



HAL
open science

L'autonomisation des étudiants au risque des vulnérabilité

Nathalie Beaupère, Xavier Collet

► **To cite this version:**

Nathalie Beaupère, Xavier Collet. L'autonomisation des étudiants au risque des vulnérabilité. 2018.
hal-04023933

HAL Id: hal-04023933

<https://u-bourgogne.hal.science/hal-04023933>

Submitted on 13 Apr 2023

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.



JEUNESSE(S) ET TRANSITIONS VERS L'ÂGE ADULTE : QUELLES PERMANENCES, QUELLES ÉVOLUTIONS DEPUIS 30 ANS ?

XXIV^{èmes} Journées du Longitudinal
Marseille, 7 et 8 juin 2018 – Céreq



Gérard Boudesseul
Julien Calmand
Thomas Couppié
Arnaud Dupray
Dominique Epiphane
Jean-François Giret
Valérie Ilardi
Olivier Joseph
Emmanuel Sulzer
Patrick Werquin
(coordonnateurs)



JEUNESSE(S) ET TRANSITIONS VERS L'ÂGE ADULTE : QUELLES PERMANENCES, QUELLES ÉVOLUTIONS DEPUIS 30 ANS ?

XXIV^{èmes} Journées du Longitudinal
Marseille, 7 et 8 juin 2018 – Céreq

Gérard Boudesseul
Julien Calmand
Thomas Couppié
Arnaud Dupray
Dominique Epiphane
Jean-François Giret
Valérie Ilardi
Olivier Joseph
Emmanuel Sulzer
Patrick Werquin
(coordonnateurs)

SOMMAIRE

Avant-propos	5
 Atelier 1. Effets du parcours scolaire	
Influence du parcours d'études sur l'insertion des sortants de l'université	11
<i>Fanette Merlin, Philippe Lemistre</i>	
L'usage que font les étudiants du travail étudiant a-t-il évolué en 20 ans ?	27
<i>Catherine Béduwé, Jean-François Giret</i>	
 Atelier 2 et Plénière. Jeunes et marché du travail	
Apprendre en début de vie active. De l'importance de la « dynamique de travail »	41
<i>Christine Fournier, Olivier Joseph, Marion Lambert, Isabelle Marion</i>	
L'accompagnement du jeune travailleur vers le statut de salarié adulte : les évolutions du droit du travail depuis 30 ans	53
<i>Nathalie Dedessus-le-Moustier, Cécile Hablot</i>	
La baisse des contrats aidés, quelles conséquences pour l'emploi des jeunes ?	65
<i>Fatchima Bala Arabé, Even Loarer, Patrick Werquin</i>	
De la génération 1992 à la génération 2010, comment le lien entre la qualité de l'insertion professionnelle des jeunes et leur origine socio-économique et culturelle a-t-il évolué ?	75
<i>Céline Goffette, Louis-André Vallet</i>	
 Atelier 3. Parcours aux marges de l'emploi	
L'insertion des jeunes sur le marché du travail : un passage fréquent par Pôle emploi pour tous, un accès à l'emploi plus rapide chez les plus diplômés.	87
<i>Yannig Pons, Anita Boulema</i>	
Se reconverter à la sortie du chômage ou comment revenir à une position de « débutant »	99
<i>Murielle Matus</i>	
Alice au pays des NEET. La traversée du miroir sur 20 ans	113
<i>Magali Danner, Christine Guegnard, Olivier Joseph</i>	
 Atelier 4. Décohabitation et couple	
Recohabitation prolongée et évolution des normes de transition vers l'âge adulte : une perspective générationnelle	129
<i>Emmanuelle Maunaye, Virginie Muniglia, Emilie Potin, Céline Rothé</i>	
S'installer chez soi, avec quel emploi et quel salaire ?	139
<i>Alexie Robert, Emmanuel Sulzer</i>	
L'autonomisation des étudiants au risque des vulnérabilités.	157
<i>Nathalie Beaupère, Xavier Collet</i>	

Massification de l'enseignement supérieur et trajectoires étudiantes : de nouvelles segmentations éducatives et sociales ?	171
<i>Noémie Olympio, Valérie Germain</i>	
Parcours professionnels et construction de l'autonomie chez les jeunes Tunisiens.	185
<i>Ridha Ben Amor</i>	
Atelier 5. Domaines de formation, domaines de métier : spécificités d'insertion ?	
Devenir adulte en devenant policier : regards croisés sur la socialisation professionnelle de recrues policières au Québec et en France, mise à plat de deux enquêtes longitudinales.	199
<i>Marc Alain</i>	
Insertion professionnelle des jeunes diplômé·e·s des hautes écoles spécialisées une année et cinq ans après obtention du bachelor : effets de genre et de domaines	211
<i>Rachel Fasel, Séverine Rey, Morgane Kuehni</i>	
L'apprentissage est-il un accélérateur du passage à l'âge adulte ?	223
<i>Benoit Cart, Alexandre Léné, Marie-Hélène Toutin</i>	
Atelier 6. Décrochage	
Décrochage scolaire et politiques de raccrochage en région Paca : la parole des jeunes et des professionnels.	243
<i>Julie Bertrand, Laurence Diederichs-Diop</i>	
Le décrochage scolaire et universitaire : renoncement ou acte de transition vers l'âge adulte ? . . .	255
<i>Maud Aigle, Clément Reversé</i>	
Quitter l'enseignement supérieur sans diplôme : de la filière d'inscription au parcours d'insertion. .	265
<i>Fanette Merlin</i>	
Ce que les arrêts prématurés d'apprentissage révèlent du système de formation professionnelle suisse et de la transition à l'âge adulte.	279
<i>Nadia Lamamra, Isabelle Bosset, Barbara Duc</i>	
Atelier 7. Dispositifs spécifiques en formation	
Autisme et transition vers l'âge adulte : le rôle des Services d'aide et d'accompagnement à domicile.	293
<i>Etienne Ariza</i>	
Devenir adulte par la forme militaire. Le cas des décrocheurs scolaires dans un EPIDE.	307
<i>Joël Zaffran</i>	
Transitions vers le post-obligatoire : les effets d'une réforme de l'organisation de l'enseignement secondaire obligatoire.	317
<i>Karine Benghali-Dauppen, Ladislav Ntamakiliro</i>	
TSGE: tracer study of HEI graduates participating in mobility under Erasmus programme. Design, methodology and first results	327
<i>Joanna Dabrowska-Resiak</i>	
Un coup de pouce pour trouver un emploi ? L'accompagnement intensif des jeunes chômeurs	337
<i>Guillaume Blache, Nicolas Prokovas</i>	

Atelier 8. Spatialités / territorialités de l'insertion

Migration et insertion socio-professionnelle des jeunes étudiants étrangers en France.	353
<i>Papa Oumar Ndiaye</i>	
Devenir salarié pour les étudiants immigrés africains en France : l'épreuve du changement de statut	363
<i>Anando Hyppolyte Kouao</i>	
Partir à l'étranger après les études, un atout pour l'insertion professionnelle des jeunes ?	375
<i>Julien Calmand</i>	

Avant-propos

Les transitions des jeunes vers l'âge adulte, qu'elles concernent le domaine de la relation formation-emploi et celui de l'entrée dans la vie active (Paul et Rose, 2008), l'émancipation familiale, l'acquisition d'une autonomie résidentielle et sociale, la mise en couple et la constitution d'une famille (Ferrari et Pailhé, 2017), constituent, de par leur caractère processuel qui n'a cessé de s'affirmer au cours des dernières décennies, un phénomène qui se prête particulièrement à l'analyse longitudinale. De nombreux auteurs, au premier rang desquels Olivier Galland (1991), ont par ailleurs régulièrement souligné les profondes transformations opérées dans ces processus de transition, caractérisés à la fois par une logique d'allongement et de désynchronisation croissante entre leurs différentes dimensions.

Ces préoccupations autour du caractère processuel du passage à l'âge adulte ont conduit, depuis plus de trente ans, au renouvellement ou à la création d'outils d'observation spécifiques : création de panels de suivi des entrants en 6^{ème} par la Direction de l'Évaluation, la Prospective et la Performance, prolongés par les enquêtes Entrée dans la Vie Active (EVA) de l'INSEE, enquête sur le passage à l'âge adulte de l'Ined, rénovation des enquêtes du Céreq sur l'entrée dans la vie active des sortants de formation initiale, etc. Elles ont aussi suscité la création de dispositifs spécifiques d'enquête qualitative pour comparer, dans différents contextes sociétaux, les modalités de passage à la vie adulte (Longo *et al.*, 2013).

Ainsi, dans le champ de la relation formation-emploi, le Céreq a profondément renouvelé dès le milieu des années 1990 son dispositif d'enquêtes destinées à documenter les conditions d'insertion professionnelle des sortants de formation initiale. La réflexion s'est orientée vers un nouveau dispositif statistique d'enquêtes répétées tous les trois ans (Dispositif *Génération*) permettant d'interroger, au même moment, l'ensemble des sortants à tous les niveaux de formation, avec une profondeur temporelle supérieure à ce qui se pratiquait jusqu'alors. Ce dispositif a permis à la fois d'ouvrir le champ d'analyse, de questionner l'instabilité croissante du marché du travail des jeunes, et d'interroger également l'accès à l'autonomie résidentielle, la formation de la famille, la progression dans la carrière, les arbitrages entre vie professionnelle et vie familiale, etc.

Après deux décennies d'études et d'analyse des résultats des différentes enquêtes, la possibilité est aujourd'hui offerte de s'interroger sur l'évolution de l'insertion professionnelle des jeunes sur une longue période, et ainsi de caractériser les permanences observables mais, également, les principaux changements identifiables en matière de transition des jeunes vers l'âge adulte et la vie professionnelle (Buchmann, Solga, 2016). D'autres dispositifs disposant d'un certain recul existent, comme les enquêtes nationales de l'Observatoire de la vie étudiante, depuis 2000, qui permettent d'explorer les conditions en amont de la fin des études, sans compter les enquêtes réalisées dans d'autres pays comme le *National Longitudinal Survey of Youth* (NLSY) étatsunien, dont la première édition date de 1979, le *Longitudinal Study of Australian Youth* (LSAY) ou encore le *Longitudinal Study of Young People in England* (LSYPE). Ces dispositifs d'enquête ouvrent la possibilité d'interroger les permanences et évolutions des transitions de la jeunesse vers l'âge adulte dans d'autres environnements économiques et institutionnels et d'ouvrir à des comparaisons internationales. Mais, à l'inverse, on peut tout aussi bien privilégier une perspective plus locale, et examiner comment les transitions de l'école à l'emploi et à l'autonomie ont pu évoluer en trente ans sur un territoire donné (migrations, désynchronisation des étapes du processus, influence des politiques de la ville, etc.).

Des permanences sont repérables dans les formes sociétales que prennent les transitions vers l'âge adulte (Moulin 2012 ; di Paola *et al.*, 2014), mais aussi dans les usages du système de formation : jeunes peu qualifié-e-s encore peu rattrapé-e-s par des dispositifs de seconde chance, précarité des

premiers emplois sur le marché du travail, valeur ajoutée des filières sélectives, etc. De même, demeurent des inégalités dans l'accès à l'emploi et les débuts de vie professionnelle en raison de l'origine des jeunes (Brinbaum et Issehnane, 2015) ou du sexe, malgré l'attention renforcée du législateur sur ces questions depuis une quinzaine d'années.

Des changements existent aussi en matière de structure des parcours, comme la suspension du service national, les différentes formes de contrats de travail portées par les politiques de l'emploi, l'interpénétration croissante des sphères de la formation et du travail (développement des activités professionnelles en cours d'études et des reprises d'études après quelques années de vie professionnelle). Plus récemment, la réforme de la voie professionnelle ainsi que les transformations continues de l'enseignement supérieur : réforme du LMD, création des licences professionnelles, massification de l'entrée dans l'enseignement supérieur, montée en puissance de l'alternance, professionnalisation des enseignements, essor des institutions privées de formation, ouverture croissante des cursus à l'international etc. sont d'autres motifs d'évolutions. Nombre d'entre elles suggèrent une porosité croissante entre le temps des apprentissages formels et les temps de travail expérimental et productif. Autrefois bien disjointes, ceux-ci se combinent, se chevauchent ou se juxtaposent dans les parcours tendant à brouiller les repères des processus d'autonomisation vers l'âge adulte.

Au-delà de la transition du système éducatif vers l'emploi, il apparaît aussi légitime de considérer que, non seulement les autres dimensions du cheminement vers l'âge adulte ne sont pas restées figées au cours de la période considérée, mais qu'elles ont pu être influencées par - ou au contraire influencer sur - les conditions d'entrée dans la vie active.

Au cours de ces journées, un certain nombre de thématiques sont ainsi abordées par les différents participants, qui couvrent une partie de celles évoquées ci-dessus : les parcours au sein du système éducatif, avec la problématique du décrochage, l'exemple de dispositifs particuliers destinés à certains publics ; l'entrée sur le marché du travail, avec son caractère spatialisé, et le risque pour certains de demeurer aux marges de l'emploi, mais aussi les trajectoires de vie avec au premier chef la formation du couple et l'accès à l'autonomie résidentielle.

Toutes les présentations ne font pas l'objet d'un texte écrit dans le présent volume. En effet, ces XXIVèmes Journées du longitudinal ont volontairement été organisées dans le but de prolonger et d'élargir la thématique abordée par l'un des derniers chantiers collectifs développé par le Céreq, chantier qui a conduit à la publication du *Céreq Essentiels* n°1 sur « *Vingt ans d'insertion professionnelle des jeunes, entre permanences et évolutions* », édité en avril 2018 (Couppié et al., 2018). Cet ouvrage vise à documenter la manière dont le dispositif d'enquêtes « Génération » évoqué ci-dessus a permis d'analyser les modes d'entrée sur le marché du travail des jeunes au cours des deux dernières décennies, au travers notamment des transformations structurelles déjà évoquées mais aussi des perturbations conjoncturelles dont la période n'a pas été avare. Ces présents actes visent donc à compléter et élargir ce premier ouvrage, au-delà des seuls matériaux habituellement exploités par le Céreq, par les analyses en longue période des transitions que connaissent les jeunes dans leur complexe cheminement de l'enfance à l'âge adulte, sur des thématiques ne relevant pas toutes du champ d'études et de recherches développées au Céreq. Ils s'ouvrent ainsi à de nouveaux auteurs et accueillent, dans la longue tradition d'édition des actes de ces journées, les contributions de leurs participants, livrant le point d'avancée de leurs propres réflexions et analyses sur les questions qu'ils abordent.

Ces XXIVèmes Journées du longitudinal ont volontairement été organisées sur le même thème que cet ouvrage, dans l'objectif de prolonger autant que d'élargir, au-delà des seules enquêtes de cheminement telles que les élabore le Céreq, les analyses en longue période des transitions que connaissent les jeunes dans leur complexe cheminement de l'enfance à l'âge adulte.

Références citées :

- Brinbaum Y., Issehnane S. (2015), « Les débuts de carrière des jeunes issus de l'immigration : une double pénalité ? », *Céreq Bref* n°341.
- Buchmann M., Solga H. (eds.) (2016), 'School to work transitions across time and places: Patterns, socioeconomic achievement and parenthood', *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 46, part. A.
- Couppié T., Dupray A., Epiphane D., Mora V. (coord.) (2018), *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions*, Céreq Essentiels, n°1.
- Di Paola V., Dupray A., Moulin S. (2014), « Las normas de transición de la escuela a la vida activa en tres contextos sociales » p. 183-203 in Perez P., Busso M. (coords.) *Tiempos contingentes. Inserción laboral de jóvenes en la Argentina post-neoliberal*. Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Ferrari G., Pailhé A. (2017), 'Transition to adulthood in France: Do children of immigrants differ from natives?', *Advance in Life Course Research*, 31, p. 34-56.
- Galland O. (1991), *Sociologie de la jeunesse, l'entrée dans la vie active*, Paris, Armand Colin.
- Longo M. E., Bourdon S., Charbonneau J., Kornig C. et Mora V. (2013), « Normes sociales et imprévisibilités biographiques. Une comparaison France, Québec et Argentine », *Agora Débats jeunesse*, (65), p. 93-108.
- Moulin S. (2012), « L'émergence de l'âge adulte : de l'impact des référentiels institutionnels en France et au Québec », *SociologieS*, sociologies.revues.org/3841.
- Paul J.-J. et Rose J. (dir.) (2008), *Les relations formation-emploi en 55 questions*, Paris, Dunod.

Effets du parcours scolaire (Atelier 1)

Influence du parcours d'études sur l'insertion des sortants de l'université

Philippe Lemistre*, Fanette Merlin**

Introduction

Les pouvoirs publics affichent une nouvelle ambition de « bac-3 à bac+3 » pour établir « *un continuum de formation articulant les trois années qui précèdent et les trois années qui suivent le baccalauréat* » (circulaire MEN-MESR n°2013-2012 du 18/06/2013). Pour renforcer l'égalité des chances, il faut alors permettre à tous d'accéder à un niveau d'études de trois années après le bac au moins. Afin d'adapter l'offre à l'ensemble des publics et permettre au plus grand nombre d'accéder à l'enseignement supérieur, la création de filières professionnelles ou de diplômes à bac+3 et plus semble essentielle (Korolitski et Lichtenberger, 2012).

Il s'agit de permettre des parcours diversifiés où les bifurcations sont facilitées, notamment entre filières générales et professionnelles. Les filières dites professionnelles sont clairement identifiées par les institutions, du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) au master professionnel. Ces diplômes professionnels n'ont eu de cesse de se multiplier notamment par la création des baccalauréats professionnels en 1985, puis des licences professionnelles en 1999. Le caractère professionnel des filières répond ici à une acception institutionnelle et donc restrictive, la frontière entre général et professionnel n'étant pas dans les faits aussi claire¹.

La création de diplômes, de filières et de spécialités de formation va de pair avec une sélectivité accrue des publics. Ainsi, la multiplication des titres brouillerait les cartes sans jamais être amenée à les redistribuer, un phénomène qui participe à la reproduction sociale en « *jouant des erreurs de perception que favorise la floraison anarchique des filières et des titres à la fois relativement insubstituables et subtilement hiérarchisés* » (Bourdieu, 1979, p.174). C'est la démocratisation ségrégative (Merle, 2012). Cette notion met en évidence ce que peut masquer la démocratisation quantitative, supposée uniforme au sens d'une augmentation généralisée des niveaux d'éducation, qui en réalité masque des logiques internes à chaque niveau. Alors qu'auparavant les enfants de milieux riches en capitaux économiques et culturels se distinguaient par des durées de scolarité plus longues (inégalités quantitatives), ils se distinguent aujourd'hui par le choix de filières dont sont en partie exclus les enfants des classes populaires (inégalités qualitatives) (Peugny, 2013).

L'hypothèse que nous faisons ici est que la démocratisation ségrégative s'opère non seulement *in fine* (via la filière ou la spécialité de formation du diplôme final), mais aussi par la nature du parcours lui-même, principalement selon les types de formation qui ont jalonné ce parcours. En outre, les deux éléments sont liés, le parcours étant déterminant de la filière, voire de la spécialité du diplôme final. La construction des parcours individuels peut alors se lire au prisme de trois logiques, parfois contradictoires.

* Céreq-CERTOP-UMR 5044 – CNRS - Maison de la Recherche - Université de Toulouse II - Le Mirail

** Céreq-DEEVA

¹ Par exemple, on peut considérer comme professionnels des diplômes de filières classifiées générales, telle que les licences générales de STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives) ou d'AES (Administrations économiques et sociales). De plus, la visée professionnelle de la licence générale a été introduite par un arrêté de 2011, précisant que ce diplôme, en plus de préparer à la poursuite d'études, doit désormais permettre également l'insertion professionnelle immédiate.

La première est celle de l'expansion scolaire qui est censée accroître la compétitivité des nations. Ainsi connaît-on en France, successivement trois objectifs : 80 % au bac (fixé en 1985, presque atteint en 2015 avec 77,5 %), puis 50 % de diplômés du supérieur (HCEEE, 2006, actuellement 44 %) et très récemment 60 % (Stranes, 2015). Cet objectif n'est pas nouveau même si les justifications ont évolué. Par exemple, les BTS ou DUT ont été créés davantage pour répondre à des besoins immédiats, pendant une période qui s'accompagnait d'évolutions technologiques impactant considérablement l'évolution de la structure des qualifications : les trente glorieuses. Il s'agit maintenant d'anticiper des besoins futurs, ou de les créer par une dynamique d'innovations censée reposer sur l'accumulation de diplômés².

Une spécificité de la politique française d'expansion scolaire a été de favoriser la professionnalisation des diplômés par la création de diplômes professionnels ou l'augmentation des effectifs accueillis dans les filières déjà existantes (Lemistre, 2015). Ainsi, l'enseignement supérieur en France a connu deux principaux mouvements de professionnalisation. Le premier débute dans les années 1960-1970 avec la création des BTS, DUT et DESS. Le début de la seconde ère de professionnalisation coïncide avec la création des licences professionnelles et le passage au LMD au début des années 2000. Après une multiplication des effectifs par neuf en BTS et plus de deux en DUT des années 1980 aux années 2000, ces effectifs ont ensuite stagné, avec 242 000 diplômés de BTS et 117 000 de DUT en 2010.

L'expansion scolaire repose désormais sur les niveaux Licence (L) et Master (M). Au niveau L, la croissance des diplômés délivrés est portée par la licence professionnelle avec 44 000 diplômés délivrés en 2010. Si au niveau M, la croissance du nombre de diplômés professionnels délivrés avant 2000 a été tirée par les bac+5 professionnels universitaires (les DESS d'alors), c'est sans commune mesure avec les évolutions à partir des années suivantes qui conduiront de 2000 à 2010 à presque doubler le nombre de diplômés de master professionnel, pour atteindre 106 000 diplômés de master délivrés en 2010 (Kabla-Langlois, 2016).

Parallèlement à cette hausse des niveaux d'éducation, les parcours se modifient, ainsi que le rôle des diplômés au sein de ces parcours, particulièrement des diplômés professionnels. Destinés tout d'abord à permettre un accès direct au marché du travail, ces derniers deviennent propédeutiques, au moins jusqu'à bac + 3. Par exemple, les baccalauréats technologiques sont d'abord destinés à une insertion immédiate. Ensuite, les brevets de technicien supérieur s'inscrivent dans la continuité de ces baccalauréats technologiques, de même que les DUT. Si les premiers vont assez bien assurer cette continuité, notamment car ils sont dispensés au sein des mêmes établissements (lycées technologiques), ce ne sera rapidement pas le cas des seconds. La raison est simple : les meilleures filières (ou supposées telles) du supérieur attirent les bons lycéens, non seulement issus des filières technologiques, mais aussi des filières générales. Même si pour ces dernières il y a d'autres filières d'excellence (les classes préparatoires notamment), le DUT demeure un débouché sélectif et privilégié par rapport à nombre de formations générales universitaires de premier cycle. Ainsi les bacheliers généraux vont-ils devenir majoritaires parmi les sortants de DUT, dans le cadre de l'expansion scolaire. Corollaire de cette dernière, la sélectivité va conduire les étudiants sélectionnés en DUT à souhaiter poursuivre leurs études, puisqu'ils sont relativement performants. Un diplôme qui n'était pas destiné à la poursuite d'études le devient alors contre la volonté de l'institution, dans un premier temps du moins³. Dans ce contexte, plus de 60 % des détenteurs de DUT poursuivent leurs études, avant même la création des licences professionnelles en 1999, et plus de 80 % pour les sortants de 2010 dont 50 % jusqu'au niveau bac plus cinq⁴. Les licences professionnelles s'inscrivent dans la même logique avec déjà 30 % de taux de poursuite d'études pour les diplômés de 2014 (Sies, 2017).

² Pour une synthèse des arguments en ce sens, voir Baudelot et Leclerc (2005).

³ Les poursuites d'études vont être institutionnalisées notamment à travers le nouveau PPN (programme pédagogique national des DUT) qui propose trois parcours de formation : insertion immédiate, poursuite courte (licence), poursuite longue (bac+5).

⁴ Source enquête DUT 2012.

La dernière logique qui construit les parcours individuels, corollaire de la précédente (la sélectivité), est l'inégalité des chances, contre laquelle le continuum de bac moins trois à bac plus trois est censé lutter. Or, la sélectivité qui permet d'accéder à certaines filières interroge le réalisme de ce type de politiques publiques, pour lesquelles les filières professionnelles devaient constituer une seconde chance. Par exemple, en 2007 le document d'orientation du plan pluriannuel de réussite en licence (PRL-2007) préconisait déjà « *d'ouvrir les filières professionnelles (STS, IUT, licence Pro) pour favoriser la réussite de tous les étudiants* ». Pour la licence professionnelle, cela signifie que les étudiants en difficulté en licence générale devraient pouvoir bifurquer vers cette formation pour acquérir un diplôme de sortie.

De plus, les trajectoires demeurent déterminées par l'origine sociale, qui influence la réussite et la décision de poursuite d'études à chaque niveau d'études. En matière de reproduction sociale, la France n'est pas parmi les pays les plus vertueux⁵ : ainsi, un jeune de 18-23 ans sur trois était fille ou fils d'ouvrier en 2013, alors que les enfants d'ouvriers représentaient à la même époque environ un étudiant sur dix en licence (13 %), et bien moins encore en master (8 %)⁶. Si le déterminisme social est fort, certains jeunes des classes populaires accèdent à l'université aux parcours licence et au-delà. La sélectivité des filières apparaît alors comme le ferment de la démocratisation ségrégative, qui trouve ses sources dans le capital culturel des classes supérieures, mieux adaptées au fonctionnement du système éducatif et mieux informées sur ce dernier : l'origine sociale conduit, ainsi, à former des aspirations à la poursuite d'études différenciées.

Tous les éléments précédents conduisent à un ensemble de parcours où les diplômes qui les jalonnent et le niveau de sortie du système éducatif sont le reflet de la démocratisation ségrégative, partiellement corrigée par la méritocratie qui s'exprime au fil de la sélectivité des parcours. Pour un même niveau final atteint dans une filière donnée, plusieurs parcours coexistent, même si souvent un seul domine. Dès lors que le renforcement d'un continuum de bac-3 à bac+3 s'appuyant sur des parcours différenciés est affiché comme objectif, on peut alors s'interroger, d'une part sur le caractère discriminant d'une logique de parcours distincts et, d'autre part, sur l'impact d'un parcours différent pour aboutir au même type de certification finale.

À partir des bases comparables des enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010, des trajectoires d'études ont été reconstituées pour refléter les différents parcours ayant conduit à un même diplôme final. Respectant les effectifs et les variables disponibles au sein de ces trois enquêtes, nous avons distingué le fait d'avoir obtenu un BTS, un DUT ou une licence professionnelle avant son diplôme final ; d'avoir avant cela passé un bac général, professionnel ou technologique ; et pour le bac général, d'avoir choisi la série économique et sociale, littéraire ou scientifique. Dans un premier temps, la population représentée dans ces différentes trajectoires sera analysée en évolution dans le temps, au prisme de son effectif, de son genre et de son origine sociale. Dans un second temps, le parcours d'insertion professionnelle des jeunes sera étudié au regard de leur appartenance à l'une de ces trajectoires. En raison de contraintes liées aux effectifs, les trois enquêtes ont été « empilées » pour cette deuxième partie, empêchant une analyse en évolution mais permettant de dessiner un portrait global des trajectoires d'études sur la période 1998-2010.

⁵ Rapport OCDE (Organisation de coopération et de développement économique) de 2016

⁶ Source MENESR (RRS 2014)

1. Évolution des trajectoires de 1998 à 2010 et lien au genre et à l'origine sociale

1.1. Trajectoires, croissance des effectifs et création de la licence professionnelle

Tableau 1 • Trajectoire d'études, origine sociale et genre.

	Effectifs						Sexe	Capital économique	
	en %			pondérés			Homme	favorisé	populaire
Génération	98	04	10	98	04	10	tous	tous	tous
TRAJECTOIRE									
DIPLOME									
LPLSHS_DUT	0,0	2,2	2,3	0	1 426	2 239	48	40	36
LPLSHS_BTS_BACGEN	0,0	2,1	1,8	0	1 362	1 752	31	25	39
LPLSHS_BTS_BACTECHPRO	0,0	2,2	2,0	0	1 426	1 947	59	29	42
LPLSHS_BAC	0,0	1,1	1,5	0	713	1 460	41	44	29
LICENCE PRO LSHS	0,0	7,6	7,5	0	4 928	7 300	46	33	37
LPST_DUT_BACGEN	0,0	2,6	3,0	0	1 686	2 920	70	38	38
LPST_DUT_BACTECHPRO	0,0	0,6	1,7	0	389	1 655	77	32	33
LPST_BTS_BACGEN	0,0	1,0	2,2	0	648	2 141	51	45	35
LPST_BTS_BACTECHPRO	0,0	3,3	5,1	0	2 140	4 964	78	26	45
LPST_BAC	0,0	0,7	1,8	0	454	1 752	46	33	39
LICENCE PRO ST	0,0	8,2	13,8	0	5 317	13 432	68	34	40
LGLSHS_DUT	2,6	1,6	1,0	1 258	1 037	973	35	36	42
LGLSHS_BTS	2,8	2,1	1,5	1 354	1 362	1 460	28	29	48
LGLSHS_BACS	5,9	4,2	3,2	2 854	2 723	3 115	46	46	28
LGLSHS_BACES	9,6	6,9	5,4	4 644	4 474	5 256	28	36	39
LGLSHS_BAC L	14,6	10,4	5,3	7 062	6 743	5 159	16	38	42
LGLSHS_BACTECHPRO	3,5	2,3	1,6	1 693	1 491	1 557	39	31	46
LICENCE GENERALE LSHS	38,9	27,6	18,0	18 816	17 895	17 520	28	37	40
LGST_DUTBTS	2,1	1,6	1,0	1 016	1 037	973	67	34	41
LGST	5,5	5,6	3,7	2 660	3 631	3 601	52	43	32
LICENCE GENERALE ST	7,6	7,2	4,8	3 676	4 668	4 672	56	41	34
M2LSHS_DUT_BACS	1,1	1,4	2,1	532	908	2 044	60	45	31
M2LSHS_DUT_AUTRES BAC	1,5	2,4	3,1	726	1 556	3 017	39	40	32
M2LSHS_BTS	1,2	1,4	2,7	580	908	2 628	37	29	42
M2LSHS_BAC S	14,2	7,5	10,3	6 869	4 863	10 025	42	61	21
M2LSHS_BAC ES	11,1	10,9	12,9	5 369	7 067	12 556	36	52	26
M2LSHS_BAC L	8,5	7,3	8,8	4 112	4 733	8 565	19	52	28
M2LSHS_BAC TECH PRO	1,7	1,2	2,1	822	778	2 044	37	42	37
MASTER LSHS	39,4	32,0	41,9	19 058	20 748	40 783	35	52	27
M2ST_DUT	2,7	4,1	2,8	1 306	2 658	2 725	73	42	32
M2ST_BTS	0,9	1,3	1,2	435	843	1 168	70	26	46
M2ST_BACS	10,0	10,6	8,6	4 837	6 873	8 371	55	49	28
M2ST_AUTBAC	0,6	1,4	1,4	290	908	1 363	42	50	31
MASTER ST	14,2	17,4	14,0	6 869	11 281	13 627	59	46	31
Ensemble	100	100	100	48 371	64 836	97 334	42	44	33

Champ : jeunes sortis de l'enseignement supérieur en 1998 (48 371), 2004 (64 836) et 2010 (97 334) en ayant pour plus haut diplôme une licence ou un master

Lecture : LPLSHS : licence Professionnelle lettres, sciences humaines et sociales / LPST : licence professionnelle sciences et techniques / LG : licence générale / M2 : master 2 / BACGEN : Bac général / BACTECHPRO : bac technologique et professionnel.

De la génération sortie du système éducatif en 1998 à celle sortie en 2010, les trajectoires se modifient sensiblement ; ceci en grande partie en lien avec la création des licences professionnelles en 1999, mais aussi compte tenu d'évolutions globales en structure dans le champ commun des trois enquêtes. En effet, les effectifs augmentent, passant d'un peu moins de 50 000 diplômés sortant de licence et master en 1998 à près de 100 000 en 2010 (48 371 en 1998, 64 836 en 2004 et 97 334 en 2010). Si ces évolutions traduisent les tendances observées sur la période, évoquées en introduction, ces effectifs ne reflètent pas néanmoins les évolutions de l'ensemble des diplômés de chaque génération. En effet, le champ commun aux trois enquêtes laisse de côté les diplômés des IUFM et des ESPE, notamment. Par ailleurs, il s'agit de diplômés sortants, qui ne sont en aucun cas les diplômés de chaque génération. Par exemple, les sortants diplômés de licence ne représentent que 10 % de l'ensemble des diplômés de licence. Enfin et surtout, les évolutions considérables des effectifs nécessitent de garder à l'esprit que les pourcentages pour chaque trajectoire s'appliquent à des effectifs croissants, de telle sorte qu'une diminution de pourcentage d'une génération à une autre n'exprime pas nécessairement une baisse des effectifs. Prenons deux exemples pour illustrer cet aspect : de la génération 1998 à la génération 2004, les masters en lettres, sciences humaines et sociales (LSHS désormais, domaine disciplinaire qui comprend toutes les spécialités tertiaires) représentent respectivement 39 % et 32 % des diplômés de licence et master de chaque génération. Rapporté aux effectifs, cela implique une évolution de 19 058 à 20 747 individus, soit en fait une augmentation des effectifs. Dans le même ordre d'idée, de la génération 1998 à 2010, le pourcentage de sortants diplômés de licence LSHS passe de 39 % à 18 %. Si cet écart de 20 % conduit effectivement à une diminution des effectifs de sortants de 1998 à 2010, c'est seulement d'un peu moins de 1 300 individus, pour 17 520 diplômés en 2010.

Concernant les licences professionnelles, inexistantes pour la génération 1998, elles représentent 21 % des trajectoires de sortants diplômés de licence et de maîtrise pour la génération 2010, dont respectivement 8 % pour les spécialités LSHS et 14 % pour les spécialités scientifiques et techniques – ST désormais (cf. Tableau 1). Notons qu'en 2010, les effectifs de sortants de licence professionnelle sont de 20 732 individus, et la croissance de l'effectif global en licence et master en 2010 par rapport à 2004, de 48 963. La création des licences professionnelles n'explique donc pas à elle seule la croissance de ces effectifs. Pour le domaine LSHS, si les pourcentages sont proches pour 2004 et 2010, ces proportions rapportées à l'effectif global de chaque génération conduisent à une augmentation de près de 2 400 diplômés sortants entre 2004 et 2010 (effectif 2010 : 7 300). Quant aux licences professionnelles du domaine scientifique, dont les sortants en 2010 représentent plus de 10 % des sortants de la génération (14 %, cf. Tableau 1), l'accroissement de 2004 à 2010 correspond à un quasi triplement des effectifs. Pour la spécialité LSHS, la trajectoire la plus fréquente est le parcours DUT suivi du parcours « bac techno ou professionnel puis BTS » avant l'obtention de la licence professionnelle puis du parcours « bac général puis BTS ». Ces deux derniers parcours font du BTS le préalable le plus fréquent avant la licence professionnelle en LSHS. Les deux trajectoires avec BTS représentent une proportion proche, alors que dominant largement les détenteurs de baccalauréat technologique parmi les BTS.

Pour les spécialités scientifiques, la situation est bien plus équilibrée entre baccalauréats. Si le parcours BTS domine, c'est cette fois nettement à la faveur des bacheliers technologiques et professionnels. C'est, de plus, la trajectoire BTS qui inclut ces bacs qui connaît la plus forte croissance en effectifs relatifs (de 3 % à 5 %, voir Tableau 1) et absolus (multiplication par 2,3) entre 2004 et 2010. Plus globalement, la part relative des trajectoires incluant un BTS augmente deux fois plus que celle incluant un DUT (respectivement +1,5 % et +3 %). L'expansion des licences professionnelles s'effectue principalement par l'intégration de détenteurs de BTS. A contrario, la part relative des trajectoires post bac du domaine ST, soit pour la plupart après deux années de licence générale, si elle augmente entre les deux générations, demeure en deçà de celle de la filière LSHS (1,5/7,5 > 1,8/13,8).

La création des licences professionnelles diminue logiquement la part relative de sortants de licence générale, ceci pour toutes les trajectoires entre les trois générations successives. À nouveau, cette évolution des valeurs relatives ne se confond pas toujours avec les valeurs absolues compte tenu d'une croissance notable des effectifs de l'ensemble des sortants de licence et master. Toutefois, entre la génération sans licence professionnelle (1998) et la suivante (2004), une seule trajectoire fait exception. C'est la trajectoire BTS, pour laquelle les effectifs absolus restent stables, alors que pour toutes les autres, le nombre de sortants diminue. Entre les deux dernières générations (2004-2010), seules les trajectoires ayant un DUT ou un bac L pour diplôme précédant l'obtention de la licence, ont des effectifs absolus qui diminuent. Si la création des licences professionnelles est une explication à ces évolutions, particulièrement pour la période 1998-2004 et les parcours DUT-BTS, elle ne suffit pas à expliquer les constats précédents, ceci d'autant plus que de 2004 à 2010 la part relative des licences professionnelles du domaine LSHS stagne.

La seconde explication est liée à une poursuite d'études croissante des diplômés de licence générale LSHS vers le master. Dans ce domaine, entre 1998 et 2004, la part relative des sortants de master en LSHS diminue de 7 points. Compte tenu de l'accroissement global des effectifs, cela traduit une stagnation ou une croissance modérée des effectifs absolus qui, pour l'ensemble des sortants diplômés de master LSHS, passent de 19 058 à 20 748. Or, de 2004 à 2010, ces effectifs ont pratiquement doublé pour atteindre 40 783 sortants en 2010. Ainsi, on observe par exemple un accroissement de la part relative des parcours vers les masters LSHS après un bac L sans diplôme intermédiaire (+ 1,5 % entre 2004 et 2010 : trajectoire M2LSHS_bacL) et une diminution des parcours licence LSHS avec ce même type de diplôme en valeur relative ($10,4 - 5,3 = 5,1$ %) et absolue (de 6 743 à 5 159).

Pour la filière scientifique, les évolutions sont assez différenciées. Tout d'abord, le lien entre les constats effectués pour les licences professionnelles et les évolutions en licence générale est vraisemblablement nettement moins prononcé que pour la filière LSHS. En effet, les effectifs de sortants de licence générale en sciences sont relativement réduits. Par comparaison, les sortants de licence générale en filière LSHS représentent respectivement 39 % et 18 % des trajectoires de licence et master de 1998 et 2010, contre 8 % et 5 % pour les licences générales en sciences. Ceci alors que pour ces deux générations, les licences professionnelles du domaine scientifique représentent 8 % et 14 % du même ensemble. La stagnation des effectifs de sortants de licence scientifique avec un parcours DUT entre 1998 et 2010 (1 016 en 1998, 1 037 en 2004 et 973 en 2010) est sans doute à mettre en lien avec la création des licences professionnelles ainsi que l'augmentation des sortants de master dotés de DUT, que ce soit en valeur relative ou absolue.

Les évolutions des masters en sciences s'avèrent similaires sur l'ensemble des trois générations à celle du domaine LSHS, soit un doublement environ des effectifs absolus sur la période (6 869 en 1998, 13 627 en 2010). En revanche, si pour la filière LSHS, la croissance des effectifs s'est effectuée principalement de 2004 à 2010, pour les sciences, celle-ci a eu lieu en majeure partie de 1998 à 2004. Une autre différence notable est la contribution des parcours DUT et BTS à la croissance des effectifs. En filière LSHS, les effectifs de master détenteurs d'un DUT ont été multipliés par plus de quatre contre deux pour les sciences. Ainsi, alors qu'en 1998 les parcours DUT-BTS présentaient des effectifs comparables entre sciences et LSHS, ils sont désormais deux fois supérieurs en LSHS. Il faut garder à l'esprit néanmoins que les sortants de master LSHS sont nettement plus nombreux que les sortants de filières scientifiques (40 783 contre 13 627 en 2010). C'est donc surtout une logique ancienne des masters de sciences, qui comptent depuis les années 1990 de nombreux détenteurs de DUT et de BTS parmi leurs diplômés (25 % en 1998 et 28 % en 2010 = $(2,8+1,2)/14$), qui s'installe en LSHS (10 % en 1998 et 19 % en 2010).

1.2. Genre, origine sociale et trajectoires

1.2.1. Filles et garçons : quelles trajectoires selon le domaine d'études ?

Parmi les diplômés de licence professionnelle du domaine LSHS, on trouve une petite majorité de filles (54 %) inégalement répartie entre les trajectoires, particulièrement pour les trajectoires incluant un BTS. En effet, 69 % des jeunes qui ont obtenu un BTS après un bac général avant la licence professionnelle sont des filles, contre 41 % des détenteurs d'un BTS précédé d'un baccalauréat technologique ou professionnel. Cette sur-sélection des garçons issus de filières professionnelles du secondaire reste à expliquer. Est-ce lié à une surreprésentation des garçons issus de ces filières parmi les BTS, ou à une sélection discriminatoire ? Le constat est exactement le même pour les licences professionnelles du domaine scientifique et technique, soit un écart similaire pour les trajectoires BTS en bacs généraux versus technologiques et professionnels (27 %).

Ce sont surtout les écarts entre filières professionnelles et générales qui interrogent. En licence professionnelle, en LSHS et en ST, les garçons représentent respectivement 46 % et 68 % des sortants, contre 28 % et 56 % des sortants des licences générales. Les licences professionnelles ont-elles été créées dans les spécialités les plus masculines ? Si oui pour quelles raisons ? La sélection dans les licences professionnelles s'exerce-t-elle à la faveur des garçons ? Les filles s'auto-sélectionnent-elles vers les filières générales ?

Par ailleurs, on retrouve dans les parcours des clivages connus entre filles et garçons pour le secondaire, avec une surreprésentation des filles au sein des parcours bac L et des garçons pour les parcours bac S. À bac plus cinq, les garçons sont un peu plus représentés parmi les sortants en regard des sortants de licence générale, particulièrement pour les LSHS (LLSHS 28 % de garçons, 35 % en MLSHS). Un résultat qui interroge lorsque l'on sait que les filles réussissent mieux dans toutes les filières.

1.2.2. Des trajectoires marquées par l'origine sociale

En licence professionnelle, les classes populaires sont un peu plus présentes parmi les sortants de BTS détenteurs d'un baccalauréat professionnel ou technologique, quel que soit le domaine de spécialité. Ainsi, pour les filières LSHS et ST, respectivement 42 % et 45 % des étudiants ont un père et une mère ayant une qualification au plus d'ouvrier ou d'employé, contre un tiers pour l'ensemble des diplômés en LSHS (33 %) ou en ST (34 %). Il y a donc ici une possible voie de promotion sociale vers les bacs+3 pour des jeunes d'origine sociale modeste, particulièrement pour les sciences où la part relative de cette population augmente considérablement entre les générations 2004 et 2010. Les bacs généraux sont les plus dotés socialement, un constat que l'on retrouve pour la filière scientifique, où 38 % des détenteurs de DUT ayant un bac général ont au moins un parent cadre, et 45 % pour les BTS. En revanche, pour les BTS, le bac général ne semble pas l'apanage des plus dotés socialement, avec seulement 25 % d'enfants de classes favorisées, mais c'est aussi la trajectoire parmi les BTS et DUT où la proportion de filles est nettement plus élevée. Or, ces dernières intègrent davantage les filières générales du secondaire pour le bac que les garçons.

Pour les licences générales, en LSHS, on retrouve la hiérarchie sociale des bacs pour les jeunes qui n'ont pas de diplôme intermédiaire, soit ceux qui sont issus de L1 et L2 universitaires. Par exemple, moins d'un tiers (28 %) des jeunes qui ont un bac S sont d'origine populaire, contre près de 50 % des détenteurs de bac technologique ou professionnel. Pour autant, ces sortants à bac plus 3 sont nettement moins dotés que ceux qui ont validé ensuite un master dans ce même domaine de spécialité (LSHS). Par exemple, près des deux tiers (61 %) des diplômés de bac S sans diplôme intermédiaire (DUT ou BTS) ont au moins un parent cadre, contre moins de la moitié (46 %) pour les sortants de licence ayant ce même type de parcours. L'écart est également de plus de 10 % pour les bacs professionnels et technologiques (42 % - 31 %). Pour les licences générales et les masters, on

remarque néanmoins une exception notable. Les étudiants ayant un BTS ont toujours une origine sociale relativement modeste et comparable. Le BTS apparaît alors comme un vecteur de promotion sociale.

2. Filière, domaine de spécialité, trajectoires et emploi

2.1. Trajectoires et situations d'emploi selon la trajectoire d'études

2.1.1. La situation trois ans après la sortie du système éducatif

Trois ans après avoir terminé leurs études, les jeunes diplômés des niveaux licence et master affichent tous un taux d'emploi supérieur à 80 %, à l'exception notable des diplômés de licence générale LSHS, dont seulement 74 % sont en emploi trois ans après leur sortie (cf. Tableau 2). Ils sont aussi, de loin, ceux qui sont le plus souvent en études ou en formation au moment de l'enquête : 12 % d'entre eux sont concernés contre seulement 6 % de l'ensemble des sortants des niveaux L-LP-M.

Tableau 2 • Situation des jeunes trois ans après leur sortie du système éducatif, selon leur plus haut diplôme

Plus haut diplôme	Taux d'emploi	Taux de chômage	Part de jeunes en études ou formation
Licence pro LSHS	87,6	8,0	3,4
Licence pro ST	86,6	8,6	4,6
Licence LSHS	74,5	11,6	12,1
Licence ST	80,1	7,0	9,8
Master LSHS	86,6	9,6	2,6
Master ST	87,8	8,2	3,1
Ensemble	83,3	9,5	5,8

Champ : jeunes sortis de l'enseignement supérieur en 1998 (48 371), 2004 (64 836) et 2010 (97 334) en ayant pour plus haut diplôme une licence ou un master.

Bien que dans une situation plus contrastée, les sortants de licence ST font aussi figure d'exception en matière de taux d'emploi trois ans après la fin d'études. Seulement 80 % d'entre eux sont en emploi à la date d'enquête, quand les autres niveaux dépassent aisément les 85 %. Néanmoins, cela ne doit pas masquer un taux de chômage qui, à 7 %, est bien moins élevé que celui des sortants de licence LSHS.

La forte part de jeunes en reprise d'études au moment de l'enquête – 10 % des sortants ST et 12 % en LSHS – peut expliquer ces modestes taux d'emploi des sortants de licence générale. Si ces derniers ont en commun d'être moins souvent en emploi que les sortants de licence professionnelle ou de master, les jeunes issus des spécialités LSHS apparaissent moins intégrés au marché du travail que leurs homologues des spécialités ST, dans la mesure où ils connaissent un taux de chômage bien supérieur et, plus souvent que tous les autres sortants observés ici, font le choix du retour aux études.

Après trois ans de vie active, les sortants de licence professionnelle et de master connaissent des situations nettement plus favorables que ceux de licence générale. Avec un taux de chômage contenu sous la barre des 10 %, ces diplômés ont une situation très comparable : aucun des écarts observés entre eux dans le tableau n'est significatif (que l'on compare la licence professionnelle au master, ou les spécialités LSHS aux ST ; et quel que soit l'indicateur), à l'exception d'une situation qui se distingue significativement des trois autres au plan de la reprise d'études : les sortants de licence

professionnelle ST sont ainsi, plus souvent que les sortants de licence professionnelle LSHS ou ceux de master, inscrits en études ou en formation au moment de l'enquête, soit trois ans après leur première sortie.

Au total, sur trois générations de sortants du système éducatif, on voit qu'après trois années de vie active, les sortants de licence générale connaissent un handicap net et significatif par rapport aux sortants, d'une part, de la version professionnelle du même niveau de diplôme ou, d'autre part, du niveau supérieur qu'est le master. Ce handicap s'observe toutes spécialités confondues sur le taux d'emploi et la part de jeunes en reprise d'études. Concernant le taux de chômage, il ne concerne que les spécialités LSHS.

2.1.2. Emploi études et chômage selon la trajectoire d'études

Tableau 3 • Temps passé en emploi, au chômage ou en études selon la trajectoire d'études

TRAJECTOIRE	Nombre de mois passés en emploi		Nombre de mois passés au chômage		Nombre de mois passés en études		Temps d'accès au premier emploi (mois)	
	Moyen	Médian	Moyen	Médian	Moyen	Médian	Moyen	Médian
DIPLÔME								
LPLSHS_DUT	36,5	40,0	6,1	2,6	0,7	0,0	2,9	1,0
LPLSHS_BTS_BACGEN	39,3	42,5	3,7	0,0	0,4	0,0	1,9	0,0
LPLSHS_BTS_BACTECHPRO	37,1	40,9	5,3	1,3	1,0	0,0	2,3	0,0
LPLSHS_BAC	38,0	41,1	3,9	0,0	0,8	0,0	2,0	0,0
LP LSHS	37,6	41,1	4,9	1,3	0,7	0,0	2,3	0,0
LPST_DUT_BACGEN	37,1	41,4	5,0	1,4	1,6	0,0	2,2	0,0
LPST_DUT_BACTECHPRO	37,3	41,0	5,6	1,4	0,9	0,0	1,7	0,0
LPST_BTS_BACGEN	37,1	40,3	6,2	3,6	0,8	0,0	2,1	0,0
LPST_BTS_BACTECHPRO	38,2	41,4	5,0	1,2	0,7	0,0	2,3	0,0
LPST_BAC	32,1	37,7	7,3	4,1	3,0	0,0	2,3	1,0
LP ST	36,9	41,1	5,5	1,4	1,2	0,0	2,2	0,0
LGLSHS_DUT	32,9	37,7	5,8	2,5	2,1	0,0	3,2	2,0
LGLSHS_BTS	34,7	39,8	6,0	1,1	0,8	0,0	3,3	1,0
LGLSHS_BACS	32,5	38,6	4,9	0,0	2,5	0,0	3,6	1,0
LGLSHS_BACES	31,7	38,0	5,6	0,0	2,5	0,0	3,3	2,0
LGLSHS_BACL	29,7	34,4	5,6	0,0	3,2	0,0	4,4	2,0
LGLSHS_BACTECHPRO	32,7	38,3	6,2	0,0	1,2	0,0	3,4	1,0
LG LSHS	31,5	37,1	5,6	0,0	2,5	0,0	3,7	2,0
LGST_DUTBTS	34,7	40,0	4,9	0,0	1,0	0,0	2,6	0,0
LGST	33,5	40,0	4,0	0,0	2,4	0,0	3,0	1,0
LG ST	33,8	40,0	4,2	0,0	2,0	0,0	2,9	1,0
M2LSHS_DUT_BACS	38,0	42,3	5,1	0,0	0,0	0,0	3,2	0,0
M2LSHS_DUT_AUTBAC	37,3	41,0	5,7	2,6	0,2	0,0	2,9	0,0
M2LSHS_BTS	36,6	42,1	6,0	1,2	0,2	0,0	2,9	0,0
M2LSHS_BACS	36,5	40,9	5,2	0,0	0,5	0,0	2,8	0,0
M2LSHS_BACES	36,1	40,6	6,0	1,6	0,5	0,0	3,2	0,0
M2LSHS_BACL	33,7	38,6	7,3	2,6	0,6	0,0	3,7	1,0
M2LSHS_BACTECHPRO	35,7	39,7	7,3	3,9	0,2	0,0	3,3	0,0
M LSHS	35,8	40,6	6,1	1,4	0,5	0,0	3,2	0,0
M2ST_DUT	36,9	40,8	5,7	2,6	0,5	0,0	2,9	1,0
M2ST_BTS	35,7	39,9	7,3	2,6	0,5	0,0	3,2	1,0
M2ST_BACS	34,7	39,4	7,0	2,7	0,8	0,0	3,6	1,0
M2ST_AUTBAC	36,9	40,0	5,9	2,4	0,9	0,0	2,3	1,0
M ST	35,4	39,5	6,7	2,6	0,7	0,0	3,3	1,0

Champs nombre de mois d'emploi, chômage, études : jeunes sortis de l'enseignement supérieur en 1998 (48 371), 2004 (64 836) et 2010 (97 334) en ayant pour plus haut diplôme une licence ou un master. / Champ temps d'accès au premier emploi : Idem champ précédent, à l'exclusion des jeunes n'ayant pas accédé à un premier emploi en trois ans, 46 576 (G1998), 62 944 (G2004) et 94 098 jeunes (G2010).

Si l'on observe, dans un premier temps, seulement les six niveaux de diplôme final, on voit que les sortants de licence générale connaissent, à nouveau, un handicap significatif en termes d'accès à l'emploi (à travers le nombre moyen de mois passés en emploi en trois ans), par rapport à tous les autres sortants (cf. Tableau 3). Ce handicap est moins marqué sur le nombre de mois passés au chômage qui n'est, en moyenne, pas significativement plus important pour les diplômés de LG que pour ceux de LP – il est même inférieur chez les sortants de LG des spécialités ST. Ce contraste s'explique par le fait que les sortants de licence générale passent davantage de temps en études au cours des trois ans qui suivent leur sortie : cet écart est important et, toutes spécialités confondues, significatif par rapport à tous les autres diplômes finaux étudiés. Enfin, les différents indicateurs montrent un désavantage significatif des spécialités LSHS sur les autres en licence générale. Aux niveaux licence professionnelle et master, en revanche, sortir de LSHS ou de ST ne produit pas de différence significative sur le nombre moyen de mois passés en emploi durant les trois années suivantes.

Au total, les sortants de licence générale des spécialités LSHS connaissent, de façon assez nette, le parcours d'accès à l'emploi le plus difficile. Quelle que soit leur spécialité, les sortants de licence professionnelle connaissent de premières années d'insertion plus faciles que les sortants de master. Concernant le poids du parcours antérieur au diplôme final, parmi les sortants de licence professionnelle LSHS, on n'observe pas de lien significatif entre la trajectoire suivie avant le diplôme et le nombre moyen de mois passés en emploi, en études, ou avant le premier emploi. En revanche, les jeunes passés par un DUT ou par un bac technologique ou professionnel avant l'obtention d'un BTS ont passé, en moyenne, plus de temps au chômage que ceux passés par un BTS précédé d'un bac général. Les trajectoires antérieures ne sont pas non plus significativement liées avec le nombre de mois passés au chômage, en études, ou à chercher un premier emploi, des jeunes sortant de licence professionnelle ST. Elles sont liées, en revanche, avec le nombre moyen de mois passés en emploi puisque les jeunes passés par la voie supérieure générale passent moins de temps en emploi que ceux passés par un BTS ou un DUT.

Les sortants de licence générale LSHS, eux, passent moins de temps en emploi s'ils détiennent un bac L que s'ils ont emprunté n'importe quel autre parcours. De même, ces bacheliers L mettent plus longtemps à trouver leur premier emploi que tous les autres sortants de LG LSHS. On observe également un lien significatif entre le fait de détenir un BTS et le nombre de mois passés en études – les détenteurs d'un BTS consacrant moins de temps que tous les autres à la reprise d'études (sauf ceux qui détiennent un DUT, avec lesquels la différence n'est pas significative). Chez les sortants de licence générale ST, le parcours est lié, uniquement, à la tendance à reprendre des études – les jeunes passés par un BTS ou un DUT consacrant, ici encore, nettement moins de temps à cette activité que les autres.

Au niveau master, un lien – défavorable – entre parcours et accès à l'emploi s'observe chez les jeunes ayant suivi la voie supérieure générale à la suite d'un bac général d'une série donnée. Parmi les sortants de LSHS, les bacheliers L (avec un parcours général) connaissent moins de mois d'emploi et davantage de chômage, que tous les autres sortants de leur spécialité ; ils mettent aussi plus de temps à trouver leur premier emploi. Les sortants de master ST, eux, passent moins de temps en emploi et mettent plus de temps à accéder à leur premier emploi, s'ils détiennent un bac S – et aucun diplôme professionnel.

En somme, au sein de chaque niveau de sortie étudié ici, les jeunes qui n'ont jamais fréquenté la voie professionnelle avant l'obtention de leur diplôme final connaissent un accès à l'emploi un peu plus long que les jeunes détenant un bac professionnel ou technologique, un BTS, un DUT ou encore une licence professionnelle.

Par ailleurs, au niveau de la licence générale, le fait de détenir un BTS ou un DUT apparaît nettement lié à une faible propension à reprendre des études. Pourtant, ces jeunes qui retournent moins souvent aux études ne connaissent pas des premières années de vie active plus favorables,

significativement, que leurs homologues sortant de licence générale. La reprise d'études ne se manifeste ainsi pas seulement comme une stratégie de repli face à une insertion difficile.

2.2. Qualité de l'emploi trois ans après la sortie du système éducatif par trajectoire

Tableau 4 • Trajectoire d'études et emploi trois ans après la sortie du système éducatif

Diplôme	Déclassement	Temps partiel	CDI	Salaire moyen	Indicateur par diplôme
TRAJECTOIRE					
<i>DIPLOME</i>					
LPLSHS_DUT	30	5	69	1657	2
LPLSHS_BTS_BACGEN	22	2	75	1638	6
LPLSHS_BTS_BACTECHPRO	28	4	79	1646	4
LPLSHS_BAC	21	8	62	1496	2
LICENCE PRO LSHS	26	4	72	1622	
LPST_DUT_BACGEN	12	3	81	1724	7
LPST_DUT_BACTECHPRO	7	3	90	1766	7
LPST_BTS_BACGEN	18	5	62	1599	0
LPST_BTS_BACTECHPRO	17	5	77	1693	2
LPST_BAC	20	6	62	1663	1
LICENCE PRO ST	15	4	76	1692	
LGLSHS_DUT	39	15	72	1411	5
LGLSHS_BTS	31	13	66	1493	7
LGLSHS_BACS	25	20	64	1496	7
LGLSHS_BACES	34	19	59	1383	3
LGLSHS_BACL	32	23	54	1354	2
LGLSHS_BACTECHPRO	40	21	62	1373	3
LG LSHS	32	20	60	1404	
LGST_DUTBTS	18	6	76	1666	8
LGST	19	16	67	1527	1
LG ST	19	14	69	1565	
M2LSHS_DUT_BACS	30	2	83	2080	8
M2LSHS_DUT_AUTBAC	46	3	74	1974	5
M2LSHS_BTS	54	5	71	1895	4
M2LSHS_BACS	30	8	72	2008	6
M2LSHS_BACES	41	11	69	1949	3
M2LSHS_BACL	45	15	60	1738	0
M2LSHS_BACTECHPRO	42	19	63	1866	2
MASTER LSHS	40	10	69	1927	
M2ST_DUT	21	1	87	2024	7
M2ST_BTS	23	4	83	2045	7
M2ST_BACS	29	5	74	2001	4
M2ST_AUTBAC	50	9	63	1864	0
MASTER ST	28	5	77	2000	
Ensemble	32	11	69	1767	

Champ déclassement, CDI, TP : jeunes en emploi 3 ans après être sortis de l'enseignement supérieur en 1998 (42 201), 2004 (54 590) et 2010 (78 566) en ayant pour plus haut diplôme une licence ou un master.

Champ salaire moyen : jeunes en emploi salarié à temps complet 3 ans après être sortis de l'enseignement supérieur en 1998 (37 950), 2004 (48 320) et 2010 (66 399) en ayant pour plus haut diplôme une licence ou un master.

Quatre critères sont retenus et reflètent la qualité des emplois offerts pour chaque trajectoire, trois ans après la sortie du système éducatif. Le premier concerne le déclassement, soit le fait de ne pas accéder à la qualification à laquelle le diplôme est censé donner accès. La norme retenue ici est telle qu'un détenteur de licence qui est ouvrier ou employé est déclassé. Pour les diplômés de master,

tous les non-cadres sont déclassés. Le second indicateur est la proportion de temps partiel ; le suivant la part de contrat à durée indéterminée, dont les fonctionnaires ; et le dernier concerne le salaire des seuls salariés à temps complet.

Dans un premier temps, nous proposons d'ordonner chaque type de diplôme dans les différents niveaux. On retrouve au niveau licence une classification connue sur deux critères : la filière et le domaine de spécialité. Le domaine de spécialité ST permet une insertion plus favorable que LSHS et la filière professionnelle que la filière générale. Ainsi, la licence qui cumule les deux critères les plus avantageux soit ST et licence professionnelle, est effectivement celle où l'insertion est la plus favorable sur les critères du déclassement et du temps partiel. De même, la licence générale LSHS est celle qui conduit à l'insertion la moins favorable pour l'ensemble des indicateurs. Par comparaison entre licence professionnelle ST et licence générale LSHS, les écarts, toujours défavorables à la seconde, sont pour le taux de déclassement de 17 points (32 % - 15 %), pour la proportion de temps partiel de 16 points (20 % - 4 %), pour le pourcentage de salariés en CDI de 16 points (76 % - 60 %), et pour le salaire moyen des individus à temps complet de 21 % (1692/1404).

Les effets des domaines de spécialité et filières sont distincts selon les indicateurs d'insertion. Quelle que soit la spécialité, les licences professionnelles permettent un accès nettement plus favorable à l'emploi à temps complet et de plus à un salaire plus conséquent dans ce type d'emploi. Ainsi, pour les sortants de licence professionnels LSHS, la proportion de temps partiel est de 4 % et le salaire moyen à temps plein de 1 622 euros, quand ces valeurs sont pour les diplômés de licence générale ST de 14 % et 1 565 euros. Pour l'accès au CDI, l'écart reste à la faveur des licences professionnelles LSHS, mais il n'est que de 3 % (72 % - 69 %).

Pour l'accès à la qualification, c'est le domaine de spécialité qui cette fois l'emporte, même si l'avantage reste à la filière professionnelle dans chaque spécialité, avec un écart supérieur à celui observé pour chaque domaine de spécialité entre filière générale et professionnelle (4 % ST et 6 % LSHS). Ainsi, plus d'un jeune sur quatre (26 %) sortant de licence professionnelle LSHS est ouvrier ou employé trois ans après sa sortie du système éducatif, contre un sur cinq pour les licences générales ST (19 %). Il est très important de noter que, même si la comparaison s'effectue sur trois générations empilées où les licences professionnelles ne sont représentées que pour les deux dernières, une comparaison pour ces seules générations (2004 – 2010) ne change pas les résultats pour le déclassement et ne fait que les accentuer pour les autres indicateurs, la génération 1998 ayant bénéficié d'une meilleure conjoncture. Pour les masters, on retrouve le classement disciplinaire à la faveur des ST, mais pour un écart de moins de 5 % pour le salaire.

L'ensemble des résultats précédents est conforme à ceux qui ont été produits pour chaque enquête sur l'ensemble des indicateurs retenus ici, mais jamais simultanément et pour l'ensemble. Plus originales sont les distinctions pour chaque type de diplôme en fonction des trajectoires antérieures. Pour simplifier les commentaires et la lecture, la dernière colonne du tableau reproduit un score pour chaque type de diplôme, qui décrit la qualité des emplois occupés par rapport à la moyenne de chaque type de diplôme. Si pour les quatre critères, la valeur ne s'éloigne pas de plus de 5 % de la moyenne, le score est de 4. S'ils s'éloignent tous défavorablement de plus 5 % de la moyenne, le score est de zéro, chaque écart défavorable imputant -1 au score moyen, inversement +1 si l'écart est favorable. Un point négatif sur un critère et positif sur un autre ramène au score moyen de 4. Cet indicateur assez fruste de la qualité de l'emploi permet néanmoins d'ordonner *a minima* les trajectoires.

Pour les licences professionnelles LSHS, ce sont les parcours incluant un BTS qui s'avèrent conduire à déboucher sur la meilleure insertion, avec un avantage supplémentaire pour les détenteurs d'un bac général. Pour les licences professionnelles ST c'est plus nettement encore, non pas les parcours BTS, mais DUT qui donnent une insertion plus favorable. Cette fois, le bac général n'est plus un avantage dans la trajectoire. Les diplômés de DUT détenteurs de baccalauréats technologiques et professionnels ont un taux de déclassement inférieur de 5 % (12 % - 7 %) aux bacheliers généraux de

la trajectoire DUT et 9 % de CDI en plus (90 % - 81 %). Quant aux jeunes qui n'ont pas obtenu de diplôme intermédiaire (DUT ou BTS) avant l'accès à licence professionnelle, en LSHS ils ont la moins bonne insertion sur l'ensemble des critères, particulièrement pour l'accès au CDI et le salaire. En ST, ils ont une insertion proche des BTS.

Pour la licence LSHS on retrouve, comme pour les licences professionnelles, l'avantage relatif des détenteurs de BTS. La situation la plus favorable concerne également les détenteurs d'un bac S, sans diplôme intermédiaire (BTS ou DUT). Il y a néanmoins une nuance entre ces deux trajectoires : les détenteurs de BTS sont plus fréquemment ouvriers-employés (31 %) que les bacheliers S sans diplôme intermédiaire (25 %). A contrario, ces derniers sont plus souvent en emploi à temps partiel (20 % contre 13 %). Pour les licences scientifiques, les trajectoires comprenant un DUT ou un BTS conduisent à la meilleure insertion. Or, au sein de la trajectoire sans diplôme intermédiaire, dominant largement les bacheliers S. Pour ces sortants de licence, le bac S seul n'est donc pas un atout, alors que c'est le cas pour la filière LSHS pour laquelle il semble moins adapté.

Au niveau master en LSHS, si la suprématie du bac S est réaffirmée, la logique n'est plus la même qu'au niveau licence pour les diplômes intermédiaires. C'est cette fois non pas le BTS, mais le DUT qui conduit à l'insertion la plus favorable à condition qu'il ait été précédé d'un bac S. Cette trajectoire s'avère plus favorable, particulièrement pour l'accès au CDI, que celle dans laquelle l'accès au master s'est effectué avec un bac S sans diplôme intermédiaire (83 % contre 72 %). Elle est même plus favorable que toutes les autres. La moins bonne insertion s'observe chez les bacheliers L sans diplôme intermédiaire : leur salaire moyen est par exemple moins élevé que celui des bacheliers professionnel et technologique sans diplôme intermédiaire (1 738 euros versus 1 866 euros). Pour les masters scientifiques, les parcours DUT et BTS apportent sans conteste la meilleure insertion, particulièrement dans l'accès au CDI. La trajectoire de loin la plus fréquente, soit l'obtention d'un bac S sans diplôme intermédiaire, n'est donc pas la plus favorable.

Pour finir, notons que la hiérarchie globale des diplômes est « un peu » bousculée par le détail des trajectoires. Nous donnerons ici quelques exemples parmi de nombreux autres, pour les indicateurs strictement comparables entre les niveaux (c'est-à-dire hors déclassement). Le classement des trajectoires par critère figure en annexe. Il montre que les salaires moyens sont proches pour un diplômé de licence professionnelle ST détenteur d'un DUT et d'un bac professionnel ou technologique, par rapport à celui d'un diplômé de master en LSHS sans diplôme intermédiaire ayant un bac L. Ils sont également proches pour les diplômés de licence générale sans diplôme intermédiaire ayant un bac S, et les diplômés de licence scientifique sans diplôme intermédiaire. La trajectoire où la proportion de CDI est la plus forte n'est pas une trajectoire de master, mais celle des licenciés de la filière professionnelle ayant un DUT et un bac technologique ou professionnel. Quant au temps partiel, il est aussi élevé pour les licences générales en ST sans diplôme intermédiaire que pour les diplômés de licence générale en SHS ayant un bac ES.

Conclusion

Au total, en termes de diplôme final, ce travail confirme un net avantage à l'insertion de la licence professionnelle et du master face à la licence générale ; ainsi qu'au sein de ces filières, un atout fort également des filières scientifiques et techniques. L'étude des parcours d'études antérieurs à l'obtention de ces diplômes fait apparaître certaines étapes comme des dotations, qui transcendent les parcours et les diplômes – le fait de détenir un bac L ou de n'avoir fréquenté que la voie générale universitaire, par exemple, conduit quasiment toujours à un parcours d'insertion plus difficile – quand d'autres ont un lien à l'insertion variable selon les situations – détenir un bac S est lié à une insertion favorable en sortant d'une filière LSHS, mais fait peu de différence à lui seul après un diplôme de spécialité ST. Venant confirmer les données sur l'insertion relatives au diplôme final, l'analyse par le parcours antérieur montre que systématiquement, les jeunes femmes sont

surreprésentées dans les trajectoires d'études qui conduisent aux parcours d'insertion les moins favorables.

L'obtention d'un BTS au cours d'un parcours dans le supérieur se présente comme un atout ambivalent, lié à l'insertion mais dans un sens incertain variant avec la filière et la spécialité du diplôme final, mais aussi le type de bac auquel le BTS est associé. Notons que dans ce segment de sortie de l'enseignement supérieur – bac +3 et bac+5 universitaires – les jeunes ayant obtenu un BTS au cours de leur parcours sont, quelle que soit la trajectoire, plus souvent issus d'un milieu dépourvu de capitaux économiques et culturels.

Cette rapide étude de l'insertion des jeunes au prisme de leurs trajectoires d'études appelle un approfondissement, d'une part, en termes d'analyse – par des modèles visant à estimer l'effet des trajectoires sur le parcours d'insertion, toutes choses égales par ailleurs – mais aussi de questionnement : ainsi, il semblerait pertinent d'étudier plus en détail les trajectoires incluant un BTS dans la mesure où plusieurs spécificités, liées à leur population comme à leur parcours d'insertion, y ont été observées sans pouvoir être pour le moment expliquées.

Bibliographie

- Bourdieu P. (1979), *La distinction*, Paris, Minuit.
- Calmand J., Giret J.-F., Guégnard. C. (2014), « Les formations professionnelles de l'enseignement supérieur en France au prisme de l'insertion et de la mobilité sociales des diplômés », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43/1.
- Kabla-Langlois I. (dir.) (2016), *État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France - 50 indicateurs*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, (9e éd.).
- Kergoat, P. & Lemistre P. (2014), « Professionnalisation de l'enseignement supérieur et sélection des publics : les faux-semblants de la démocratisation », *Économie et Société*, n°36, p. 1405-1438.
- Korolitski J.P. et Lichtenberger Y. (2012), « Quelle valeur accorder à la licence, pour quels étudiants? », in *Administration et éducation*, revue de l'AFAE, dossier "De bac-3 à bac+3", n°1, p.105-110.
- Lemistre P. (2017), « À qui profite la professionnalisation des parcours ? », in *Rendements éducatifs, parcours et inégalités dans l'insertion des jeunes*, Calmand J, Couppié T et V. Henrard.P., Céreq Echanges n°5, p.109-129.
- Lemistre P. (2015), « La professionnalisation des formations initiales : une solution aux mutations du marché de l'emploi pour les jeunes ? », *Revue française de pédagogie*, 192, pp.61-72.
- Ménard B. (2014), « Sortants du supérieur : la hausse du niveau de formation n'empêche pas celle du chômage », *Céreq Bref*, n°322.
- Merle P. (2012), *La ségrégation scolaire*, La Découverte, collection Repères, n°596.
- Orange S. (2013), *L'autre enseignement supérieur. Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*, Paris, PUF, Coll. Education & Société.

Annexe 1 • Classement des trajectoires par indicateur d'insertion

Déclassement	Temps partiel	CDI	Salaire moyen
LPST_DUT_BACTECHPRO	M2ST_DUT	LGLSHS_BACL	LGLSHS_BACL
LPST_DUT_BACGEN	LPLSHS_BTS_BACGEN	LGLSHS_BACES	LGLSHS_BACTECHPRO
LPST_BTS_BACTECHPRO	M2LSHS_DUT_BACS	M2LSHS_BACL	LGLSHS_BACES
LPST_BTS_BACGEN	LPST_DUT_BACTECHPRO	LPST_BTS_BACGEN	LGLSHS_DUT
LGST_DUTBTS	LPST_DUT_BACGEN	LPST_BAC	LGLSHS_BTS
GPST	M2LSHS_DUT_AUTBAC	LPLSHS_BAC	LPLSHS_BAC
LPST_BAC	M2ST_BTS	LGLSHS_BACTECHPRO	LGLSHS_BACS
LPLSHS_BAC	LPLSHS_BTS_BACTECHPRO	M2ST_AUTBAC	GPST
M2ST_DUT	LPST_BTS_BACTECHPRO	M2LSHS_BACTECHPRO	LPST_BTS_BACGEN
LPLSHS_BTS_BACGEN	LPST_BTS_BACGEN	LGLSHS_BACS	LPLSHS_BTS_BACGEN
M2ST_BTS	M2ST_BACS	LGLSHS_BTS	LPLSHS_BTS_BACTECHPRO
LGLSHS_BACS	LPLSHS_DUT	GPST	LPLSHS_DUT
LPLSHS_BTS_BACTECHPRO	M2LSHS_BTS	LPLSHS_DUT	LPST_BAC
M2ST_BACS	GPST_DUTBTS	M2LSHS_BACES	GPST_DUTBTS
LPLSHS_DUT	LPST_BAC	M2LSHS_BTS	LPST_BTS_BACTECHPRO
M2LSHS_DUT_BACS	LPLSHS_BAC	M2LSHS_BACS	LPST_DUT_BACGEN
M2LSHS_BACS	M2LSHS_BACS	LGLSHS_DUT	M2LSHS_BACL
LGLSHS_BTS	M2ST_AUTBAC	M2LSHS_DUT_AUTBAC	LPST_DUT_BACTECHPRO
LGLSHS_BACL	M2LSHS_BACES	M2ST_BACS	M2ST_AUTBAC
LGLSHS_BACES	LGLSHS_BTS	LPLSHS_BTS_BACGEN	M2LSHS_BACTECHPRO
LGLSHS_DUT	LGLSHS_DUT	GPST_DUTBTS	M2LSHS_BTS
LGLSHS_BACTECHPRO	M2LSHS_BACL	LPST_BTS_BACTECHPRO	M2LSHS_BACES
M2LSHS_BACES	GPST	LPLSHS_BTS_BACTECHPRO	M2LSHS_DUT_AUTBAC
M2LSHS_BACTECHPRO	LGLSHS_BACES	LPST_DUT_BACGEN	M2ST_BACS
M2LSHS_BACL	M2LSHS_BACTECHPRO	M2LSHS_DUT_BACS	M2LSHS_BACS
M2LSHS_DUT_AUTBAC	LGLSHS_BACS	M2ST_BTS	M2ST_DUT
M2ST_AUTBAC	LGLSHS_BACTECHPRO	M2ST_DUT	M2ST_BTS
M2LSHS_BTS	LGLSHS_BACL	LPST_DUT_BACTECHPRO	M2LSHS_DUT_BACS

L'usage que font les étudiants du travail étudiant a-t-il évolué en 20 ans ?

Catherine Béduwé, Jean-François Giret***

1. Introduction¹

En France, les enquêtes nationales de l'Observatoire de la Vie Etudiante (OVE) indiquent qu'environ un étudiant sur deux travaille régulièrement durant ses études. Le travail salarié des étudiants apparaît comme une réalité de la vie étudiante qui s'est peu à peu imposée comme un élément de réflexion sur l'évolution de l'enseignement supérieur. Il soulève la question des ressources dont disposent les étudiants pour suivre des études supérieures et, ceci impliquant cela, celle des inégalités de parcours liées aux inégalités de ressources. Son rôle dans les parcours d'études, sa responsabilité sur l'échec ou le décrochage universitaire, mais aussi sa possible valeur professionnelle sur le marché du travail font aujourd'hui l'objet de nombreuses analyses en France (Béduwé et Giret, 2004 ; Beffy et alii, 2009 ; Belghith, 2015 ; Body et alii, 2014 ; Pinto, 2010, Zilloniz, 2017 ...), et dans différents pays (Manthei et Gimore, 2005 ; Hakkinen, 2006, ...). Toutes ces études s'accordent pour montrer que la diversité du travail étudiant, allant du simple job de vacances à l'emploi occupé régulièrement pendant l'année universitaire en passant par l'enchaînement de petits boulots, chacun pouvant être plus ou moins chronophage et plus ou moins bien intégré au parcours d'études, est une dimension importante à prendre en compte pour évaluer son influence sur la vie des étudiants. Cette pluralité des situations de cumul études-travail conduit souvent à relativiser les résultats de ces recherches, empêchant tout discours simpliste sur ce sujet. Les effets du travail en cours d'études sur la réussite universitaire ou sur l'insertion professionnelle dépendront du type d'emploi occupé, de son lien avec les études, de son intensité ou de sa pérennité. Ce travail propose un éclairage sur l'évolution du travail salarié des étudiants depuis 20 ans et sur le rôle qu'il peut avoir ensuite sur leur l'insertion professionnelle. La première partie, essentiellement descriptive, reprend les enquêtes Génération du Céreq pour mesurer l'évolution de différentes formes d'expérience professionnelle que les jeunes ont eues durant leurs études. Comparée aux enquêtes qui portent par exemple sur les conditions d'études, la mesure proposée des emplois salariés est spécifique puisqu'elle s'appuie sur le caractère rétrospectif de l'interrogation auprès de jeunes déjà sortis du système éducatif. La seconde partie analyse quelques indicateurs du parcours des jeunes et de leur situation professionnelle pour tenter de mieux cerner les conséquences de ces expériences professionnelles sur le moyen terme (cinq ans après la fin des études).

* TSM Research, UMR5303, Université Toulouse 1 Capitole

** IREDU, EA7318 Université de Bourgogne Franche-Comté, Centre associé régional du Céreq de Dijon

¹ Ce travail correspond à une version plus détaillée de Béduwé C. et Giret J.F. (2018).

2. L'emploi salarié étudiant a progressé dans un contexte de crise économique

Les enquêtes du Céreq indiquent que la part des *sortants* de l'enseignement supérieur qui disent avoir travaillé régulièrement au cours de leurs études, au moins 8 heures par semaine et tout au long de l'année scolaire, a augmenté de 8 points en 20 ans : elle est passée de 13 % pour la Génération 92 à 14 % pour celle de 98, puis s'est stabilisée à 21 % pour celles sorties en 2004 et en 2010 (graphe 1 en annexe). Parallèlement, on observe une baisse de 10 % des jobs de vacances et petits boulots entre les Générations 92 et 2010 (même si 60 % des étudiants restent concernés par ces formes plus ponctuelles d'emploi), montrant l'enracinement du travail étudiant en tant que source de financement des études. On assiste également à une montée en puissance des stages, et notamment des stages de plus de 3 mois assimilables grossièrement à des stages rémunérés², ainsi qu'à un fort développement de l'apprentissage (quasiment inexistant en 92, il concerne près de 15 % des sortants 2010). Les étudiants peuvent cumuler ou alterner ces situations de salariat, certaines étant totalement intégrées au cursus d'études et d'autres non, selon leurs besoins financiers et/ou le déroulement de leur cursus. Sans préjuger pour l'instant de l'intérêt de ces différentes formes d'activité, il est clair que, en 20 ans, la part des étudiants ayant travaillé pendant leurs études contre rémunération s'est globalement accrue. Cet accroissement s'est produit dans un contexte de chômage des jeunes élevé et plutôt croissant sur la période (graphe 2 en annexe). L'offre de stages (longs) et d'emplois réguliers (ER dorénavant) proposés aux étudiants s'est donc maintenue malgré la pénurie d'emplois. Elle a en revanche bénéficié d'une évolution du marché du travail qui fait la part belle aux contrats courts et à temps partiel, facilitant le cumul emploi études.

La première explication à la hausse générale du travail étudiant régulier est le besoin de financement des études supérieures. Le travail salarié constitue en effet une des trois principales ressources des étudiants avec les aides familiales et les aides publiques (Galland, 2016). En période de crise, on peut faire l'hypothèse que les transferts familiaux se font plus rares ou sont moins élevés et, les aides publiques étant fixées, ils doivent alors être compensés par des ressources venant de l'emploi. On observe effectivement, entre les Générations 92 et 2010, une proportion plus importante d'étudiants salariés réguliers parmi ceux dont le père était inactif à la fin des études (chômeur ou retraité) (graphe 3 en annexe). Cet écart s'est cependant tassé en 2010 après s'être légèrement accru entre 92 et 2004 (+4 %, +5 %, +6 % et finalement +3 %). En revanche, le taux de salariés est quasiment identique selon que les étudiants sont issus de milieu aisé (père cadre ou profession libérale) ou modeste (ouvrier ou employé), et ce sur toute la période. Ces résultats sont maintenus lorsqu'on les estime toutes choses égales par ailleurs, et notamment à niveau de diplôme comparable : le taux de salariés est effectivement plus élevé chez les étudiants dont le père était inactif à la fin des études mais peu différencié selon l'origine sociale, et même légèrement plus important chez les enfants de cadres. C'est notamment ce que soulignait Levy-Garboua (1976) : l'arbitrage peut être différent selon les catégories sociales et en période de crise, ce sont surtout les enfants de cadres qui augmenteraient leur activité salariée durant les études.

Cependant, de simples statistiques descriptives (tableau 1) montrent que le taux d'étudiants salariés est nettement supérieur parmi les jeunes disant avoir arrêté leurs études pour des raisons financières (entre 20 % et 26 % selon les Générations), mais avec un écart de l'ordre de 8-9 % selon que les étudiants exerçaient ou non une activité rémunérée régulière. Ceci témoigne du rôle complexe que joue le travail salarié dans le budget étudiant en articulation avec les aides familiales

² Cette hausse est manifeste entre les Générations 92 et 2004 et s'est sans doute poursuivie en 2010. En effet l'enquête de 2010 constitue une rupture dans la manière d'appréhender les stages et leur durée. D'une part il est demandé aux étudiants s'ils ont effectué des stages de plus de 1 mois (précision qui n'existait pas dans les enquêtes précédentes), et d'autre part l'enquête s'intéresse par la suite à la durée du dernier stage (et non plus à la durée cumulée pendant les études).

et publiques. Pour une majorité d'étudiants il correspond davantage à un co-financement des études, et les jeunes de milieu aisé y ont recours pour augmenter leur niveau de vie, tandis que pour d'autres, issus de milieux modestes ou ne pouvant habiter chez leurs parents, il constitue une ressource indispensable à la poursuite d'études. Ainsi, on constate que les étudiants ayant travaillé régulièrement ont un « retard scolaire » très important par rapport à ceux qui n'ont jamais travaillé (cf. tableau 1) : le financement des études par le salariat oblige souvent les étudiants à allonger leurs parcours d'études (Béduwé et alii, 2018). En comparaison, ceux qui n'ont eu que des petits jobs, plus compatibles avec les emplois du temps studieux, n'ont à la fin de leurs études qu'un léger retard.

Une deuxième explication à la hausse du travail étudiant vient de l'assurance qu'il procurerait contre le risque de chômage à l'issue des études. Ces emplois n'ont – en général – que peu de lien avec le contenu des études, puisqu'un tiers seulement des étudiants, tous niveaux confondus, dit avoir obtenu un emploi directement lié ou, le plus souvent, proche de leur domaine d'études, et ce de manière constante sur la période. On constate cependant que près de 50 % des jeunes, en moyenne, conserve cet emploi après la sortie. Garder l'emploi étudiant quelques mois, même s'il est sans lien avec le projet professionnel, permet aux étudiants de financer leur recherche d'un emploi conforme à leurs aspirations.

C'est particulièrement le cas des décrocheurs, ces diplômés d'un bac général ou professionnel qui arrêtent les études après une ou deux années d'enseignement supérieur sans avoir atteint la licence. Après avoir été les plus gros utilisateurs de petits jobs dans la Génération 92 (75 % environ), ils sont ceux qui y ont le moins recours dans la Génération 2010 (52-55 %), alors que leur taux d'emplois réguliers a, au contraire, fortement augmenté (doublé chez les bacheliers et triplé chez les titulaires d'un bac pro). Le lien avec les études de ces emplois réguliers, historiquement faible, n'a pourtant cessé de baisser et ne concerne qu'un jeune sur 5 en 2010 (22 %). Ils sont malgré tout, les plus nombreux à garder cet emploi après l'arrêt des études, notamment chez les sortants de l'université avec un bac pro (75 % en 2010).

L'emploi étudiant est donc au cœur des trajectoires d'études souvent complexes des décrocheurs de l'université. Au-delà des raisons financières, le manque de motivation pour les études entreprises, voire la crainte de ne pas réussir, peuvent conduire les jeunes à prendre un emploi, augmentant ainsi le risque d'un échec ou d'un abandon. Comme l'a souligné Pinto (2010), l'emploi salarié pourrait alors apparaître pour les étudiants les plus en difficultés comme une opportunité de réussite sociale qu'ils ne sont pas certains d'obtenir avec un diplôme. Mais cet emploi peut aussi être l'occasion de redéfinir un projet d'études, d'affiner un projet professionnel, et de maintenir le lien avec les études, quitte à prendre un peu plus de temps pour le faire. Des tensions existent alors entre une vie d'étudiant centrée sur les études mais avec peu de ressources financières, et une vie permettant des choix accrus de consommation, ou encore le choix d'une activité ancrée dans le réel économique et social au détriment d'études universitaires vécues comme artificielles (Béduwé et alii, 2016).

Une troisième explication à l'accroissement du travail étudiant vient de l'allongement des cursus d'études en 20 ans. En effet, et comme le montrent les enquêtes de l'OVE, le travail étudiant augmente avec l'âge (et donc le niveau d'études) des étudiants, en accompagnant et voire soutenant leurs besoins d'autonomie (Béduwé Giret 2016). Cet allongement des études et des parcours de formation s'est également accompagné d'une professionnalisation des études qui modifie la sociologie des catégories de diplômés, et la place qu'y occupe le travail étudiant.

A l'appui de cette hypothèse, on constate que c'est parmi les sortants de niveau « Master 1 » et de niveau « Master 2 ou plus » que le travail régulier a le plus augmenté en 20 ans, accompagné d'une baisse relative des jobs occasionnels. Le lien études-emplois des Emplois Réguliers y est plus élevé que pour les sortants de niveau inférieur, mais ces emplois sont aussi moins souvent conservés après la sortie. Ces étudiants, au bout de plusieurs années d'enseignement supérieur et quitte à modifier leurs manières d'étudier, arrivent sans doute à mieux concilier activité salariée et activité studieuse, certains pouvant même commencer à travailler à partir de ce niveau (Béduwé et al., 2018). A partir

de 2004, la mise en place du LMD favorise l'allongement des études, ce qui va créer une baisse drastique des sorties de niveau M1 au profit des M2. Ces réformes changent en profondeur le public de ces deux catégories. Les sortants M1 de la Génération 2010 sont beaucoup plus souvent en situation d'échec que ne l'étaient les sortants de maîtrise des générations précédentes. Ils sont aussi moins professionnalisés que les anciens diplômés de maîtrise comme en témoigne la baisse nette du nombre de ces étudiants ayant bénéficié d'un stage entre 2004 et 2010 et qui plus est d'un stage long³. Il est par ailleurs possible que la hausse du travail étudiant régulier (34 % en 2010), nécessaire financièrement à leur poursuite d'études, soit en partie responsable de l'échec et l'arrêt de leurs études (Beffy et alii, 2008 ; Body et alii, 2014). À l'opposé, les sortants de M2 et plus, dans un contexte de discours offensif sur la professionnalisation et l'employabilité des étudiants, ont eu un recours continu, voire croissant, à toutes les formes de cumul études-emploi : en 2010, ils ont pratiquement tous effectué des stages longs (70 %) et cependant continué à travailler parallèlement à leurs études (28 %).

Egalement bénéficiaires de stages fréquents et longs dans leurs cursus, les sortants diplômés de BTS ou DUT exercent moins souvent une activité régulière pendant leurs études (moins de 15 %). Cette proportion a cependant augmenté en 20 ans, comme chez tous les sortants de l'enseignement supérieur, et ce malgré des horaires de cours beaucoup plus contraignants. D'origine modeste, notamment en BTS, ils sont effectivement les plus nombreux à avoir travaillé pendant les vacances ou occasionnellement, les week-ends par exemple. Ils sont également les plus nombreux, et de loin, à suivre leurs études en alternance (25 % en 2010).

La professionnalisation des études est sans doute à l'origine de la seule baisse du taux d'emplois réguliers constatée chez les étudiants de L3 au sein de la Génération 2010. Jusqu'en 2004, les étudiants sortis avec une licence étaient, et de loin, les plus nombreux à travailler régulièrement pendant leurs études et, de ce fait, relativement peu nombreux à travailler occasionnellement. La professionnalisation de la L3 (création des licences pro en 1999) a provoqué une baisse singulière de la proportion d'étudiants salariés au profit des stages, longs, ainsi que de l'apprentissage et, en complément, des petits jobs. Le lien entre emploi régulier et études était et reste élevé mais les étudiants sont de moins en moins nombreux à les garder par la suite.

Enfin, on ne peut exclure que le travail étudiant participe d'une certaine forme de professionnalisation des diplômés, quel que soit leur niveau, et augmente ainsi leur employabilité. Ainsi, « avoir trouvé un emploi » est une raison de plus en plus souvent évoquée par l'ensemble des diplômés au fil des Générations pour expliquer l'arrêt de leurs études (tableau 1) : on peut y voir un effet de la professionnalisation croissante et notamment des stages, qui – parfois – débouchent sur des embauches. Mais on remarque que les jeunes qui ont exercé un emploi régulier sont nettement plus nombreux à donner cette raison à l'arrêt de leurs études : ce qui peut s'expliquer par la possibilité que ces étudiants ont eu de poursuivre leur emploi étudiant quelque temps mais aussi par des opportunités d'emploi supplémentaires offertes par celui-ci. Ce que l'on pourrait interpréter comme un « surplus » de professionnalisation n'existe manifestement pas chez les étudiants qui n'ont eu que des petits jobs.

En conclusion, les situations de travail rémunéré, menées parallèlement aux études, ont augmenté en 20 ans, dans un contexte de crise économique et de demande d'éducation qui obligent certains étudiants à financer en partie des études toujours plus longues. On assiste également à la montée en puissance, notamment depuis 2010, des stages longs et donc rémunérateurs et des formations par apprentissage. Sauf exception, il ne semble pas y avoir eu de substitution entre ces différentes formes d'activités rémunérées. Les trajectoires étudiantes sont de plus en plus marquées par l'enchaînement ou la superposition de différentes formes de cumul études-emploi dont on peut se

³ Baisse qui semble aller au-delà des précautions méthodologiques à prendre sur l'évolution de la mesure des stages dans les enquêtes, cf. note précédente.

demander si, au-delà des ressources financières qu'elles procurent, elles modifient le rapport à l'emploi des étudiants et donc leur insertion professionnelle.

Tableau 1 • Activité rémunérée en cours de formation, retard scolaire et arrêt des études

	Génération sortie en :			
	1992	1998	2004	2010
Retard scolaire (1)				
Emploi Régulier: oui	82%	75%	68%	66%
Job étudiant (seulement) : oui	54%	58%	46%	43%
Ni l'un ni l'autre	47%	52%	46%	40%
Ensemble de la Génération	57%	59%	50%	47%
Arrêt des études car « besoin de travailler »(Géné92) puis « raisons financières » pour les 3 Générations suivantes				
Emploi Régulier: non	48% (1)	19%	24%	19%
Emploi Régulier: oui	60% (1)	28%	32%	28%
Ensemble de la Génération	50% (1)	20%	26%	21%
Arrêt des études « Parce que vous aviez trouvé un emploi »				
Emploi Régulier: oui	X	34%	33%	43%
Job étudiant (seulement) : oui	X	21%	25%	36%
Ni l'un ni l'autre	X	20%	24%	33%
Ensemble de la Génération	X	23%	27%	37%
<i>Effectif des sortants du supérieur</i>	<i>171433</i>	<i>252781</i>	<i>222350</i>	<i>225544</i>

* note de lecture : 47 % des étudiants de la Génération 92 n'ayant pas exercé d'AR ont un retard scolaire

(1) Âge au diplôme terminal supérieur à l'âge théorique.

(2) En 92, à la question « pour quelles raisons avez-vous arrêté vos études ? », une des réponses proposées était : « Vous aviez besoin de travailler » ; dans les Générations suivantes la réponse proposée était « Pour des raisons financières », ce qui est un peu plus restrictif.

3.- Avoir travaillé pendant ses études influence les trajectoires professionnelles à 5 ans

Les étudiants qui ont travaillé pendant leurs études ont-ils eu par la suite des trajectoires particulières ? Les hypothèses sous-jacentes sont que le travail salarié pendant les études peut être porteur de connaissances professionnelles, ou signaler une première expérience professionnelle intéressante aux yeux des employeurs, ou tout au moins témoigner d'une motivation à travailler et à s'insérer sur le marché du travail. L'emploi régulier peut alors permettre, toutes choses égales par ailleurs et notamment à niveau de diplôme comparable, d'être mieux placé dans la file d'attente et d'obtenir un emploi mieux rémunéré. Il se peut également que l'étudiant qui a déjà travaillé ait une meilleure information sur la manière dont le marché du travail fonctionne, ou qu'il ait accès à des réseaux professionnels qui facilitent sa recherche d'emploi, voire la rende plus efficace. On peut cependant se demander si cet avantage demeure au bout de 5 ans de vie professionnelle, alors que la majorité des jeunes ont eu l'occasion d'acquérir des expériences professionnelles, et souvent réussi à nouer des liens professionnels dans des emplois plus qualifiés que les emplois en cours d'études. Autrement dit, le coup de pouce que donne l'emploi étudiant en début de vie active peut-il se maintenir à moyen terme ? L'emploi salarié peut tout aussi bien inciter les jeunes, notamment en cas de difficultés financières, à conserver cet emploi dans l'attente de trouver mieux et ralentir la transition vers un emploi de qualité.

3.1. Des durées totales de chômage plus courtes

D'une manière générale et commune aux 4 enquêtes, les étudiants qui ont travaillé pendant leurs études ont passé moins de temps au chômage au cours de leurs 5 premières années de vie professionnelle que ceux n'ayant jamais travaillé (de l'ordre de 30 %). Cet effet « protecteur » du travail en cours d'études demeure lorsqu'on tient compte, par ailleurs, des caractéristiques individuelles de l'étudiant susceptibles également d'améliorer l'insertion professionnelle : genre, statut et CSP des parents, raisons d'abandon des études, retard scolaire et plus haut niveau de diplôme obtenu (cf. tableau 2). Il s'avère d'autant plus important que l'insertion s'est déroulée dans une mauvaise conjoncture économique (forte montée du chômage entre 92 et 97 et niveau de chômage très élevé entre 2014 et 2015) (cf. graphe3 en annexe).

Assez logiquement, les étudiants qui ont conservé leur emploi après la sortie sont les premiers à avoir évité quelques mois de chômage. Pour certains, il s'agissait de financer la recherche de leur premier emploi, mais pour d'autres, continuer l'emploi étudiant était un moyen de faire face à la difficulté de trouver un autre emploi, stable et qualifié. Il est alors intéressant de constater que les étudiants qui n'ont pas gardé leur emploi d'étudiant ont également connu moins de chômage, de même que ceux qui ont eu un petit boulot ou un job de vacances. Le travail étudiant peut donc constituer un signal d'employabilité et permettre, en début de trajectoire, un accès plus rapide à l'emploi. L'effet semble même supérieur à celui des stages courts ou longs, mais ne préjuge évidemment pas de la qualité de l'emploi trouvé. Poussés par le besoin de travailler, il se peut que les étudiants salariés soient incités à prendre rapidement un emploi, quel qu'il soit, et à le garder. C'est pourquoi il est important d'étudier en parallèle la qualité de l'emploi trouvé.

3.2. Des effets contrastés sur les salaires à 5 ans

Le salaire perçu est un premier indicateur de la qualité de l'emploi occupé : plus le salaire est élevé et plus il est probable que les compétences du salarié soient importantes et reconnues sous forme de bonus salarial. L'expérience professionnelle que constitue l'emploi salarié peut apporter à l'étudiant de telles compétences, à la fois en termes de connaissances et de pratiques professionnelles, ou même signaler une motivation à travailler, susceptibles d'être reconnues par l'employeur et rémunérées.

On a donc estimé, pour les 4 enquêtes, le salaire d'un jeune 5 ans après sa sortie du système éducatif selon qu'il ait travaillé ou non pendant ses études, en tenant compte, notamment, de l'expérience professionnelle acquise (nombre de mois travaillés) et du nombre d'emplois occupés qui témoignent de la trajectoire d'emploi antérieure (cf. tableau 2). Ont également été pris en compte, comme précédemment, différents facteurs individuels susceptibles d'influer sur le salaire obtenu.

Les résultats montrent que le salaire moyen des étudiants salariés de la cohorte 92 est effectivement supérieur à celui des étudiants « comparables » n'ayant pas travaillé pendant leurs études. Cet effet est particulièrement net chez les étudiants qui n'avaient pas gardé cet emploi, validant l'hypothèse d'un signal d'employabilité supplémentaire.

En revanche, le travail étudiant est sans effet sur le salaire à 5 ans des 3 cohortes suivantes. Cette absence d'effet peut signifier que le « coup de pouce » donné par l'emploi étudiant en début de vie professionnelle, comme l'ont montré Bédoué et Giret (2004) pour la Génération 98 à 3 ans, s'est estompé au fil des expériences professionnelles suivantes, acquises dans des emplois plus qualifiés que les emplois étudiants. A l'appui de cette explication, on voit que même les emplois en lien avec les études n'influencent pas le salaire à 5 ans. En revanche, en 2004, les étudiants salariés qui ont gardé leur emploi étudiant après la sortie, et tout particulièrement ceux dont les emplois n'avaient pas de lien avec leurs études, ont un malus salarial au bout de 5 ans. Ces étudiants, dans un contexte de chômage très élevé, ont mis plus de temps à obtenir une place équivalente à celle des étudiants

ayant tout de suite cherché un autre emploi. Si conserver un emploi étudiant « alimentaire » leur a permis de financer en partie leurs études et d'éviter le chômage après la fin de celles-ci, cela a pu, aussi, réduire l'efficacité de la recherche d'un emploi qualifié et bien rémunéré.

Enfin avoir connu plus de trois mois de stages au cours de ses études procure toujours et contrairement aux autres formes de cumul, un léger avantage salarial, venant ainsi confirmer le caractère professionnalisant des stages longs (Giret et Issehnane, 2012).

3.3 Une plus grande satisfaction professionnelle ?

Le fait de se réaliser professionnellement dans son travail est un deuxième indicateur de qualité de l'emploi occupé, subjectif et donc complémentaire au salaire. Il se peut que l'étudiant qui a déjà travaillé ait une meilleure information sur la manière dont le marché du travail fonctionne, ou une idée plus précise de son projet professionnel ou encore qu'il ait eu accès à des réseaux professionnels qui vont faciliter sa recherche d'un emploi conforme à ses aspirations.

La satisfaction professionnelle des étudiants salariés de 2 Générations sur 4, celles sorties en 98 et 2004, et notamment de ceux qui ont eu un emploi étudiant en relation avec leurs études, est effectivement plus grande au bout de 5 ans. Cet effet n'existe pas pour la dernière Génération sortie en 2010 (le coefficient est cependant positif), ce qui peut s'expliquer : soit par la « banalisation » de ces expériences de plus en plus répandues parmi les étudiants et qui dès lors perdent de leur pouvoir informationnel, soit par la mauvaise conjoncture des années 2010-2015 qui se traduit par une baisse relative des rémunérations, notamment celles des diplômés des niveaux les plus élevés (Barret & Dupray, 2018), et un accroissement manifeste des situations de déclassement (di Paola, Moullet, 2018) contre lesquels cette toute première expérience professionnelle ne peut rien. On observe également un léger effet d'un simple job sur la satisfaction des étudiants des deux premières cohortes, ce qui confirme le pouvoir d'acculturation au monde du travail qu'ont pu avoir ces emplois en cours d'étude. L'effet des stages est en revanche quasi inexistant, et même disqualifiant en 2004 : sans doute faut-il y voir une conséquence de l'hétérogénéité croissante des stages en termes de qualité et des déceptions qu'ils engendrent chez les étudiants (Glaymann, 2015).

3.4- Etre utilisé à son niveau de compétences

Se sentir « utilisé à son niveau de compétence » est une autre dimension, plus subjective, de la qualité de l'emploi détenu par le jeune au bout de 5 ans. On peut penser que les étudiants salariés se sentent plus souvent en adéquation avec leur emploi, soit parce qu'ils apprécient leur situation à l'aune de la meilleure information qu'ils ont du marché du travail, soit parce qu'ils ont effectivement un « meilleur emploi » obtenu grâce à ces premières expériences. Les données n'ont cependant pas permis de valider cette hypothèse : ni l'exercice d'un emploi salarié, régulier ou non, ni les stages, courts ou longs, n'influencent significativement le sentiment d'être utilisé à son niveau de compétences de ces diplômés au bout de 5 ans. En revanche ne pas être en CDI au bout de 5 ans de vie active, procure un réel sentiment de déclassement, quel que soit le diplôme et le parcours des ex étudiants, et pour toutes les générations.

4. Conclusion

La part des jeunes disant avoir travaillé régulièrement pendant leurs études, et plus généralement, de tous ceux qui ont cumulé périodes d'emploi et d'études, est en augmentation constante depuis 20 ans. Ces évolutions, soutenues par la montée en puissance de la professionnalisation de l'enseignement supérieur, et la nécessité pour une partie des étudiants de devoir cofinancer voire financer leurs études, ne semblent pas avoir été freinées par 20 ans de piètre conjoncture économique. Il n'y a pas eu de baisse des emplois disponibles pour les étudiants et leur emploi du temps – à défaut de leur réussite – a manifestement su s'adapter à ce cumul.

Le travail étudiant a des effets sur les trajectoires professionnelles, encore perceptibles au bout de cinq ans de vie professionnelle, mais nettement plus faibles que ce qui a pu être montré dans les premiers mois ou les premières années qui suivent la fin des études. Ainsi, à diplôme donné, il protège surtout du chômage, y compris les étudiants qui n'ont pas gardé cet emploi après la fin de leurs études, et accroît parfois le sentiment de se réaliser professionnellement, surtout quand l'emploi était en lien avec les études poursuivies. En revanche, le gain salarial qu'il pouvait procurer en début de carrière s'est généralement estompé à mesure des nouvelles expériences professionnelles et il n'a apparemment aucun effet sur le sentiment de déclassement.

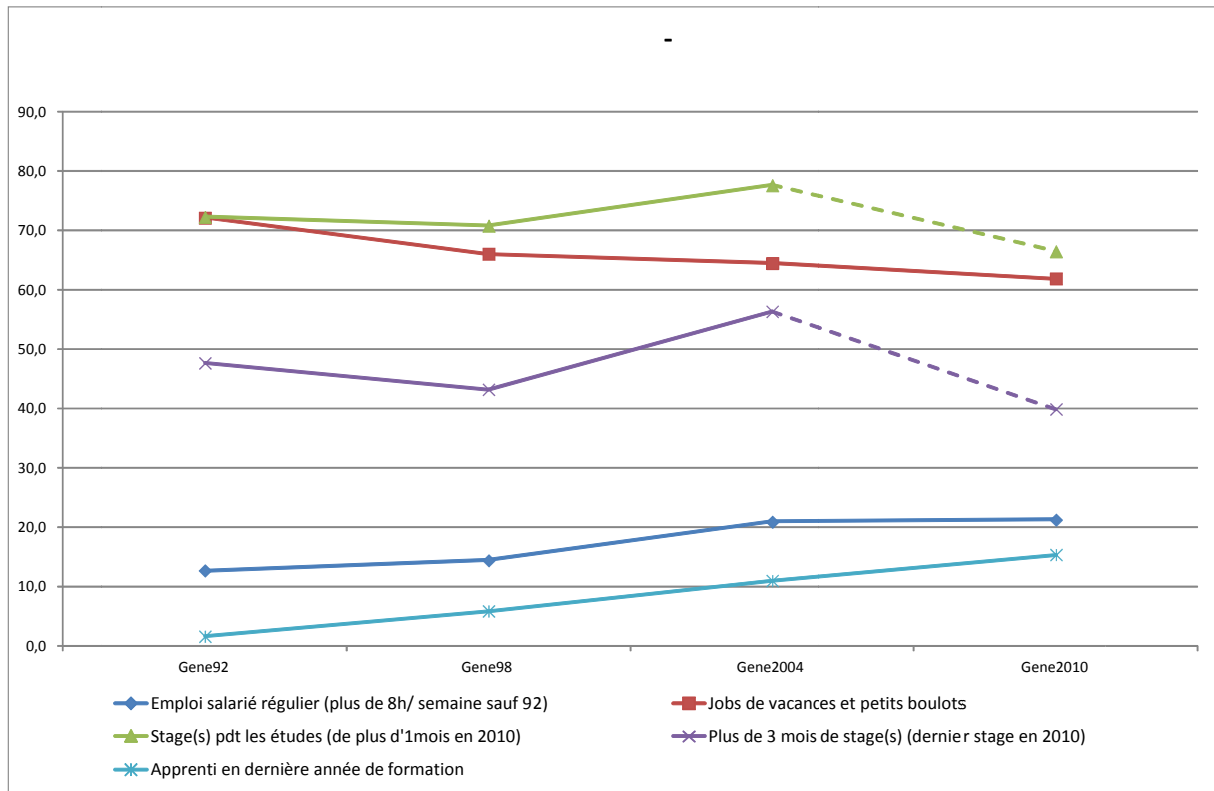
Ce double regard rétrospectif, suivi longitudinal de quatre cohortes sur 20 ans, montre que les formes et l'usage que font les étudiants du travail étudiant évoluent. Seules des informations plus précises sur les caractéristiques de ces emplois et les raisons qui conduisent les étudiants à les occuper, informations qui ne sont ni disponibles ni identiques dans toutes les enquêtes Génération, permettraient de mieux comprendre ce qui se joue dans les rapports de ces étudiants à l'emploi, à court et moyen terme, au-delà des aspects financiers. De plus, les données ne permettent pas de mesurer l'effet souvent pénalisant que peut avoir le travail salarié tout au long de la trajectoire scolaire, ses effets étant observés « toutes choses égales par ailleurs » sur des jeunes de même niveau de diplôme. Enfin, cette étude ne prend pas en compte la nature endogène du travail salarié. Certaines caractéristiques, inobservées dans l'enquête comme la motivation ou le besoin de revenus, peuvent influencer à la fois l'accès à l'emploi salarié durant les études et la trajectoire professionnelle future.

Bibliographie

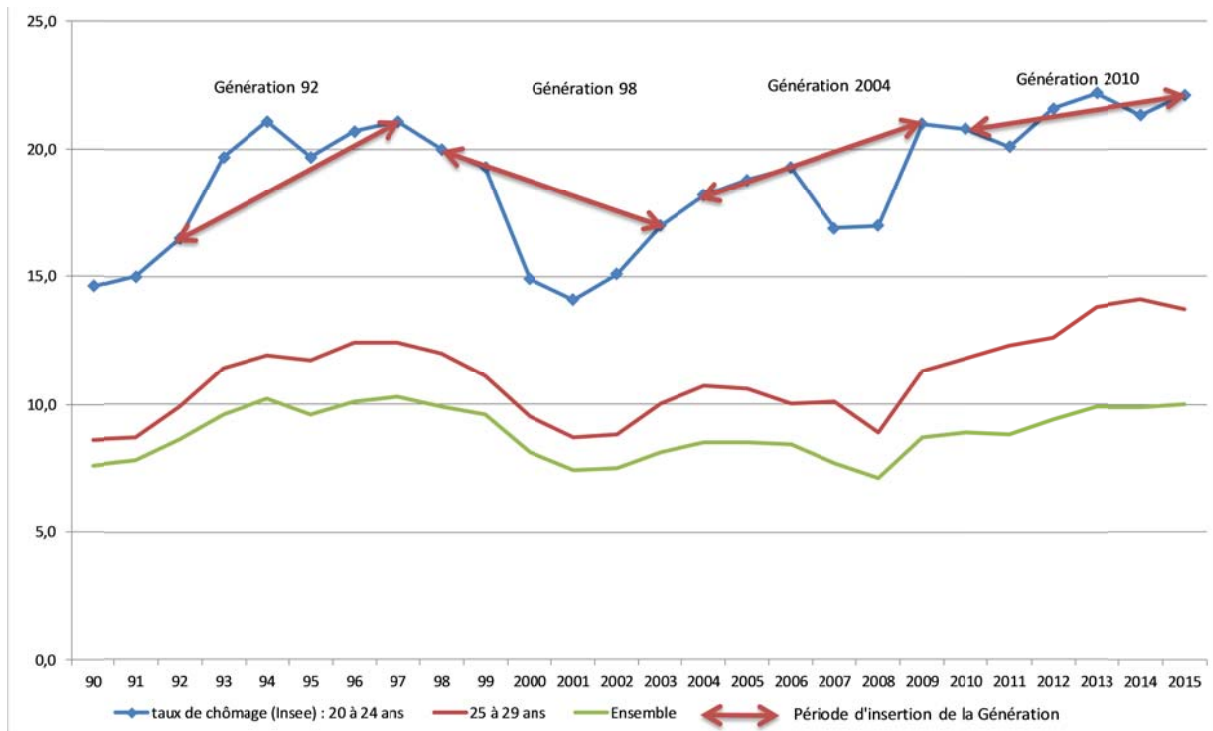
- Barret C. et Dupray A. (2018), « Une progression contrastée des salaires en 20 ans source de réduction des inégalités ? » in Couppié T., Dupray A., Epiphane D. et Mora V. (coord.), *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions*, Cereq Essentiels n°1, pp. 71-78.
- Bédoué C. et Giret J.-F. (2018), « Le travail salarié des étudiants en France », in Couppié T., Dupray A., Epiphane D. et Mora V. (coord.), *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions*, Cereq Essentiels n°1.
- Bédoué C. et Giret J.-F. (2016), « Le rôle de l'activité salariée dans le budget des étudiants », in Giret J.F., Van De Velde C. & Verley E. (dir) *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*, Paris : La documentation Française, coll. « Études & recherches », pp. 45-57.
- Bédoué C. et Giret J.-F. (2004), « Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? », *Economie et Statistique*, N°378-379, pp. 55-83.
- Bédoué C., Berthaud J., Giret J.-F. et Solaux G. (2018a), « Les relations entre l'emploi salarié et les interruptions d'études à l'université », *Education et Sociétés*, à paraître.
- Bédoué C., Berthaud J., Giret J.-F. et Solaux G. (2018b), « Saliariat étudiant, parcours universitaires et conditions de vie », OVE coll. « Études & recherches », Paris : La documentation Française, à paraître.
- Beffy M., Fougère D. & Maurel A. (2009), « L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires », *Économie et Statistique*, 422, pp. 31-50.
- Belghith F. (2015), « L'activité rémunérée des étudiants. Une diversité de situations aux effets contrastés », *OVE Infos*, 30.
- Body K. M-D., Bonnal L. et Giret J.F. (2014), « Does student employment really impact academic achievement? The case of France », *Applied Economics*, 46(25), pp. 3061-3073.
- Di Paola V. et Moullet S. (2018), « Le déclassement : un phénomène enraciné » in Couppié T., Dupray A., Epiphane D. et Mora V. (coord.), *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions*, Cereq Essentiels n°1, pp. 79-84.
- Galland O. (2016), « Le budget étudiant, in Giret, Van de Velde & Verley (dir.), *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*, Paris : La documentation Française, coll. « Études & recherches », pp. 17-31.
- Giret J.F et Issehnane S. (2012), « L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 117, pp. 29-47.
- Glammann D. (2015), « Quels sont les effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur ? », *Formation Emploi*, 129, pp. 5-22.
- Hakkinen L. (2006), « Working while enrolled in a university: does it pay? », *Labour Economics*, 2006, 13(2), pp. 167-189
- Levy-Garboua L. (1976), « Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse », *Revue française de sociologie*-17(1), pp. 53-80.
- Manthei R. et Gilmore A. (2005), « The effect of paid employment on university students' lives », *Education+ Training*, 47(3), pp. 202-215.
- Pinto V. (2010), « L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, pp. 58-71.
- Zilloniz S. (2017), « Les activités rémunérées des étudiants : quelles formes et quelle organisation ? », *Dares Analyses*, 046.

Annexes

Graphique 1 • Evolution des formes de cumul Emploi - Formation dans les enquêtes Génération



Graphique 2 • Le contexte de chômage au moment de l'insertion des 4 Générations



Graphique 3 • Part d'étudiants en emploi régulier selon la situation du père

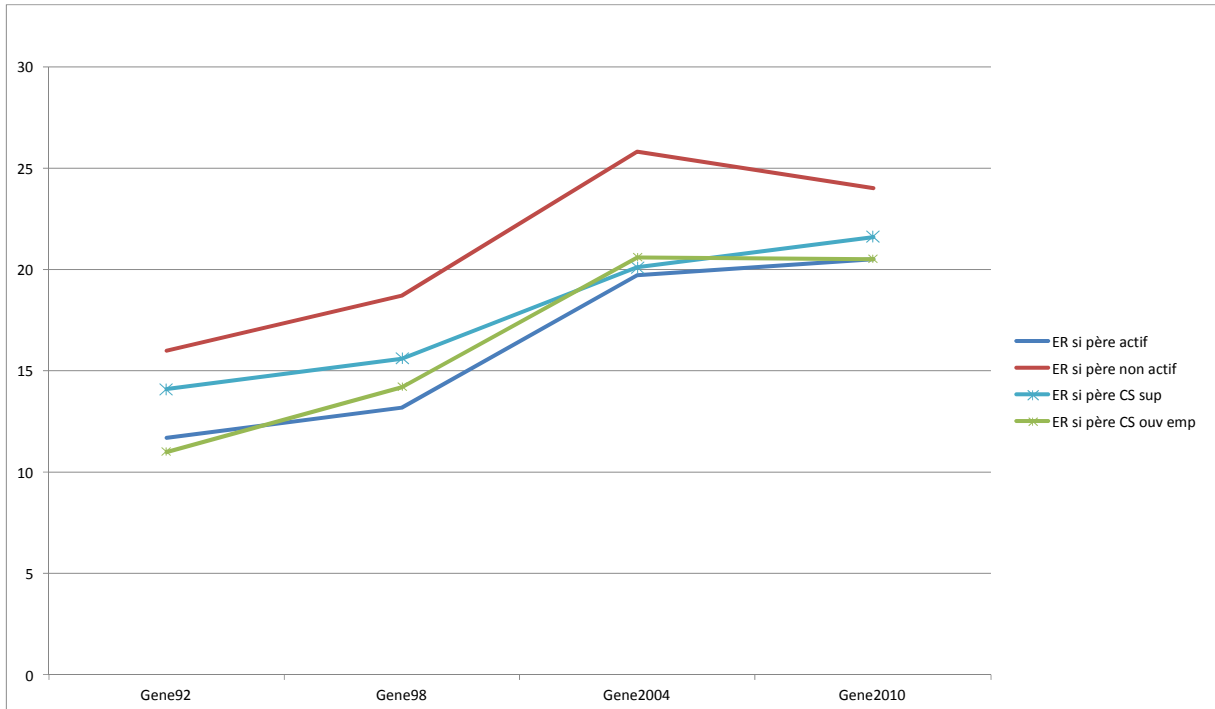


Tableau 2 • Impact de l'exercice d'un emploi régulier (1) pendant les études sur ...

	Génération sortie en :			
	1992	1998	2004	2010
Durée totale de chômage en 5 ans				
(a) Emploi Régulier pendant les études (ref : non)	-5.1***	-3,3***	-4,9***	-6,3***
Jobs de vacances, petits boulots (ref : non)	-2.6***	-1.7***	-2.3***	-4.2***
Durée cumulée des stage(s) (ref : pas de stage)				
1 à 3 mois	Ns	ns	-0.65*	Ns
>= 3mois	-0.64**	-0.74***	ns	-0.75*
(b) ER poursuivi après la sortie				
ER non poursuivi (ref : pas d'ER)	-7.5***	-4.1***	-5.8***	-7.6***
ER non poursuivi (ref : pas d'ER)	-3.0***	-2.3***	-4.0***	-5.1***
<i>Ensemble des sortants enseignement supérieur</i>				
	9113	7642	6082	5376
Salaire net à 5 ans				
(a) Emploi Régulier pendant les études (ref : non)	0.04***	ns	ns	ns
Jobs de vacances, petits boulots (ref : pas d'ER)	ns	-0.02***	ns	ns
Durée cumulée des stage(s) (ref : pas de stage)				
1 à 3 mois	Ns	0.02**	Ns	Ns
>= 3mois	0.05***	0.03***	0.04***	0.03***
(b) ER poursuivi après la sortie				
ER non poursuivi (ref : pas d'ER)	ns	Ns	-0.04**	Ns
ER non poursuivi (ref : pas d'ER)	0.06***	ns	ns	ns
(c) ER en lien avec les études				
ER sans lien avec les études (ref : pas d'ER)	X	Ns	ns	Ns
ER sans lien avec les études (ref : pas d'ER)	X	ns	ns	ns
<i>Effectif en emploi et salaire >0</i>				
	7622	6845	5330	4357
Probabilité de se réaliser professionnellement				
(a) Emploi Régulier pendant les études (ref : non)	ns	0.25***	0.25**	ns
Jobs de vacances, petits boulots	0.14**	0.12*	ns	ns
Durée cumulée des stage(s) (ref : pas de stage)				
1 à 3 mois	0.15**	ns	ns	ns
>= 3mois	ns	ns	-0.17***	ns
(b) ER poursuivi après la sortie				
ER non poursuivi (ref : pas d'ER)	ns	0.24**	0.22*	ns
ER non poursuivi (ref : pas d'ER)	ns	0.26**	0.27**	ns
(c) ER en lien avec les études				
ER sans lien avec les études (ref : pas d'ER)	X	0.38***	0.38***	ns
ER sans lien avec les études (ref : pas d'ER)	X	ns	ns	ns
<i>Effectif en emploi à 5 ans</i>				
	7950	6845	5331	4617

(1) Pour chacun des trois indicateurs d'insertion, et pour chaque enquête, on a estimé successivement l'effet d'exercer un emploi régulier (a), d'avoir poursuivi cet ER après les études ou non (b) et d'avoir eu un ER en relation avec les études ou non (c). Cette dernière info n'était pas présente dans Gén92. Les autres formes de cumul emploi études ont également été introduites dans le modèle : petits boulots et stages en séparant les stages courts (durée cumulée strictement inférieure à un mois) ou longs (durée cumulée supérieure à 3 mois). Ces coefficients ne sont donnés que pour le modèle (a).

Il s'agit toujours de modélisations "toutes choses égales par ailleurs", c'est à dire d'estimations qui tiennent compte des caractéristiques individuelles de l'ex étudiant (genre, statut du père et de la mère (actif vs. inactif chacun), CSP du père en 6 postes, abandon des études pour raisons financières (oui vs. non), retard d'un ou deux ans par rapport à l'âge théorique du diplôme (oui vs. non), plus haut niveau de diplôme obtenu (Bac général, bac pro, BTS-DUT-Deug, L3, M1, M2 ou plus) et spécialité (industriel vs. tertiaire)), et, lorsqu'il est en emploi 5 ans après la fin de ses études, d'éléments de son parcours professionnel (durée totale d'emploi pendant 5 ans et nombre d'emplois occupés) et de sa situation professionnelle (temps partiel vs temps plein, contrat de travail (CDI vs non CDI)). Les coefficients de ces variables ne sont pas reproduits dans le tableau. Les estimations utilisent un coefficient de pondération normalisé. L'estimation de la durée de chômage et du salaire sont des régressions par la méthode des MCO ; la probabilité de se réaliser professionnellement est un logit.

Jeunes et marché du travail (Atelier 2 & Plénière)

Apprendre en début de vie active. De l'importance de la « dynamique de travail »

*Christine Fournier, Olivier Joseph, Marion Lambert et Isabelle Marion-Vernoux**

Introduction

Les travaux sur l'entrée dans la vie active foisonnent ; les travaux sur les façons d'apprendre foisonnent tout autant mais que sait-on sur les façons d'apprendre en début de vie active ? Peu de choses en vérité, alors qu'il s'agit là d'une période de la vie riche de mille apprentissages de toutes sortes accompagnant les changements à l'œuvre tant sur le plan affectif que social, économique ou professionnel. C'est essentiellement ce dernier volet qui nous intéresse. Une fois en emploi, comment les jeunes apprennent-ils ? Avec qui ? Avec quoi ? Comment développent-ils leurs compétences, une fois franchie, dans le sens de la sortie, la porte de l'école¹ ?

La question du développement des compétences renvoie à celle des apprentissages opérés par les salariés pour s'adapter au mieux à leur emploi, en changer ou encore progresser dans la carrière. Longtemps appréhendés à partir des formations organisées, les apprentissages sont aujourd'hui de plus en plus envisagés sous toutes leurs formes. Ainsi, les apprentissages dans le travail, difficilement repérables mais désignés par les employeurs comme principaux vecteurs de développement des compétences au sein de l'entreprise, sont aujourd'hui l'objet d'un intérêt grandissant (Fournier, Lambert et Marion-Vernoux, 2017B ; Bourgeois et Durand, 2012).

Les apprentissages dans le travail, relevant de la catégorie, plus vaste, des « apprentissages informels » sont, en tant que tels, difficiles à saisir. Disséminés, parfois impromptus, parfois même inconscients, leur quantification s'avère impossible. Cependant, les facteurs qui leur sont favorables ont pu être identifiés (Fournier, Lambert et Marion-Vernoux, 2017A, 2017B). Ces facteurs relèvent, d'une part, du contexte organisationnel et managérial de l'entreprise et, d'autre part, de l'activité de travail du salarié. Leur conjugaison permet la construction d'un nouvel outil d'analyse : la « dynamique de travail », plus ou moins porteuse d'apprentissages informels.

1 La « dynamique de travail », un nouvel outil composite

Les nombreux travaux fondés sur des approches qualitatives des apprentissages sont aujourd'hui suffisamment probants pour en extraire les facteurs favorisant les apprentissages informels au travail². Dans la perspective de les appréhender, le dispositif DEFIS (voir encadré 1) s'attache à cerner les dimensions des contextes organisationnels (volet « employeurs ») et des activités de travail (volet « salariés ») impliquées dans le développement des compétences.

* Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq).

¹ Cette question a fait l'objet d'un rapport remis à l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP). Cette communication reprend pour partie des éléments de ce rapport.

² Les références de ces travaux figurent dans le supplément numérique associé au *Céreq-Bref* mentionné ci-dessus (Fournier, Lambert et Marion-Vernoux, 2017A).

Encadré 1 • Les sources

Le dispositif DEFIS

Le dispositif d'enquêtes sur les formations et les itinéraires des salariés (DEFIS), initié par le CNEFP (Conseil national d'évaluations de la formation professionnelle), financé par le FPSPP (Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels) et conçu par le Céreq, met en relation les actions de formation suivies par les salariés et les parcours professionnels. Un panel de 16 000 salariés est interrogé sur une durée de 5 ans (de 2015 à 2019), tandis que les entreprises qui les employaient en décembre 2013 ont été enquêtées en 2015, afin de recueillir des informations détaillées sur le contexte dans lequel les salariés se forment (ou non). 4 500 entreprises représentatives du secteur privé ont été interrogées dans le cadre du volet « employeurs » du dispositif. Des entreprises de 3 à 9 salariés de certains secteurs sont intégrées à l'échantillon, et l'ensemble des secteurs privés (hors agriculture) est couvert à partir de 10 salariés. Dans notre étude, le champ des entreprises est restreint à celles de 10 salariés et plus.

Les entretiens :

L'échantillon choisi n'est pas représentatif, le but est de faire surgir de nouvelles hypothèses et d'étayer, en les illustrant, les données statistiques.

Les jeunes :

Iggy, graphiste ; Ulysse, éducateur spécialisé ; Romain, juriste ; Astrid, psychologue clinicienne ; Emilie, assistante sociale ; Marianne, sage-femme ; Sophie, infirmière ; Liselotte, psychologue clinicienne ; Lucien, ouvrier dans une firme automobile (emploi étudiant) puis consultant à Londres, regard international (GB, D, NL) ; Philippe, cuisinier ; Lila, future gérante d'un bar à chats.

Du côté des employeurs :

Michel, ex-DG d'une grande entreprise du secteur textile ;
Hélène, cadre DRH dans une grande entreprise du secteur de l'énergie.

Aux fins de l'analyse statistique, contextes organisationnels et activités de travail sont ici (i.e. dans DEFIS) captés par les seules dimensions susceptibles de favoriser les apprentissages informels : six dimensions relèvent du contexte organisationnel et managérial, trois dimensions de l'activité de travail. Chacune de ces dimensions, qu'elle qualifie le contexte ou l'activité, est saisie par une batterie de variables (voir grille ci-dessous).

La construction de la dynamique de travail a été réalisée en deux temps :

- Tout d'abord, deux typologies ont été élaborées :
 - ❖ l'une distinguant les différents contextes organisationnels, plus ou moins favorables aux apprentissages informels (3 types sont ressortis)
 - ❖ l'autre distinguant les différentes activités de travail, plus ou moins propices aux apprentissages informels (4 types identifiés).

Les typologies ont été réalisées avec la méthode de classification ascendante hiérarchique mixte, qui utilise conjointement la méthode de classification ascendante hiérarchique (CAH) et la méthode d'agrégation autour de centres mobiles. La première étape qui consiste à réaliser une analyse factorielle des correspondances multiples, a été élaborée à partir des variables actives présentées dans la grille ci-dessous.

- Dans un deuxième temps, nous avons procédé au croisement de ces deux typologies. Douze dynamiques de travail en résultent (soit 3 types de contexte x 4 types d'activité de travail), qui apparaissent dans le dessin d'un échiquier (tableau 3) sur lequel sont positionnés les salariés, en distinguant les jeunes et leurs aînés.

Grille de construction des typologies*

Leviers →	a. Développer les interactions	b. Développer un recul réflexif sur le travail	c. Développer la motivation
6 dimensions du contexte (dispositions organisationnelles)	1/ Décloisonner le travail, créer du lien entre les différents postes de travail, élargir les périmètres d'action :	3/ Favoriser la réflexion sur la pratique au détour des aléas ou d'évènements rencontrés :	5/ Favoriser l'engagement individuel par des pratiques de management (objectifs de progrès, évaluation, encouragement, pratiques participatives) :
Variables issues du volet « employeurs »	L'entreprise utilise des groupes de travail autonomes. L'entreprise permet aux salariés de contrôler eux-mêmes leur travail.	L'entreprise met en place des méthodes formalisées de résolutions de problèmes, une démarche de standardisation des procédés et des méthodes de travail. L'entreprise attache de l'importance à la nouveauté, l'innovation ou a bénéficié d'un crédit impôt recherche	L'entreprise accorde de l'importance à la notoriété, la tradition, la marque. L'entreprise met en place une politique d'incitation salariale fondée sur la performance collective.
	2/ Favoriser le dialogue et le partage de l'information dans le travail et sur la formation :	4/ Favoriser la capacité à transmettre et expliquer sa compétence professionnelle :	6/ Donner des perspectives d'évolution, de mobilité :
Variables issues du volet « employeurs »	L'entreprise a analysé les besoins de qualifications ou de compétences du personnel.	L'entreprise accueille des apprentis. Des salariés de l'entreprise sont formellement identifiés en tant que formateurs ou tuteurs. L'entreprise reconnaît les apprentissages en situation professionnelle.	L'entreprise favorise les mobilités, informe sur la formation et aborde au cours d'entretiens les questions des mobilités, des évolutions du contenu du travail et de l'accroissement des compétences.
3 dimensions de l'activité de travail	1/ Le travail est un lieu d'échanges et de confrontation des savoir-faire et des pratiques professionnelles :	2/ La situation de travail appelle et active des processus cognitifs :	3/ Le travail permet l'autonomie et l'initiative :
Variables issues du volet « salariés »	Travail en équipe. Occupe plusieurs postes. Participe à des réunions. Un collègue lui a appris à faire son travail. A appris à ses collègues. Doit se rendre dans des salons, conférence, réunions.	Gestes non répétitifs. Utilisation d'ordinateur, d'une machine. Doit suivre des procédures ; contact avec le public. Le travail implique de lire, rédiger, parler une langue étrangère.	Travail jamais contrôlé. Possibilité de décider de ses horaires. Possibilité de mesurer les résultats de son travail : a des objectifs chiffrés (et possibilité de modifier ses objectifs). Est évalué.

*Grille conçue à partir des travaux qualitatifs portant sur les apprentissages, notamment ceux de Conjart et Devin (2006) ; voir supplément numérique du Céreq-Bref n°353.

2 Les jeunes moins souvent dans les contextes les plus favorables aux apprentissages

S'agissant du contexte organisationnel et managérial, les travaux qualitatifs évoqués identifient ainsi six dimensions organisationnelles favorables aux apprentissages informels : le décloisonnement du travail, le dialogue et le partage de l'information, la réflexion sur la pratique, le développement de la capacité à transmettre et à expliquer sa compétence, l'engagement individuel favorisé par des pratiques de management valorisant le collectif, les perspectives d'évolution et de mobilité.

Dans DEFIS, chacune de ces six dimensions peut être repérée par une batterie de variables rendant compte des modes de management déployés dans les entreprises (cf. grille). Une analyse de données portant sur ces six dimensions est réalisée sur l'ensemble des salariés, conduisant à trois groupes de contextes.

Le type de contexte le plus favorable aux apprentissages informels répond aux six dimensions organisationnelles prises en considération. Près de quatre salariés sur dix y évoluent. Concrètement, les six dimensions organisationnelles repérées se traduisent par une implication forte des salariés dans les processus de décision, ainsi que dans l'organisation et le contrôle de leur activité. Elles recouvrent également des relations d'entraide qui soutiennent la mutualisation des connaissances accompagnant les changements techniques et les innovations.

Le type de contexte le moins favorable ne répond à aucune des six dimensions organisationnelles (16 % de l'ensemble des salariés). Les employeurs concernés sont relativement les plus nombreux à déclarer que l'entreprise « n'a pas de besoin de compétences » (11 % contre 6 % en moyenne). Ils soutiennent en conséquence une organisation du travail traditionnelle peu formatrice.

Un type de contexte intermédiaire ressort, répondant à trois des dimensions organisationnelles (45 % des salariés). Les employeurs concernés mettent en avant le nécessaire développement des compétences des salariés et la valeur formatrice du travail, mais plus souvent au travers d'actions de formation en situation de travail organisées (formation en situation de travail, apprentissage). Ils soutiennent, par conséquent, une organisation du travail outillée et formatrice, se traduisant par des pratiques RH très formalisées, sans qu'elles soient exclusives. Comment les jeunes salariés et leurs aînés se répartissent-ils entre ces différents types de contexte ?

Tableau 1 • Typologie de contexte organisationnel d'entreprise (en %)

Contexte organisationnel d'entreprise	Favorables aux apprentissages informels	Moyennement favorables aux apprentissages informels	Non favorables aux apprentissages informels	Ensemble
Moins de 30 ans	35	50	15	100
Plus de 30 ans	41	44	15	100
Ensemble	39	45	16	100

Lecture : 35 % individus âgés de moins de 30 ans, salariés en décembre 2013 évoluent dans un contexte organisationnel favorable aux apprentissages informels.

Source : Cnefp-Céreq, Defis 2015.

Champ : salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date.

Globalement les jeunes travaillent dans des contextes organisationnels un peu moins favorables aux apprentissages informels que leurs aînés. Plus du tiers des jeunes salariés travaillent dans des contextes favorables aux apprentissages informels, contre 41 % des plus de 30 ans. Ils sont 15 % à évoluer dans des contextes non favorables.

Encadré 2 • Lucien, un contexte défavorable

Lucien, chargé de développement dans une petite start-up (4 salariés y compris les dirigeants), ne trouve pas autour de lui les personnes-ressources qu'il souhaiterait quand il se heurte à un problème. Ses collègues disposent de qualifications « techniques » (informaticiens) quand il cherche à développer des compétences « tertiaires » (c'est d'ailleurs en raison de son profil « management » qu'il a été embauché). Faute de mieux, il cherche les réponses à ses questions sur internet, convaincu que cette voie est plus ardue. Si Lucien mentionne ses « apprentissages solo », il les restitue comme un « pis-aller », et souligne qu'il y a été contraint faute de mieux, en raison de l'absence de personnes-ressources dans la start-up où il travaillait qui ne comptait que très peu de salariés dotés, de surcroît, de compétences étrangères à celles qu'il cherchait à acquérir.

3 Les jeunes moins souvent dans les activités les plus propices aux apprentissages

Si le développement des compétences s'inscrit dans un contexte organisationnel, il se réalise toujours au niveau individuel. Il est donc essentiel de saisir également les caractéristiques de l'activité de travail exercée par le salarié. S'agissant de l'activité de travail, les travaux évoqués signalent trois dimensions prédisposant le salarié aux apprentissages informels : échanges et confrontation des savoir-faire dans le travail, activation des processus cognitifs, autonomie.

Dans DEFIS, chacune des trois dimensions indiquant une activité de travail favorable aux apprentissages informels est saisie par une batterie de variables (cf. grille). Une analyse de données portant sur ces variables permet de distinguer quatre groupes d'activité de travail selon leur caractère plus ou moins propice aux apprentissages informels.

Un premier type d'activité de travail satisfait les trois dimensions favorables aux apprentissages informels (17 % des salariés). Celles-ci recouvrent l'autonomie du salarié, lui permettant de redéfinir ses objectifs et de procéder à son auto-évaluation, ainsi que l'activation de processus cognitifs, engagés grâce à des tâches variées et à des problèmes imprévus que le salarié est amené à résoudre. Des échanges nombreux intègrent la confrontation des savoir-faire. Les salariés déclarent plus souvent que les autres avoir appris de leurs collègues et réciproquement. Plus généralement, un travail en équipe ainsi qu'une ouverture sur l'extérieur de l'entreprise (contact clients, salons, conférences...) sont mis en avant.

Un type d'activité de travail ne satisfait aucune des dimensions favorables (32 % des salariés). Deux autres types d'activité apparaissent moyennement propices aux apprentissages informels car ne satisfaisant que deux des dimensions mises en avant. Chacun d'eux appuie plus particulièrement sur un critère. Pour l'un, ce sont les échanges dans le travail qui ressortent (24 % des salariés) auquel cas ils peuvent suffire, même si l'autonomie du salarié est réduite, à impulser des apprentissages informels. Il s'agit alors d'« apprendre avec les autres ». Pour l'autre type d'activité de travail moyennement favorable, c'est l'autonomie du salarié qui ressort (27 % des salariés) auquel cas la rareté des échanges entre collègues ne suffit pas à empêcher tout apprentissage informel. Il s'agit

alors d'« apprendre en solo ». L'apprentissage résulte dans ce cas d'une démarche solitaire de recherche d'informations utiles.

Encadré 3 • Iggy, l'apprentissage en solo

Iggy, graphiste, embauché depuis peu dans une TPE de la communication, est amené à réaliser des travaux qu'il n'a jamais effectués jusqu'alors. Spontanément, il déclare que « *tout le monde peut le faire* » puis précise qu'un de ses collègues « *n'y est pas parvenu* » pour souligner enfin qu'il « *faut se montrer débrouillard* », aller chercher des informations sur internet. Signe que les individus n'ont pas toujours conscience des compétences qu'ils acquièrent en travaillant.

Comment les jeunes salariés et leurs aînés se répartissent-ils entre ces différents types d'activité ?

Tableau 2 • Typologie des activités de travail (en %)

Activités de travail du salarié	Propices aux apprentissages informels	Moyennement propices aux apprentissages informels (avec échanges entre salariés)	Moyennement propices aux apprentissages informels (avec autonomie des salariés)	Non propices aux apprentissages informels	Ensemble
Moins de 30 ans	14	28	26	33	100
Plus de 30 ans	19	23	28	31	100
Ensemble	17	24	27	32	100

Lecture : 14 % individus âgés de moins de 30 ans, salariés en décembre 2013, exercent une activité de travail propice aux apprentissages informels.

Champ : salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date.

Source : Cnefp-Céreq, Defis 2015.

Si seulement 15% des jeunes salariés évoluent dans des entreprises dont l'organisation est plutôt défavorable aux apprentissages informels (tableau 1), ils sont bien plus nombreux (33 %) à exercer une activité non propice aux apprentissages informels. Toutefois, rien ne vient vraiment les distinguer de leurs aînés à cet égard.

Encadré 4 • Liselotte, une activité de travail propice

Liselotte est psychologue clinicienne dans une association qui intervient en prévention de la violence auprès des enfants, des adolescents et des adultes chargés de leur accompagnement. Les lieux (collèges, foyers, centres sociaux ...), les publics (scolaires, enfants placés par l'Aide sociale à l'enfance, travailleurs sociaux, enseignants...), les contours des interventions (formations, groupes de parole, suivis individuels...) sont variés. C'est l'activité même qui force les apprentissages, soutenus par des collègues expérimentés, des lectures et des retours permanents sur expérience.

4 Logiquement, les jeunes moins souvent portés par la dynamique de travail la plus favorable...

La conjugaison des trois types de contexte organisationnel et des quatre types d'activité de travail conduit au dessin d'un échiquier composé de douze cases, dans lesquelles viennent se loger des dynamiques de travail, plus ou moins porteuses d'apprentissages informels (cf. tableau 3). La dispersion de l'ensemble des salariés sur l'échiquier indique que contexte organisationnel et activité de travail ne vont pas toujours de pair. Cependant, la classification réalisée range une large majorité des salariés dans une dynamique présentant au moins deux dimensions favorables aux apprentissages informels parmi les neuf retenues. Seuls 8 % apparaissent dans une dynamique excluant toute dimension favorable.

La répartition des jeunes entre les différentes dynamiques de travail, plus ou moins porteuses d'apprentissages informels, se distingue de celle de leurs aînés. Ils sont relativement moins nombreux d'une part dans le contexte le plus favorable (36 % contre 41 %), d'autre part dans l'activité de travail la plus propice (14 % contre 19 %). En conséquence, ils relèvent moins souvent de la dynamique la plus favorable (7 % contre 10 %) et plus souvent des dynamiques moyennement favorables aux apprentissages. Les jeunes se distinguent notamment par leur appartenance relativement plus fréquente aux activités de travail moyennement propices aux apprentissages informels.

Tableau 3 • Répartition des salariés selon les dynamiques de travail plus ou moins favorables aux apprentissages informels (en%)

Activités de travail du salarié	Propices aux apprentissages informels	Moyennement propices aux apprentissages informels (avec échanges entre salariés)	Moyennement propices aux apprentissages informels (avec autonomie des salariés)	Non propices aux apprentissages informels
Contextes organisationnels de l'entreprise	17% des salariés	24% des salariés	27% des salariés	32% des salariés
Favorables aux apprentissages informels 39% des salariés	9* Moins de 30 ans : 7 Plus de 30 ans : 10	10 Moins de 30 ans : 10 Plus de 30 ans : 11	12 Moins de 30 ans : 11 Plus de 30 ans : 13	7 Moins de 30 ans : 7 Plus de 30 ans : 7
Moyennement favorables aux apprentissages informels 45% des salariés	6 Moins de 30 ans : 6 Plus de 30 ans : 7	11 Moins de 30 ans : 14 Plus de 30 ans : 10	11 Moins de 30 ans : 11 Plus de 30 ans : 11	17 Moins de 30 ans : 19 Plus de 30 ans : 16
Non favorables aux apprentissages informels 16% des salariés	2 Moins de 30 ans : 1 Plus de 30 ans : 2	3 Moins de 30 ans : 4 Plus de 30 ans : 2	4 Moins de 30 ans : 4 Plus de 30 ans : 4	8 Moins de 30 ans : 7 Plus de 30 ans : 8

*Lecture : 9% de l'ensemble des salariés évoluent en déc. 2013 dans un contexte organisationnel favorable et exercent une activité de travail propice aux apprentissages informels. Source : Cnefp-Céreq, Defis 2015. Champ : salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date

Encadré 5 • Des dynamiques de travail franchement défavorables

Certains emplois semblent réduire, voire annuler, les possibilités d'apprentissages, du fait d'une activité très prescrite et nécessitant peu de compétences, et d'un contexte excluant les progressions professionnelles. Lucien, ouvrier « à la chaîne » dans une usine automobile, en rend compte très explicitement : « *une fois assimilés les cinq gestes nécessaires, il fallait juste les reproduire* ».

Michel, ancien Directeur général d'une grande entreprise du secteur textile, le confirme : « *pour les ouvrières de l'atelier 'confection', les compétences nécessaires au travail sur la machine s'acquièrent en une heure, en binôme avec un collègue expérimenté ; après cela, il n'y a plus rien à apprendre, la progression se fait en termes de rapidité d'exécution, ce qui permet de réduire le temps de travail ou de gagner plus* ».

5 ... alors qu'elle est encore plus opérante pour eux dans l'acquisition de nouvelles compétences

Dans leur ensemble, les salariés acquièrent d'autant plus de nouvelles compétences qu'ils s'inscrivent dans des dynamiques plus favorables aux apprentissages informels (Céreq, 2017). Que nous apprend l'examen de l'acquisition de nouvelles compétences au double prisme de la dynamique et de l'âge ?

Tableau 4 • Acquisition de nouvelles compétences selon les dynamiques de travail et l'âge (en %)

Activités de travail du salarié Contextes organisationnels de l'entreprise	Propices aux apprentissages informels	Moyennement propices aux apprentissages informels (avec échanges entre salariés)	Moyennement propices aux apprentissages informels (avec autonomie des salariés)	Non propices aux apprentissages informels
Favorables aux apprentissages informels	Moins de 30 ans : 87* Plus de 30 ans : 60	Moins de 30 ans : 77 Plus de 30 ans : 52	Moins de 30 ans : 76 Plus de 30 ans : 55	Moins de 30 ans : 61 Plus de 30 ans : 26
Moyennement favorables aux apprentissages informels	Moins de 30 ans : 78 Plus de 30 ans : 59	Moins de 30 ans : 63 Plus de 30 ans : 47	Moins de 30 ans : 72 Plus de 30 ans : 51	Moins de 30 ans : 60 Plus de 30 ans : 31
Non favorables aux apprentissages informels	Moins de 30 ans : 84 Plus de 30 ans : 49	Moins de 30 ans : ns Plus de 30 ans : 56	Moins de 30 ans : 65 Plus de 30 ans : 39	Moins de 30 ans : 61 Plus de 30 ans : 28

*Lecture : Parmi les jeunes évoluant en décembre 2013 dans un contexte organisationnel favorable et exerçant une activité de travail propice aux apprentissages informels, 87 % des moins de 30 ans déclarent avoir acquis de nouvelles compétences au cours de l'année précédant l'enquête. Source : Cnefp-Céreq, Defis 2015. Champ : salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date.

Quelle que soit la dynamique de travail, les jeunes apprennent plus que leurs aînés. Non seulement, quelle que soit la dynamique de travail considérée, les jeunes déclarent plus souvent que leurs aînés avoir acquis de nouvelles compétences, mais de surcroît les jeunes portés par la dynamique la moins favorable apprennent autant que leurs aînés dans la dynamique la plus favorable (61 % contre 60 %). Ces résultats sont consolidés par ceux d'un modèle.

Tableau 5 • Chance relative de déclarer avoir acquis de nouvelles compétences³

Dynamique de travail	Salariés de moins de 30 ans	Salariés de plus de 30 ans
Contexte très favorable et activité très propice	4,3	3,7
Contexte très favorable et activité moyennement propice avec échange	2,6	2,9
Contexte très favorable et activité moyennement propice avec autonomie	2,6	3,3
Contexte très favorable activité non propice	ns	ns
Contexte moyennement favorable et activité très propice	2,8	3,7
Contexte moyennement favorable et activité moyennement propice avec échange	ns	2
Contexte moyennement favorable et activité moyennement propice avec autonomie	ns	2,6
Contexte moyennement favorable et activité non propice	ns	ns
Contexte non favorable et activité très propice	ns	2
Contexte non favorable et activité moyennement propice avec échange	ns	3,2
Contexte non favorable et activité moyennement propice avec autonomie	ns	1,7
Contexte non favorable et activité non propice	ref	ref

Lecture : les jeunes travaillant dans un contexte très favorable et ayant une activité de travail très propice aux apprentissages informels ont 4,3 fois plus de chances de déclarer avoir acquis de nouvelles compétences que ceux qui sont dans un contexte non favorable et une activité non propice. Source : Cnefp-Céreq, Defis 2015. Champ : salariés des entreprises de 10 salariés et plus en décembre 2013 et ayant connu une période d'emploi dans les 18 mois qui ont suivi cette date.

Encadré 6 • Une même qualification, deux dynamiques de travail

La qualification du jeune n'indique pas la dynamique de travail dans laquelle il évolue. Illustrations : Titulaires du même diplôme, un master en psychologie clinique, et toutes deux employées en tant que psychologues, Astrid et Liselotte ne témoignent pas de la même dynamique de travail. La première trouve peu de ressources parmi les personnes qui l'entourent dans son cadre de travail (elle est la seule psychologue de l'équipe), au contraire de la seconde qui travaille, pour partie, avec des collègues plus expérimentés sur lesquels elle a pu s'appuyer pour consolider sa professionnalité ; c'est elle aujourd'hui qui transmet ses compétences aux nouveaux arrivants (contextes de travail différents).

Toutes deux « personnels de santé », diplômées du supérieur, Marianne, sage-femme, et Sophie, infirmière, font état de dynamiques de travail inégales au regard des apprentissages : les innovations introduites régulièrement dans le cadre du travail en clinique de Marianne forcent l'acquisition de nouvelles compétences alors que Sophie, qui travaille au sein d'une association du travail social, exerce un travail plus répétitif et de ce fait moins exigeant du point de vue de l'élargissement des compétences (activités de travail différentes).

³ Odd-Ratios calculés à partir d'une régression logistique qui intègre des variables de contrôle, non présentées ici, caractérisant entre autres les situations professionnelles en 2013 et 2015 et les profils individuels.

Les jeunes portés par la dynamique de travail la plus favorable aux apprentissages informels ont, toutes choses égales par ailleurs, une probabilité de déclarer avoir acquis récemment de nouvelles compétences 4,3 fois supérieure à ceux qui se trouvent dans la dynamique la moins favorable. Si la proposition est également vérifiée pour les plus de 30 ans, elle l'est dans une moindre mesure ; ce qui indique que la dynamique de travail la plus favorable est encore plus déterminante pour les apprentissages des jeunes que pour ceux de leurs aînés.

Encadré 7 • Les jeunes interviewés confirment l'importance de la dynamique de travail

Lorsque les jeunes sont interrogés sur la façon dont ils ont acquis de nouvelles compétences, ce sont les apprentissages dans le travail, qu'ils s'opèrent collectivement ou individuellement, qui sont mis en avant. Par endroit, ces derniers sont même formalisés : compagnonnage à l'hôpital, parrainage dans les entreprises. Dans d'autres lieux, ils sont spontanés mais non moins efficaces : entraide solidaire sur les chantiers par exemple.

Aux dires des jeunes interviewés, qu'ils soient intentionnels ou fortuits, les apprentissages informels varient en tout premier lieu selon l'activité de travail exercée et le contexte dans lequel celle-ci est développée. Ainsi, les constats statistiques rassemblés à propos des liens entre la dynamique de travail et l'acquisition de nouvelles compétences trouvent un écho dans les propos des jeunes interviewés. Ces derniers, qui ont exercé des emplois très contrastés du point de vue de la dynamique de travail, indiquent clairement ce qu'ils ont observé du point de vue des possibilités d'apprentissages.

Pour une restitution plus ample des entretiens réalisés : lire le rapport « Apprendre en début de vie active » (Fournier, Joseph, Lambert et Marion-Vernoux, 2017).

Conclusion

Les jeunes déclarent plus souvent que leurs aînés avoir acquis de nouvelles compétences récemment. Le constat n'est pas surprenant. Plus on est jeune, moins les expériences accumulées sont nombreuses et plus le champ des découvertes est étendu. La multiplicité des nouvelles situations rencontrées par les jeunes en début de vie active, qu'elles résultent de changement(s) de statut, d'emploi ou de fonction, forcent l'acquisition de nouvelles compétences (Lambert et Marion-Vernoux, 2016). Ainsi, dans leur ensemble, les jeunes apprennent plus que leurs aînés et l'assertion est avérée quelle que soit la dynamique de travail qui les porte.

Les jeunes relèvent moins souvent que leurs aînés de la dynamique de travail la plus favorable aux apprentissages informels. Cependant, une dynamique de travail favorable semble encore plus importante pour eux que pour leurs aînés. Les chiffres en témoignent : évoluer dans la dynamique de travail la plus favorable multiplie respectivement par 4,3 fois pour les jeunes et par 3,7 fois pour leurs aînés, la probabilité de déclarer avoir acquis de nouvelles compétences au cours de l'année précédant l'enquête, comparés à leurs homologues portés par la dynamique la moins favorable. Cependant, ce coefficient de 4,3 signale également que tous les jeunes ne sont pas logés à la même enseigne en matière d'acquisition de nouvelles compétences et par extension d'apprentissages : au regard de la dynamique de travail, les jeunes se distinguent également entre eux.

La « dynamique de travail », qui conjugue le contexte organisationnel et managérial de l'entreprise et l'activité de travail, s'avère un puissant vecteur d'acquisition de nouvelles compétences dès lors qu'elle est favorable aux apprentissages. Les témoignages des jeunes interviewés font écho aux conclusions de l'investigation statistique qui révèle le pouvoir explicatif déterminant de la « dynamique de travail ». Tous mettent en avant l'importance des apprentissages informels réalisés par le travail. Que ces derniers tiennent à la vivacité d'un collectif de travail ou à l'obligation d'apprendre « en solo », ce sont principalement les échanges entre salariés et l'activation de

processus cognitifs qui ouvrent la voie vers l'acquisition de nouvelles compétences. Par contraste, les jeunes soulignent que certains emplois ouvrent peu de possibilités en matière d'apprentissages. Ainsi, la dynamique de travail surdétermine l'acquisition de nouvelles compétences. S'il est évidemment exclu de transformer par décret les contextes organisationnels et les activités de travail qui la composent, certains traits de la dynamique la plus favorable pourraient être introduits par les entreprises sans grande difficulté pour faciliter la réalisation par leurs jeunes salariés d'apprentissages informels.

Bibliographie

- Conjart P. et Devin B. (2006), *La professionnalisation - Acquérir et transmettre des compétences*, Editions ANACT, 2006.
- Bourgeois E. et Durand M. (dir.) (2012), *Apprendre au travail*, Paris, PUF.
- Fournier C., Lambert M. et Marion-Vernoux I. (2017A), *Le travail au cœur des apprentissages en entreprise*, Céreq, Bref n°353.
- Fournier C., Lambert M. et Marion-Vernoux I. (2017B), « Apprentissages informels et 'dynamique de travail' », *Sociologies pratiques*, n° 35, octobre.
- Fournier C., Joseph O., Lambert M. et Marion-Vernoux I. (2017), *Apprendre en début de vie active*, Rapport pour l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), décembre.
- Lambert M. et Marion-Vernoux I. (2016), « Rôle de la formation et des apprentissages au travail sur les changements de poste dans l'entreprise », Céreq, Coll. Échanges n°1, Actes des Journées Du Longitudinal 2016, Rennes, décembre.

L'accompagnement du jeune travailleur vers le statut de salarié adulte : les évolutions du droit du travail depuis 30 ans

Nathalie Dedessus-Le-Moustier*, Cécile Hablot**1

Historiquement, le droit du travail est né de la réglementation du travail des enfants. La première loi sociale en date du 22 mars 1841, sur le travail des enfants employés dans les manufactures, a ainsi fixé à 8 ans l'admission au travail, et interdit aux enfants les travaux de nuit ou dangereux. La définition de règles relatives aux jeunes travailleurs est fondée sur le postulat de leur vulnérabilité physique et mentale mais également économique et de leur moindre capacité au travail². Le droit du travail prévoit aujourd'hui de nombreux seuils d'âge qui conditionnent l'accès à différents dispositifs pour les jeunes.

La notion de jeune ou de jeunesse est pourtant une notion source d'interrogation et de perplexité pour le spécialiste du droit social. Il n'existe pas de définition générale, légale ou jurisprudentielle, du jeune. De façon pragmatique, il est loisible de considérer qu'« *est jeune, en droit, celui qui est traité comme tel, qui fait l'objet de dispositions juridiques spécifiques* »³. Autrement dit, on peut considérer que le droit du travail n'appréhende la question de l'âge que dans le seul but de distinguer la catégorie des jeunes travailleurs (comme celles des travailleurs âgés) de l'ensemble des autres salariés afin de leur appliquer des mesures spécifiques visant à compenser certaines fragilités⁴.

La directive communautaire 94/33/CE du 22 juin 1994 relative à la protection des jeunes au travail retient la définition du jeune au travail suivante : toute personne âgée de moins de dix-huit ans ayant un contrat de travail ou une relation de travail⁵. La directive distingue dans cette catégorie, d'une part l'enfant, entendu comme tout jeune qui n'a pas atteint l'âge de 15 ans ou qui est encore soumis à l'obligation scolaire à temps plein imposée par la législation nationale, et d'autre part l'adolescent, compris comme tout jeune âgé de 15 ans au moins et de moins de 18 ans et qui n'est plus soumis à l'obligation scolaire à temps plein imposée par la législation nationale.

En droit interne, les jeunes ne constituent pas une catégorie juridique homogène⁶. Il existe deux grandes catégories de seuils d'âge, qui varient en fonction des finalités poursuivies par les règles applicables : une finalité de protection de la santé du jeune à l'origine de la première législation sociale, et une finalité d'insertion professionnelle liée au développement de politiques catégorielles de l'emploi depuis une trentaine d'années. Dans un but de protection, le jeune travailleur est, en

* Maître de conférences HDR en droit privé à l'Université de Bretagne sud, Lorient, Lab-Lex EA 7480.

** Maître de conférences en droit privé à l'Université de Bretagne occidentale, Brest, Lab-Lex EA 7480.

¹ Cet article s'inscrit dans une recherche plus large menée dans le cadre du projet "Jeunesse et droit" (JEUUVUL) conduite par le Lab-Lex EA 7480, UBO et UBS

² Schmitt M. (2006).

³ Dupeyroux J.-J. (2003).

⁴ Desbarats I. (2003).

⁵ Le droit international ne définit pas le terme de jeune au travail. En revanche, l'Organisation Internationale du travail (OIT) s'intéresse au concept de « travail des enfants », qui regroupe l'ensemble des activités qui privent les enfants de leur enfance, de leur potentiel et de leur dignité, et nuisent à leur scolarité, santé, développement physique et mental. La Convention n°138 de l'OIT fixe un âge minimum à l'admission au travail, considérant qu'une des méthodes les plus efficaces pour s'assurer que les enfants ne commencent pas à travailler trop jeunes est de déterminer l'âge légal auquel ils sont susceptibles d'être employés ou autorisés à travailler. Quant à la Convention n°182, de façon pragmatique, elle insiste sur l'urgence des actions à entreprendre, en priorité sur les pires formes de travail des enfants, sans perdre de vue pour autant l'objectif à long terme pour l'élimination effective du travail des enfants.

⁶ Dedessus-Le-Moustier N. et Hablot C. (2017).

général, celui âgé de moins de 18 ans. L'article L. 3161-1 du Code du travail donne une définition des jeunes travailleurs pour l'application des dispositions concernant la durée du travail, le repos et les congés. Il s'agit des salariés et des stagiaires âgés de moins de 18 ans. Le seuil d'âge pour accéder à l'emploi est 16 ans mais peut être abaissé exceptionnellement à 14 ans pour des travaux légers, de courte durée, et à 15 ans pour l'apprentissage. Il existe certaines particularités pour les enfants artistes ou mannequins qui peuvent travailler avant 14 ans. Lorsqu'une finalité d'insertion est recherchée, le jeune est plutôt âgé de 16 à 25 ans. Toutefois, ces seuils peuvent se trouver déplacés au cours du temps.

Les finalités de protection de la santé du jeune travailleur et d'insertion professionnelle poursuivies par le droit du travail et les dispositifs mis en place s'inscrivent dans un dessein global d'accompagnement du jeune vers le statut de salarié adulte⁷. Cet objectif est assez proche de l'esprit du droit de la famille et du droit des contrats, pour lequel l'enfant ou le jeune est un « *adulte en devenir* », qui va progressivement être associé aux décisions le concernant et acquérir son autonomie, avec l'appui et le soutien de ses parents ou de ses représentants légaux. On ne peut que constater la permanence de cet objectif d'accompagnement du jeune travailleur depuis une trentaine d'années (1^{ère} partie). Cependant, afin d'assurer cet objectif général, les politiques d'emploi, spécialement d'insertion professionnelle, ont parfois conduit à certains arrangements dont les effets demeurent discutables (2^{nde} partie).

1. La permanence de l'objectif d'accompagnement du jeune vers le statut de salarié adulte

De façon générale, accompagner c'est guider, conseiller, faciliter l'apprentissage. Le terme d'accompagnement renvoie à plusieurs idées : permettre à la personne accompagnée d'aller à son rythme, de mener un travail à sa mesure, à sa portée d'une part ; favoriser une transition liée à une circonstance, un événement, une situation précise qui vient dire que tout accompagnement est temporaire, d'autre part⁸.

La notion d'accompagnement qui s'est particulièrement développée en droit du travail et dans les politiques de l'emploi depuis une trentaine d'années⁹ prend tout son sens lorsqu'elle est appliquée au jeune travailleur¹⁰. Il s'agit d'accorder une attention particulière au jeune, en raison de sa vulnérabilité, en vue de faciliter son intégration dans le monde du travail. L'accompagnement va permettre de le responsabiliser et de l'aider à conquérir son autonomie. Après avoir évoqué les raisons qui justifient l'accompagnement du jeune travailleur et les modalités par lesquelles il se traduit, nous pencherons sur les critiques qui sont adressées à certains choix faits par les pouvoirs publics en lien avec l'objectif d'accompagnement.

1.1. Justifications et modalités de l'accompagnement du jeune travailleur

La définition de règles relatives aux jeunes travailleurs sur laquelle le droit du travail s'est d'abord construit est fondée sur le postulat de leur vulnérabilité physique et mentale ainsi qu'économique et de leur moindre capacité au travail¹¹. Il existe bien sûr d'autres catégories de salariés considérées comme fragiles selon la terminologie utilisée en droit du travail, particulièrement les salariés âgés, qui nécessitent un accompagnement adapté¹².

⁷ Cette contribution n'évoquera pas les dispositifs parfois innovants élaborés par les entreprises dans le cadre d'accords collectifs de RSE (responsabilité sociale ou sociétale des entreprises) ou autres.

⁸ Paul M. (2009).

⁹ Petit F. (2008).

¹⁰ Les formules de stages poursuivent un objectif similaire mais sans occupation d'un véritable emploi. Voir : Petit F. (2007).

¹¹ Schmitt M. (2006).

¹² Desbarats I. (2003).

Pour les jeunes travailleurs, le postulat de leur fragilité est confirmé par des données récentes. Ainsi, les statistiques révèlent que les 18-24 ans sont davantage susceptibles d'être victimes d'un accident du travail que des salariés adultes. Pour la France, selon la Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (Dares), les salariés de moins de 20 ans ont trois fois plus d'accidents du travail que ceux de 50 à 59 ans¹³. La fréquence annuelle des accidents du travail est 2,5 fois plus importante chez les jeunes salariés de moins de 25 ans que pour l'ensemble des salariés tous secteurs confondus, d'après les statistiques de la Caisse nationale de l'assurance maladie des travailleurs salariés (CNAM-TS). Cependant, les jeunes travaillent plus souvent que les autres dans des secteurs où le risque d'accident est important comme la construction, le commerce, la restauration et l'intérim. En matière d'insertion professionnelle, selon les statistiques de l'OCDE pour 2017, le taux de chômage des jeunes actifs est de 11.9 % pour l'ensemble des pays de l'OCDE et de 22.3 % pour la France, contre 5.5 % et 8.9 % pour l'ensemble des actifs. Il y a un réel problème de l'accès à l'emploi des jeunes en France et donc du chômage de cette catégorie de salariés¹⁴. Par ailleurs, selon un rapport remis à la Ministre du Travail en janvier 2017, 35 % des 15-29 ans ont un contrat temporaire (CDD, intérim, apprentissage), dont la fonction de tremplin vers l'emploi stable semble s'éteindre par rapport à ce qu'ont pu connaître les générations précédentes¹⁵.

Les mesures d'accompagnement qui découlent de cet état des lieux prennent trois formes. La première facette de l'accompagnement du jeune travailleur se concrétise par la formation dont il va bénéficier. En ce qui concerne l'apprentissage, c'est même le terme d'éducation qui est utilisé. Le Code du travail affirme que l'apprentissage « *concourt aux objectifs éducatifs de la nation* ». Il précise qu'il s'agit d'« *une forme d'éducation alternée* », associant une formation dans une ou plusieurs entreprises, fondée sur l'exercice d'une ou plusieurs activités professionnelles en relation avec la qualification recherchée, et des enseignements dispensés dans un centre de formation¹⁶. De façon plus générale, l'utilisation de la formation comme outil privilégié des politiques de l'emploi constitue l'un des faits majeurs des politiques gouvernementales depuis une quarantaine d'années, en particulier à destination des jeunes¹⁷. Elle part de l'hypothèse d'une certaine inadéquation entre les besoins du marché du travail et le niveau de formation ou les qualifications acquises par les jeunes¹⁸.

Le dispositif mis en avant dans ce cadre, inspiré de l'apprentissage, est celui de l'alternance. Il s'agit d'un processus de formation associant des enseignements dans des organismes de formation, à l'acquisition d'un savoir-faire par l'exercice en entreprise d'une activité professionnelle en relation avec la qualification recherchée. Les contrats de travail de type particulier qui en découlent n'ont pas tant pour objet la fourniture d'un travail que la contribution à la formation du jeune. Dans le cas de l'apprentissage, l'employeur est tenu d'assurer la formation pratique de l'apprenti en lui confiant des tâches ou en le plaçant à des postes permettant l'exécution de travaux conformes à la progression pédagogique¹⁹. Il est à noter que le développement des formules d'alternance est le signe d'une porosité entre les temps et lieux d'apprentissage. En droit du travail, l'entreprise est désormais considérée comme un lieu de formation à part entière. L'expérience du travail participe à la formation, tandis qu'à l'inverse un droit à la formation s'est affirmé dans l'exécution même du contrat de travail²⁰.

Il est à noter que l'importance de la formation ne se limite pas à la question de l'insertion professionnelle, elle concerne également le volet de la santé au travail des jeunes. Une étude épidémiologique de l'INRS (Institut national de recherche et de sécurité) montre que recevoir un

¹³ Garoche B. (2016).

¹⁴ Elbaum M. et Marchand O. (1994).

¹⁵ Boisson-Cohen M. *et al.* (2017).

¹⁶ Article L. 6211-2 du Code du travail.

¹⁷ Aeberhardt R. *et al.* (2011).

¹⁸ Jugnot S. (2015).

¹⁹ Article L. 6223-3 du Code du travail.

²⁰ Favennec-Héry F. (1998).

enseignement en santé et sécurité au travail, pour des apprentis ou des élèves de l'enseignement professionnel, réduit de moitié la survenue d'accidents du travail²¹. Pour autant, l'immersion en situation de travail n'est pas à elle seule formative, encore faut-il que le jeune travailleur ne soit pas laissé seul, mais guidé par un salarié qui connaît l'entreprise et le poste occupé²².

La deuxième facette de l'accompagnement du jeune travailleur se traduit par la présence à ses côtés d'un salarié expérimenté, chargé de le conseiller dans son parcours d'intégration, le tuteur²³. Dans le monde professionnel, ce rôle n'est pas confié aux parents, même pour les mineurs. D'ailleurs, le Code du travail comporte très peu de références aux parents – et seulement sur des dispositions très précises²⁴ – voire au représentant légal chargé de signer le contrat d'apprentissage avec l'apprenti mineur et l'employeur²⁵. Le tutorat trouve son origine dans le dispositif de l'apprentissage, marqué par la philosophie du compagnonnage et de la transmission des savoirs, avec la figure emblématique du maître d'apprentissage²⁶. Le maître d'apprentissage est la personne « *directement responsable de la formation de l'apprenti* »²⁷ dont la fonction est de faciliter le passage vers le statut de salarié adulte. Le Code du travail précise que le maître d'apprentissage doit « *offrir toutes garanties de moralité* »²⁸. Cette condition est la survivance d'une époque où l'apprenti était nourri et logé par son maître d'apprentissage, qui avait pour rôle de prolonger le devoir d'éducation incombant aux parents. On peut considérer que cette dernière fonction subsiste en partie pour les apprentis mineurs.

Depuis les années 1980, l'accompagnement par un tuteur n'est plus réservé à l'apprentissage et est devenu un instrument au service des politiques de l'emploi, tant dans le cadre des contrats de formation que d'insertion, et pas seulement au bénéfice des jeunes travailleurs. Le tutorat peut prendre plusieurs formes ainsi que des modalités d'organisation variées²⁹. Toutefois, de façon constante la mission du tuteur prend trois formes : l'accueil du jeune, l'organisation de son activité en entreprise et la liaison avec le centre de formation. Si certains dispositifs font du tutorat une condition de validité du contrat, d'autres le rendent, de façon assez étonnante, facultatif³⁰. Par ailleurs, la situation du tuteur mériterait également d'être plus clairement définie, par exemple en ce qui concerne la formation au tutorat³¹. Nonobstant ces quelques difficultés, la consécration de l'entreprise, évoquée précédemment, comme lieu de formation et de transmission des savoirs ne peut que favoriser la reconnaissance de la place du tutorat dans l'accompagnement des jeunes travailleurs. Enfin, cet accompagnement lorsqu'il est confié à un salarié âgé présente un avantage supplémentaire, celui de favoriser en même temps une autre catégorie de salariés vulnérables³².

La troisième facette de l'accompagnement du jeune travailleur prend la forme d'une adaptation des règles normalement applicables. Nous avons vu qu'accompagner, c'est aussi permettre au jeune d'aller à son rythme, de mener un travail à sa mesure, à sa portée. Ces aménagements bénéficient essentiellement aux jeunes les plus fragiles, les mineurs, et concernent principalement la question de leurs conditions de travail et par conséquent de leur santé. D'ailleurs, dans le Code du travail, un titre

²¹ Synthèse étude INRS (2018).

²² Lenoir C. (1993).

²³ En droit des personnes, le terme de tuteur désigne la personne chargée de veiller sur un mineur, de gérer ses biens et de le représenter. On peut noter que c'est également un mot utilisé en matière horticole pour nommer la tige ou l'armature fixée dans le sol afin de soutenir ou redresser des plantes faibles.

²⁴ Par exemple, pour la participation au conseil de perfectionnement du CFA (art. D. 4153-14 C. trav.).

²⁵ Article R. 6222-2 du Code du travail.

²⁶ Petit F. (2006).

²⁷ Article L. 6623-5 du Code du travail.

²⁸ Article R. 6223-22 du Code du travail.

²⁹ Bastard P.-E. (2014).

³⁰ Par exemple, le tutorat n'est obligatoire dans le cadre du contrat de professionnalisation que depuis la loi du 5 mars 2014.

³¹ Bastard P.-E. (2014).

³² Voir infra.

du livre consacré à la durée du travail, aux repos et aux congés est réservé aux jeunes travailleurs³³, ainsi qu'un chapitre de la partie santé et sécurité au travail. Les mineurs ne peuvent pas être employés à un travail effectif excédant 8 heures par jour et 35 heures par semaine, contre des maximales de 10 heures par jour et de 48 heures par semaine pour les autres salariés. La durée minimale du repos quotidien ne peut être inférieure à 12 heures consécutives et même à 14 heures pour les travailleurs de moins de 16 ans. Il est de 11 heures consécutives pour les salariés de plus de 18 ans. S'agissant des congés annuels, la catégorie des jeunes concernés par des dispositions spécifiques est plus large puisqu'il s'agit des salariés de moins de 21 ans : ils peuvent demander un congé de 30 jours ouvrables quelle que soit leur ancienneté dans l'entreprise. Quant au travail de nuit, il est interdit tout travail entre 20h et 6h pour les jeunes de moins de 16 ans, et entre 22h et 6h pour les 16-18 ans³⁴. Enfin, des mesures d'interdiction de certains travaux pour les mineurs ou de travaux réglementés soumis à déclaration sont également applicables.

1.2. Critiques des décisions publiques en lien avec l'accompagnement du jeune travailleur

Si la nécessité d'accompagner les jeunes travailleurs en raison de leur fragilité est peu discutée, les choix qui sont faits par les pouvoirs publics depuis trente ans en lien avec l'objectif d'accompagnement suscitent plus de critiques. Celles-ci portent plutôt sur le volet de l'insertion professionnelle et, par conséquent, sur les politiques de l'emploi.

La première critique formulée à l'encontre des décisions en matière d'accompagnement est très générale. Elle vise le manque de stabilité des dispositifs liés à l'insertion professionnelle. Il en est ainsi en matière de définition des seuils d'âge. Le jeune travailleur est généralement âgé de 16 à 25 ans. Le seuil bas a ainsi été repoussé de 14 ans à 16 ans puisqu'avec les progrès de la scolarisation, l'accès au marché du travail a été retardé pour les plus jeunes. Des exceptions existent pour les apprentis d'au moins 15 ans qui ont accompli la scolarité du premier cycle de l'enseignement secondaire, et pour les enfants artistes ou mannequins qui peuvent travailler avant 16 ans³⁵. Le seuil haut est également parfois repoussé. L'élargissement du seuil peut-être lié à un cumul de fragilités : ainsi, le contrat de génération, réservé à tout jeune de moins de 26 ans, bénéficiait également au jeune de moins de 30 ans reconnu travailleur handicapé³⁶. Les autres raisons qui justifient ce choix sont plus discutables. Certains dispositifs ayant fait la preuve de leur efficacité pour la catégorie de jeunes travailleurs, les pouvoirs publics décident d'en faire bénéficier d'autres catégories de salariés par l'élargissement des seuils d'âge, comme en matière d'apprentissage. La première condition de l'apprentissage tient à l'âge : « nul ne peut être engagé en qualité d'apprenti s'il n'est âgé de 16 ans au moins à 25 ans au début de l'apprentissage »³⁷. Depuis une dizaine d'années, ces seuils se sont vus déplacés, pour permettre à d'autres catégories de salariés de pouvoir prétendre à la conclusion d'un contrat d'apprentissage. Ainsi, la loi Travail du 8 août 2016 qui a mis en place le dispositif ARPE (aide à la recherche du premier emploi) pour les jeunes de moins de 28 ans à la recherche d'un premier emploi a prévu, à titre expérimental³⁸, d'ouvrir l'accès à l'apprentissage à tout jeune, dont le projet professionnel a échoué ou mûri ou poursuivant son parcours de formation au-delà d'une première certification, jusqu'à ses 30 ans. Le projet en cours de réforme de l'apprentissage prévoit de l'ouvrir jusqu'au 30^{ème} anniversaire du jeune. On peut s'étonner qu'un dispositif conçu pour les jeunes en fonction de leurs besoins spécifiques soit étendu alors qu'il existe d'autres contrats en alternance proches, comme le contrat de professionnalisation ouvert aux jeunes de 16 à 25 ans mais également aux demandeurs d'emploi de 26 ans et plus³⁹.

³³ Les jeunes travailleurs concernés par ce titre sont les salariés et les stagiaires âgés de moins de 18 ans : article L. 3161-1 du Code du travail.

³⁴ Article 3163-1 et suivants du Code du travail.

³⁵ Article L. 7124-1 et suivants du Code du travail.

³⁶ Article L. 5121-17 du Code du travail. Abrogé par l'ordonnance n°2017-1387 du 22 septembre 2017.

³⁷ Article L. 6222-1 du Code du travail.

³⁸ Jusqu'au 31 décembre 2019, dans certaines régions pilotes.

³⁹ Article L. 6325-1 et suivants du Code du travail.

Le manque de stabilité des dispositifs concerne d'autres aspects de l'insertion professionnelle des jeunes. Ainsi, les outils mis en place par les pouvoirs publics ont constamment oscillé entre dispositifs spécifiques aux jeunes ou dispositifs plus généraux, pour lesquels les publics jeunes peuvent être néanmoins considérés comme prioritaires. Par exemple, certaines mesures s'intéressent plutôt à « la distance à l'emploi » ou au niveau de qualification jugé insuffisant de leurs bénéficiaires qui peuvent être des jeunes, des chômeurs de longue durée, des seniors,... Certaines périodes voient les pouvoirs publics ne plus intervenir spécifiquement pour soutenir l'emploi des jeunes avant un retour marqué dans ce champ⁴⁰. Plus encore, le développement successif de situations intermédiaires d'emploi, des formules de stage (dont le SIVP, stage d'initiation à la vie professionnelle) aux contrats de travail de type particulier, a rendu les politiques de l'emploi difficilement lisibles⁴¹. Cette instabilité des règles ne permet pas toujours de saisir le sens et l'orientation des politiques publiques dédiées aux jeunes⁴² et, par ailleurs, nuit à la finalité d'accompagnement du jeune qui est pourtant une constante. Le contrat de génération, récemment abrogé, semblait marquer une véritable rupture. Il s'agissait, en effet, d'un contrat à durée indéterminée de droit commun, même s'il pouvait bénéficier d'une aide financière de l'Etat. L'objectif mis en avant par les partenaires sociaux comme les pouvoirs publics était de s'écarter d'une « *logique de contrat aidé* »⁴³.

Le deuxième reproche adressé à l'accompagnement du jeune travailleur n'est pas non plus lié à l'accompagnement en lui-même, mais au fait qu'il soit réservé à une catégorie de salariés fragiles. Or, il apparaît que, fréquemment, les bénéfices qu'une catégorie vulnérable tire d'un dispositif se réalisent au détriment d'autres catégories de travailleurs fragiles non concernés⁴⁴. Cet effet négatif est particulièrement vérifiable en ce qui concerne les aides publiques à l'embauche : une mesure en faveur des jeunes travailleurs est susceptible d'avoir un effet défavorable sur une autre catégorie de salariés fragiles, les salariés âgés, au moins à court terme⁴⁵. Pour autant, cet effet de concurrence entre les âges n'est pas une fatalité. Le partage du travail entre les générations, mis en place dans les années 1980, reposait sur une logique de retrait des salariés âgés du marché du travail afin de libérer des postes de travail disponibles pour des jeunes travailleurs. Le contrat de génération, créé par la loi du 1^{er} mars 2013 transposant l'accord national interprofessionnel du 19 octobre 2012, visait au contraire à favoriser « *une alliance des âges au sein de l'entreprise* » et avait pour « *ambition de mettre en place les conditions qui vont permettre de réaliser un équilibre des âges* »⁴⁶. À l'inverse des dispositifs antérieurs, l'embauche d'un jeune n'était plus associée à la sortie d'un senior mais, au contraire, à son maintien dans l'emploi. Il s'agissait à la fois de faciliter l'insertion durable des jeunes sur le marché du travail, de favoriser l'embauche et le maintien dans l'emploi des seniors et d'assurer la transmission des savoirs techniques et des compétences les plus sensibles pour l'entreprise⁴⁷. L'État améliorait l'embauche des jeunes et, dans le même temps, se préoccupait des seniors en les « *accompagnant vers la fin de l'emploi* »⁴⁸. Cette mesure traduisait la volonté du Législateur en 2013 « *d'aider deux catégories vulnérables et fragilisées du marché du travail, les jeunes et les seniors* »⁴⁹.

Enfin, la dernière critique vise les conséquences de l'adoption de dispositions spécifiques applicables aux jeunes travailleurs. Le cas des règles relatives aux contrats de travail en alternance illustre l'idée d'une adaptation nécessaire du droit, au nom des politiques de l'emploi, afin d'assurer l'objectif d'accompagnement. La formation est de l'essence du contrat et justifie à elle seule les dérogations qui y sont apportées. Cependant, l'émergence d'un droit du travail supportant des exceptions, voire d'un droit du travail des jeunes est toutefois critiquée par certains auteurs⁵⁰. Les aménagements des

⁴⁰ Willmann C. (2013).

⁴¹ Bichot J. (1987), Elbaum M. (1988).

⁴² Willmann C. (2010).

⁴³ Sirugue C. (2012).

⁴⁴ Cour des comptes (2016).

⁴⁵ Arseguel A. et Isoux P. (1993).

⁴⁶ Sirugue C. (2012).

⁴⁷ Dauxerre L. (2013).

⁴⁸ Baugard D. (2012).

⁴⁹ Willmann C. (2013).

⁵⁰ Kerbourc'h J.-Y. et Willmann C. (2010).

règles applicables au jeune travailleur au nom des politiques de l'emploi peuvent produire des effets préjudiciables. Dès lors, bien que ces mesures soient adoptées au service de l'objectif d'accompagnement du jeune vers le statut de salarié, elles suscitent des interrogations plus profondes sur leur pertinence.

2. (Petits) arrangements au service de l'objectif d'accompagnement du jeune vers le statut de salarié

L'objectif d'accompagnement des jeunes vers le statut de salarié adulte se décline au travers des deux finalités poursuivies par les mesures applicables aux jeunes travailleurs : la protection de leur santé et de leur sécurité, et l'insertion professionnelle. Au cours des trente dernières années, les pouvoirs publics, ayant le souci de résorber la crise du marché de l'emploi par des politiques catégorielles, ont manifesté une attention plus affichée pour la seconde finalité visant à résoudre les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes⁵¹.

En ce sens, les politiques de l'emploi et spécialement d'insertion professionnelle ont, d'une part, permis de justifier de (petits) arrangements avec les principes d'égalité et de non-discrimination, privant les jeunes, souvent majeurs, de certains droits accordés aux autres salariés (2.1). L'essor de la politique d'insertion professionnelle a, d'autre part, conduit à d'autres arrangements des pouvoirs publics, ces derniers ayant opéré des arbitrages entre les deux finalités poursuivies par les mesures applicables aux jeunes travailleurs, parfois au détriment de la santé de ces derniers (2.2).

2.1. Atteinte portée aux principes d'égalité et de non-discrimination ?

L'accompagnement des jeunes vers le statut de salarié adulte a donné lieu, outre les mesures classiques de protection de leur santé et de leur sécurité, à l'adoption de mesures spécifiques tenant compte de leur précarité sur le marché du travail. Par des mesures incitatives à l'embauche de cette catégorie de travailleurs, l'Etat intervient avec l'objectif d'accompagner les jeunes vers l'emploi, et donc de corriger le déséquilibre du marché de l'emploi qui leur est défavorable. A cette fin, depuis trente ans, ont été adoptées par le législateur des mesures ayant parfois pour effet de priver les jeunes de certaines prérogatives du droit commun du travail, voire de nuire aux autres catégories de travailleurs.

Parmi les mesures adoptées, méritent notamment attention celles ayant eu ou ayant pour objet : l'exclusion des jeunes de moins de 26 ans du décompte de l'effectif de l'entreprise⁵² ; l'abaissement du salaire sous le SMIC pour les jeunes de moins de 26 ans sous contrat d'insertion professionnelle⁵³ ; l'exclusion de l'exigence d'un motif de rupture pendant deux ans pour les salariés de moins de 26 ans sous contrat première embauche (CPE)⁵⁴ ; l'allègement du salaire minimum interprofessionnel des jeunes de moins de 18 ans⁵⁵ ; l'exclusion du bénéfice de la durée minimum de 24 heures pour les étudiants de moins de 26 ans concluant un contrat de travail à temps partiel⁵⁶ ; l'exclusion du bénéfice de l'indemnité de précarité à l'issue d'un contrat de travail à durée déterminée conclu par

⁵¹ Willmann C. (2010).

⁵² Ord. n° 2005-892 du 2 août 2005, C. Willmann (2005).

⁵³ Couturier G. (1994).

⁵⁴ Morvan P. (2006).

⁵⁵ Article D. 3231-3 du Code du travail.

⁵⁶ Article L. 3123-14-5 du Code du travail.

un étudiant pendant une période de vacances⁵⁷ ; la justification légitime d'une différence de traitement fondée sur l'âge du salarié⁵⁸.

Pour justifier de telles mesures créant une différence de traitement liée à l'âge, l'argument de la politique de l'emploi ou de l'insertion professionnelle des jeunes comme catégorie vulnérable sur le marché de l'emploi est généralement avancée.

Saisi depuis trente ans sur le fondement du principe d'égalité⁵⁹, à propos de la justification des différences de traitement subies par une catégorie de travailleurs telle que celle des jeunes, le Conseil constitutionnel adopte une position constante⁶⁰. Il affirme qu'aucun principe, ni aucune règle de valeur constitutionnelle n'interdit au législateur de prendre des mesures visant à venir en aide à des catégories de personnes rencontrant des difficultés particulières⁶¹. Il valide la justification de l'aménagement du droit du travail des jeunes par les politiques de l'emploi, en écartant les critiques reposant sur la violation du principe d'égalité. Il estime ainsi conformes au principe d'égalité devant la loi, des dispositifs qui s'appliquent à une classe d'âge entière sans distinction. Il a dès lors retenu que le législateur peut, compte tenu de la précarité de la situation des jeunes de moins de 26 ans sur le marché du travail et notamment des jeunes les moins qualifiés, créer un contrat spécifique tel que le contrat première embauche⁶², ou autoriser le gouvernement à prendre des dispositions spécifiques relatives au décompte des effectifs⁶³.

Ainsi, au nom des politiques de l'emploi, « *les employeurs seraient autorisés à appliquer un droit du travail allégé de certaines « contraintes»* »⁶⁴, réduisant les droits des jeunes salariés, parfois en formation, par rapport aux autres salariés⁶⁵. Or, outre la question de l'efficacité réelle de ces politiques d'emploi, très fluctuantes, il est permis de s'interroger sur le raisonnement selon lequel les politiques d'emploi en faveur des jeunes devraient systématiquement impliquer des réductions des droits de ces jeunes travailleurs. Les positions souples du législateur et du Conseil constitutionnel ont été souvent critiquées à ce titre. Certaines mesures ont échoué, parfois à la suite de manifestations faisant reculer le gouvernement – c'est le cas du CPE –, ou à la suite du contrôle opéré par la Cour de justice de l'Union européenne (CJUE) – c'est le cas de l'exclusion des jeunes des effectifs des entreprises (encore que la CJUE ne se soit pas placée sur le terrain de la différence de traitement fondée sur l'âge)⁶⁶.

⁵⁷ Article L. 1243-10 du Code du travail. Certains ont pu avancer que les raisons d'intérêt général de cette différence de traitement entre les étudiants pendant leurs vacances et les autres seraient une mesure incitative à l'embauche d'un jeune étudiant.

⁵⁸ Art. L. 1133-2 C. trav. : « *les différences de traitement fondées sur l'âge ne constituent pas une discrimination lorsqu'elles sont objectivement et raisonnablement justifiées par un but légitime, notamment par le souci de préserver la santé ou la sécurité des travailleurs, de favoriser leur insertion professionnelle, d'assurer leur emploi, leur reclassement ou leur indemnisation en cas de perte d'emploi, et lorsque les moyens de réaliser ce but sont nécessaires et appropriés* ».

⁵⁹ Article 6 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789.

⁶⁰ V. not. : Cons. const. n°86-207 DC, 25 et 16 juin 1986 (à propos de dispositifs de formation professionnelle en alternance et d'insertion professionnelle); Cons. const. n°2005-521, DC du 22 juillet 2005 (à propos de l'exclusion des effectifs) ; Cons. const. n° 2006-535 DC du 30 mars 2006 (à propos du CPE).

⁶¹ Depuis une trentaine d'années, il est acquis pour le Conseil constitutionnel que « *le principe d'égalité ne s'oppose ni à ce que le législateur règle de façon différente des situations différentes, ni à ce qu'il déroge à l'égalité pour des raisons d'intérêt général, pourvu que, dans l'un ou l'autre cas, la différence de traitement qui en résulte soit en rapport avec l'objet de la loi qui la détermine* » (Cons. const. 7 janv. 1988, n°87-232 DC).

⁶² Cons. const. 30 mars 2006, n° 2006-535 DC (CPE).

⁶³ Cons. const. 22 juill. 2005 n° 2005-521 DC (effectifs). A propos de l'exclusion des jeunes étudiants sous CDD pendant leurs vacances du bénéfice de l'indemnité de précarité, le Conseil constitutionnel ayant relevé l'existence de situation distinctes et une différence de traitement en rapport avec l'objet de la loi (objet de l'indemnité de précarité), il n'était pas tenu de se prononcer sur les raisons d'intérêt général justifiant cette inégalité de traitement (Cons. const. 13 juin 2014, n°2014-401 QPC ; Lamarche T. (2014), « L'étudiant employé pendant ses vacances n'est pas un salarié comme les autres », JCP S, 30, n°1320. La Cour de justice de l'Union européenne s'est également placée sur le terrain de l'objet de l'indemnité de précarité pour considérer les jeunes étudiants de moins de 26 ans en vacances dans une situation de précarité non comparable à celle des travailleurs éligibles à l'indemnité de précarité (CJUE, 1 oct. 2015, aff. C 432/14).

⁶⁴ Willmann C. (2010).

⁶⁵ Lyon-Caen G. (2003).

⁶⁶ V. infra.

En effet, s'agissant de la jurisprudence communautaire, on relèvera d'abord que la CJUE admet moins facilement la justification de différences de traitement fondées sur l'âge que le Conseil constitutionnel⁶⁷. Lorsqu'à propos d'une différence de traitement née d'une mesure d'un Etat-membre, la CJUE reconnaît comme légitime l'objectif de politique de l'emploi poursuivie par la mesure et spécialement l'objectif d'insertion professionnelle des jeunes, elle opère un contrôle de proportionnalité assez strict. Elle vérifie que l'objectif n'aurait pas pu être atteint par d'autres moyens plus modérés et que le dispositif est adapté au résultat recherché. C'est ainsi que, concernant des mesures relevant du droit autrichien et du droit allemand, elle a jugé que l'âge ne peut, à lui seul, justifier une différence de traitement, indépendamment de la prise en considération de la structure du marché du travail en cause et de la situation personnelle de l'intéressé⁶⁸.

Ensuite, à propos précisément d'une mesure de droit français, la CJUE, sans se placer sur le terrain de l'égalité de traitement, a estimé que la mesure prévoyant l'exclusion des jeunes de moins de 26 ans des effectifs de l'entreprise était non conforme à la directive établissant un cadre général relatif à l'information et la consultation des travailleurs⁶⁹. En effet, l'exclusion des jeunes travailleurs du calcul des seuils d'effectifs aurait permis à des entreprises de demeurer en dessous du seuil de cinquante salariés les faisant échapper à la mise en place d'une instance de représentation ou d'un plan de sauvegarde de l'emploi en cas de grands licenciements collectifs, droits dont devraient bénéficier l'ensemble des salariés de l'entreprise.

Ainsi, en droit interne, de nombreuses mesures s'arrangent depuis trente ans, facilement voire systématiquement, avec le principe d'égalité au nom de l'objectif d'insertion professionnelle poursuivi par les politiques d'emploi. Ces mesures ont pour effet de nuire à l'unité du droit du travail, en portant préjudice à la catégorie des jeunes travailleurs ainsi qu'aux autres catégories de travailleurs⁷⁰.

2.2. Arbitrages entre les finalités de prévention et d'insertion

Les règles spécifiques mises en place à destination des jeunes travailleurs poursuivent une double finalité. La première, à l'origine des premières législations sociales, consiste à protéger la santé et la sécurité des jeunes travailleurs en renforçant les contraintes supportées par l'employeur. En revanche, largement encouragée par les politiques catégorielles de l'emploi au cours des trente dernières années, la seconde finalité conduit à favoriser l'insertion professionnelle des jeunes, et donc leur embauche, en allégeant les contraintes du droit du travail pesant sur l'employeur.

⁶⁷ La directive n°2000/78 a pour objet d'établir un cadre général pour lutter contre les discriminations fondées notamment sur l'âge. L'article 6.1 de la directive dispose que « les Etats membres peuvent prévoir que des différences de traitement fondées sur l'âge ne constituent pas une discrimination lorsqu'elles sont objectivement et raisonnablement justifiées, dans le cadre national, par un objectif légitime, notamment par des objectifs légitimes de politique de l'emploi, du marché du travail et de la formation professionnelle, et que les moyens de réaliser cet objectif sont appropriés et nécessaires ». En outre, l'interdiction des discriminations du fait de l'âge constitue un principe général du droit communautaire (CJCE 22 nov. 2005, aff C-144/04 Mangold).

⁶⁸ CJCE, 22 nov. 2005, Mangold ; CJUE, gr. Ch., 19 janv. 2010, aff. C-555/07, Kucukdeveci ; CJCE, 18 juin 2009, Hütter, aff. C-88/08. La CJUE estime que l'exclusion de périodes d'emploi effectuées avant l'âge de 18 ans du calcul de l'ancienneté (CJCE, 18 juin 2009, aff. C-88/08, Hütter) comme celle de périodes réalisées avant l'âge de 25 ans du calcul du préavis (CJUE, gr. Ch., 19 janv. 2010, aff. C-555/07, Kucukdeveci) constituent une discrimination en fonction de l'âge. En revanche, à propos de la règle du droit français prévoyant l'exclusion des jeunes étudiants du bénéfice de l'indemnité de précarité à l'issue d'un contrat de travail à durée déterminée conclu pendant une période de vacances, la CJUE, à l'instar du Conseil constitutionnel (Cons. const. n°2014-401 et n°2014-402, 13 juin 2014 QPC), pour écarter le grief de discrimination en fonction de l'âge, s'est placée sur le terrain de l'objet de l'indemnité de précarité pour considérer que les jeunes étudiants en vacances qui ne bénéficient pas de ladite indemnité sont dans une situation de précarité non comparable à celle des travailleurs éligibles à l'indemnité de précarité (CJUE, 1 oct. 2015, aff. C 432/14).

⁶⁹ Dir. n°2002/14 du 11 mars 2002.

⁷⁰ Kerbourc'h J.-Y. (2010).

Ces finalités sont classiquement cantonnées à une catégorie de jeunes travailleurs : les mineurs essentiellement pour la protection de la santé et de la sécurité ; les majeurs pour l'insertion professionnelle. Cependant, avec la volonté accrue des pouvoirs publics de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes, certaines mesures résultent d'un arbitrage des deux finalités, parfois au détriment de celle de protection, et donc de la santé des jeunes travailleurs.

Certes, depuis longtemps en matière de durée ou de sécurité au travail, des dérogations sont prévues aux différents principes d'interdiction ou de limitation d'accès au travail ou d'exercice du travail par les jeunes. Par exemple, il est en principe interdit au mineur de moins de 18 ans de travailler de nuit, sauf dérogation autorisée par l'inspecteur du travail dans certains secteurs d'activité⁷¹. Cette dérogation à une règle de protection du jeune travailleur permet à ce dernier de pouvoir se former de manière pertinente dans certains secteurs et donc de renforcer ses chances d'insertion professionnelle. De manière plus générale, l'inspecteur, garant de la protection individuelle du jeune travailleur, exerce un accompagnement éloigné, mais réel, de ce dernier vers son statut de salarié adulte.

Cependant, les pouvoirs publics n'aboutissent pas toujours à un tel arbitrage équilibré. Au profit de la finalité, largement valorisée, d'insertion professionnelle des jeunes travailleurs, s'opère un recul des mesures de protection du travailleur mineur.

Ainsi, amorcée en 2013⁷², la modification de la procédure de dérogation à l'exercice de travaux dangereux pour les jeunes en formation professionnelle a été parachevée en 2015. La finalité poursuivie était celle de simplifier les démarches administratives et d'encourager l'embauche de jeunes dans des formations à des métiers conduisant à la réalisation de travaux dangereux. Est désormais substitué au régime d'autorisation par l'inspecteur du travail un régime déclaratif. Pour affecter un jeune âgé d'au moins 15 ans et de moins de 18 ans en formation professionnelle à certains travaux dangereux qui lui sont interdits, l'employeur sera seulement tenu d'envoyer à l'inspection du travail une déclaration de dérogation, avant l'affectation du jeune aux travaux concernés⁷³. Cette déclaration doit être renouvelée tous les trois ans.

Finalement, accompagner le jeune travailleur vers son statut de salarié adulte se traduit toujours par des mesures visant à protéger le jeune travailleur vulnérable et à faciliter son intégration sur le marché de l'emploi. Il apparaît toutefois que l'alternance, mesure non spécifique, constitue certainement le moyen le plus efficace pour qu'un jeune s'intègre avec succès sur le marché de l'emploi. Pourtant les petits arrangements opérés par les pouvoirs publics au nom de l'insertion professionnelle des jeunes se sont multipliés, qu'il s'agisse de la privation pour les jeunes de certaines mesures du droit du travail, ou de l'assouplissement de la réglementation spécifique de protection de la santé et de la sécurité des jeunes. L'empiétement de la finalité d'insertion professionnelle sur celle de protection oriente ainsi la réflexion vers un « droit du travail des jeunes » se matérialisant, non plus tant par des mesures de protection de cette catégorie de travailleurs, que par un allègement des contraintes pour l'employeur.

⁷¹ Article L. 3163-2 du Code du travail.

⁷² Décret n° 2013-914 et n°2013-915 du 11 octobre 2013.

⁷³ Décret n° 2015-443 du 17 avril 2015. De plus, un second décret en date du même jour (D. n° 2015-444) fait évoluer la réglementation interdisant, en milieu professionnel, d'affecter des jeunes âgés de moins de 18 ans à des travaux temporaires en hauteur lorsque la prévention du risque de chute de hauteur n'est pas assurée par des mesures de protection collective. À compter du 2 mai 2015, deux dérogations à ce principe pourront être mobilisées par les employeurs.

Bibliographie

- Aeberhardt R., Crusson L. et Pommier P. (2011), « Les politiques d'accès à l'emploi en faveur des jeunes : qualifier et accompagner », *Insee Références, France, portrait social*, pp. 153-171.
- Arseguel A. et Isoux P. (1993), « La protection des salariés âgés : effets de seuil effets en chaîne, effets pervers », *Droit social*, pp. 942-944.
- Bastard P.-E. (2014), « Le tutorat en entreprise », *JCP Social*, n°1369.
- Baugard D. (2012), « L'accompagnement dans l'emploi », *RDSS*, pp. 993-1000.
- Bichot J. (1987), « L'insertion professionnelle des jeunes : la valse des mesures », *Droit Social*, pp. 755-771.
- Boisson-Cohen M., Garner H. et Zamora P. (2017), « L'insertion professionnelle des jeunes », *Rapport à la ministre du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social*, Dares – France Stratégie.
- Couturier G. (1994), « Le contrat d'insertion professionnelle », *Droit social*, pp. 204-209.
- Cour des comptes (2016), *L'accès des jeunes à l'emploi – Construire des parcours, adapter les aides, Rapport public thématique*, Documentation française.
- Dauxerre L. (2013), « Le contrat de génération, l'alliance des âges », *JCP Social*, n°1119.
- Dupeyroux J.-J. (2003), « L'âge en droit social », *Droit social*, pp. 1041-1046.
- Desbarats I. (2003), « Age et conditions de travail », *Droit social*, pp. 1067-1076.
- Dedessus-Le-Moustier N. et Hablot C. (2017), « Seuils d'âge en droit social », *Dossier Jeunesse et Droit, AJ Famille*, pp. 519-520.
- Elbaum M. (1988), « Petits boulots, stages, emplois précaires : quelle "flexibilité" pour quelle insertion... ? », *Droit social*, pp. 311-322.
- Elbaum M. et Marchand O. (1994), « Emploi et chômage des jeunes dans les pays industrialisés : la spécificité française », *Travail et Emploi*, n°58, 1/94, 111.
- Favennec-Héry F. (1998), « Emploi et formation : une frontière qui s'estompe », in *Le travail en perspectives*, LGDJ, pp. 475-489.
- Garoche B. (2016), « Les accidents du travail et les accidents de trajet. Toujours plus fréquents chez les ouvriers, malgré une tendance globale à la baisse », *DARES résultats*, juillet 2016, n°039.
- Jugnot S. (2015), « Politiques d'emploi en faveur des jeunes : quels leviers pour quels effets ? », *Cahiers de l'action*, n°45, pp. 17-20.
- Lenoir C. (1993), « A propos des formations par l'alternance », *Droit social*, pp. 411-417.
- Lyon-Caen G. (2003), « Différence de traitement ou discrimination selon l'âge », *Droit social*, pp. 1047-1050.
- Morvan P. (2006), « Le contrat de première embauche », *JCP Social*, n°1289.
- Paul M. (2009), « Accompagnement », *Recherche et formation*, pp.91-108.
- Petit F. (2006), « L'émergence d'un concept juridique : l'accompagnement dans l'emploi », *Droit social*, pp. 1136-1151.
- Petit F. (2007), « La convention de stage comme technique d'accompagnement vers l'emploi », *Droit social*, p.1127-1134.
- Petit F. (2008), « Le droit à l'accompagnement », *Droit social*, pp. 413-423.
- C. Willmann (2005), « L'exclusion du calcul des effectifs des jeunes de moins de 26 ans », *Droit social*, pp. 1142-1156.

- Willmann C. (2010), « Les difficultés d'accès des jeunes au marché du travail : des politiques publiques en quête de sens », *Revue de droit sanitaire et social*, pp. 355-369.
- Willmann C. (2013), « Le contrat emploi jeune avenir », *Droit social*, pp. 24-32.
- Willmann C. (2013), « Le partage générationnel du travail », *Droit social*, pp. 529-541.
- Schmitt M. (2006), « La protection de l'enfant au travail en droit français », *AJ Famille*, pp. 132-135.
- Sirugue C. (2012), *Assemblée Nationale, Rapport au nom de la Commission des affaires sociales*, n°570, déc. 2012.
- Synthèse d'étude de l'Institut National de Recherche et Sécurité (INRS) (2018), *Accidentologie de jeunes travailleurs*. Publication en ligne.

La baisse des contrats aidés : quelles conséquences pour l'emploi des jeunes ?

Fatchima Bala Arabé^{}, Even Loarer^{**}, Patrick Werquin^{***}*

Selon les indicateurs de la Dares (2017a), au premier trimestre 2017, 473 000 salariés bénéficient d'un contrat aidé : contrat unique d'insertion, emploi d'avenir, ou contrat dans une structure de l'insertion par l'activité économique. Depuis cette période, le nombre des contrats aidés est en baisse. En un an, ce nombre a diminué de 64 000 (soit une réduction de 11,9 %). C'est une baisse qui devrait se poursuivre tout le long des années à venir en raison des choix politiques du gouvernement. Lors d'un entretien donné le 24 août 2017, le premier ministre Édouard Philippe argumentait : « *Il y a 15 ans, c'était 900 000 [contrats aidés] et vous remarquerez que ça n'a pas contribué à réduire le chômage* »¹. Les contrats aidés, seraient-ils inefficaces dans la lutte contre le chômage ? Quelles sont les conséquences de la baisse du nombre des contrats aidés sur l'emploi des jeunes ?

1. Un plan de lutte contre le chômage sans contrats aidés

Le contrat aidé est un contrat dérogatoire au droit commun pour lequel l'employeur bénéficie d'aides sous forme de subventions, de primes à l'embauche, d'exonérations de certaines cotisations sociales ou d'aides à la formation pour les salariés (Insee, 2016). Un contrat aidé peut bénéficier aux entreprises du secteur marchand ou aux entreprises du secteur non marchand. L'employeur, qui embauche en contrat aidé et qui bénéficie d'aides, doit en contrepartie faciliter l'insertion durable du salarié à travers des reconductions de contrat, des programmes de formation ou des actions d'accompagnement pour un retour à l'emploi.

Depuis 1975, année de la création des contrats aidés, une quarantaine de dispositifs ont été mis en place. Les différents gouvernements qui se sont succédé faisaient du déploiement de contrats aidés une composante essentielle de leurs orientations politiques. Cette tradition n'est pas perpétuée aujourd'hui et l'actuel gouvernement met en place un programme de lutte contre le chômage sans développement de contrats aidés. Ce gouvernement mise sur un « Plan d'investissement compétences » (PIC) avec pour objectif de développer l'offre de formation et d'accroître les compétences de deux millions de personnes peu qualifiées et éloignées du marché du travail (Pisani-Ferry, 2017). Trois principes sont ainsi mis en avant : 1/ élever le niveau de formation des personnes peu qualifiées ; 2/ les accompagner dans leur projet d'emploi et de formation ; et 3/ moderniser l'offre de formation pour qu'elle corresponde aux métiers de demain (révolution numérique, robotique, exigences écologiques). Ce plan est complété par le « Plan d'action pour la croissance et la transformation des entreprises » dont l'objectif prioritaire est de stimuler la croissance en favorisant la création d'emplois (Pisani-Ferry, 2017) pour permettre des embauches.

* Doctorante au Cnam-Inetop (Conservatoire national des arts et métiers, Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle), équipe de recherche en psychologie de l'orientation - Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD).

** Professeur titulaire de chaire du Cnam et directeur de l'inetop. Ses travaux portent sur l'orientation tout au long de la vie, l'évaluation des compétences, la mobilité et les parcours professionnels.

*** Professeur au Cnam-Inetop et consultant international indépendant, Saint-Sulpice-sur-Lèze. Avant cela, il a occupé des fonctions d'études et de recherche au Céreq, à l'OCDE puis à L'Unesco. Il travaille sur des questions d'éducation, de formation et d'insertion professionnelle, pour les jeunes et les adultes ; dont les apprentissages tout au long de la vie et la reconnaissance des acquis d'apprentissages non-formels et informels.

¹ Interview sur RMC/BFM TV, 24 août 2017.

Afin de favoriser l'insertion et accroître l'emploi, les stratégies du gouvernement sont donc d'élever le niveau de formation, d'accompagner vers la formation et l'emploi, de favoriser l'adéquation des formations aux métiers de demain et d'inciter les entreprises à créer de l'emploi. Toutefois, ces stratégies ont fait l'objet de très nombreuses analyses auparavant. Elles montrent en particulier que les politiques qui visent à élever le niveau de formation ou favoriser l'adéquation entre la formation et l'emploi ne paraissent pas apporter de solutions probantes au problème du chômage des jeunes². Ainsi, à part un renouvellement limité de certains contrats aidés (garantie jeunes et emplois francs), la réduction de leur nombre a bien été aujourd'hui entérinée par les pouvoirs politiques. Pourtant les contrats aidés ont, par le passé, facilité l'accès à l'emploi à de nombreux jeunes. L'histoire montre en effet une évolution continue et une utilisation contracyclique de ces contrats.

2. Évolutions des contrats aidés

Durant ces dernières décennies, la part des embauches des jeunes par les contrats aidés est très importante. Par exemple, au troisième trimestre 2016, la part des jeunes de moins de 26 ans représentait 35,6 % des recrutements dans les contrats aidés non marchands (Contrat unique d'insertion, CUI, et Emploi d'avenir), contre 11,4 % pour les seniors de 55 ans ou plus (CUI). Dans les contrats aidés du secteur marchand, c'était 50,6 % des embauches qui concernaient les jeunes contre 10 % des seniors (Dares, 2016a). Les emplois aidés relèvent de différents dispositifs : relatifs à l'emploi (contrats aidés du type emploi d'avenir, contrat unique d'insertion³, garantie jeunes), relatifs aux programmes de formation (formations en entreprise) ou encore aux programmes alternant emploi et formation (contrats d'apprentissage ou de professionnalisation).

Un survol de l'évolution des contrats aidés laisse apparaître six périodes correspondant à six contextes économiques instables (Aeberhardt *et al.*, 2011 ; Issehnane, 2011) :

- 1975-1982 : période de la naissance des contrats aidés : les stages « Granet⁴ » et les Contrats emploi-formation⁵ (CEF) sont créés en 1975, ils sont suivis de trois Pactes pour l'emploi⁶ en 1977 et d'un fort développement des contrats d'apprentissage en 1978. La forte montée du chômage suite au premier choc pétrolier rend indispensable l'utilisation de ces contrats, entraînant la hausse de leur taux dans l'emploi des jeunes. Ainsi, au moment où le taux de chômage des jeunes de 15 à 24 ans passe de 6,6 % à plus de 16 % entre 1975 et 1982, la part des emplois occupés par les jeunes de moins de 26 ans bénéficiant d'une aide de l'État augmente de 4 % à plus de 8 %.
- 1982-1990 : le début de cette période est marqué par une courte embellie économique qui fait décroître le chômage. Toutefois, ce dernier repart rapidement à la hausse, 20 % des jeunes sont au chômage en 1984 et 1985. La part des emplois occupés par les jeunes bénéficiant d'une aide de l'État passe de 13 % à 30,2 % entre 1985 et 1986. Cette période fût non seulement celle de la forte croissance des contrats aidés mais également celle de leur diversité. Trois contrats aidés sont ainsi adoptés en 1983 : le Contrat de qualification, le Contrat d'adaptation et les Stages d'initiation à la vie professionnelle (SIVP). Ils sont suivis, en 1984 des Travaux d'utilité collective⁷

² Pour une présentation détaillée, voir les travaux de Bruno et Cazes (1997) ; Lefresne (2003), Libmann et Mesguich (2013).

³ Il existe deux sortes de CUI : le CUI-CAE, qui est le *Contrat unique d'insertion - Contrat d'accompagnement dans l'emploi*, relevant du secteur non marchand, et le CUI-CIE, qui est le *Contrat unique d'insertion - Contrat d'initiative emploi*, relevant du secteur marchand.

⁴ Stages « Granet », 1975-1977 : stage alterné de préformation professionnelle de 4 mois pour les jeunes de 16-20 ans, institués par le gouvernement Jacques Chirac.

⁵ *Contrats emploi-formation* (CEF), 1975-1982 : emplois aidés du secteur marchand pour les jeunes de 16-26 ans.

⁶ Trois Pactes pour l'emploi, 1977-1981 : visent une incitation financière pour les employeurs. Ils sont développés dans le secteur marchand, adressés aux jeunes 16-25 ans et institués sous le gouvernement de Raymond Barre.

⁷ *Travaux d'utilité collective* (TUC), 1984-1990 : destinés aux employeurs du secteur non marchand (collectivités territoriales, associations à but non lucratif, fondations, organismes de sécurité sociale, sociétés mutualistes). Les bénéficiaires des TUC, 16-18 ans, ont un statut de stagiaire de la formation professionnelle.

(TUC) qui sont à leur tour remplacés par les Contrats emploi solidarité⁸ (CES) en 1990. Le Crédit de formation individualisé⁹ quant à lui, voit le jour en 1989. Cette période fût également celle de la naissance des Missions locales en 1982.

- 1990-1995 : le début de l'année 1990 enregistre une baisse de chômage qui est également de courte durée. Une période de contraction économique fait hausser le taux du chômage des jeunes de 15,2 % à 21 % entre 1990 à 1995. La part des emplois aidés occupés par ces derniers, passe alors de 20 % à plus de 31 %. Cette époque représentera une inflexion dans le déploiement des contrats aidés. À partir de là, plus jamais la part des emplois aidés au sein des emplois occupés par des jeunes ne baissera en dessous de 25 %. Aux côtés des contrats aidés déjà existants s'ajoutent de nouveaux contrats, notamment, les Exo-jeunes¹⁰ en 1991, les Contrats emploi consolidé¹¹ (CEC) en 1992, les Contrats d'insertion professionnelle¹² (CIP) en 1993.
- 1995-2000 : la fin des années 1990 est marquée par une reprise de la croissance économique, accompagnée d'une baisse du taux de chômage. Il passe ainsi de 21 % à 18,1 % entre 1995 et 2000. Cependant, la part des emplois aidés occupés par les jeunes se maintient durant ces années autour de 30 %. Le déploiement des emplois aidés à cette période est procyclique. C'est un rythme qui se poursuit jusqu'au début des années 2000. Cette période va voir naître deux importants dispositifs : le programme « Nouveaux services - Emploi jeunes¹³ » (NSEJ), en 1997, et le programme *Trajet d'accès à l'emploi*¹⁴ (TRACE), en 1998, dont l'objectif est de favoriser l'insertion professionnelle d'un grand nombre de jeunes.
- 2000-2006 : suite à un ralentissement de la croissance économique en 2001, le taux de chômage des jeunes est de nouveau en hausse, de 15,2 % en 2001 à 21,3 % en 2006. La proportion des emplois aidés au sein des emplois occupés par les jeunes passe pendant ce temps de 30 % à 27 %. Les contrats aidés en vigueur à cette période sont : le Contrat *soutien à l'emploi des jeunes en entreprise* (SEJE)¹⁵ mis en place en 2002, le *Contrat d'insertion - Revenu minimum d'activité*¹⁶ (CI-RMA) créé en 2004, le *Contrat d'insertion dans la vie sociale*¹⁷ (CIVIS), le *Contrat d'accompagnement dans l'emploi* (CAE)¹⁸ et le *Contrat d'avenir*¹⁹ (CA) créés en 2005, suivis du *Contrat première embauche*²⁰ (CPE) en 2006.

⁸ *Contrats emploi solidarité* (CES), 1990-2005 : emplois subventionnés dans le secteur non marchand. Ils s'adressent à un public plus large que le public jeune et offre une meilleure protection de l'emploi (ce sont des contrats de travail).

⁹ *Crédit de formation individualisé*, 1989-1991 : offre aux jeunes sans qualification le droit d'accéder à une formation afin d'acquérir une qualification de niveau V (CAP, BEP ou équivalent).

¹⁰ *Exo-jeunes* : créés en 1991, abandonnés en 1993 suite à une vague de protestations. Ils défavoriseraient l'emploi des jeunes.

¹¹ *Contrats emploi consolidé* (CEC), 1992-2005 : visent des publics prioritaires (chômeurs de longue durée et jeunes peu qualifiés) dans le cadre d'un emploi aidé du secteur non marchand.

¹² *Contrats d'insertion professionnelle* (CIP) : créés en 1993, abandonnés en 1994 suite à une vague de protestations en faveur de l'emploi des jeunes.

¹³ *Nouveaux services - emploi jeunes* (NSEJ), 1997-2002 : dispositif du secteur non marchand ayant vocation à développer de nouvelles activités socialement utiles, à permettre aux jeunes de s'insérer professionnellement, en incitant à la création d'emplois (d'une durée de cinq ans) par le biais de fortes subventions aux organismes non lucratifs (associations) ou aux établissements publics (Education nationale, Police nationale, Collectivités territoriales).

¹⁴ Le programme *Trajet d'accès à l'emploi* (TRACE), 1998-2005 : dispositif d'accompagnement, n'étant pas toujours comptabilisé comme contrat aidé.

¹⁵ *Emploi des jeunes en entreprise* (SEJE) : mis en place par la loi n° 2002-1095 du 29 août 2002. Le dispositif vise à faire bénéficier l'employeur du secteur marchand d'une subvention et d'une exonération de charges.

¹⁶ *Contrats d'insertion - Revenu minimum d'activité* (CI-RMA), 2004-2010 : créés dans le cadre de la réforme du RMI, ces contrats (de 6 à 18 mois) sont repris par la loi de programmation pour la cohésion sociale en 2005, qui les recentre sur le seul secteur marchand.

¹⁷ *Contrat d'insertion dans la vie sociale* (CIVIS), 2005-2017 : dispositif d'accompagnement n'étant pas toujours comptabilisé comme contrat aidé.

¹⁸ *Contrats d'accompagnement dans l'emploi* (CAE), 2005-2010 : mis en œuvre dans le cadre de la loi de programmation pour la cohésion sociale. Ils visent les employeurs du secteur non marchand.

¹⁹ *Contrats d'avenir* (CA), 2005-2010 : créés également par la loi de programmation pour la cohésion sociale. Les contrats s'adressent au public bénéficiaire du revenu minimum d'insertion (RMI), de l'allocation de solidarité spécifique (ASS) ou de l'allocation parent isolés (API), et leur mise en œuvre est confiée aux collectivités territoriales.

²⁰ *Contrats première embauche* (CPE) : institués par la loi n° 2006-396 pour l'égalité des chances, ils furent abrogés quelques mois plus tard car ils seraient défavorables à l'emploi des jeunes.

- 2008 amorce une période particulière : la crise économique qui s'est déclenchée entraîne une forte hausse du taux de chômage. Celui des jeunes, qui était revenu à 18,3 %, bondit à 23 % entre 2008 et 2009 pour atteindre 24,4 % en 2016. La proportion des emplois aidés au sein des emplois occupés par les jeunes s'accroît alors de 24,6 % à 28 %. La vague des emplois aidés qui se sont ajoutés aux contrats existant se composent des *Contrats uniques d'insertion* (CUI) en 2010, des *Emplois d'avenir*²¹ en 2012, de la *Garantie jeune*²² en 2013. Toutefois au deuxième trimestre 2017, la part des emplois occupés par les jeunes baissera de 2,1 % (Dares, 2017a). Cette baisse devrait être durable et se poursuivre au cours des prochaines années du fait des nouvelles orientations gouvernementales en matière de politique de l'emploi des jeunes. Comment comprendre cette baisse ? Les emplois aidés sont-ils inefficaces ?

3. Rôles des contrats aidés et risques pour l'emploi des jeunes en cas de rationnement

La part des emplois aidés occupés par les jeunes est passée de 4 % en 1975 à près de 31 % en 1995. Une telle dynamique d'évolution n'aurait pas eu lieu si le rôle et les effets des contrats aidés sur l'emploi était négligeable. Pourtant, selon plusieurs analystes, les effets des contrats aidés seraient mitigés. À court terme, ces derniers, particulièrement ceux du secteur non marchand, permettent de soutenir efficacement l'emploi, tandis qu'à plus long terme ils sont considérés comme défavorables pour l'accès à l'emploi stable (Dares, 2017b). Leur part croissante dans l'emploi des jeunes aurait contribué à réduire la qualité de l'emploi et entraîné le développement de l'emploi temporaire qui constitue aujourd'hui la principale voie d'accès au marché du travail (Deumer, 2010). De même, certains contrats aidés ne seraient pas assez centrés sur les publics prioritaires (Hagneré, 2004). Les contrats aidés seraient souvent sujets à des effets d'aubaine ou de substitution : une grande partie des emplois, notamment ceux du secteur marchand, auraient ainsi été créés même si le dispositif n'avait pas existé (Garraud, 2000 ; Insee, 2017). Enfin selon le rapport annuel de la Cour des comptes (2016), les effets des contrats aidés sur l'insertion professionnelle ne sont pas à la hauteur des moyens financiers déployés. Les contrats aidés peuvent, pour toutes ces raisons, apparaître comme faiblement efficaces. C'est certainement ce qui a inspiré les pouvoirs publics pour décider de réduire le nombre de ces contrats aidés.

Toutefois, des éléments viennent nuancer les études qui soutiennent que les effets à long terme des contrats aidés seraient limités. En effet, le public auquel s'adressent les contrats aidés est principalement un public en difficulté, vulnérable, manquant de ressources pour s'insérer durablement dans l'emploi (Defosseux, 2003). Des conditions sociales souvent difficiles et des caractéristiques individuelles défavorables ne permettent pas au public ciblé de développer des ressources pouvant l'aider à faire face aux exigences d'une insertion durable sur le marché du travail. De même, par rapport aux anciennes analyses qui avançaient que les contrats aidés ne seraient pas centrés sur le public prioritaire, d'autres montrent que ces contrats atteignent largement aujourd'hui leur cible : « En 2015, neuf nouveaux bénéficiaires d'un CUI ou d'un emploi d'avenir sur dix présentaient des difficultés particulières pour trouver un emploi » (Dares, 2017b, p. 3).

À de nombreux égards, le rôle des contrats aidés apparaît, malgré tout, indéniable. Ils offrent un véritable tremplin vers l'emploi pour de nombreux jeunes et une mesure favorable pour les entreprises en difficultés financières. Ils préservent certains jeunes du déclassement professionnel et aident surtout à lutter contre les inégalités sociales et géographiques.

²¹ *Emplois d'avenir*, 2012- : emplois aidés du secteur marchand et non marchand destinés aux jeunes de 16 à 25 ans.

²² *Garantie jeunes* : 2013- dispositif s'adressant aux jeunes de 16-26 ans, NEET, assorti d'un contrat d'accompagnement à l'emploi et d'une aide financière pour faciliter leurs démarches d'accès à l'emploi.

3.1. Un tremplin pour les jeunes et les entreprises

En France, de nombreux jeunes sont peu qualifiés. Selon la Dares (2017c), 1,7 millions de jeunes faisaient partie en 2015 du groupe qui n'est ni en emploi, ni en éducation ni en formation (NEET, *Not in Employment, Education or Training*). Un des objectifs prioritaires des contrats aidés est de favoriser l'embauche et la qualification de ces jeunes. En 2015 par exemple, 75 % des jeunes qui entrent en *emploi d'avenir* ont un niveau inférieur au baccalauréat (Dares, 2017b). Ces contrats ont permis de compenser le déficit des jeunes en matière de formation et d'expérience professionnelle (Aeberhardt *et al.*, 2011), auprès des employeurs qui arrivent par ce biais à embaucher plus facilement sans prendre de risque. En outre, le passage par les contrats aidés permet aux jeunes d'acquérir de nouvelles compétences et de pouvoir se former sur le lieu de travail en entreprise. Il leur permet d'étoffer leur CV et d'être plus facilement employables en cas de nouvelles recherches d'emploi. Pour les entreprises confrontées à la crise, au manque d'activité et de ressources financières menaçant leur survie, les contrats aidés font partie des premières solutions leur permettant d'ajuster leur besoin en recrutement (Méda, 2013). Ils leur permettent dans une moindre mesure de « *subventionner l'attente de conditions économiques plus favorables* » (Fontaine et Malherbet, 2012, p. 5).

La réduction du nombre des contrats aidés suppose la baisse ou l'absence de tous ces avantages. Cette baisse affecte donc aussi bien les jeunes que les entreprises. Elle pourrait entraîner une augmentation du nombre des demandeurs d'emploi. Pour fixer les idées, les CUI et les emplois d'avenir, à eux seuls, auraient permis la création de 17 000 emplois et une diminution du nombre de demandeurs d'emploi en 2015 (Dares, 2016b).

Réduire le nombre des contrats aidés reviendrait donc à amputer les entreprises en difficulté de ressources indispensables à leur survie et à limiter l'accès à l'emploi des jeunes les plus démunis.

3.2. Contrats aidés et déclassement

Pour de nombreuses études, les contrats aidés préservent certains jeunes du déclassement professionnel. En effet, trois ans après la sortie du système éducatif, 11,4 % des personnes subissent un déclassement dit statistique²³, 24,1 % un déclassement institutionnel²⁴ et 30,2 % un déclassement salarial²⁵ (Lemistre, 2014). L'analyse des données de l'enquête Génération 98 du Céreq permet à Lizé (2005) de soutenir que les effets des contrats aidés sur le déclassement statistique sont positifs, même si ces effets demeurent mitigés concernant le déclassement subjectif²⁶. De fait, selon la norme statistique, 11,6 % des jeunes sont déclassés en emplois aidés alors qu'ils sont 18 % dans ce cas sur le marché du travail ordinaire. Selon la norme subjective, c'est 37 % des jeunes en emploi aidés qui se sentent déclassés contre 28 % de jeunes disposant d'un contrat de droit commun. Cette dernière norme apparaît, toutefois, difficile à expliquer car elle repose sur une variable d'opinion, de sentiment d'être employé en dessous de son niveau de compétence (Giret et Hatot, 2001). Le sentiment d'être sous employé peut être lié au statut particulier qu'offrent les emplois aidés. Les emplois offerts sont souvent temporaires, peu rémunérés et ont été acceptés par les jeunes par défaut, dans l'attente d'un emploi plus stable. Le sentiment d'être sous-employé peut également être lié à l'environnement du travail. Travailler à côté des collègues disposant d'un emploi stable (emploi à durée indéterminée) peut accroître le sentiment d'insatisfaction et d'inquiétude, ce qui

²³ La norme statistique postule qu'une relation formation-emploi est « normale » si elle correspond à la situation la plus souvent rencontrée.

²⁴ La norme institutionnelle dite également « normative » repose sur des grilles de correspondance entre emploi et formation et tentent de rapprocher les contenus d'emplois et de formations, tels qu'ils sont établis par l'Éducation nationale et les conventions collectives.

²⁵ La norme salariale repose sur la valorisation relative des diplômes en termes de salaire par rapport aux personnes moins diplômées. Dans ce cadre, un jeune sera considéré comme déclassé du point de vue du salaire si plus de « la moitié » des individus titulaires du diplôme immédiatement inférieur gagnent plus que ce dernier (Lemistre, 2014).

²⁶ La norme subjective va de pair avec le sentiment – sentiment d'être déclassé ou pas.

augmenterait ainsi les chances de se sentir déclassé. Toutefois, « globalement, le marché du travail ordinaire est nettement plus marqué par les pratiques de surqualification à l'embauche que le segment des emplois aidés » (Lizé, 2005). Les contrats aidés peuvent donc protéger les jeunes du déclassement.

Quels sont, dans ce même cadre, les risques potentiels liés à la diminution des contrats aidés ? La crise économique et la configuration actuelle du marché du travail alimentent le déclassement. Les conséquences du déclassement sont néfastes. Elles sont négatives aussi bien pour les jeunes peu diplômés que pour les jeunes diplômés. Pour les jeunes diplômés, l'acceptation des emplois faiblement qualifiés se fait par défaut (comme évoqué plus haut). Cela entraîne des formes de découragement qui rentrent en contradiction avec la l'expression de la motivation attendue par les employeurs, provoquant non seulement, une baisse de production pour l'entreprise, mais aussi et surtout un mal-être du salarié déclassé. Pour les jeunes les moins qualifiés, leur cas apparaît plus risqué encore. Leurs possibilités d'insertion sont extrêmement réduites. En effet, si les emplois qui sont, en temps normal, réservés aux jeunes les moins diplômés, se trouvent occupés par les jeunes les plus diplômés, les chances d'accès à l'emploi des jeunes les moins diplômés en deviennent considérablement amoindries. Le déclassement pourrait entraîner une « éviction » du marché du travail des jeunes les moins diplômés (Fondeur et Minni, 2004).

On peut ainsi craindre que la disparition des effets protecteurs des contrats aidés, mette en tension l'organisation du travail et affecte aussi bien les salariés que les entreprises elles-mêmes, tandis que les jeunes peu qualifiés courent le risque d'être évincés du marché du travail.

3.3 Contrats aidés et inégalités sociales et géographiques

L'origine sociale et le lieu de résidence sont déterminants dans l'accès à l'emploi. Certains employeurs sélectionnent et recrutent les candidats en fonction de leurs caractéristiques sociales et de leurs adresses ou résidences géographiques (Bunel et al., 2013).

Les politiques dites de « discrimination positive », qui se sont développées au cours des années 2000, visent à favoriser un traitement avantageux des personnes victimes de discrimination. Les avantages en termes d'emploi reposent en partie sur les avantages des emplois aidés. Le principe est d'allouer des aides à l'embauche aux entreprises qui recrutent des jeunes de quartiers prioritaires, ou d'inciter d'autres entreprises à venir s'installer dans ces quartiers (zones franches urbaines, ZFU et zones urbaines sensibles, ZUS). Par exemple, l'embauche d'une personne sur contrat aidé en ZUS (emplois francs²⁷) en emploi à durée indéterminée permet à l'entreprise de bénéficier d'une prime de 15 000 euros, étalée sur les trois premières années. Pour un recrutement en emploi à durée déterminée, c'est une prime de 5 000 euros qui lui est allouée les deux premières années. Le recrutement à travers les Pactes²⁸ est un autre exemple à mentionner. Dans le cadre de ce dispositif, 300 jeunes défavorisés ont pu intégrer, hors concours, la fonction publique d'État en 2015 (DGAFP, 2017).

Les contrats aidés peuvent donc contribuer à lutter collectivement contre les inégalités d'accès à l'emploi même si, par ailleurs, cela renvoie à la question du recours à la discrimination positive, très discutée par certains auteurs (notamment Schnapper, 2002).

Sur le marché du travail, les résidents des quartiers socioéconomiquement défavorisés sont confrontés à des taux de chômage plus élevés et, lorsqu'ils sont en emploi (souvent précaire), leur rémunération est en moyenne plus faible que celle du reste de la population (Du Parquet et Petit,

²⁷ Les *Emplois francs*, contrats aidés mis en place de 2013 à 2015, reposent sur des aides financières incitatives pour les entreprises afin qu'elles embauchent des jeunes issus de quartiers populaires. Ils sont renouvelés en 2018.

²⁸ Les emplois relevant du Pacte (Parcours d'accès aux carrières des fonctions publiques hospitalières, territoriale et d'État) sont des emplois réservés aux jeunes de moins de 26 ans qui sont recrutés sur des contrats de deux ans au maximum et qui ouvrent l'accès à une intégration en tant que fonctionnaire titulaire à l'issue d'une vérification d'aptitude.

2011). Dans le cas des emplois publics, par exemple, les descendants d'immigrés ont 8 % de chances en moins d'occuper un emploi que les natifs (Baradji et al., 2012). La réduction des contrats peut ralentir ou empêcher l'embauche des jeunes de quartiers populaires, entraînant la montée de la discrimination et d'inégalités de toutes sortes. En outre, « au-delà d'un certain seuil, les inégalités apparaissent comme socialement intolérables, elles affaiblissent le sentiment d'appartenance collective et deviennent une menace pour la cohésion de la société elle-même » (Fougère et Sidhoum, 2006, p. 1). Le risque est grand que les inégalités d'accès à l'emploi s'accroissent, entraînant la résignation à toute participation sociale ou encore la révolte des groupes défavorisés.

Conclusion

Dans différents registres, les contrats aidés jouent donc un rôle favorable dans l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et les équilibres relatifs à l'emploi. La baisse de leur nombre devrait donc avoir un impact négatif sur l'emploi, et plus particulièrement sur l'emploi d'une catégorie sociale parmi les plus vulnérables. Elle exposera certaines entreprises aux difficultés financières liées à l'embauche. Elle entraînera le déclassement et l'exclusion de jeunes faiblement qualifiés. Cela apparaît en contradiction avec l'idée que « *l'intégration dans un monde économique qui voit la diversité sociale et culturelle comme un moyen de valorisation même économique est [...] une condition du progrès* » (Verkindt, 2008, p. 15).

Bibliographie

- Aeberhardt R., Crusson L., Pommier P. (2011), « Les politiques d'accès à l'emploi en faveur des jeunes : qualifier et accompagner », in Insee : *France, portrait social*, pp. 153-172.
- Baradji E., Idmache S., Schreiber A. (2012), « Les descendants d'immigrés dans la fonction publique », in *Immigrés et descendants d'immigré en France*, Insee Reference.
- Bruno C, Cazes S. (1997), « Le chômage des jeunes en France : un état des lieux », *Revue de l'OFCE*, 62, pp. 75-107.
- Bunel M., Ene E., l'Horty Y. et Petit P. (2013), « Effets de quartier, discrimination territoriale et accès à l'emploi, les résultats d'un testing », Les éditions du CIV (comité interministériel des villes), document de l'Onzus, 4.
- Cour des comptes (2016), *Rapport public annuel de la Cour des comptes*, Paris, La Documentation française.
- Dares (2016a), « Les dispositifs spécifiques d'emploi aidé et de formation au 3e trimestre 2016, baisse des contrats aidés pour la première fois depuis début 2013 », *Dares Indicateurs*, 2016-078.
- Dares (2016b), « Les contrats uniques d'insertion et les emplois d'avenir en 2015. Des recrutements en hausse mais moins ciblés », *Dares Indicateurs*, 2016-047.
- Dares (2017a), « Les dispositifs spécifiques d'emploi aidé et de formation au 1er trimestre 2017. Baisse des contrats aidés et de la formation », *Dares Indicateurs*, 2017-039.
- DARES (2017b), « Les contrats aidés : quels objectifs, quel bilan ? », *Dares Indicateurs*, 2017-021v2.
- DARES (2017c), « Emploi et chômage des 15-29 ans en 2015 », *Dares Indicateurs*, 2016-016.
- Defosseux M. (2003), « La formation au cours du CES : une influence durable sur les parcours mais un accès limité », *DARES, Premières synthèses*, 44.2.
- Deumer J. (2010), « Flexicurité et qualité de l'emploi : le cas du travail à temps partiel », *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2074-2075, pp. 7-82.
- D'Iribarne P. (1990), *Le chômage paradoxal*, Paris, PUF.
- Du Parquet L. et Petit P. (2011), « Évaluer la discrimination à l'embauche liée au lieu de résidence : apports et limites de la méthode du testing », *Reflets et perspectives de la vie économique*, Tome L, pp. 47-54.
- Fondeur Y. et Minni C. (2004), « L'emploi des jeunes au cœur des dynamiques du marché du travail », *Économie et Statistique*, 378-379, pp. 85-104.
- Fontaine F. et Malherbet F. (2012), « Les effets macroéconomiques du Contrat unique d'insertion », *LIEPP policy Brief*, 2.
- Fougère D. et Sidhoum N. (2006), « Les nouvelles inégalités et l'intégration sociale », *Horizons stratégiques*, 2(2), pp. 6-20.
- Garraud P. (2000), *Le chômage et l'action publique : le "bricolage institutionnalisé"*, Paris, L'Harmattan.
- Giret J.-F., Hatot C. (2001), « Mesurer le déclassement à l'embauche : l'exemple des DUT et des BTS », *Formation Emploi*, 75, pp. 59-73.
- Hagège C. et Soumaré A. (2017), « Les recrutements externes dans la fonction publique de l'État et la fonction publique territoriale en 2015 », *DGAFP, Point Stat*, 25.
- Hagneré C. (2004), « Le contrat d'insertion Revenu minimum d'activité. Contexte et perspectives », *Revue de l'OFCE*, 88, pp. 103-118.

- Hellerstein J.K., et Neumark D. (2011), « Employment in Black Urban Labor Markets : Problems and Solutions », *NBER Working Papers* 16986, National Bureau of Economic Research, Inc.
- Issehnane S. (2011), *L'insertion des jeunes : une évaluation de dispositifs d'emploi et de formation professionnelle*, Thèse sous la direction de Zajdela H. et Perraudin C, Université Paris 13.
- Laignel A. (2017), Courrier de l'AMF à Muriel Penicaud.
URL : http://www.amf.asso.fr/upload/fichiers/documents/AMF_24758telecharger_le_courrier_de_l_amf.pdf
- Lefresne F. (2003), *Les jeunes et l'emploi*, Paris, La Découverte.
- Lemistre P. (2014), *Déclassement et chômage : une dégradation pour les plus diplômés ? Etat des lieux de 2007 à 2010*, Céreq, Net Doc, 123.
- Libmann A-M., Mesguich V. (2013), « Le futur sera meilleur demain... », *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 50, pp. 24-25.
- Lizé L. (2005), « Déclassement des jeunes et politiques de l'emploi. Exploration de l'enquête "Génération 98" du Céreq », *Cahiers de la Maison des sciences économiques*, 17.
- Martinot B. (2015), *Pour en finir avec le chômage*, Paris, Pluriel.
- Méda D. (2013), « Réduire le temps de travail reste la solution ! », *Revue Projet*, 336-337 (5), pp. 119-127.
- Passeron V, Roucher D., Patier B., Virely B. (2017), « Éclairage - les contrats aidés en 2016 », in *Le pouvoir d'achat ralentit, le climat conjoncturel reste favorable*, Note de conjoncture mars 2017, Insee.
- Pisani-Ferry J. (2017), *Le grand plan d'investissement 2018-2022 : rapport au Premier Ministre*, Paris, La documentation française.
- Schnapper D. (2002), *La Démocratie providentielle. Essai sur l'égalité contemporaine*, Paris, NRF Essais, Gallimard.
- Van Hamme G. (2009), « La formation : réponse aux défis économiques et sociaux des métropoles ouest-européennes ? Le cas bruxellois », *Espaces et sociétés*, 136-137 (1), pp. 99-116.
- Insee (2017), Contrat aidé /Emploi aidé, Définitions.
<https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1812>
- Verkindt P. (2008), « Les discriminations dans les politiques d'emploi : pour un rôle accru des partenaires sociaux », *Informations sociales*, 148 (4), pp. 96-105.

De la génération 1992 à la génération 2010, comment le lien entre la qualité de l'insertion professionnelle des jeunes et leur origine socio-économique et culturelle a-t-il évolué ?

Céline Goffette* et Louis-André Vallet**

Les enquêtes Génération du Céreq montrent de manière répétée que les trajectoires d'insertion professionnelle des jeunes dépendent étroitement du niveau de diplôme que ceux-ci ont acquis à l'issue de leurs études. Mais elles révèlent également que la situation des entrants sur le marché du travail reflète leur origine sociale : d'une part, le chômage touche plus les jeunes issus de milieux modestes ; d'autre part, pour ceux qui sont en emploi, leur situation dans la hiérarchie socioprofessionnelle est liée à la place qu'occupent leurs parents au sein de cette même hiérarchie. Comment le lien entre les trajectoires d'insertion des jeunes et leur origine sociale – dans ses deux dimensions, socio-économique et culturelle – a-t-il évolué au cours des deux décennies qui séparent la Génération 1992 de la Génération 2010 ? Et dans quelle mesure ce lien se constitue-t-il *via* le niveau de diplôme atteint ?

Les travaux sociologiques récents sur la mobilité sociale entre générations mettent en évidence la persistance du lien entre origine et position sociales, mais aussi certaines évolutions. Par exemple, parmi les hommes et femmes français âgés de 35 à 59 ans, actifs ayant un emploi ou anciens actifs ayant eu un emploi, la proportion d'individus « immobiles », c'est-à-dire classés dans le même groupe social que leur père, a décliné entre 1977 et 2003, passant de 42,1 % à 36,6 % pour les hommes, et de 33 % à 23,4 % pour les femmes (Vallet, 2014). En un quart de siècle, la société est donc devenue plus mobile et le lien entre origine et position sociales s'est un peu relâché avec, à la fois, un surplus de trajectoires ascendantes et des déclassements sociaux plus nombreux. Dans le même temps, les inégalités sociales devant l'école restent marquées, et même si elles se sont affaiblies, cette diminution a surtout concerné des générations désormais anciennes (Thélot et Vallet, 2000).

Un ouvrage comparatif récent a examiné la question d'un effet « direct » ou « résiduel » de l'origine sociale – c'est-à-dire par-delà celui, plus fort, qui s'exerce *via* le niveau d'éducation atteint – sur deux indicateurs du degré de réussite professionnelle : le score de statut socio-économique de la profession occupée et le salaire (ou le revenu) perçu (Bernardi et Ballarino, 2016). Dans chacun des 14 pays étudiés, un tel effet « direct » de l'origine sociale est mis en évidence. Il varie, dans son intensité, avec le niveau d'éducation et s'avère plus faible, voire inexistant, parmi les diplômés de l'enseignement supérieur ; en d'autres termes, une origine sociale plus élevée est susceptible de compenser, jusqu'à un certain degré, des ressources scolaires plus faibles. Par ailleurs, l'effet résiduel de l'origine sociale est davantage visible à un stade avancé de la carrière qu'au début.

Ces questions ont aussi été examinées dans des travaux antérieurs du Céreq. Pour les jeunes de l'enquête Génération 1998, Lopez et Thomas (2006) observaient que les parcours d'entrée dans la vie active variaient sensiblement en fonction de la catégorie socioprofessionnelle du père, mais qu'à sexe, niveau et type de formation initiale donnés, l'origine sociale jouait peu sur le degré de participation à l'emploi. Concentrant l'analyse sur les sortants de l'enseignement supérieur de l'enquête Génération 2004, Calmand et Épiphané (2012) ont montré que, par-delà le plus haut

* Laboratoire de Sociologie Quantitative – CREST, ENSAE, Université Paris-Saclay, celine.goffette@ensae.fr

** Observatoire Sociologique du Changement – Sciences Po, CNRS, louisandre.vallet@sciencespo.fr

diplôme possédé et sa spécialité, être enfant de cadre n'augmentait ni la probabilité d'être en emploi, ni celle d'occuper un emploi à durée indéterminée, trois ans après la sortie de l'enseignement supérieur. En revanche, la même origine sociale accroît significativement les chances d'accéder aux catégories de cadre ou de profession intermédiaire.

Les enquêtes Génération 1992 et Génération 2010 offrent la possibilité d'une comparaison temporelle de la force du lien entre origine et position sociales à deux décennies de distance. À la différence des enquêtes de 1998 et 2004, elles permettent d'approcher, non seulement la dimension socio-économique du milieu familial, mais aussi sa dimension culturelle. Il est donc possible de déterminer, à l'aide de ces deux enquêtes, dans quelle mesure la qualité de l'insertion professionnelle porte la marque de l'origine socio-économique et culturelle des jeunes, et à quel degré cet héritage familial transite par le niveau de diplôme.

1 Liens entre origine sociale, niveau d'éducation et position sociale : permanences et évolutions

Les jeunes de la Génération 2010 ont connu des conditions d'insertion plus difficiles que celles qui prévalaient deux décennies plus tôt. Dans les cinq années qui suivent leur sortie du système éducatif, 4,9 % des jeunes de 2010 contre 2,9 % de ceux de 1992 n'ont connu aucune séquence d'emploi. De même, 10,3 % des premiers contre 5,8 % des seconds n'ont connu aucun premier emploi « significatif », défini dans toute la suite comme un emploi d'une durée au moins égale à six mois. En deux décennies, la structure socioprofessionnelle des emplois occupés par les jeunes cinq ans après la fin de leurs études a sensiblement évolué : l'accès aux positions de cadre ou de profession intermédiaire s'est élargi tandis que l'accès aux positions d'ouvrier ou d'employé a diminué. Ainsi, parmi les jeunes de la Génération 1992 qui ont accédé à l'emploi, 12,6 % occupent un emploi de cadre et 30,6 % un emploi d'ouvrier, cinq ans après la sortie du système éducatif, contre respectivement 17 % et 23,8 % pour ceux de la Génération 2010. L'accès au groupe des cadres a augmenté pour toutes les origines sociales même si les différences restent toujours très marquées. En 2010, il concerne 34,2 % des jeunes dont au moins l'un des parents est cadre contre 32,1 % en 1992, et 5,8 % des jeunes issus d'une famille ouvrière contre 4,8 % en 1992. Ces éléments peuvent être synthétisés dans une mesure d'inégalité des chances relatives : alors qu'en 1992 un enfant de cadre avait 22,2 fois plus de chances qu'un enfant d'ouvrier d'accéder à un emploi de cadre plutôt qu'à un emploi d'ouvrier, ce rapport de chances s'établit encore à 19,2 en 2010. La proportion de jeunes hommes et femmes « immobiles » montre aussi une permanence remarquable, valant 32,7 % en 1992 et 32,4 % en 2010. À vingt ans de distance, les situations de reproduction sociale concernent donc toujours environ un tiers des jeunes récemment entrés sur le marché du travail.

L'accès plus important des jeunes aux positions situées en haut de la hiérarchie socioprofessionnelle est lié à l'évolution de la structure des emplois, mais aussi à l'augmentation du niveau de diplôme observée sur la même période. En effet, les jeunes sortis du système éducatif en 2010 et qui sont en emploi cinq ans après, sont plus diplômés que ceux qui ont fait de même en 1992. Parmi ces derniers, 69,4 % étaient, au plus, titulaires du baccalauréat, contre 61 % dans la génération qui s'est insérée sur le marché du travail à partir de 2010. L'augmentation de la certification a notamment été remarquable en haut de la hiérarchie scolaire : alors que, au sein de la Génération 2010, 16,9 % des jeunes sortent d'une école de commerce ou d'ingénieur ou bien sont titulaires d'un diplôme de niveau Master ou Doctorat, ils n'étaient que 10 % dans la Génération 1992. De nouveau, l'augmentation de la certification a concerné toutes les origines sociales, mais les écarts restent encore très marqués : en 2010, alors que 38,3 % des jeunes dont l'un au moins des parents est cadre n'ont pas de diplôme plus élevé que le baccalauréat, ils sont 82,6 % parmi ceux issus d'une famille ouvrière (voir encadré).

Enfin, le diplôme conditionne fortement les trajectoires d'insertion sur le marché du travail et les positions atteintes dans la hiérarchie socioprofessionnelle. Dans la Génération 2010, parmi les jeunes en emploi cinq ans après leur sortie du système éducatif, 6,7 % des titulaires d'un baccalauréat général appartiennent au groupe des cadres, mais la proportion passe à 20,1 % pour les titulaires d'une licence et à 82 % pour les diplômés d'une école de commerce ou d'ingénieur. Mais l'augmentation de la certification a eu pour conséquence une diminution de la valeur relative des diplômes intermédiaires : dans la Génération 1992, ils étaient en effet 44,5 % des titulaires d'une licence à accéder au groupe des cadres.

L'origine socio-économique et l'origine culturelle : deux indicateurs

Les enquêtes Génération 1992 et 2010 comportent des questions séparées sur le groupe socioprofessionnel (en six postes) du père et de la mère. Sur cette base, nous définissons le groupe socioprofessionnel dominant au niveau familial, selon l'ordre décroissant suivant :

- cadres et professions intellectuelles supérieures ;
- professions intermédiaires ;
- artisans, commerçants et chefs d'entreprise ;
- agriculteurs exploitants ;
- employés ;
- ouvriers.

Cet ordonnancement n'est pas arbitraire : il correspond à celui fourni par l'échelle de statut socio-économique disponible pour la France (Chambaz, Maurin et Torelli, 1998). En deux décennies, c'est surtout la catégorie supérieure qui a varié en importance : 18,5 % des jeunes de 1992 et 26,8 % de ceux de 2010 ont au moins un parent cadre ou profession intellectuelle supérieure.

Les mêmes enquêtes recueillent également séparément les niveaux d'études du père et de la mère. Nous définissons le niveau d'études le plus élevé des parents – ou du seul parent le cas échéant – dans la nomenclature suivante :

- les deux parents sont diplômés de l'enseignement supérieur ;
- un seul parent est diplômé du supérieur ;
- au moins l'un des parents a le baccalauréat, et l'autre n'a pas de diplôme plus élevé ;
- au moins l'un des parents a un BEP ou un CAP et l'autre n'a pas de diplôme plus élevé ;
- les deux parents ont le brevet des collèges ou aucun diplôme ;
- l'information est inconnue pour les deux parents.

La croissance de la certification scolaire a aussi concerné les ascendants des jeunes interrogés. Dans la Génération 1992, seuls 4,9 % des jeunes avaient leurs deux parents diplômés de l'enseignement supérieur et 7,9 % un seul, mais ils sont respectivement 11,5 % et 16,3 % dans la Génération 2010. À l'autre extrême, le diplôme parental ne dépassait pas le brevet des collèges pour 48,4 % des jeunes sortant du système éducatif en 1992, mais 18,2 % seulement en 2010.

Trois indicateurs de la qualité de l'insertion professionnelle

Premier indicateur de la qualité de l'insertion, le score de statut socio-économique de la profession utilise l'échelle estimée en France pour les catégories socioprofessionnelles à deux chiffres (Chambaz, Maurin et Torelli, 1998). Située entre -1,52 pour les ouvriers non qualifiés et +2,19 pour les professions libérales, elle prend la valeur 0 pour les professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises (PIACE). En deux décennies, le niveau de qualification des premiers emplois des jeunes s'est élevé, reflétant l'évolution générale de la société, et il progresse aussi légèrement au cours des premières années d'insertion. S'agissant du premier emploi « significatif », il vaut -0,33 pour la Génération 1992 et -0,12 pour la Génération 2010 ; quant à l'emploi occupé cinq ans après la sortie du système éducatif, il s'établit en moyenne à -0,24 pour les premiers et -0,02 pour les seconds.

Notre deuxième indicateur de qualité de l'insertion professionnelle porte sur les conditions d'emploi, et plus précisément, sur le caractère durable du contrat de travail. On s'intéresse ici au fait de détenir un emploi stable : emploi sous contrat à durée indéterminée du secteur privé ou public, ou encore emploi de fonctionnaire. En vingt ans, les « formes particulières d'emploi » se sont développées et l'accès à l'emploi stable a régressé. Pour les jeunes de la Génération 1992, le premier emploi « significatif » est un emploi stable dans 37,2 % des cas, contre 31,7 % pour ceux de la Génération 2010. Quant au dernier emploi décrit, il est stable pour 64,2 % des sortants de 1992, contre 55,2 % de ceux de 2010.

Le salaire mensuel net (primes éventuelles incluses) perçu à l'embauche du premier emploi « significatif », et celui perçu à la date d'enquête (ou à la fin du dernier emploi décrit, pour les individus n'étant pas en emploi lorsqu'ils sont interrogés) constituent la troisième composante de la qualité de l'insertion professionnelle que nous étudions. Les modalités de questionnement de l'enquête Génération 1992 contraignent à effectuer quelques approximations. Ainsi, pour les individus n'ayant connu sur la période qu'un seul emploi d'au moins six mois qu'ils occupaient toujours à la date d'enquête, nous ne disposons pas du salaire d'embauche. Pour eux, le salaire perçu au début du premier emploi « significatif » est donc approximé par le salaire à la date d'enquête (cela concerne près d'un tiers de notre échantillon pour la Génération 1992). De la même manière, pour les individus n'étant pas en emploi à la date d'enquête, nous ne connaissons pas le salaire de fin du dernier emploi décrit, mais seulement le salaire d'embauche, qui nous sert donc d'approximation (cela concerne moins de 20 % de l'échantillon). Ces deux approximations sont certainement préférables au fait d'ignorer purement et simplement les jeunes concernés. Les salaires sont tous convertis en euros constants de juillet 2015.

2 À diplôme équivalent, l'origine socio-économique et culturelle marque-t-elle encore les trajectoires des jeunes ?

Pour le premier emploi « significatif », puis pour celui décrit cinq ans après la sortie du système éducatif, nous recherchons donc la trace éventuelle de l'origine socio-économique et culturelle des jeunes sur la qualité de leur insertion, définie à partir de trois indicateurs : le score de statut socio-économique de la profession qu'ils exercent ; la stabilité de leur contrat de travail ; le salaire qu'ils perçoivent (voir encadré). Le plus haut diplôme que les jeunes possèdent est observé dans la nomenclature la plus fine (9 postes), compatible avec les deux enquêtes : elle va des non-diplômés ou titulaires du seul brevet jusqu'à, d'une part, les diplômés d'une grande école d'ingénieurs ou de commerce, et d'autre part, les titulaires d'un DEA, DESS, Master, 3^e cycle ou Doctorat.

Nous commençons par évaluer la force du lien entre l'indicateur de qualité de l'insertion et, séparément, le diplôme des jeunes, leur origine socio-économique, enfin leur origine culturelle. Puis, dans des modèles de régression linéaire, nous mesurons les écarts associés entre les catégories extrêmes : respectivement, grande école ou 3^e cycle contre non-diplômé ou brevet seul ; cadre et profession intellectuelle supérieure contre ouvrier ; deux parents diplômés du supérieur contre information inconnue pour les deux ascendants¹ (écarts bruts dans les figures 1, 2 et 3). Enfin, nous observons à quel point les écarts associés à l'origine socio-économique et à l'origine culturelle se réduisent lorsqu'ils sont plongés *ensemble* dans un modèle qui tient aussi compte du diplôme du jeune lui-même (écarts nets dans les figures), ainsi que dans un modèle plus complet qui contrôle en outre le sexe, le lieu de naissance du jeune et celui de ses parents.

¹ De manière très générale dans nos analyses, cette catégorie se situe en dessous de celle des parents non diplômés ou titulaires du seul brevet.

2.1 Statut socio-économique de la profession

Déterminant majeur du statut socio-économique de la profession, le niveau de diplôme explique, à lui seul et dans les deux cohortes de sortants, plus de 40 % de la variabilité des scores observés, contre environ 10 % pour l'origine socio-économique ou l'origine culturelle, considérées isolément. Avoir grandi dans une famille plus ou moins richement dotée s'accompagne néanmoins d'inégalités substantielles. Ainsi, dans la Génération 1992 et pour le premier emploi « significatif », 0,95 point – soit l'équivalent de l'écart entre les professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé et de la fonction publique et les PIACE – sépare, en moyenne, les enfants de cadres et ceux d'ouvriers (Figure 1 gauche). De même, 1,44 point – soit l'écart entre les cadres de la fonction publique et les PIACE – sépare les jeunes dont les deux parents sont diplômés du supérieur et ceux pour qui l'information est inconnue. Ces différences tiennent principalement au fait que les enfants d'origine socio-économique ou culturelle plus modeste ont quitté le système éducatif avec un moindre bagage scolaire, mais elles ne s'y réduisent pas totalement. En effet, même à niveau de diplôme identique, l'écart lié à l'origine socio-économique vaut encore 0,20 point et celui lié à l'origine culturelle 0,29 point, soit approximativement la différence qui sépare les employés de commerce des ouvriers non qualifiés.

Dans la Génération 2010 et en comparaison de la situation qui prévalait deux décennies plus tôt, les différences de bagage scolaire des jeunes créent des écarts encore accrus pour le statut socio-économique du premier emploi d'au moins six mois qu'ils exercent. En revanche, la trace de l'origine socio-économique s'est un peu estompée, que l'on considère cette dernière isolément (0,83 point contre 0,95 en 1992) ou bien après prise en compte du diplôme (0,08 point contre 0,20 en 1992). Et il en va de même pour la marque de l'origine culturelle : 1,05 point contre 1,44 en 1992, puis, après prise en compte du diplôme, 0,19 point contre 0,29 en 1992. Même amoindris, ces écarts résiduels restent cependant significativement différents de zéro. Mais il faut souligner que leur réduction, depuis la Génération 1992, s'avère aussi statistiquement significative. Ainsi, en presque vingt ans et par-delà un rôle accru du diplôme, la qualité de l'insertion, mesurée à l'aune du statut socio-économique du premier emploi « significatif », dépendrait un peu moins de l'origine socio-économique et culturelle.

Déplacer le regard plus loin que l'immédiate insertion pour observer l'emploi occupé cinq ans après la sortie du système éducatif conduit à une conclusion analogue avec quelques nuances (Figure 1 droite). Le renforcement du rôle du diplôme, de la Génération 1992 à la Génération 2010, sur la qualification du premier emploi « significatif » n'est plus visible pour le dernier emploi décrit. Par ailleurs, si l'effet résiduel de chacune des variables traduisant l'héritage familial demeure plus faible dans la Génération 2010 que dans la Génération 1992, l'évolution temporelle reste statistiquement significative pour l'origine socio-économique, mais ce n'est plus le cas pour l'origine culturelle. Au total, pour la détermination du statut social de l'emploi occupé, en début de vie active ou quelques années plus tard, l'origine socio-économique – et peut-être, dans une moindre mesure, l'origine culturelle – pèserait moins pour la Génération 2010 que pour la Génération 1992.

2.2 Stabilité du contrat de travail

Disposer ou non d'un emploi stable dépend beaucoup moins du niveau de diplôme des jeunes, de leur origine socio-économique ou de leur origine culturelle que ce n'est le cas pour le statut socio-économique de la profession : même en 2010, les trois variables ensemble expliquent moins de 6 % de la variabilité du contrat associé au premier emploi « significatif ». Néanmoins, et en commençant débutant l'examen par la Génération 1992, 34 points séparent les diplômés de grandes écoles – 63,5 % ont un contrat stable – et les sans diplôme ou titulaires du seul brevet – 29,8 % ont un contrat stable lors de leur premier emploi « significatif » (Figure 2 gauche). En comparaison, l'écart est visible, mais plus réduit pour les origines socio-économique et culturelle : 12 points entre les enfants de cadres et ceux d'ouvriers, 14 points entre ceux dont les deux parents sont diplômés du

supérieur et ceux pour qui l'information est inconnue. Dès que l'on tient compte du niveau de diplôme du jeune lui-même, l'écart lié à la dimension culturelle du milieu d'origine s'efface *quasi* totalement – au sens où le coefficient estimé ne diffère plus significativement de zéro – mais ce n'est pas le cas pour la dimension socio-économique : 4 points séparent encore les enfants de cadres ou professions intellectuelles supérieures de ceux d'ouvriers, à l'avantage des premiers, et cet écart s'avère statistiquement significatif.

Par comparaison à la Génération 1992, le diplôme joue un rôle accru dans la Génération 2010 pour définir la stabilité du contrat de travail lors du premier emploi d'au moins six mois : 47 points, contre 34 deux décennies plus tôt, séparent les diplômés de grandes écoles – 64,2 % ont un contrat stable – et les sans diplôme ou titulaires du seul brevet – 17,4 % seulement sont dans le même cas. En revanche, l'écart entre catégories extrêmes n'a guère varié en vingt ans pour l'origine socio-économique (12 points) ou l'origine culturelle (15 points). Surtout, pour chacune de ces dimensions, il disparaît quasi totalement et ne diffère plus significativement de zéro dès que l'on considère aussi le diplôme du jeune lui-même. Renforcement du poids du diplôme et effacement du rôle des origines socio-économique et culturelle, telle est donc l'évolution intervenue en vingt ans, s'agissant de la stabilité du contrat lors du premier emploi « significatif ».

Considérer l'emploi occupé cinq ans après la sortie du système éducatif – ou le dernier emploi décrit – ne modifie pas cette conclusion générale quant à l'évolution intervenue entre les deux enquêtes (Figure 2 droite). Mais il faut souligner que, parmi les sortants de 1992 et, encore plus, ceux de 2010, le poids du diplôme est plus fort pour déterminer la stabilité de l'emploi quelques années après l'achèvement des études qu'il ne l'est lors de l'immédiate insertion.

2.3 Salaire perçu

Plus que pour la stabilité du contrat, mais moins que pour le statut socio-économique, le niveau de diplôme explique un peu plus de 20 % de la variabilité des salaires du premier emploi « significatif ». L'ajout de l'origine socio-économique et de l'origine culturelle n'augmente cette valeur que de 0,5 point seulement. De fait, parmi les sortants de 1992, les écarts de rémunération varient considérablement selon le titre scolaire : comparativement aux non-diplômés, les diplômés des grandes écoles perçoivent en moyenne un salaire mensuel net 2,5 fois plus élevé (de l'ordre de 2 300 euros, contre 930 euros) (Figure 3 gauche). Cependant, même à niveau de diplôme égal, un différentiel de salaire (9 %) subsiste entre les enfants de cadres et ceux d'ouvriers, en faveur des premiers, tandis que les jeunes dont les deux parents sont diplômés du supérieur gagnent en moyenne 6 % de plus que ceux pour qui l'information sur le niveau d'études des parents est inconnue. Tant pour l'origine socio-économique que pour l'origine culturelle, le différentiel observé s'avère statistiquement significatif.

De la Génération 1992 à la Génération 2010, les écarts se réduisent tant pour le niveau de diplôme que pour l'origine sociale. Entre les non-diplômés et les diplômés des grandes écoles, l'écart salarial se resserre en effet un peu pour s'établir à un facteur 2. L'effet de l'origine socio-économique disparaît quasi totalement : l'écart entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers ne diffère plus significativement de zéro. En revanche, subsiste un effet faible, mais significatif, de l'origine culturelle, avec un différentiel salarial de l'ordre de 4 % entre les catégories extrêmes. De nouveau, le poids propre du milieu familial paraît donc s'être atténué en deux décennies.

Le même schéma général s'observe pour la rémunération à la date d'enquête (Figure 3 droite). Point notable cependant, le lien entre le salaire perçu et le niveau de diplôme, ou bien l'origine socio-économique, ou encore l'origine culturelle, s'avère plus fort cinq ans après la sortie du système éducatif que lors des premiers pas dans la vie active. Cela est spécialement visible pour les jeunes de la Génération 2010, pour lesquels nos données ne souffrent d'aucune approximation.

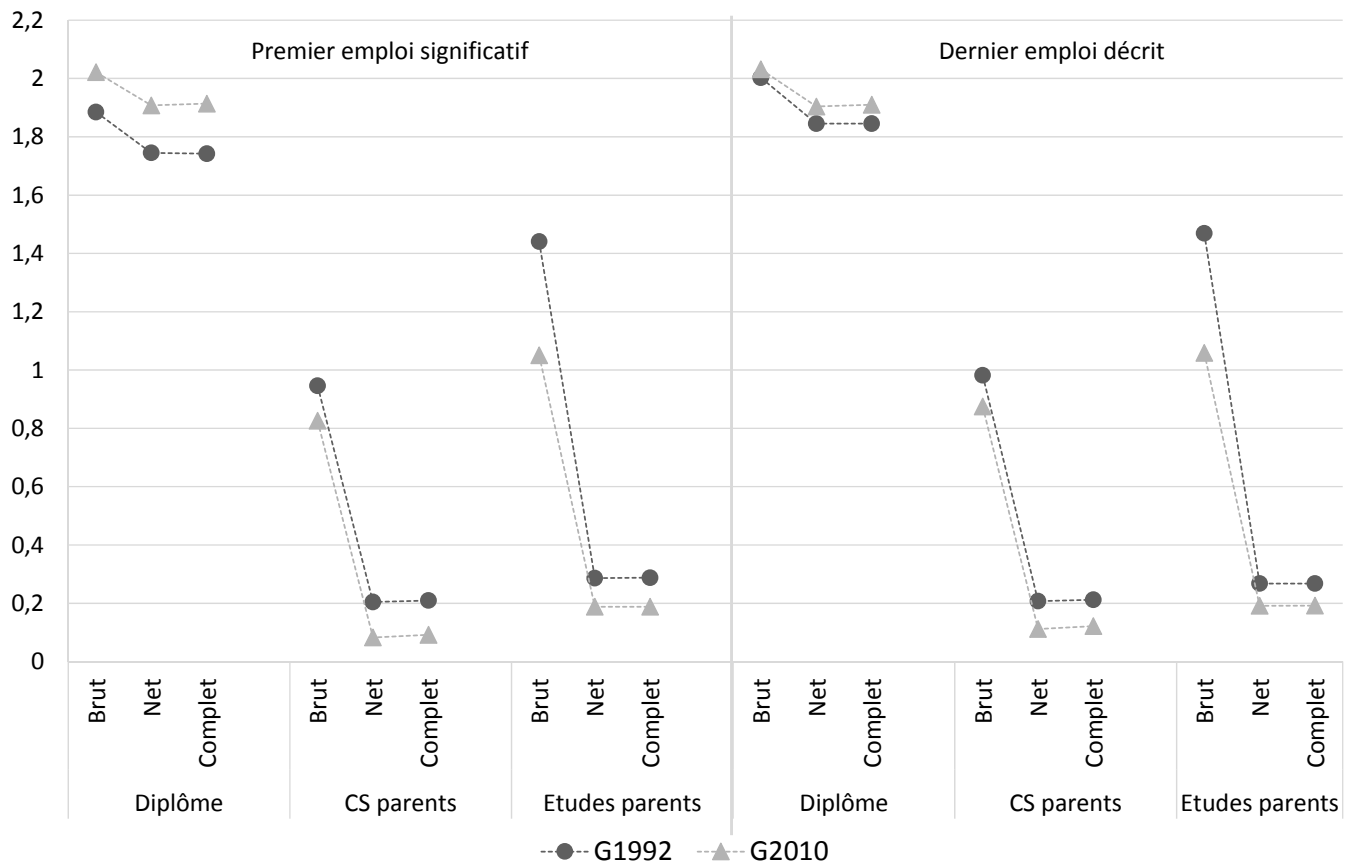
3 Conclusion

En deux décennies, le rôle déterminant du niveau de diplôme sur la qualité de l'insertion, approchée par le statut socio-économique de la profession et par la stabilité du contrat, s'est encore accru, mais l'évolution aurait été inverse pour le salaire perçu, quoique nos données relatives aux sortants de la Génération 1992 soient ici affectées de quelques approximations. Par ailleurs, la qualité de l'insertion professionnelle porte la marque de l'origine socio-économique et culturelle des jeunes : en particulier, elle est moins bonne pour ceux issus de familles ouvrières ou de familles peu diplômées. Ceci vaut pour la génération qui s'est insérée à partir de 2010 comme pour celle qui l'a précédée en 1992. La marque persistante de l'appartenance familiale tient surtout aux effets de l'inégalité des chances scolaires – les jeunes d'origines socio-économique ou culturelle plus modestes obtiennent en moyenne des diplômes moins élevés, ce qui affecte la qualité de leur insertion – mais elle ne s'y réduit pas totalement. Un effet « direct » ou résiduel de l'origine socio-économique et de l'origine culturelle – c'est-à-dire un effet « à diplôme égal » – peut aussi être observé bien que, de façon assez générale, il semble s'être quelque peu estompé en l'espace de deux décennies.

Bibliographie

- Bernardi F. et Ballarino G. (dir.) (2016), *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities*, Cheltenham, Northampton, Edward Elgar.
- Calmand J. et Epiphane D. (2012), « L'insertion professionnelle après des études supérieures : des diplômés plus égaux que d'autres... », *Formation Emploi*, 117, pp. 11-28.
- Chambaz C., Maurin É. et Torelli C. (1998), « L'évaluation sociale des professions en France. Construction et analyse d'une échelle des professions », *Revue française de sociologie*, 39, pp. 177-226.
- Lopez A. et Thomas G. (2006), « L'insertion des jeunes sur le marché du travail : le poids des origines socioculturelles », *Données sociales. La société française*, Paris, Insee, pp. 293-305.
- Thélot C. et Vallet L.-A. (2000), « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Économie et statistique*, 334, pp. 3-32.
- Vallet L.-A. (2014), « Mobilité observée et fluidité sociale en France de 1977 à 2003 », *Idées économiques et sociales*, 175, pp. 6-17.

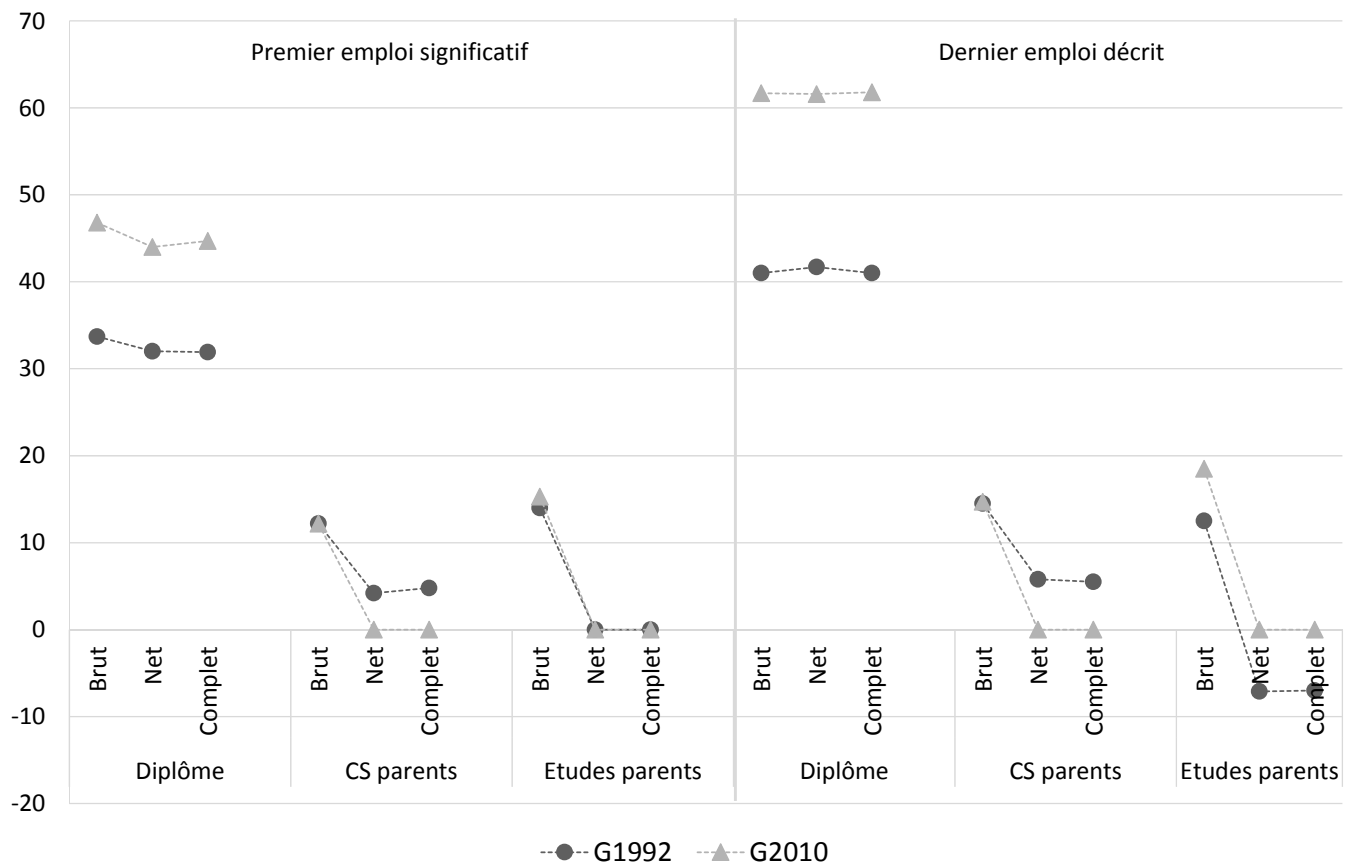
Figure 1 • Score de statut socio-économique de la profession : effets du diplôme, de l'origine socio-économique et de l'origine culturelle



Lecture : Dans la Génération 1992 et pour le premier emploi « significatif », l'écart de statut socio-économique entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers est de 0,95 point (écart brut). Il se réduit à 0,20 point après prise en compte des niveaux de diplôme du jeune et de ses parents (écart net), et à 0,21 point après ajout du sexe et des lieux de naissance du jeune et de ses parents (modèle complet).

Source : Enquêtes Génération 1992 et Génération 2010, Céreq.

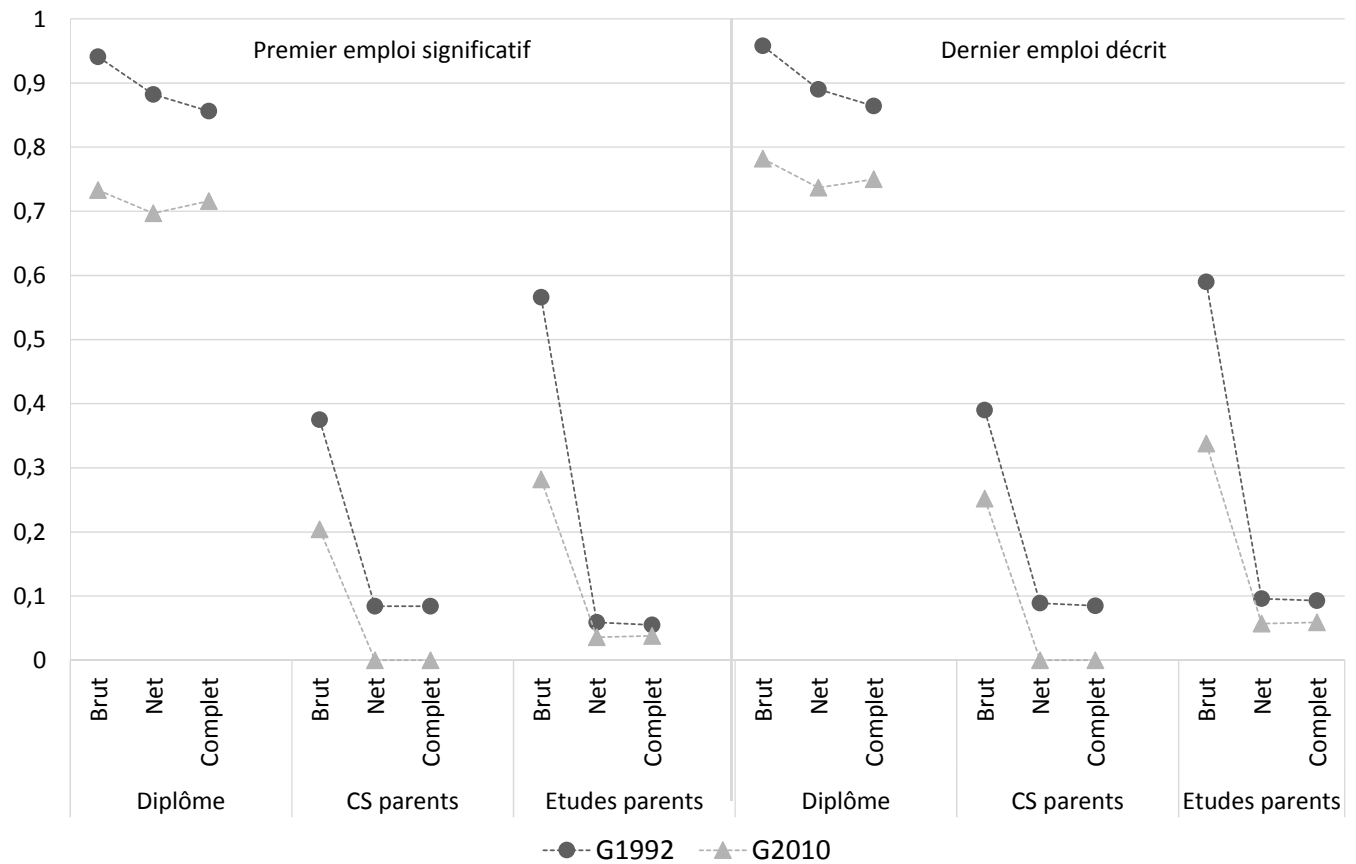
Figure 2 • Stabilité du contrat : effets du diplôme, de l'origine socio-économique et de l'origine culturelle



Lecture : Dans la Génération 1992 et pour le premier emploi « significatif », 12 points séparent les enfants de cadres et les enfants d'ouvriers pour la fréquence d'un emploi stable (écart brut). L'écart se réduit à 4 points après prise en compte des niveaux de diplôme du jeune et de ses parents (écart net), et à 5 points après ajout du sexe et des lieux de naissance du jeune et de ses parents (modèle complet).

Source : Enquêtes Génération 1992 et Génération 2010, Céreq.

Figure 3 • Salaire perçu (en logarithme) : effets du diplôme, de l'origine socio-économique et de l'origine culturelle



Lecture : Dans la Génération 1992 et pour le premier emploi « significatif », les enfants de cadres gagnent en moyenne $\exp(0,375)$ soit 45,5 % de plus que les enfants d'ouvriers (écart brut). L'écart se réduit à $\exp(0,084)$ soit 9 % après prise en compte des niveaux de diplôme du jeune et de ses parents (écart net), et demeure inchangé après ajout du sexe et des lieux de naissance du jeune et de ses parents (modèle complet).

Source : Enquêtes Génération 1992 et Génération 2010, Céreq.

Parcours aux marges de l'emploi (Atelier 3)

L'insertion des jeunes sur le marché du travail : un passage fréquent par Pôle emploi pour tous, un accès à l'emploi plus rapide chez les plus diplômés

*Anissa Boulemia et Yannig Pons**

Depuis près de cinquante ans en France, l'insertion professionnelle des jeunes est au cœur des politiques publiques. Ainsi, au début des années 1980, la qualification et l'insertion des jeunes sont présentées comme « obligation nationale »¹ et depuis 1973, les jeunes ont bénéficié de plus de 80 mesures relatives différentes. En matière budgétaire, en 2002, l'OCDE a établi que ces mesures représentaient plus d'un tiers de la politique de l'emploi (Dumont, 2008).

Malgré ces efforts constants, la population des jeunes reste attachée à une problématique toute particulière : son taux de chômage est non seulement plus élevé que celui du reste de la population mais il est également plus fortement réactif aux variations conjoncturelles (Dares et France Stratégie, 2017). Par ailleurs, l'insertion en France est d'autant plus difficile que le diplôme est bas (Aliaga et Lê, 2016). L'enjeu est ainsi différent de celui de pays voisins comme l'Allemagne et d'autres pays du nord, où l'apprentissage est très développé, ou de celui de l'Italie et de l'Espagne, où se pose la question du chômage des plus diplômés (Dubar, 2001).

L'objectif de cet article est d'analyser tout particulièrement la situation des jeunes durant les cinq ans qui suivent leur sortie du système éducatif. Cela nous permet de délimiter notre champ d'analyse non pas aux jeunes en tant que classe d'âge mais à notre population d'intérêt : les jeunes effectivement en phase d'insertion professionnelle.

Dans une première partie, nous nous attachons à décrire la situation des jeunes demandeurs d'emploi ainsi que l'évolution de leurs principales caractéristiques au cours des vingt dernières années. Dans une seconde partie, nous analysons leur trajectoire de retour à l'emploi. Pour ce faire, nous avons mobilisé une large base de données issue d'une enquête de Pôle emploi portant sur une cohorte de 15 005 inscrits en décembre 2014. Celle-ci nous a permis d'aller au-delà des facteurs explicatifs traditionnels relatifs aux caractéristiques des individus et d'expliquer les trajectoires de retour à l'emploi également par leur comportement sur le marché du travail.

1. L'insertion des jeunes : plus de deux sur trois s'inscrivent à Pôle emploi dans les cinq ans suivant leur fin d'études

1.1. Une durée de chômage qui dépend de la conjoncture économique

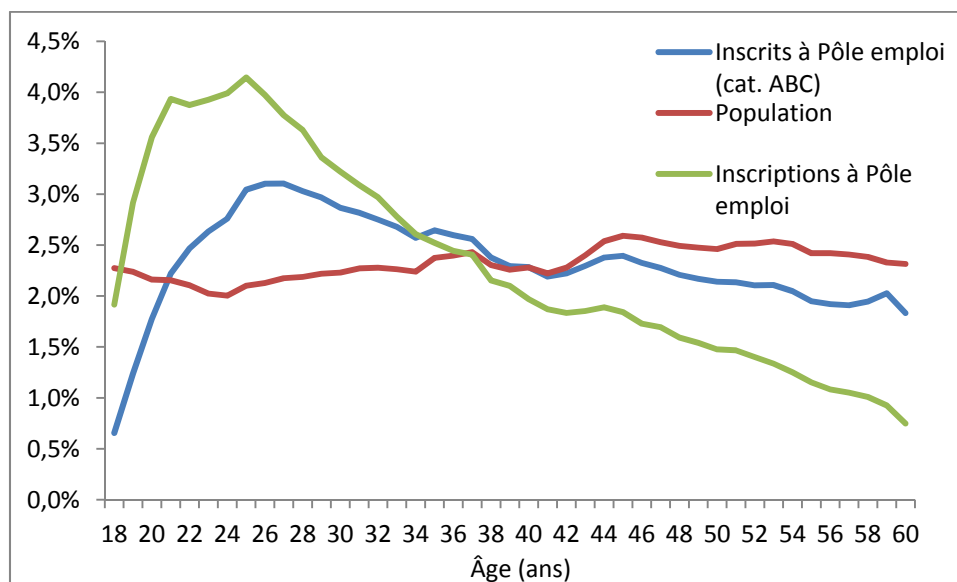
Pour les jeunes en sortie d'études, la phase de transition précédant leur entrée dans la vie professionnelle s'impose souvent comme un passage obligé. L'importance de cette dernière se traduit par une part plus élevée des jeunes parmi les demandeurs d'emploi que dans l'ensemble de la population. Ainsi, parmi la population de 18 à 60 ans de France métropolitaine, les 18-30 ans

* Pôle emploi.

¹ Ordonnance n° 82.273 du 26 mars 1982, relative aux mesures destinées à assurer aux jeunes de 16 à 18 ans une qualification professionnelle et à faciliter leur insertion sociale.

représentent 32 % des inscrits à Pôle emploi² contre 28 % de l'ensemble. Cette phase est transitoire et, dans de nombreux cas, de courte durée. Ainsi, c'est surtout dans les flux d'entrées³ que ces jeunes représentent une part importante (46 % des inscriptions d'individus entre 18 et 60 ans) (Graphique 1).

Graphique 1 • Répartition par âge de la population de 18 à 60 ans, des demandeurs d'emploi en catégories A, B ou C et des inscriptions à Pôle emploi



Source Insee (Recensement de la population), Pôle emploi (STMT) / Champ : France métropolitaine.
Lecture : en décembre 2017, parmi la population de 18 à 60 ans, les individus de 25 ans représentent 4,1 % des inscriptions à Pôle emploi, 3,1 % des inscrits à Pôle emploi et 2,1 % de l'ensemble de la population.

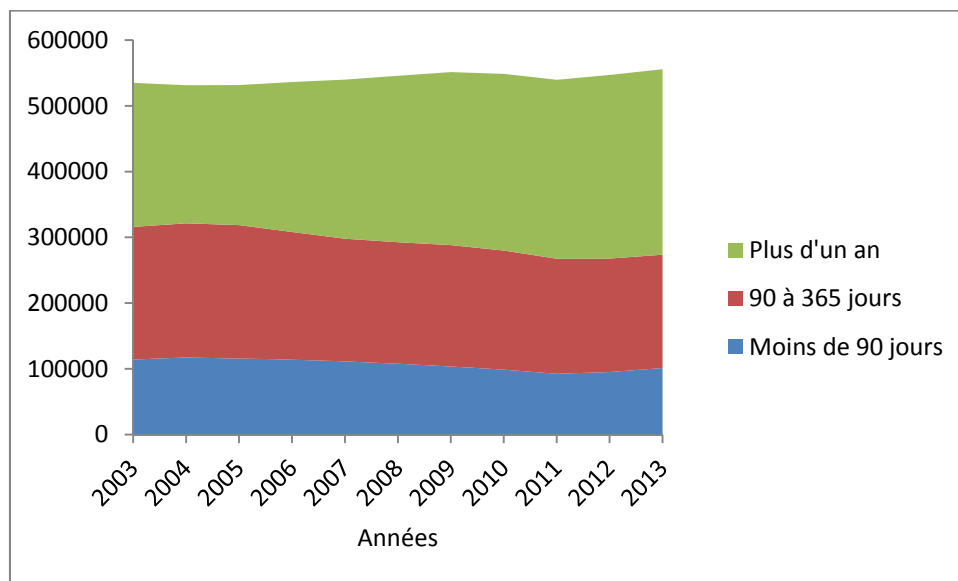
Plus particulièrement, 556 000 jeunes sortis du système éducatif en 2013 se sont inscrits à Pôle emploi dans les cinq ans qui ont suivi (2013 à 2017). Cela représente un peu plus de 70 % d'une classe d'âge⁴. Cette proportion varie assez peu en fonction du diplôme. Le nombre de jeunes s'inscrivant à Pôle emploi au cours des cinq ans suivant leur sortie du système éducatif est resté stable entre la génération 2003 et celle de 2013. En revanche, la durée cumulée d'inscription à Pôle emploi durant ces cinq ans a eu tendance à augmenter avec la crise économique de 2008. Parmi les sortants du système scolaire de 2003, 40 % restaient inscrits plus d'un an à Pôle emploi contre 51 % de ceux de 2013 (Graphique 2). Au cours de la période, l'insertion des jeunes s'est dégradée à la suite de la crise de 2008, sans réelle amélioration pour les générations les plus récentes (Céreq, 2017).

² Au 31 décembre 2017, en catégories A, B ou C.

³ En décembre, en catégories A, B ou C.

⁴ Cette valeur est le rapport entre un flux au numérateur et un stock au dénominateur (Source Insee, Recensement de la population). Il est donc un majorant de la valeur réelle car des individus s'étant inscrits à Pôle emploi au cours d'une période peuvent être décédés ou avoir déménagés à l'étranger en fin de période.

Graphique 2 • Évolution du nombre de jeunes s'inscrivant à Pôle emploi selon leur année de sortie du système scolaire et leur durée totale d'inscription

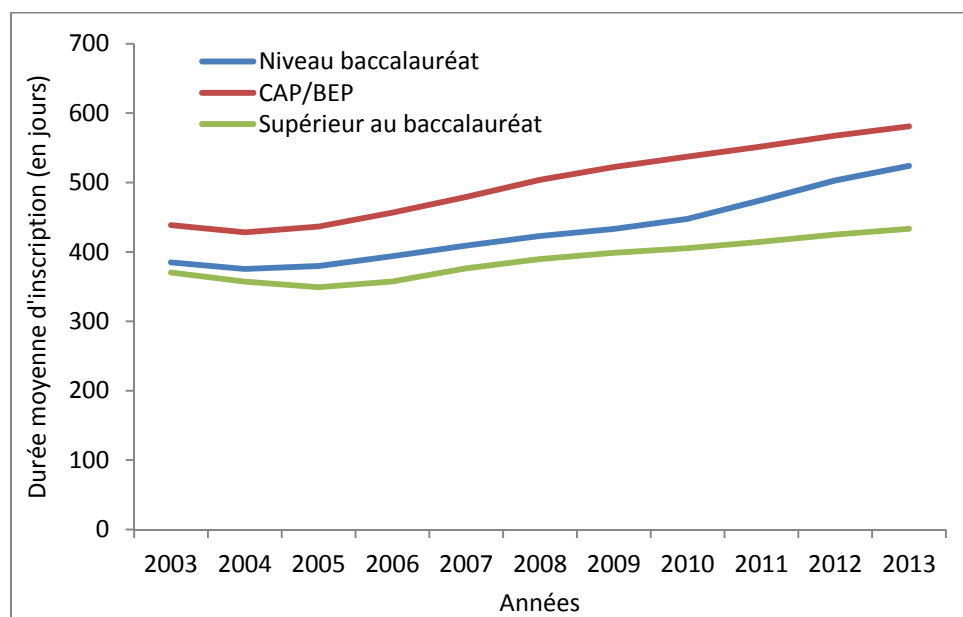


Source Pôle emploi (Fichier historique) / Champ : France métropolitaine.

Lecture : 556 000 jeunes sortis du système éducatif en 2013 se sont inscrits à Pôle emploi entre 2013 et 2017.

La durée totale d'inscription dans les cinq ans suivant la sortie d'étude est restée stable pour les jeunes sortis de 2003 à 2006. Ensuite, en lien avec la crise de 2008, elle a rapidement augmenté pour les jeunes étant sortis du système éducatif à partir de 2007. Cette durée d'inscription a davantage augmenté pour les jeunes ayant un niveau de formation inférieur ou égal au baccalauréat (+34 %) que pour les détenteurs d'un diplôme du supérieur (+19 %) (Graphique 3).

Graphique 3 • Évolution des durées moyennes d'inscription des jeunes en insertion selon le niveau de diplôme



Source Pôle emploi (Fichier historique).

Lecture : les diplômés du supérieur sortis en 2013 du système éducatif inscrits à Pôle emploi entre 2013 et 2017 ont été inscrits en moyenne 433 jours au cours de ces cinq années.

1.2. Les jeunes en insertion : quelles évolutions en vingt ans ?

En 1997 comme en 2017, en lien avec la progression générale du niveau de diplôme, les jeunes en insertion ont un niveau de formation plus élevé que les autres demandeurs d'emploi. Ce niveau a continué à augmenter entre 1997 et 2017. Ainsi, la part des diplômés du supérieur est passée de 33 % à 38 %. Les femmes sont plus fréquemment diplômées du supérieur que les hommes ; l'écart entre femmes et hommes est resté stable (environ 9 points). En outre, en vingt ans, la part des femmes a progressivement baissé, passant ainsi de 56 % à 52 %.

Tableau 1 • Les jeunes en insertion : évolutions entre 1997 et 2017 selon une répartition par sexe, niveau de formation et catégorie

	1997	2017
Part des femmes	56 %	52 %
Diplômés du supérieur	33 %	38 %
Niveau baccalauréat	23 %	34 %
Niveau CAP/BEP	37 %	23 %
Niveau inférieur ou sans diplôme	8 %	4 %
Catégorie A	70 %	62 %
Catégorie B	11 %	14 %
Catégorie C	18 %	24 %

Source : Pôle emploi (STMT) / Champ : France métropolitaine.

1.2.1. De plus en plus de jeunes sont en activité réduite

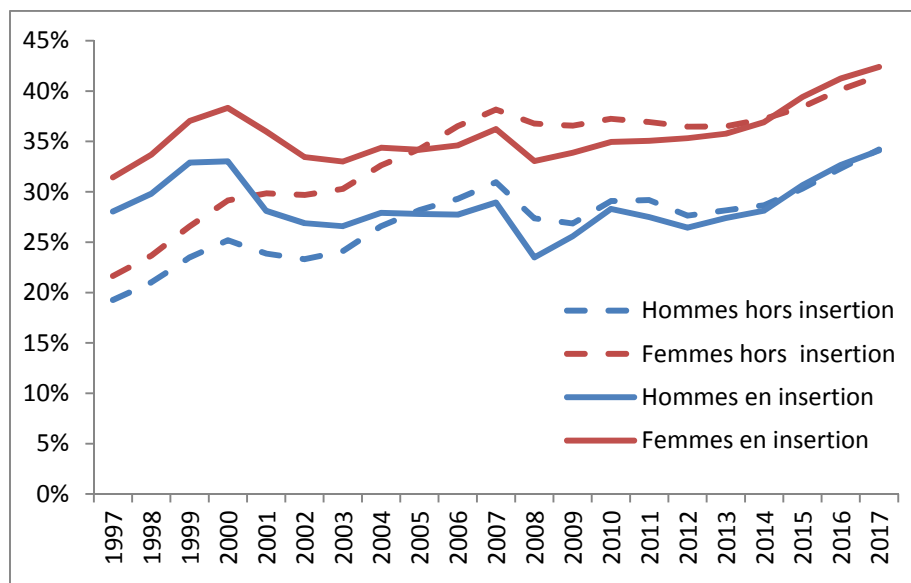
De plus en plus de demandeurs d'emploi sont inscrits tout en ayant une activité professionnelle (Pôle emploi, 2016). Entre fin 1997 et fin 2017, la part des jeunes en insertion inscrits en catégories B ou C⁵ (ayant donc exercé une activité au cours du mois) est passée de 30 % à 38 %. Comme pour les autres demandeurs d'emploi, cette hausse a été davantage marquée pour les femmes (+11 points) que pour les hommes (+6 points). Cette tendance concerne les jeunes en insertion quel que soit leur niveau de diplôme. L'activité réduite reste plus fréquente chez les bacheliers ou les diplômés du supérieur. Par ailleurs, cette progression est plus contenue que pour les autres demandeurs d'emploi, pour lesquels l'activité réduite était moins développée en 1997 et atteint un niveau comparable à celui des jeunes en insertion en 2017. Ce rattrapage s'est fait au début des années 2000. À partir de 2005, l'évolution de l'activité réduite est proche pour les jeunes en insertion et les autres demandeurs d'emploi à l'exception d'un recul légèrement plus marqué, notamment pour les femmes, à la suite de la crise économique de 2008.

⁵ Catégorie A : demandeurs d'emploi tenus de faire des actes positifs de recherche d'emploi, sans emploi.

Catégorie B : demandeurs d'emploi tenus de faire des actes positifs de recherche d'emploi, ayant exercé une activité réduite courte (i.e. de 78 heures ou moins au cours du mois).

Catégorie C : demandeurs d'emploi tenus de faire des actes positifs de recherche d'emploi, ayant exercé une activité réduite longue (i.e. plus de 78 heures au cours du mois).

Graphique 4 • Part des demandeurs d'emploi en activité réduite par sexe entre 1997 et 2017



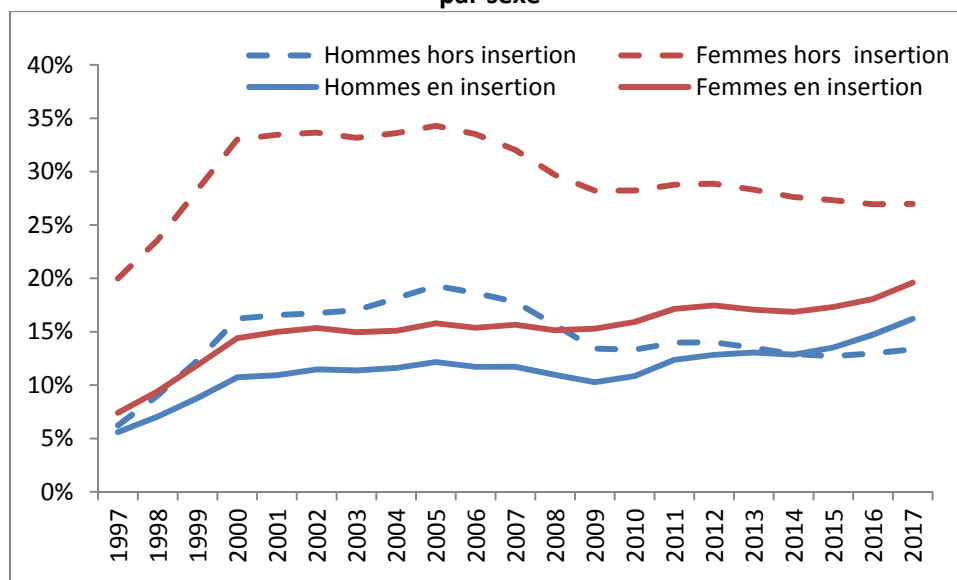
Source Pôle emploi (STMT) / Champ : France métropolitaine.

Lecture : en décembre 2017, 42 % des jeunes femmes en insertion sont en activité réduite.

1.2.2. Les jeunes en insertion cherchent de plus en plus des contrats courts

En décembre 2017, 18 % des jeunes en insertion sont à la recherche d'un emploi sous contrat court ou à temps partiel. En 1996, ce n'était le cas que pour 7 % d'entre eux. Au début de la période, ce type de recherche concernait peu les jeunes en insertion et davantage les femmes plus âgées. Cette forte progression concerne l'ensemble des jeunes mais est particulièrement marquée chez les femmes (+13 points) et les diplômés du supérieur (+13 points). La recherche de contrats courts est sans doute le fruit d'une adaptation au marché du travail où la rotation de la main-d'œuvre s'est fortement accrue au cours de la période (Picart, 2014). La part des embauches en contrat court a augmenté au cours de la période. Désormais 90 % des embauches se font sur des contrats de moins de trois mois. Les jeunes sont les premiers concernés par cette instabilité.

Graphique 5 • Part des demandeurs d'emploi à la recherche d'un contrat court ou à temps partiel par sexe



Source Pôle emploi (STMT) / Champ : France métropolitaine.

Lecture : en décembre 2017, 20 % des jeunes femmes en insertion recherchent un contrat court (temps partiel ou CDD).

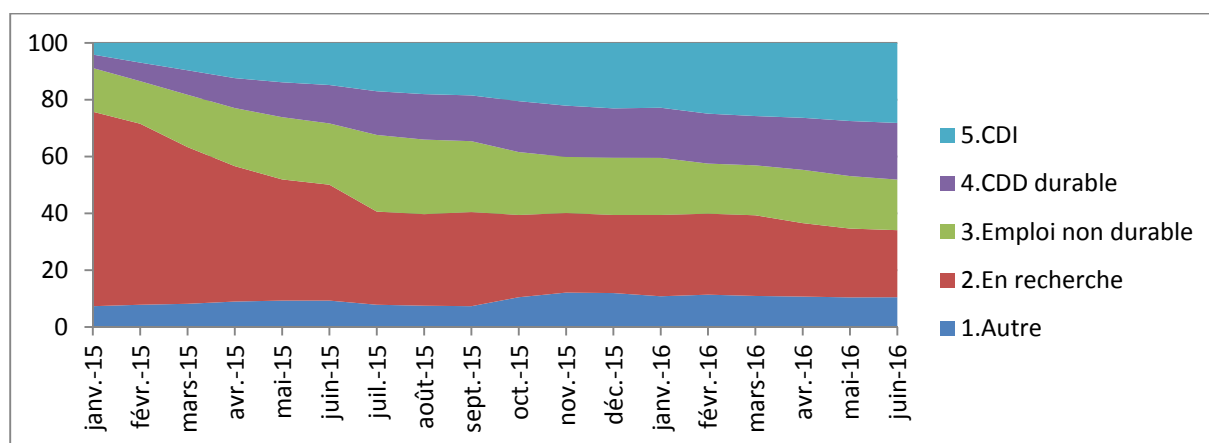
2. Les jeunes en insertion plus souvent en emploi, principalement sur des contrats à durée déterminée

Cette seconde partie vise à analyser la trajectoire des jeunes demandeurs d'emploi en phase d'insertion et en expliquer les particularités par rapport à celle des autres demandeurs d'emploi. Pour ce faire, nous avons utilisé des données de Pôle emploi issues de l'enquête « entrants au chômage » qui porte sur l'interrogation d'une cohorte d'inscrits en décembre 2014. Ce panel a été interrogé trois fois successivement. La première vague d'interrogation a eu lieu en juin 2015, la deuxième vague en décembre 2015 et la troisième en juin 2016⁶.

2.1. Les jeunes en insertion plus souvent en emploi 18 mois après leur inscription

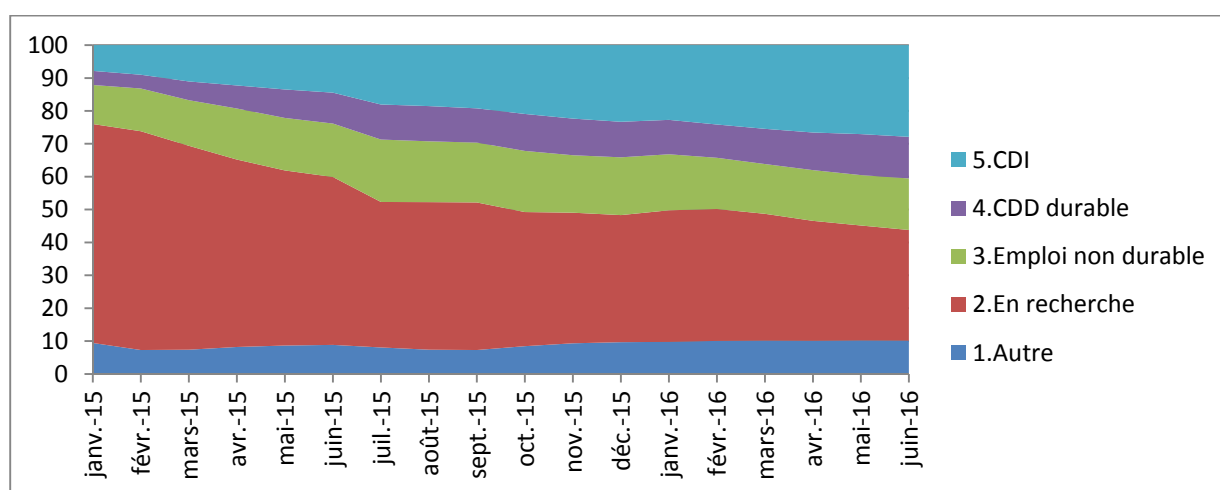
Dix-huit mois après leur inscription, 65 % des jeunes en insertion sont en emploi contre 55 % des autres demandeurs d'emploi (Graphiques 6 et 7). L'écart se creuse surtout durant les 6 premiers mois puis se stabilise.

Graphique 6 • Situation mois par mois des jeunes demandeurs d'emploi en insertion



Source : Pôle emploi (enquête « entrants au chômage » en décembre 2014) / Champ : France métropolitaine.

Graphique 7 • Situation mois par mois des autres demandeurs d'emploi



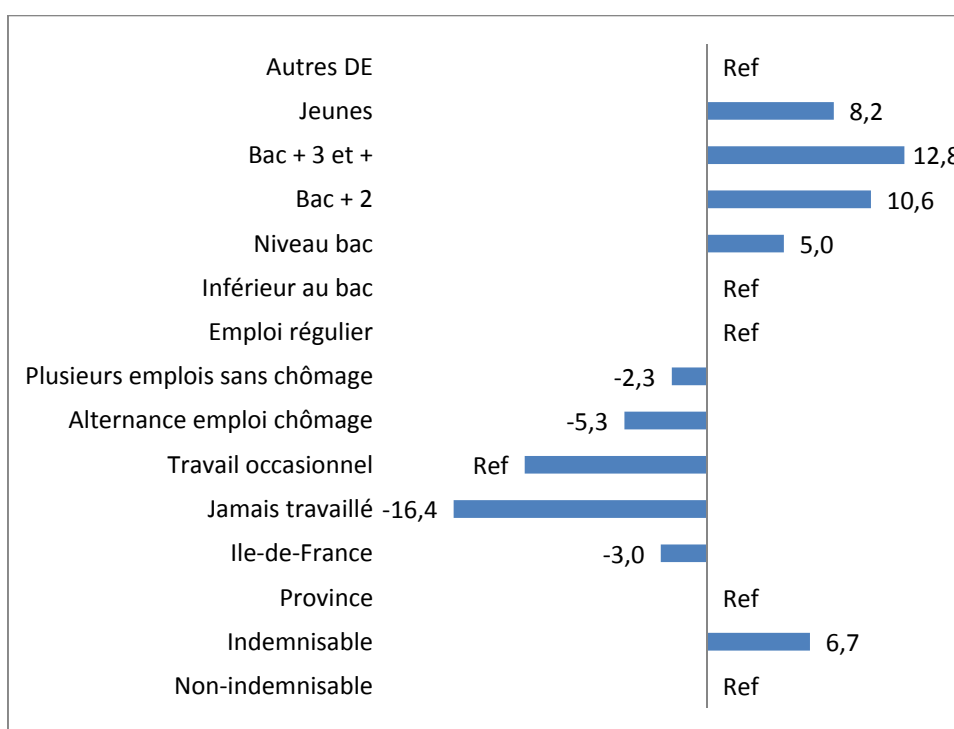
Source Pôle emploi (enquête « entrants au chômage » en décembre 2014) / Champ : France métropolitaine.

⁶ En juin 2015, 15 005 personnes étaient interrogées, en décembre 2015, 72,3 % ont répondu à la deuxième vague (10 850 répondants) et 54 % ont répondu à la troisième vague d'interrogation en juin 2016 (8 110 répondants).

Ceci peut d'une part s'expliquer par un « effet jeune ». En effet, toutes choses égales par ailleurs, la probabilité pour un jeune de trouver un emploi est supérieure de 8 points par rapport à celle d'un autre demandeur d'emploi (Graphique 8). Ainsi, comme évoqué en section 1, une large majorité des jeunes en sortie d'études s'inscrivent à Pôle emploi. Néanmoins, certains d'entre eux ont peu de difficultés à trouver un emploi et sortent donc rapidement des listes.

Ce résultat peut d'autre part s'expliquer par un « effet diplôme ». Tout d'abord, les plus diplômés sortent plus rapidement du chômage : la probabilité pour un individu de niveau bac+3 et plus de trouver un emploi est supérieure de 13 points par rapport à celle d'un individu de niveau inférieur au baccalauréat. Or les jeunes sont plus diplômés que leurs aînés. Ceci est dû à une forte élévation du niveau de diplôme jusqu'au milieu des années 1990. Ainsi, parmi les sortants de formation initiale à la fin des années 2000, 42 % étaient diplômés de l'enseignement supérieur contre seulement 16 % de ceux des années 1970 (Le Rhun et Pollet, 2011). Les plus diplômés bénéficiant d'un meilleur retour à l'emploi et les jeunes étant les plus diplômés, ceci explique également le taux de retour à l'emploi plus élevé chez ces derniers.

Graphique 8 • Probabilité de trouver un emploi (écart de points à la référence)

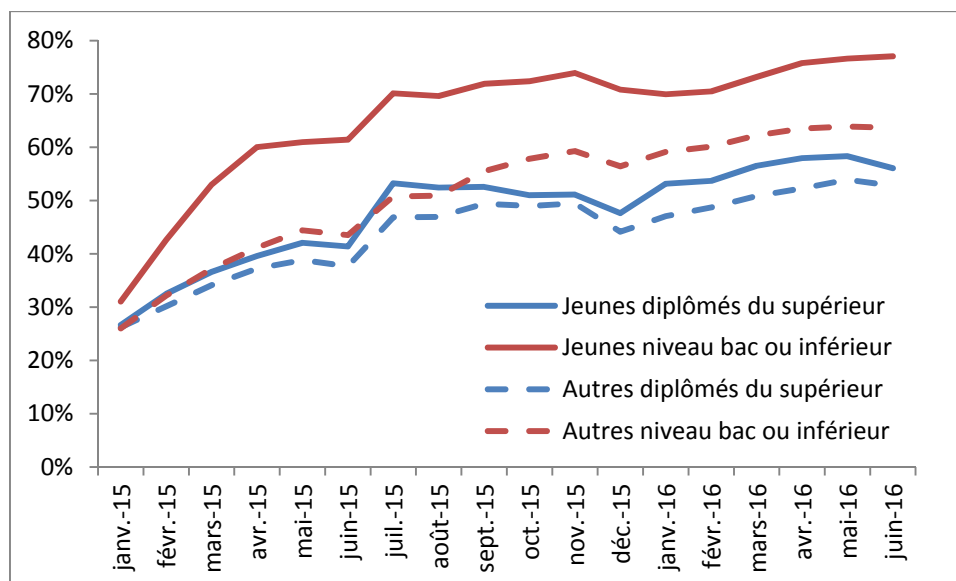


Source Pôle emploi (enquête « entrants au chômage » en décembre 2014) / Champ : France métropolitaine.

2.2. Une insertion plus rapide particulièrement pour les jeunes diplômés

Les jeunes diplômés du supérieur sont 77 % à être en emploi 18 mois après leur inscription contre 64 % des autres demandeurs d'emploi. En revanche, peu d'écart apparaît entre les jeunes et les autres demandeurs d'emploi de niveau baccalauréat ou inférieur (Graphique 9). Deux raisons peuvent l'expliquer. Tout d'abord, un « effet jeune » qui ne concernerait que les diplômés. En effet, ces derniers sont ceux qui s'inscrivent sur les listes pour en ressortir très rapidement sans difficultés. En revanche, les non-diplômés conservent ces difficultés, restent donc sur les listes avec un accès à l'emploi qui se fait plus lent.

Graphique 9 • Taux de retour à l'emploi en fonction du diplôme



Source Pôle emploi (enquête « entrants au chômage » en décembre 2014) / Champ : France métropolitaine.

Par ailleurs, pour les moins diplômés, l'« effet jeune » peut être contrebalancé par un « effet passé professionnel ». En effet, la probabilité pour un individu ayant eu un emploi régulier de trouver un emploi est supérieure de 16 points par rapport à celle d'un individu n'ayant jamais travaillé (Graphique 8). Les moins diplômés d'hier ont ainsi pu compenser leur manque de diplôme par leur expérience professionnelle.

2.3. Une insertion plus rapide des jeunes qui ne concernent pas les contrats durables

Parmi les jeunes en emploi 18 mois après leur inscription, 81 % le sont dans le cadre d'un contrat durable (contre 79 % des autres demandeurs d'emploi). Cette moyenne s'explique par la structure des jeunes en insertion, généralement plus diplômés. Néanmoins, elle cache des disparités importantes par niveau de diplôme. En effet, hormis pour les plus diplômés, la part de l'emploi durable dans les retours à l'emploi est plus faible chez les jeunes quel que soit le niveau de diplôme (Tableau 2).

Tableau 2 • Part de contrat durable dans les retours à l'emploi à 18 mois d'inscription

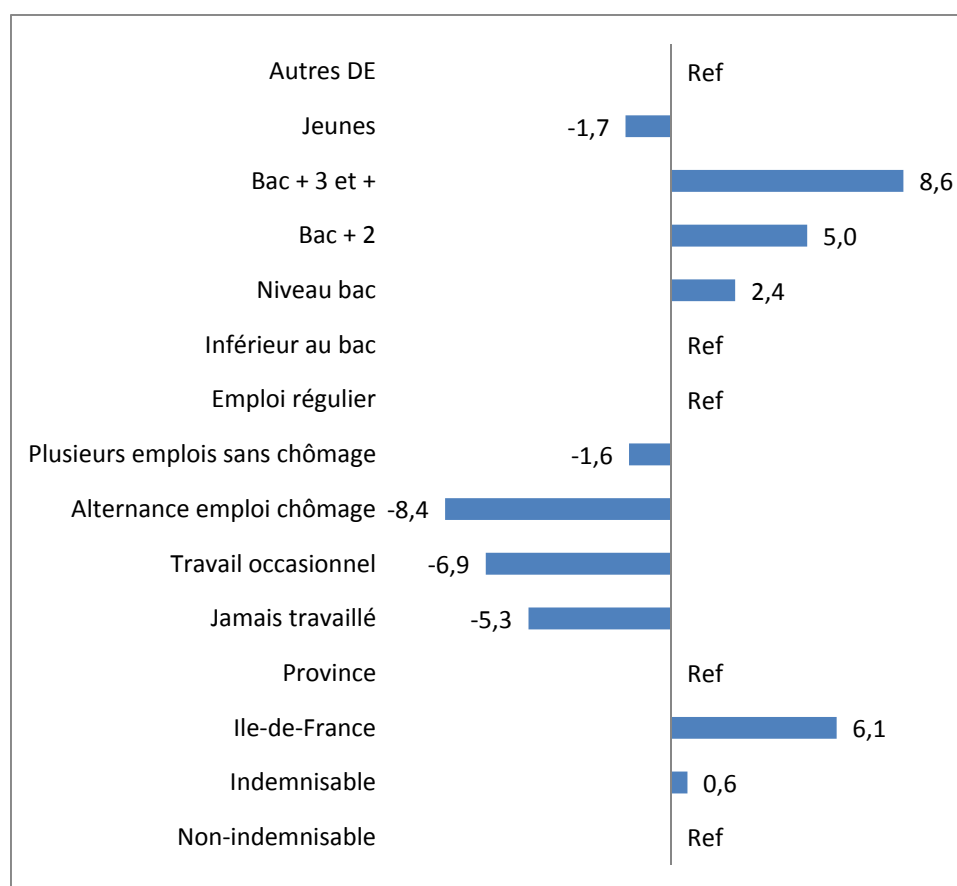
	Jeunes en insertion	Autres
Bac+3 et plus	91 %	89 %
Bac + 2	81 %	86 %
Baccalauréat	76 %	80 %
Inférieur au Baccalauréat	71 %	75 %

Source : Pôle emploi (enquête « entrants au chômage » en décembre 2014) / Champ : France métropolitaine.

Lecture : A 18 mois, 91 % des jeunes en emploi de niveau bac+3 et plus ont un emploi durable (CDI ou CDD de 6 mois ou plus).

Comme pour le taux de retour à l'emploi, ce résultat peut s'expliquer par un effet « expérience professionnelle » : la probabilité d'accéder à un emploi durable est supérieure de 5 points pour un individu ayant eu un emploi régulier par rapport à celle d'un individu n'ayant jamais travaillé (Graphique 10). Les jeunes en insertion étant par définition la population ayant le moins d'expérience professionnelle, son effet négatif sur le taux de retour à l'emploi durable est ainsi d'autant plus important chez ces derniers.

Graphique 10 • Probabilité de retour à l'emploi durable (écart de points à la référence)



Source Pôle emploi (enquête « entrants au chômage » en décembre 2014). Champ : France métropolitaine

2.4. Une insertion plus rapide des jeunes diplômés renforcée par leurs comportements sur le marché du travail

Au-delà des caractéristiques des individus, le taux de retour plus élevé des jeunes peut également s'expliquer par deux effets cumulés : le comportement des diplômés et le comportement des jeunes.

Tout d'abord, le comportement des diplômés par rapport à celui des non-diplômés se caractérise par davantage de mobilité géographique : 26 % de ceux ayant un niveau bac+3 et plus sont concernés contre 12 % de ceux ayant un niveau inférieur au baccalauréat (Tableau 3). Or, la mobilité géographique influence de manière significative l'accès à l'emploi. En effet, à diplôme égal et même sexe, le fait d'avoir déménagé augmente de 50 % la probabilité pour les chômeurs de 15-29 ans d'accéder à l'emploi (Dares et France Stratégie, 2017). Par ailleurs, l'évolution de la probabilité de sortir du chômage dépend d'une composante personnelle et d'une composante locale. Ainsi, 30 % des disparités spatiales relatives à la durée de chômage s'expliquent par des caractéristiques individuelles, alors que les 70 % restantes sont expliquées par une composante locale (Gobillon, Magnac et Selod, 2011, tel que cité par Eyméoud et Wasmer, 2016).

Par ailleurs, le comportement des diplômés se caractérise également par davantage de déclassement⁷ (voir définition en annexe 2) : il concerne 39 % de ceux ayant un niveau bac+3 et plus contre 14 % de ceux ayant le niveau baccalauréat (Tableau 4). Néanmoins, il est à noter que le taux de déclassement le plus important ne se retrouve pas chez les individus ayant le niveau de diplôme le plus élevé mais chez ceux ayant atteint un niveau bac+2. Ces derniers sont ainsi ceux qui ont le plus de difficultés à accéder aux emplois qualifiés et qui se tournent donc vers des emplois moins qualifiés. Ce phénomène de déclassement conduit à analyser le chômage comme un processus de file d'attente où les diplômés se tournent vers des emplois moins qualifiés et augmentent ainsi les difficultés d'accès à l'emploi des moins diplômés (Forgeot et Gautié, 1997). Cet effet fait ainsi baisser la probabilité de retour à l'emploi des moins diplômés et augmenter en parallèle celle des plus diplômés. Les jeunes étant plus diplômés, ces comportements sont plus importants chez ces derniers. Par ailleurs, ces pratiques sont également plus fortes chez les jeunes. Ainsi, pour un même niveau bac+3 et plus, la mobilité concerne 31 % des jeunes contre 21 % des autres demandeurs d'emploi et le déclassement 41 % des jeunes contre 31 % des autres.

Tableau 3 • Part des individus ayant accepté de déménager, d'avoir deux logements ou d'aménager leur logement pour retrouver un emploi

Niveau Bac + 3 et +			Niveau inférieur au baccalauréat		
Ensemble	Jeunes	Autres	Ensemble	Jeunes	Autres
26 %	31 %	21 %	12 %	15 %	11 %

Source Pôle emploi (enquête « entrants au chômage » en décembre 2014) / Champ : France métropolitaine

⁷ Ce concept s'inspire de l'étude « Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement », série des documents de travail de la direction des études et synthèses économiques, Insee, Gérard Forgeot et Jérôme Gautié, avril 1997. Les données disponibles dans notre source ne permettent pas de distinguer les baccalauréats généraux des autres, nous avons donc considéré pour ce niveau de diplôme comme surqualifiés les employés non qualifiés et les ouvriers non qualifiés.

Tableau 4 • Part des individus surqualifiés par rapport à l'emploi trouvé

	Ensemble	Jeunes	Autres
Supérieur	39 %	45 %	35 %
Dont 2e et 3e cycle	35 %	41 %	31 %
Dont 1er cycle	44 %	53 %	39 %
Baccalauréat	14 %	17 %	13 %
CAP/BEP	14 %	17 %	13 %
Sans diplôme	0 %	0 %	0 %

Source Pôle emploi (enquête « entrants au chômage » en décembre 2014) / Champ : France métropolitaine.

Bibliographie

- Charlot B. et Glasman D. (1999), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Dares et France Stratégie (2017), *L'insertion professionnelle des jeunes*, Rapport à la ministre du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social.
- Dubar C. (2001), « La construction sociale de l'insertion professionnelle », *Éducation et sociétés*, 7, pp. 23-36.
- Gaubert E., Henrard V., Robert A., Rouaud P. (2017), « Enquête 2016 auprès de la Génération 2013. Pas d'amélioration de l'insertion professionnelle pour les non-diplômés », *Céreq Bref*, 356.
- Dumont C. (2008), *25 ans de politiques d'insertion des jeunes : quel bilan ?*, Direction des Journaux Officiels, Coll. « Avis et rapports du Conseil économique, social et environnemental ».
- Eyméoud J. B. et Wasmer É. (2016), *Vers une société de mobilité : les jeunes, l'emploi et le logement*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Forgeot G. et Gautié J. (1997), « Insertion professionnelle des jeunes et processus de déclassement », *Économie et statistique*, 304(1), pp. 53-74.
- Gobillon L., Magnac T. et Selod H. (2011), « The effect of location on finding a job in the Paris region », *Journal of Applied Econometrics*, 26(7), pp. 1079-1112.
- Aliaga C. et Lê J. (2016), « L'insertion des jeunes sur le marché du travail : l'emploi est majoritaire chez les plus diplômés, l'inactivité domine chez les non-diplômés », in *France, portrait social*, Paris, Insee, coll. « Insee Références ».
- Kramarz F. et Viarengo M. (2015), *Ni en emploi, ni en formation : des jeunes laissés pour compte*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Le Rhun B. et Pollet P. (2011), « Diplômes et insertion professionnelle », in *France, portrait social*, Paris, Insee, coll. « Insee Références », pp. 41-55.
- Picart C. (2014), « Une rotation de la main-d'œuvre presque quintuplée en 30 ans », in *Emploi et salaires*, Paris, Insee, coll. « Insee Références », pp. 27-45.

Annexes

Annexe 1 • Les jeunes demandeurs d'emploi en insertion dans les DROM

Dans les Départements et régions d'outre-mer (DROM), le nombre de jeunes en insertion est proche en 2017 et en 1997. Comme en métropole, ce nombre a fluctué en fonction de la conjoncture économique. Le niveau de diplôme a plus fortement augmenté qu'en métropole. La progression générale du niveau de formation a eu lieu de manière plus tardive qu'en métropole. Enfin, comme en métropole, l'activité réduite s'est fortement développée (17 % contre 4 % en 1997).

Évolution du nombre de jeunes en insertion et de leur répartition par sexe, niveau de formation et catégorie

	1997	2017
Nombre de jeunes en insertion	29 346	29 636
Part des femmes	59,7%	55,6%
Diplômés du supérieur	16,7%	26,1%
Niveau baccalauréat	25,1%	41,7%
Niveau CAP/BEP	44,7%	28,4%
Niveau inférieur ou sans diplôme	13,5%	3,8%
Catégorie A	96,4%	82,9%
Catégorie B	1,3%	7,0%
Catégorie C	2,3%	10,1%

Source Pôle emploi (STMT) / Champ : Départements et régions d'Outre-Mer

Annexe 2 • Table de correspondance diplôme – profession

	Enseignement supérieur						
	Sans diplôme	BEPC	BEP/CAP	Bac professionnel	Bac général	1er cycle	2e ou 3e cycle
Cadre	Sous-qualifiés						Sur-qualifiés
Profession intermédiaire							
Employé qualifié	Sur-qualifiés						
Employé non qualifié							
Ouvrier qualifié	Sur-qualifiés						
Ouvrier non qualifié							

Se reconvertir à la sortie du chômage ou comment revenir à une position de « débutant »

Murielle Matus*

Depuis les années 1970, le développement d'un chômage massif et de formes de précarisation de l'emploi, aggravé par les crises économiques successives, ont fragilisé l'équilibre de la « société salariale » (Castel, 1995). Ces dégradations du marché du travail touchent toutefois davantage les jeunes et les moins qualifiés, en raison d'une segmentation du marché du travail et d'un phénomène de polarisation des emplois. Les transitions sur le marché du travail s'accroissent en effet autour du chômage (Flamand, 2016), et concernent davantage les populations les plus exposées à celui-ci. En outre, le CDI demeure la norme d'emploi tandis que l'emploi à durée déterminée (CDD, intérim) est devenu la norme à l'embauche. Ce contexte tend à accroître l'incertitude du cours des carrières professionnelles intériorisée par tous (Palmade *et al.*, 2003).

Ces mutations rendent plus difficile l'insertion professionnelle des débutants, par ailleurs plus exposés aux variations de la conjoncture économique. Les difficultés d'accès à un premier emploi (chômage d'insertion) et en particulier à un emploi stable sont toutefois très inégalement réparties (Moncel et Mora, 2016). Elles dépendent notamment du niveau de diplôme, de la spécialité, voire de la filière d'accès à l'emploi (Martinelli et Prost, 2010 ; France Stratégie-Dares, 2017). Pour de nombreux jeunes, l'insertion professionnelle est donc synonyme d'une longue période de succession d'emplois précaires et d'allers-retours au chômage avant qu'une (certaine) stabilité professionnelle soit atteinte. Ces difficultés rencontrées au début de la vie active feraient des jeunes les « vecteurs des transformations structurelles du système d'emploi et de mobilité » (Lefresne, 2010), accentuant les inégalités entre générations.

Le reproche principal fait aux débutants est de n'avoir aucune ou peu d'expérience professionnelle, à la fois dans sa dimension technique qui « se réfère au savoir-faire acquis par la pratique du travail », et dans sa dimension sociale qui touche à « l'apprentissage de la discipline inhérente au processus de travail » (Mallet et Vernières, 1981), permettant d'être « initié et reconnu comme travailleur » (Lochet, 2003).

Le concept d'insertion a été très discuté, notamment à partir de l'hypothèse de mutations globales des rapports formation-emploi et des rapports salariaux tout au long de la carrière professionnelle (Rose, 1984). Selon cette hypothèse, des difficultés similaires à celles des débutants peuvent être rencontrées par d'autres catégories de population pour s'insérer ou se réinsérer sur le marché de l'emploi. Ainsi le « retour à l'emploi » des chômeurs puis leur stabilisation professionnelle constitueraient également une « phase de transition » (Gautié, 2003). Les enquêtes sur les sortants des listes de Pôle emploi montrent qu'ils sont majoritairement confrontés à des conditions d'emploi précaires et cela d'autant plus s'ils sont peu qualifiés. En outre, de nombreux chômeurs changent de métier à la reprise d'un emploi, et ces mobilités professionnelles résistent mal au déclassement (Lizé et Prokavas, 2009).

Les transitions d'un métier à un autre marquées par l'« épreuve du chômage » (Schnapper, 1994) ne posent pas les problématiques de l'expérience et de la socialisation professionnelles par la négative comme pour les débutants, c'est-à-dire par leur (quasi) absence. Le rôle de l'expérience dans un processus de reconversion tient au contraire à sa nature et à sa durée pour des

* Doctorante en sociologie du travail - Lise-CNAM

« débutants/anciens » (Leconte, 2002), c'est-à-dire des anciens dans le travail et nouveaux dans un domaine professionnel (Mazade, 2003). En ce sens, Mallet et Vernières (1981) soulignent un paradoxe des relations entre chômage et expérience professionnelle : « *le manque d'expérience serait une cause du chômage, et l'expérience acquise... aussi* ». Ainsi, en l'absence d'une expérience technique transférable dans un autre métier, détenir une « expérience sociale » du travail peut être insuffisant. Et cela d'autant plus si elle ne correspond pas à celle exigée habituellement dans un autre milieu professionnel. En outre, être identifié ou s'identifier comme « jeune » ou novice dans un contexte professionnel ne s'effectue pas toujours en référence à un âge biologique (Le Roux, 2006).

Notre communication s'inscrit donc dans ce débat à propos des transitions de chômeurs en reconversion : dans quelle mesure peut-on parler d'un retour à une situation de « débutant » à propos de chômeurs en reconversion, ayant déjà fait l'expérience de rapports de production propres à l'exercice d'un métier (à la différence des « vrais débutants » sur le marché du travail) ? Quelles conditions objectives du processus d'entrée dans le nouveau métier et quelles dynamiques subjectives sont-elles à l'œuvre ?

Cette communication se propose de discuter ces questions à partir d'un corpus d'une dizaine d'entretiens biographiques effectués dans le cadre d'une recherche en cours auprès d'anciens chômeurs (voir tableau en annexe). Ils partagent le vécu d'une même « catégorie de situation » (Bertaux, 1997), c'est-à-dire au moins une reconversion marquée par un épisode de chômage. Nous traiterons ici de transitions vers le salariat exclusivement¹. Nous n'avons pas établi de critère lié à l'âge pour constituer notre échantillon. En revanche, ils ont tous exercé au moins trois ans leur ancien métier afin d'étudier la dynamique identitaire, en termes d'identité sociale et professionnelle (Dubar, 2000 [1991]), liée à la fois au rapport au métier initial et à la nouvelle activité exercée. La multiplication des formes de chômage et des statuts réglementaires gérés par les services publics de l'emploi entraîne de fait des expériences variées du chômage, liées également aux rapports entretenus avec le travail (Schnapper, [1981] 1994 ; Demazière, 1995). En conséquence, nous avons interrogé des personnes inscrites à Pôle emploi, quelle que soit leur catégorie d'inscription et le motif d'interruption de leur ancienne activité professionnelle.

Nous aborderons tout d'abord les conditions dans lesquelles une nouvelle voie professionnelle est trouvée. Le processus de reconversion implique pour certains de « se remettre aux études » pendant le chômage. Pour les autres, il s'agit d'accéder à un emploi sans expérience ni formation préalable dans le métier. Nous montrerons ensuite comment la phase d'apprentissage d'un nouveau métier et la position de « nouveau » dans un nouvel univers professionnel participe d'autant plus à un sentiment de « recommencer à zéro » qu'il est synonyme de « déclassement » (professionnel et salarial). Enfin nous aborderons la question de la stabilisation professionnelle dans un emploi correspondant à un métier plus ou moins satisfaisant.

1. Trouver une nouvelle voie professionnelle

La situation ou la perspective du chômage rend incertaine l'issue d'un processus de reconversion, même si celui-ci est volontaire² ou anticipé (y compris le passage par le chômage). L'incertitude porte à la fois sur l'orientation et le succès de la reconversion. Les individus engagés dans ce processus cherchent à la réduire en s'orientant vers des métiers qui peuvent leur permettre d'avoir un emploi pérenne. Un certain nombre de critères peuvent être combinés à cette recherche de stabilité selon les contextes : l'intérêt du métier, de meilleures conditions de travail (horaires, pénibilité), des possibilités d'évolution, un niveau de rémunération, une conciliation possible avec la vie familiale etc. Ces cheminements font apparaître de fortes inégalités en termes de ressources (éducatives,

¹ Nous n'aborderons pas les transitions vers l'indépendance.

² Comme le souligne Leconte G. « être volontaire » peut ne pas correspondre « au sens de celui qui agit librement, mais de celui qui est décidé, qui a la volonté. » (2002, p 73).

sociales, relationnelles et institutionnelles). Pour certains, la reconversion passe par un retour à une expérience estudiantine dans laquelle il faut « *se remettre aux études* ». Pour d'autres, cette possibilité n'est pas toujours accessible. Il s'agit de parvenir à un emploi dans un autre métier sans expérience dans le nouveau domaine, ni formation préalable.

1.1. « Se remettre aux études »

Reprendre des études ou effectuer une formation pour se reconvertir implique de reprendre un travail d'apprentissage de type scolaire « à temps plein » (étudier des livres, apprendre par cœur, résoudre des exercices, assister à des cours magistraux, etc.). La reprise d'étude se manifeste par le retour à une position de « stagiaire » ou d'« apprenant ». Pour les plus âgés qui ont quitté le système scolaire il y a de nombreuses années, cela n'est pas vécu comme quelque chose d'évident quand il s'agit de se former dans un autre domaine professionnel. La comparaison s'effectue d'une part, en référence à ce qu'ils ont connu lors de leurs études initiales et d'autre part, relativement à leurs capacités d'apprentissage qu'ils jugent moins performantes à leur âge. Si Anissa (34 ans, ancienne directrice marketing devenue psychologue du travail), qui reprend ses études initiales de psychologie, n'exprime pas de difficultés à propos de la reprise de son cursus, Cyril (47 ans, ancien ingénieur industriel devenu masseur-kinésithérapeute) souligne ses difficultés d'apprentissage lors de ses études de masseur-kinésithérapeute, dans lesquelles il y a « *beaucoup de "par cœur"* », contrairement à ses études initiales d'ingénieur au cours desquelles « *on vous demande de comprendre* ». Il fait également référence à une époque de la jeunesse où « *le cerveau fonctionne beaucoup plus vite* ».

Une crainte d'échouer peut ainsi amener à renoncer à une formation jugée trop longue dans un contexte où la durée du chômage indemnisé est comptée. Ayant obtenu l'accord de financement du Pôle emploi, Carole (44 ans, ancienne serveuse devenue aide comptable) raconte avoir écarté la possibilité de faire une formation d'un an menant à un niveau BTS de crainte de ne pas avoir les « *capacités intellectuelles* » et de ne pas pouvoir gérer cet investissement sur la durée, qui s'ajouterait à un quotidien déjà difficile avec ses deux enfants³. Elle est seule pour élever ses enfants et elle s'oriente plutôt vers une formation de 6 mois menant au premier degré de comptabilité, qu'elle obtient avec difficultés à sa deuxième tentative.

A un moment du cycle de vie où les individus s'inscrivent dans des rôles d'époux ou de parent, le conjoint mais aussi la famille sont des appuis essentiels à l'entrée en formation et à son bon déroulement. Ces soutiens sont variables selon les contextes familiaux. La reprise d'études fait l'objet de négociations et d'accords préalables avec le conjoint et d'arrangements avec des proches. Les dispositions prises peuvent toutefois fragiliser l'équilibre des liens conjugaux et familiaux. La femme de Cyril assume pendant sa formation de trois ans l'essentiel du travail domestique et d'éducation de leurs deux enfants. Il perçoit une allocation de reconversion élevée en raison de son ancien emploi d'ingénieur industriel pendant les deux premières années de formation, mais la troisième année est financée par les économies du couple. Ses ressources financières et l'appui de sa conjointe lui permettent de reprendre un mode de vie étudiant en louant un appartement proche de son école située à Paris où il habite la semaine. Il retrouve sa famille le weekend. Mais celui-ci est largement consacré à un important travail personnel. Après l'obtention de son diplôme, retrouver des liens conjugaux et parentaux « normaux » a nécessité du temps : « *chacun devait retrouver sa place et sa place ensemble, et le vivre ensemble [...] Et ça a pris plusieurs mois et... presque un an effectivement* ».

Selon les relations entretenues avec les parents et les grands parents, ceux-ci peuvent apporter leur soutien financier à la reprise d'une formation et d'une manière générale pour faire face à la période de chômage. Pierre (33 ans, ancien chauffeur routier devenu gardien) dispose de moins de revenus pour vivre au cours de sa formation d'un an de chaudronnier industriel en raison des frais d'essence

³ A l'époque, ils vivaient tous les trois dans un petit appartement de 25 m².

qu'il doit dépenser pour se rendre sur le lieu de formation : « *En gros ça me faisait gagner encore moins que quand j'étais au chômage. Donc ça m'a foutu encore plus dans la merde quand je suis rentré en formation. Parce qu'en plus de payer mon loyer, ma bouffe et tout, il fallait que je débourse encore 100 euros par mois pour mon gazole* ». Au RSA, lui et sa compagne s'endettent auprès de leur banque pour vivre et se loger. Dans une situation financière délicate, ils obtiennent un soutien financier des parents de la jeune femme ainsi que des grands-parents de Pierre. En froid avec ses parents, il ne reçoit pas d'aide de leur part

1.2. (Ré)expérimenter les mécanismes de sélectivité du marché du travail

1.2.1. Après une formation qualifiante

Les cheminements par la formation menant à l'exercice d'une profession incluent de longues périodes de stage dans lesquels un apprentissage par la pratique permet d'acquérir une expérience professionnelle solide dans le nouveau métier. Dans les récits de Cyril (47 ans, ancien ingénieur industriel devenu masseur-kinésithérapeute) et d'Anissa (34 ans, ancienne directrice marketing devenue psychologue du travail), l'obtention du diplôme se manifeste par le passage de dénominations telles que « *stagiaire-kiné* » et « *psychologue apprenante* » à celles de « *kiné* » et de « *psychologue* ». Il symbolise à la fois une entrée dans le métier et en emploi comme « *professionnels* » reconnus par leurs pairs.

En revanche, quand la formation prévoit des stages très courts (quelques semaines), l'insertion dans le nouveau domaine professionnel est moins évidente en l'absence d'une expérience professionnelle significative. Carole (44 ans, ancienne serveuse devenue aide comptable) commence à se décourager et à envisager de reprendre un emploi de serveuse lorsqu'elle obtient un premier contrat de six mois d'aide comptable suite à plusieurs mois de recherche et de nombreux entretiens : « *J'étais arrivée jusqu'au bout, jusqu'à épuisement de mes droits de Pôle emploi. Et j'étais à deux doigts de revenir dans le commerce parce que je croyais que ça marcherait vraiment pas.* »

De plus, si le contenu de la formation dispensée est en décalage voire obsolète par rapport à la réalité du travail en entreprise, l'insertion semble quasiment impossible. La formation de chaudronnerie industrielle de Pierre s'effectue exclusivement sur des machines manuelles. Or il découvre au cours des deux stages de deux semaines prévus au cours de sa formation que toutes les entreprises (y compris artisanales) utilisent des machines à commandes numériques. Sur ses lieux de stage, les salariés le forment mais sur une durée très limitée. Une fois son diplôme obtenu, il a énormément de difficultés à trouver un emploi de chaudronnier (quelques missions courtes d'intérim). Grâce à son expérience dans l'armée et à sa formation initiale de palefrenier, il trouve finalement un poste de gardien dans un manoir où il doit s'occuper de l'entretien du domaine et du soin des chevaux.

1.2.2. Entrer dans le métier sans expérience, ni formation

Dans le processus de reconversion, la figure du « *passer* » (Négroni, 2005), qui va permettre l'accès à un emploi dans un nouveau métier, apparaît de manière appuyée dans les récits quand il s'agit de se confronter aux mécanismes de sélectivité du marché du travail. Elle peut prendre des formes différentes au cours du processus : une entreprise d'intérim, un chef d'établissement ou de service, une petite entreprise, un conseiller à l'emploi ou un proche. En outre, le diplôme détenu et les expériences professionnelles antérieures tiennent des rôles de signaux structurants sur le marché du travail. Dans les pratiques d'accompagnement, ils sont utilisés pour inscrire le demandeur d'emploi et définir l'emploi recherché. Ils constituent également les éléments portés sur le *curriculum vitae* adressé aux employeurs.

Les individus ayant un long parcours dans un métier qualifié et spécialisé dans un domaine, comme Antoine (47 ans, ancien pâtissier-chocolatier devenu préparateur de commandes), se heurtent à une incompréhension des structures de placements : « *Vous balancez trente et une années d'activité dans*

l'artisanat. Vous avez été en plus presque quinze ans chef d'entreprise et tout. Il y en a ils vous disent... Se demandent mais qu'est-ce que vous foutez là quoi ? Voilà. Vous avez rien à foutre là quoi. Donc au bout d'un moment ils vous font comprendre bah... On a trop rien pour vous hein ». Céline (32 ans, ancienne bijoutière devenue Assistante de Vie Scolaire) a exercé aussi longtemps son métier de bijoutière : « quand on voit sur mon CV que j'ai 15 ans de bijouterie... Enfin (elle souffle)... Et qu'on me demande, ouais bah vous travaillez dans quoi... Elle a pas d'expérience ailleurs quoi. Donc du coup ça me limite. »

L'absence d'expérience dans un autre domaine et de valorisation de cette expérience dans un autre métier limite les possibilités à des métiers peu qualifiés. Céline trouve des petits boulots qui ne nécessitent ni formation, ni expérience dans des entreprises qui embauchent « beaucoup d'étudiants, beaucoup de jeunes », puis un emploi d'AVS dans une association pour s'occuper d'enfants atteints d'autisme. Pôle emploi a orienté Antoine vers la manutention et la logistique, activités en essor dans son secteur géographique, tout en lui refusant le financement d'une formation de mécanique de précision (tourneur-fraiseur). Le chef d'établissement d'une entreprise de traitement de semence fait figure de passeur dans son récit en l'embauchant en intérim pour la saison annuelle. Il travaille ensuite comme préparateur de commandes dans une autre entreprise, métier qui exige peu de qualifications : « Il y a que 3 critères hein. C'est l'assiduité, le comportement et la production [...] Je retourne à zéro. C'est à ras des pâquerettes. Mais faut jouer le jeu parce que sinon il n'y a pas d'avancée hein ».

Si d'un côté les individus ont tendance à s'orienter vers des métiers leur permettant de trouver une certaine stabilité professionnelle associée à d'autres critères, de l'autre, les services publics de l'emploi tendent à orienter vers des métiers pour lesquels ils ont des offres d'emploi à proposer. Ces « stratégies » de part et d'autre ne sont pas toujours convergentes et font l'objet de négociations (Lavitry, 2012).

Les plus âgés ayant exercé des emplois peu qualifiés sans avoir réellement eu de « carrière » semblent plus résignés à leur entrée au chômage. Christophe (54 ans, ancien opérateur sur plaqueuse de champs, devenu gestionnaire de vestiaire en zone contrôlée) a exercé des métiers variés avant de travailler pendant 19 ans comme opérateur dans une entreprise de fabrication de meubles. Licencié à 50 ans, il affirme qu'il ne « faut pas être trop difficile » à son âge en évoquant sa discussion avec le conseiller Pôle emploi : « je lui avais dit tu sais moi je m'en fous tu me donnes un balai, que ce soit à L., à l'hôpital... ou à la Centrale. Tu me donneras un balai ça me suffira bien. ».

Le réseau personnel (famille, amis) et professionnels joue également un rôle important de « passeur » pour l'accès à un emploi. Suite à un bilan de compétences, Tristan (27 ans, ancien cuisinier devenu magasinier) trouve un stage de magasinier grâce à sa marraine qui travaille dans l'entreprise. Elle connaît le chef du dépôt. Celui-ci sera un appui lui permettant d'être embauché en intérim pendant un an puis d'obtenir un CDI : « Il a magouillé comme ça pendant un an histoire que je reste, avant de me faire embaucher ».

D'une manière générale, trouver un premier emploi dans le nouveau métier, même précaire et quel que soit l'intermédiaire, est une étape cruciale de la reconversion pour *a minima* acquérir une expérience suffisamment longue pour avoir un effet de signalement. Cette expérience acquise est décrite ensuite comme un moyen de mieux « se vendre » afin de trouver une stabilité professionnelle dans le nouveau métier.

2. Des « débutants/anciens » en situation de travail

2.1. Apprendre un nouveau métier

La reconversion implique de passer d'un métier dans lequel l'individu est « expérimenté » à un autre métier dont il doit acquérir la maîtrise, où il « débute ». Les formations « à temps plein » incluent des périodes longues de stage, l'apprentissage en situation de travail, sous la tutelle de collègues expérimentés et qui s'effectuent avant la validation du diplôme et l'entrée en activité. Dans les autres cas, cet apprentissage s'effectue essentiellement « *sur le tas* », à l'embauche.

Dans les contextes où l'activité s'effectue dans un collectif de travail, l'apprentissage s'effectue sur le modèle du tutorat informel. Les collègues et la hiérarchie prennent en charge la formation du nouveau venu à son poste de travail. Ils expliquent, montrent, voire rassurent le « *nouveau* » sur ses capacités à effectuer les tâches. Le directeur de l'entreprise de traitement de semences qui a embauché Antoine (47 ans, ancien pâtissier-chocolatier devenu préparateur de commandes) le rassure notamment sur l'apprentissage « *sur le tas* » du maniement du chariot élévateur pour déplacer les *big bag*⁴ de semences : « [...] *C'était très dur au départ mais bon il m'a dit, écoute moi, je pars du principe que quand quelqu'un, une personne sait le faire je vois pas pourquoi une deuxième personne ne peut pas le faire* ». Sans formation « *vous ne connaissez rien du tout* ».

Amandine (29 ans, ancienne manager en centre d'appel devenue assistante de régulation médicale) explique également comment elle a appris « *sur le tas* » à orienter les urgences médicales en binôme avec ses collègues :

« *I : Sur le tas ?*

R : Avec les filles, avec mes collègues. Ce sont elles qui prennent en charge les formations. Du coup c'est une formation de deux mois, où on fait de la doublure en fait. On décroche les appels et ils sont à côté. On a une petite formation sur le logiciel sur quoi on travaille, tout ça. »

Carole (44 ans, ancienne serveuse, devenue aide comptable) décrit également son premier contrat de 6 mois d'aide comptable (renouvelé une fois) comme une « *formation d'un an* » au cours de laquelle elle a eu « *le temps de parler avec le comptable, qui [lui] expliquait, tu vois ça se passe comme ça, ça se passe comme ça* ».

Toutefois les « anciens » ne jouent pas automatiquement le jeu de la transmission pour « *neutraliser la menace, objective ou fantasmée, que les nouvelles recrues font peser sur leur avenir* » (Delay, 2006). Le directeur de l'usine de traitement des semences propose à Antoine (47 ans, ancien pâtissier-chocolatier devenu préparateur de commandes) un contrat à durée déterminée avec la promesse d'un CDI à la suite de sa mission d'intérim. Il souhaite le former pendant trois ans pour qu'il accède au poste de chef de ligne. Antoine est intéressé malgré le salaire « *à ras des pâquerettes* » qu'il lui propose. Mais il s'aperçoit que les chefs de ligne en place ne semblent pas disposés à lui transmettre facilement leurs techniques. Issu d'un long parcours dans le compagnonnage dans lequel la transmission altruiste est une valeur centrale (Palheta, 2010), Antoine refuse la proposition : « *Ils ne léguent rien. C'est à dire que c'était du style "Touches pas à ça petit con". Voilà. Donc bon, moi j'estime que j'ai pas... J'ai pas 18 ans, j'ai pas 20 ans... Voilà. Euh... J'ai un parcours qui a été basé sur la formation. Je m'imprègne, je m'intéresse, je m'investis. Euh... Le jour où on me fait comprendre ça, bah moi c'est fini.* »

En outre, les tâches confiées au stagiaire en formation ou au nouvel arrivant sur un poste de travail sont d'abord des tâches à la « base » du métier, c'est à dire subalternes et les moins qualifiées dans un premier temps. Elles peuvent ensuite s'enrichir progressivement avec le temps et l'expérience dans une activité où l'« ancien/débutant » (Mazade, 2003) est de moins en moins « débutant » et de

⁴ Sacs industriels de très grande contenance.

plus en plus intégré au collectif de travail. Cette « intégration » est toutefois contingente aux configurations du collectif de travail et à la place que l'on y occupe (voir *infra*).

Ce tutorat informel est plus ou moins important selon le niveau de technicité du métier, le modèle d'organisation du travail et le contexte d'exercice du métier. Des formations explicites peuvent ainsi être financées par l'employeur. C'est notamment le cas de Christophe dont le contenu des tâches de manutention ne demande pas de technicité particulière. Dans le vestiaire en zone contrôlée d'une centrale nucléaire où il travaille, il est chargé de l'enlèvement du linge, de sa réception et de son rangement. Il doit aussi s'assurer qu'il ne manque pas certaines tailles ou éléments de l'équipement. Mais son travail nécessite de respecter des procédures de contrôle de sûreté strictes. Son employeur lui a donc fait passer des habilitations obligatoires pour travailler « *en zone* ».

Dans les contextes où l'activité s'exerce essentiellement seul, la présence de collègues n'est pas toujours possible pour transmettre les « techniques » ou les « bases » du métier. C'est notamment le cas des services à la personne à domicile ou en milieu scolaire. Dans ces activités du « care », des qualités relationnelles et des compétences éducatives (toutefois peu reconnues) sont prêtées aux femmes (ayant eu des enfants ou non). Une formation préalable ou un tutorat n'est donc pas considéré comme indispensable (Bossard, 2010), même pour gérer des situations de handicaps parfois lourds. Céline (32 ans, ancienne bijoutière devenue AVS) et Pauline (54 ans, ancienne secrétaire devenue assistante familiale) bénéficient seulement d'appuis ponctuels de leur hiérarchie ou d'autres professionnels pour leur donner des conseils ou guider leur travail auprès d'enfants atteints d'autisme. Mais pour gérer leur travail au quotidien, elles ont également recours à des ressources autres, comme des livres sur le handicap ou internet. Le contenu de la formation de 60h obligatoire avant l'accueil d'un premier enfant que reçoit Pauline porte essentiellement sur la connaissance des dispositifs et des professionnels auxquels elle peut faire appel ainsi que sur les pathologies qu'elle risque de rencontrer : « ... après c'est sur le tas qu'on... parce que bon... on nous fait pas assez peur. Parce que les cas sont compliqués. ». Elle et son mari⁵ connaissent des débuts difficiles dans leur nouvelle activité de famille d'accueil pour enfants handicapés. Au bout de quelques mois, elle interroge même les professionnels et sa responsable sur les possibilités de rendre l'enfant atteint d'autisme qu'elle accueille. Ils lui conseillent de persévérer. En effet, rendre cet enfant signifie prendre le risque d'accueillir « *un cas encore plus dur* » ou son licenciement si elle n'accueille pas d'enfant pendant plusieurs mois.

2.2. La norme à l'embauche : le passage par des contrats précaires

Conformément aux normes d'embauche actuelles, un accès direct à un contrat à durée indéterminée est plutôt rare. Il est circonscrit à des contextes bien particuliers. Dans notre corpus, seule Pauline est embauchée directement en CDI par le département qui l'emploie comme assistante familiale. Le premier contrat obtenu dans un autre métier est majoritairement un emploi à durée déterminée (intérim, CDD) avec un passage éventuel par un stage (voir tableau en annexe).

D'une manière générale, plusieurs emplois à durée déterminée, dans plusieurs ou une même entreprise, sont effectués, avec parfois des retours au chômage avant d'obtenir un contrat stable. L'accès à un emploi à durée indéterminée peut donc prendre une à plusieurs années. Dans notre corpus, Amandine (29 ans, ancienne manager en centre d'appel devenue assistante de régulation médicale) se distingue par un CDD permettant de sortir du chômage qui ne correspond pas au métier dans lequel elle s'engage par la suite. Antoine (47 ans, ancien pâtissier-chocolatier devenu préparateur de commandes) effectue quant à lui un retour de 6 mois dans son ancien métier pour combler un manque d'activité, sans pour autant que cela remette en cause le mouvement de sa reconversion.

⁵ Il est à ce moment-là à la retraite depuis un an.

Dans un collectif de travail, le statut de « stagiaire », d'« intérimaire », de « CDD » ajoute à l'image d'un travailleur qui n'est « *pas du milieu* », une position périphérique au collectif des « permanents ». Les tâches effectuées peuvent ainsi être des repères pour distinguer les temporaires des permanents et inversement. C'est notamment ce que relate Christophe à propos de tâches qu'il continue à faire alors qu'il est en CDI suite à plusieurs CDD : « *Il me voyait nettoyer au-dessus des casiers où on met les combis, avec l'aspirateur. Il me fait "Mais putain t'es en CDD ou en CDI toi ?", "Bah en CDI, tu sais très bien", "Mais le travail que tu fais, c'est un travail de CDD, et c'est... t'as plus besoin de le faire ça. Maintenant que t'es embauché, nettoies que le bas" ».*

Ces conditions d'embauche précaires sont assorties d'une position en bas de la hiérarchie et d'une baisse de rémunération en comparaison à l'ancien métier. L'accumulation de ces dimensions à l'embauche montre l'absence de reconnaissance des expériences antérieures dans une nouvelle activité, associée à une structure des emplois (peu qualifiés) accessibles aux « débutants ». Elle participe au sentiment de « recommencer » en bas de l'échelle. Elle est vécue aussi comme un déclassement (social, symbolique et financier) quand le reconverti possède un certain niveau de qualification et qu'il a bénéficié d'une certaine reconnaissance professionnelle dans son ancien métier, parfois associée à une position hiérarchique d'encadrement. Et cela d'autant plus quand le métier d'arrivée est un « choix » par défaut⁶. Mais ce sentiment se nuance dans les récits en cas d'intérêt pour le métier lui-même, ou de perspectives d'évolution de carrière et de conditions d'emploi précaires. Celles-ci participent à la possibilité de « s'engager » dans le métier et de se projeter dans l'avenir.

3. De la stabilisation dans le nouveau métier et dans l'emploi

La plupart des reconvertis interrogés accèdent ou sont en cours d'accès à un emploi à durée indéterminée. La stabilisation dans un emploi et un métier nécessite toutefois un temps relativement long marqué par un passage par des emplois précaires. Comme évoqué précédemment, une première expérience relativement longue dans un métier « qui convient » tend à inciter les individus à poursuivre dans cette voie, parce qu'ils ont la possibilité de la valoriser pour se stabiliser professionnellement. Cette voie peut potentiellement offrir une possibilité d'évoluer pour les plus jeunes, tandis qu'elle correspond plutôt à l'activité qui va mener les plus âgés jusqu'à l'horizon de la retraite. Face au « coût » que peut représenter une reconversion dans une trajectoire professionnelle, la recherche de stabilité peut primer sur l'intérêt du travail. En outre, changer de nouveau pour un métier plus intéressant reviendrait à « recommencer » encore une fois. Tristan (27 ans, ancien cuisinier devenu magasinier) a renoncé à son projet initial de devenir vendeur. Il en a la possibilité dans son entreprise mais cela reviendrait pour lui à « recommencer » à nouveau alors qu'il est devenu l'adjoint « officieux » du chef du dépôt avec la perspective de devenir « chef » : « *Je pourrais faire une demande bien-sûr [...] Le problème c'est que ça serait retourner un peu à la base pour moi. Voilà. C'est-à-dire recommencer mais à partir de la vente, alors que je suis déjà bien placé ».*

Pour certains, une précarité de l'emploi s'est toutefois installée. Antoine (47 ans, ancien pâtissier-chocolatier devenu préparateur de commandes) a été embauché en CDI intérimaire par l'intermédiaire du groupement régional d'employeurs auquel appartient l'enseigne où il travaille, et non en CDI comme il l'espérait. Il considère ce type de contrat comme « *une épée de Damoclès* » qui le laisse en marge de l'entreprise. Bien qu'il fasse partie des cinq salariés les plus productifs de la base logistique, il ne bénéficie pas des mêmes avantages que les salariés en CDI de l'entreprise (primes régulière, comité d'entreprise) ni de perspectives d'évolution.

⁶ Il s'agit du premier ou du seul travail trouvé ou encore du métier vers lequel les services publics de l'emploi ont orienté la reconversion malgré un projet de formation dans un autre métier.

L'accumulation d'expérience professionnelle dans le nouveau métier peut toutefois faire l'objet de stratégies pour réduire l'incertitude portant sur l'avenir. Céline (32 ans, ancienne bijoutière devenue AVS) compte valoriser ses trois contrats successifs en CDD dans des structures différentes par une VAE afin d'obtenir un diplôme certifiant ses compétences. Elle espère accéder ensuite à un emploi de meilleure qualité (stable, à temps plein, mieux rémunéré), par exemple dans un institut médico-éducatif.

Enfin, même en cas de stabilité de l'emploi, acquise ou en voie d'acquisition, une incertitude demeure sur la pérennité de la reconversion. Carole (44 ans, ancienne serveuse devenue aide comptable) a peu de perspectives d'évolution tandis que son activité d'aide comptable est menacée par l'informatisation de la saisie et du paiement des factures. Aurélie (49 ans, ancienne directrice de clientèle en communication devenue écoutante/évaluatrice de situations de maltraitance) attend quand à elle sa titularisation pour un métier qu'elle a souhaité exercer en raison des maltraitances qu'elle a subi dans son enfance et qui se sont reproduites sur sa fille (par le même membre de sa famille). Cependant, elle n'exclut pas de revenir plus tard dans le secteur de la communication : « [...] *Peut-être que j'y reviendrai, peut-être, parce que je ne pense pas que je passerai des années à faire ce que je fais non plus, c'est usant. [...] Déjà c'est très très fatigant de travailler en décalé. Et puis il y a un moment où vous saturez au niveau de ce que vous entendez* ».

Conclusion

La situation de « débutants/anciens » (Leconte, 2002) est associée à un ensemble de caractéristiques objectives du processus d'entrée dans le nouveau métier et à une dynamique subjective entre soi et autrui (Dubar, 2000 [1991]). Elle correspond au sentiment de « recommencer à zéro » conforté par le passage par des contrats précaires, une phase d'apprentissage du nouveau métier et par une transition marquée par l'incertitude d'une stabilisation professionnelle (en CDI, à temps plein, suffisamment rémunérateur,) dans un métier plus ou moins satisfaisant. Les expériences antérieures constituent la référence à la fois à l'expression d'un « retour en arrière » dans la carrière professionnelle, et de la sensation d'expérimenter « de nouveau »⁷ des étapes déjà connues par le passé et en particulier au début de la vie professionnelle. Le processus de reconversion marqué par le chômage est animé par une recherche de stabilité professionnelle, dans laquelle la famille apparaît à la fois comme ressource et comme contrainte dans le cheminement emprunté. Son orientation et son succès renvoient à la dialectique entre les « *formes sociales de gestion de l'accès aux emplois* » (Rose, 1984) et les formes d'« *engagements* » (*commitment*, Becker, 2006) dans le métier.

⁷ A noter que le préfixe « re » (du latin *red*) des termes « recommencer », « retourner », « repartir », etc. employés par les enquêtés recouvre étymologiquement ces deux significations, qui ne s'opposent pas.

Bibliographie

- Becker H. (2006), « Notes sur le concept d'engagement », *Tracés. Revue de Sciences humaines*.
- Bertaux D., (1997), *Les récits de vie*, Paris, Armand Colin.
- Bidart C. (2006), « Les transitions vers l'âge adulte: différenciations sociales et culturelles », in Bidart C. (dir.), *Devenir adulte aujourd'hui. Perspectives internationales*, Paris, Éditions de l'INJEP.
- Bossard S. (2010), « Les Auxiliaires de Vie Scolaire en France : comment des compétences relationnelles (« féminines ») sont mises en avant pour invisibiliser les compétences techniques ? », communication au colloque international « La dimension relationnelle des métiers de service : cache-sexe ou révélateur du genre ? », Université de Lausanne, 2-3 septembre 2010.
- Castel R. (1995), *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard.
- Delay B. (2008), « Les jeunes : un rapport au travail singulier ? Une tentative pour déconstruire le mythe de l'opposition entre les âges », Document de travail du CEE, n° 104.
- Demazière D. (1995), *La sociologie du chômage*, Repères, La Découverte.
- Flamand J. (2016), « Dix ans de transitions professionnelles ; un éclairage sur le marché du travail français », *Document de travail*, n°2016-03, France stratégie.
- France Stratégie / Dares (2017), « L'insertion professionnelle des jeunes » - *Rapport à la ministre du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social*.
- Gautié J. (2003), « Transitions et trajectoires sur le marché du travail », CEE, *Quatre pages*, n° 59.
- Leconte G. (2002), « De la mine au chantier : conversion et socialisation professionnelle d'anciens mineurs/futurs maçons », *Formation Emploi*, n° 78, pp. 69-77.
- Lefresne F. (2010), « Effets générationnels et transformations structurelles de l'emploi », *Regards croisés sur l'économie* 2010/1 (n° 7), pp. 92-100.
- Le Roux D. (2006), « Les processus sociaux de la transmission intergénérationnelle des compétences : le cas d'une centrale nucléaire », *Sociologies pratiques*, n° 12, pp. 23-36.
- Lizé L. et Prokova N. (2009), « La sortie du chômage : le jeu des mobilités ascendantes et descendantes », *Économie Appliquée*, t. LXII, n° 1, pp. 104-132.
- Lochet J.F. ed. (2003), *Entreprises et jeunes débutants*, L'Harmattan.
- Mallet L. et Vernières M. (1981), « L'expérience professionnelle dans les modes de gestion de la main d'œuvre », *Travail et emploi*, n°9, juillet-sept, pp. 65-74.
- Martinelli D. et Prost C. (2010), « Le domaine d'études est déterminant pour les débuts de carrière », *Insee Première* n° 1313.
- Mazade Olivier (2003), *Reconversion des salariés et plans sociaux*, Paris, L'Harmattan.
- Méda D. et Vendramin P. (2010), « Les générations entretiennent-elles un rapport différent au travail ? », *SociologieS*, Théories et recherches.
- Moncel N. et Mora V. (2016), « Insertion professionnelle des débutants : tous les chemins mènent-ils à la norme d'emploi ? », in Moullet S. et Lamanthe A. (ed.), *Vers de nouvelles figures du salariat*, Marseille : Presses universitaires d'AMU, pp 105-124.
- Négroni C. (2005), « La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique », *Cahiers internationaux de sociologie* 2/ n° 119, pp. 311-331.

- Palheta U. (2010), L'apprentissage compagnonnique aujourd'hui entre résistance à la forme scolaire et transmission du « métier », *Sociétés contemporaines* 2010/1 (n° 77), pp. 57-85.
- Palmade J. (dir.) (2003), *L'incertitude comme norme. Identités et parcours professionnels* Paris, PUF, collection Psychologie Sociale.
- Rose J. (1984), *En quête d'emploi, Formation, chômage, emploi*, paris, Economica.
- Schnapper D. [1981] (1994), *L'Épreuve du chômage*, Paris, Gallimard.

Annexe : caractéristiques des enquêtés

Prénom	Age	Formation initiale	Sit. Fam.	Ancien(s) métier(s)	Conditions fin emploi précédent / entrée au chômage	Formation ou accompagnement liée à la reconversion	Nouveau métier	Contrat(s) à l'embauche et situation à l'entretien
Amandine	29	BTS Négociation relations clients (Bac+2)	Vit en couple, 1 enfant	Mandat. gestion patrimoine (2 ans), Téléconseillère (2 mois) puis Manager en centre d'appel (4 ans)	Licenciement pour abandon de poste	Bilan de compétences financé par Pôle emploi	Opératrice de saisie de remboursements de soins puis Assistante de régulation médicale	CDD puis stagiaire de la fonction publique (en attente de titularisation)
Anissa	34	Maîtrise de psychologie (Bac+4)	Vit en couple, 2 enfants	Chargée/Directrice d'études marketing (10 ans) , Etudes marketing à son compte (1 an)	Licenciement puis création d'entreprise (faillite)	Psychologie recherche et pro. en 1 an (Bac+5 autofinancé)	Psychologue du travail (doctorat en cours)	Activité libérale (deux jours par semaine)
Antoine	47	Brevet pro. Pâtisserie-chocolaterie (Bac)	Vit en couple, 2 enfants	Artisan pâtissier-chocolatier (31 ans) , salarié 17 ans, indépendant 14 ans	Arrêt entreprise pour exercer un métier moins prenant / location-gérance de sa boutique (faillite)	Gestion des stocks (3 mois) suite 1 ^{ère} expérience cariste (financée par PE)	Cariste/retour de 6 mois pâtisserie-chocolaterie/ Préparateur de commandes	Missions d'intérim puis CDI intérimaire
Aurélié	49	Bac+4 Communication	Vit en couple, 1 enfant	Directrice clientèle en communication (25 ans)	Rupture conventionnelle	Communication (Bac+5 en VAE), DU Protection de l'enfance (autofinancés)	Ecoutante - évaluation de situation de maltraitance	CDD de 6 mois renouvelé 2 fois (en attente CDI)
Carole	44	Bac A1 (philosophie-mathématiques)	Séparée, 2 enfants	Serveuse (7 ans) , auparavant agente de service hospitalier (3 ans)	Fin CDD temps partiel, refus CDI (horaires, fugue enfant)	Prép. au 1er degré de comptabilité (6 mois), financée par PE	Aide comptable	CDD 6 mois renouvelé 1 fois, missions intérim puis CDI
Céline	32	Brevet pro. bijouterie-joaillerie (Bac)	Séparée, vit seule, sans enfant	Bijoutière (11 ans) , salariée 6 ans (licenciement), indépendante 5 ans	Blessure grave à un pouce (arrêt de l'entreprise)	Aucun	Equière (restau. rapide, 1,5 mois), prép.de commande (1 mois), AVS (enfants autistes)	3ème CDD d'un an, à temps partiel

Christophe	55	CAP Pépiniériste	Séparé, 2 enfants (non à charge)	Opérateur sur plaqueuse de chants (19 ans) , auparavant pépiniériste, chauffeur routier, barman, gardien (entreprise).	Licenciement économique	CACES (financé dans le cadre de son licenciement)	Gestionnaire de vestiaire en zone contrôlée (agent de service)	CDD aux arrêts de tranche puis CDI
Cyril	47	Ingénierie génie électrique (Bac+5)	Vit en couple, 2 enfants	Ingénieur industriel (15 ans)	Licenciement économique	Masseur- kinésithérapeute (3 ans, Bac+5), alloc. de reconv. et autofinancement	Masseur- Kinésithérapeute	Missions d'intérim (projet activé libérale)
Pauline	54	BEP agent administratif /Bac en VAE	Vit en couple, 1 enfant (non à charge)	Secrétaire comptable (31 ans) , secrétaire école (contrat aidé, 2 ans)	Harcèlement (activités syndicales), rupture conv. (renonce à une procédure au conseil des Prudhommes)	Aucun	Assistante familiale/famille d'accueil (enfants atteints d'autisme)	CDI
Pierre	33	Bac pro. Conduite et Gestion d'Expl. agri.	Vit en couple, sans enfant	Chauffeur routier (8 ans) , 5 ans dans l'armée puis 3 ans dans le civil	Détection épilepsie (micro-absences). Interdiction de conduite professionnelle	Titre professionnel Chaudronnerie industrielle (financé par PE)	Gardien dans un manoir (gardiennage et entretien du domaine, soin des chevaux)	CDD d'un an puis CDI
Thomas	44	CAP Mécanique - Carrosserie - Peinture	En couple, 2 enfants	Carrossier-peintre (1 an) / trieur puis Responsable d'équipe (tri et réception du courrier) (18 ans)	Licenciement pour abandon de poste (négocié avec l'entreprise)	Permis PL (CIF), CACES suite 1 ^{ère} expérience chauffeur PL BTP (financé par PE)	Chauffeur poids lourd BTP puis /chauffeur poids lourd TP (agent de maintenance municipal)	plusieurs CDD puis CDI (licencié), CDI puis stagiaire de la fonction publique
Tristan	27	Bac pro. Hôtellerie- restauration	Séparé, 1 enfant (garde alternée)	Cuisinier/pizzaiolo (4 ans)	Menace licenciement pour faute grave (mise à pied 2 semaines), rupture conv.	"Formation" (3 mois, CV, bilan de compétences,...) financée par PE	Préparateur de commande (2 mois en intérim) Magasinier	stage (15 jours) puis intérim pendant 1 an puis CDI

Alice au Pays des NEET : la traversée du miroir sur 20 ans

Magali Danner, Christine Guégnard*, Olivier Joseph***

Depuis plus de trois décennies, l'insertion professionnelle des jeunes est une préoccupation majeure dans la société française, notamment en contexte de récession économique où ils sont surexposés au risque de non-emploi. Pour appréhender cette réalité, la Commission européenne a introduit un nouvel indicateur en 2010 : celui de NEET, contraction de l'expression anglaise *Not in Employment, Education or Training*. Il permet ainsi de mesurer la part des jeunes qui ne sont ni en emploi, ni en étude, ni en formation parmi l'ensemble de la population âgée de 15 à 29 ans. Dernièrement, l'OCDE chiffrait le nombre de NEET en France à 1,9 millions de jeunes, représentant 17 % des 15 à 29 ans pour l'année 2016¹. Si la France a une part de NEET proche de la moyenne européenne², cette population reste à découvrir au-delà du portrait statistique, tant au niveau des parcours que des éventuels choix et arbitrages.

Pour la première fois la France, à travers les données du Céreq, dispose d'informations retraçant les cinq premières années suivant la fin des études de quatre Générations³, sorties de tous niveaux de formation initiale en 1992, 1998, 2004 et 2010. L'exploitation de ces bases de données révèle que la part de NEET cinq ans après la fin des études s'est maintenue autour de 18 %⁴ entre les cohortes de 1992 à 2010. Ce chiffre global masque toutefois des disparités individuelles. Aussi, cette recherche⁵ longitudinale sur plusieurs générations a-t-elle pour projet d'approfondir la connaissance sur les déterminants du passage et du maintien en situation de NEET chez les sortants du système éducatif, en portant notre attention sur les spécificités qui façonnent les trajectoires des jeunes femmes.

Pour répondre à cette problématique, la première partie de la communication reviendra sur le profil des jeunes, plutôt bien identifiés par la littérature scientifique, qui ne sont ni en emploi ni en formation. Le contexte économique auquel chaque génération a été confrontée invite à s'intéresser plus spécifiquement à l'évolution dans le temps des facteurs explicatifs de l'accès à la situation de NEET, pour déterminer dans quelle mesure la composition sociale de ce groupe de jeunes s'en est trouvée modifiée. Les perturbations économiques (1993, 2001, 2008) ont en effet réduit et transformé les offres d'emploi notamment dans la construction et l'industrie, secteurs privilégiés d'embauches masculines. Ces contextes sectoriels sur un marché du travail segmenté ont entraîné un rapprochement des taux de chômage féminins et masculins⁶. Si l'emploi féminin semble résister mieux, cela se fait toutefois au prix d'une extension du sous-emploi ou du temps partiel, et donc d'une précarisation, particulièrement visible chez les jeunes (Milewski, 2010).

La seconde partie interrogera le lien entre les déterminants individuels et la durée des expériences de NEET, mais aussi l'évolution des trajectoires individuelles après une période sans emploi ni formation. Cette mise en correspondance entre les déterminants individuels de l'accès au statut de NEET et la conjoncture qui infère sur les probabilités d'entrer ou sortir de ce statut ouvre, dans une

* IREDU, Centre associé au Céreq, Université Bourgogne Franche-Comté, ** Céreq.

¹ OCDE, <https://data.oecd.org/fr/youthinac/jeunes-descolarises-sans-emploi-neet.htm>

² Carcillo *et al.*, 2015 ; Eurofound, 2016 ; Guégnard *et al.*, 2017.

³ Ces jeunes ont en commun d'être sortis du système éducatif la même année quel que soit le niveau ou le domaine de formation atteint, d'où le terme de "génération".

⁴ La part de jeunes ni en emploi, ni en étude, ni en formation est calculée ici sur l'ensemble des sortants du système éducatif la même année (et non par rapport à l'ensemble de la catégorie d'âge).

⁵ Cette recherche fait partie d'un projet sur les NEETs financé par l'Agence nationale de recherche (ANR-15-ORAR-0005-01).

⁶ Coquet, 2004 ; Danzin, Simonnet, Trancart, 2011.

dernière partie, la réflexion sur les limites de cet indicateur qui est une catégorie statique, parfois trompeuse.

La spécificité des NEET ne se démarque pas seulement par un cadrage statistique institutionnel mais aussi par l'identité de ceux qui vivent cette situation, et résulte de la combinaison de critères sociologiques, scolaires et professionnels qui contribuent à façonner leurs parcours. Ces jeunes restés aux portes de l'entreprise et de l'école présentent-ils des caractéristiques spécifiques qui ont évolué ou décliné sur vingt ans ?

1. Les jeunes NEET à l'épreuve du temps

Il est une évidence sociologique de dire que les ressources sociales, économiques et culturelles apportées par le milieu familial peuvent interférer sur les parcours des jeunes⁷ et influencer la qualité de leur réseau social⁸. Si les NEET à cinq ans se retrouvent dans tous les milieux sociaux, ils sont moins nombreux dans les familles dites « favorisées ». Ainsi en moyenne, seulement 12 % de ces jeunes ont un père cadre supérieur (20 % pour la population en emploi et formation). En parallèle, près du tiers ont un père ouvrier (*versus* le quart des jeunes en emploi et formation). Quant aux mères, elles sont plus souvent au foyer : proche de 40 % pour les deux premières cohortes et 30 % pour les deux dernières cohortes (*versus* 35 % à 17 % pour la population en emploi et formation). Parmi ces mères au foyer, la moitié d'entre elles n'ont jamais travaillé. Finalement, à la fin de leurs études, seulement 40 % des jeunes avaient leurs deux parents en activité (pour 60 % des jeunes en emploi et formation), soulignant un isolement parental du marché du travail. De plus, leurs parents sont moins souvent nés en France⁹, et cette origine migratoire peut avoir des répercussions sur leur intégration sociale et professionnelle¹⁰.

Cependant, les ressources familiales ne sauraient expliquer à elles seules les trajectoires des jeunes sortants. Sur le plan structurel, le niveau d'études s'est élevé pendant ces vingt années en lien avec les transformations des cursus scolaires, et notamment les réformes de l'enseignement professionnel. Cette tendance est davantage marquée pour la population féminine. Ainsi, 30 % des sortantes étaient diplômées de l'enseignement supérieur en 1992 (pour 28 % des hommes), écart qui s'est creusé en vingt ans (40 % des femmes et 34 % des hommes). Dès la génération 1998, le nombre de titulaires de CAP-BEP a baissé au profit des bacheliers¹¹ et des diplômées de l'enseignement supérieur. Toutefois, cette progression ne s'est guère accompagnée d'un bouleversement majeur dans leurs voies de prédilection, ni d'un positionnement différencié dans les filières de formation¹². En écho, une sensible impulsion vers les diplômes supérieurs est aussi relevée du côté des hommes, avec un fléchissement des diplômés de CAP-BEP à partir de 2004. Néanmoins, la part des jeunes non-diplômés, qui a diminué essentiellement entre les deux premières enquêtes suite à la suppression du palier d'orientation en fin de 5^e en 1994, et donc des orientations vers les lycées professionnels¹³, demeure importante (14 % des sortantes et 23 % des sortants en 2010).

⁷ Bourdieu, Passeron, 1990 ; Coleman, 1988 ; Portes, 2000 ; Kramartz, Viarengo, 2015.

⁸ Granovetter, 1995 ; de Larquier, Rieuquau, 2012.

⁹ En moyenne, 71 % ont leurs deux parents nés en France (*versus* 80 % pour les jeunes non-NEET). Parmi les parents d'origine étrangère, 8 à 12 % viennent du Maghreb (*versus* 4 à 5 % des non-NEET selon les cohortes).

¹⁰ Guégnard, Joseph, Murdoch, 2015 ; Brinbaum, Guégnard, 2012 ; Cusset *et al.*, 2015 ; France Stratégie, 2017.

¹¹ Et diplômées d'un brevet professionnel.

¹² Toutes formations confondues (générales, industrielles, tertiaires), les femmes sont surreprésentées dans les spécialités tertiaires (56 %), chiffre qui n'évolue pas au fil des enquêtes, tandis que les hommes dominent les spécialités industrielles (40 %). Aujourd'hui encore, filles et garçons ne suivent pas les mêmes filières scolaires, n'accèdent pas aux mêmes savoirs et cette formation différenciée les conduit vers des espaces professionnels distincts (Couppié, Epiphane, 2006).

¹³ Suppression totale de l'orientation en fin de cinquième en 1994, près de vingt ans après le vote de la loi Haby (Defresne, Krop, 2016).

Or, le diplôme est un facteur déterminant de l'insertion professionnelle¹⁴. Il protège aussi du chômage (Martinelli, Minni, 2013) et facilite le retour à l'emploi. Il n'est donc pas surprenant d'observer que la population NEET se compose d'un nombre important de jeunes non diplômé-e-s, caractéristique moins fréquemment relevée chez les femmes (près du tiers) que chez les hommes (plus de la moitié)¹⁵ (tableau 1). Ce constat ne doit néanmoins pas occulter la proportion non-négligeable au sein des NEET et relativement constante sur vingt ans de titulaires de baccalauréat (21 % de bachelières et 15 % de bacheliers en moyenne) et de diplômé-e-s de l'enseignement supérieur (18 % des femmes et 13 % des hommes). La population NEET reste donc composite au fil des années.

Tableau 1 • Profil des jeunes NEET cinq ans après la fin des études (en %)

	Génération 92		Génération 98		Génération 2004		Génération 2010	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Non diplômé	38	52	31	44	31	47	36	52
CAP-BEP	27	25	28	25	28	25	21	19
Baccalauréat	19	11	21	14	22	15	23	17
Supérieur	16	12	20	17	19	13	20	12
Ensemble	100	100	100	100	100	100	100	100

Source : Céreq, enquêtes comparables Génération 1992, 1998, 2004, 2010, interrogations à 5 ans.

Lecture : pour la génération 2010, parmi les femmes NEET à cinq ans, 36 % sont non-diplômés, 21 % sont titulaires d'un CAP-BEP.

Si les femmes, plus diplômées, paraissent mieux armées sur le marché du travail, l'interruption de leur activité professionnelle peut survenir à l'occasion de l'arrivée d'un enfant, mais elle est aussi liée à une conjoncture économique peu favorable (Djider, 2013). Toutes générations confondues, près du tiers des femmes avec enfant sont en situation d'inactivité ou de chômage, alors que le taux de NEET parmi les pères demeure relativement bas (9 %). Ceci témoigne des rôles sociaux différenciés, notamment dans les responsabilités familiales : « *l'inactivité est un statut qui demeure socialement admissible pour les femmes, difficilement pensable pour les hommes* » (Maruani, 2004, p. 106).

Cependant, entre les générations 1992 et 1998, la part de NEET parmi les femmes avec enfant a chuté (de 40 à 29 %) et s'est maintenue autour du tiers par la suite. Le recul de l'âge de la maternité et de la mise en couple depuis les années 1960¹⁶ va de pair avec l'augmentation de la durée de scolarisation, mais aussi avec la place croissante des femmes sur le marché du travail. La volonté de vivre un certain temps à deux avant de fonder une famille entre certainement aussi en jeu (Buisson, Daguet, 2012). Ces changements ont davantage affecté la population féminine puisque le tiers des sortantes de formation initiale – pour les deux premières générations – et le quart – pour les deux suivantes – ont eu un ou plusieurs enfants sur les cinq années d'observation¹⁷.

Ainsi, la conjugaison de ces facteurs (un niveau de formation plus élevé, un maintien plus marqué dans l'emploi et une propension moins forte de devenir mère) explique la diminution forte de l'écart conséquent observé lors de la première enquête entre la part de NEET à cinq ans chez les femmes (25 %) et chez les hommes (12 %) (tableau 2). Dès la deuxième génération, les femmes sont, en effet, nettement moins souvent dans cette situation (autour de 18 %), comparativement aux hommes dont la part de NEET progresse à partir de la cohorte 2004 (16 %), puis à 20 % pour celle de 2010.

¹⁴ Rose, 2005 ; Barret *et al.*, 2014.

¹⁵ Le redoublement en primaire constitue un jalon de leur parcours scolaire pour le tiers des jeunes NEET à cinq ans (*versus* 21 % des autres jeunes en moyenne).

¹⁶ Daguet, Niel, 2010 ; Coupplié, Epiphane, 2007.

¹⁷ La diminution du nombre de pères passe de 15 % pour les deux premières générations à 10 % ensuite.

Tableau 2 • Situation des jeunes cinq ans après la fin de la formation (en %)

	Génération 92		Génération 98		Génération 2004		Génération 2010	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Emploi	71	84	78	87	78	81	74	75
NEET	25	12	18	11	17	16	20	20
Formation	4	4	4	2	5	3	6	5

Source : Céreq, enquêtes comparables Génération 1992, 1998, 2004, 2010, interrogations à 5 ans.

Lecture : parmi les sortantes de la génération 2010, 74 % des femmes ont un emploi, 20 % sont NEET et 6 % en étude ou formation.

Une modélisation¹⁸ a été réalisée afin d'étudier la significativité des déterminants sociaux et scolaires sur la probabilité de devenir NEET à cinq ans, indépendamment du contexte générationnel (tableau en annexe). Il confirme que les femmes avec enfant encourent plus de risques par rapport à une femme sans enfant d'être ni en emploi ni en formation. Le fait d'avoir déjà travaillé permet d'échapper à cette situation, notamment si c'était un contrat à durée indéterminée, un emploi d'une durée d'au moins un an ou un contrat aidé. De même, les diplômés continuent à jouer un rôle positif auquel s'ajoute l'effet des spécialités (avec davantage de débouchés pour les formations industrielles). Les jeunes quittant l'école en 2004 et en 2010 ont été pénalisés par la conjoncture économique (Joseph *et al.*, 2008). Cependant, à caractéristiques équivalentes, la population féminine a toujours plus de risques d'être NEET cinq ans après la sortie de formation. De plus, être une femme avec enfant influence aussi la probabilité de se déclarer en inactivité plutôt qu'au chômage par comparaison à une femme sans enfant, tandis que pour les hommes (avec ou sans enfant), l'effet est non significatif.

Des distinctions apparaissent au vu des modèles séparés selon la population (tableau en annexe). Au fil des générations, à caractéristiques équivalentes, les femmes deviennent moins souvent NEET – évolution significative et contraire à celle des hommes – et elles affichent davantage leur priorité de ménager leur vie hors travail. Les femmes d'origine maghrébine sont exposées aux risques de chômage et d'inactivité, cumulant les inégalités sociales, d'origine et de genre. Avoir eu le modèle d'une mère au foyer augmente aussi la probabilité d'être NEET (telle mère, telle fille ?), ce qui n'est pas le cas chez les hommes. La dernière différenciation se trouve dans la vie de couple : le risque d'être NEET est plus élevé pour une femme en couple alors qu'il est plus faible pour un homme en couple.

Toutefois, l'étude comparative des *odds ratio* dans le temps confirme aussi que, si le fait d'être mère est un facteur déterminant pour les quatre cohortes, le risque diminue de génération en génération (tableau 3). De la sorte, les hommes (avec ou sans enfant) qui étaient moins exposés voient cet avantage se réduire au point d'observer, pour la génération 2010, la même probabilité d'être NEET qu'une femme sans enfant. Parallèlement, le diplôme devient, au fur et à mesure des générations, plus déterminant qu'il ne l'était en 1992. Il est ainsi aujourd'hui plus risqué d'être un-e sortant-e sans diplôme que d'être une femme : une personne non-diplômée de la génération 2010 a 8 fois plus de risques de devenir NEET alors que ce rapport n'était que de 4 en 1992.

¹⁸ Les variables individuelles connues de la littérature scientifique entretiennent de nombreuses interactions entre elles. Pour étudier l'effet net de chaque variable et hiérarchiser leur poids sur la probabilité de se trouver en situation de NEET cinq ans après la fin des études, il est nécessaire de passer par des modélisations estimant les probabilités. Un modèle a été effectué selon la méthode d'Heckman en deux étapes : 1) sur la probabilité d'être NEET à 5 ans, 2) sur la probabilité d'être en situation de chômage *versus* inactivité tenant compte ainsi d'un effet de sélection (ou de l'occurrence d'être dans telle situation).

Tableau 3 • Évolution des rapports de chances d'être NEET à cinq ans d'une génération à l'autre

Variables		Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Évolution
Référence	Actives	Géné92	Géné98	Géné2004	Géné2010	
Femme sans enfant	Femme avec enfant	3,2***	3,0***	2,5***	2,4***	↘
	Homme sans enfant	0,6***	0,8***	0,9*	n.s.	↗
	Homme avec enfant	0,4***	0,5***	0,6***	n.s.	↗
À l'heure en 6 ^e	Retard en 6 ^e	1,2***	Ns	1,2***	1,2*	→
Diplômé du supérieur	Sans diplôme	4,2***	5,7***	6,7***	8,4***	↗
	CAP-BEP	2,3***	2,5***	3,4***	3,0***	→
	Baccalauréat	1,6***	1,6***	2,0***	1,8***	→
Profession parents : Autres	1 ou 2 parents cadres	n.s.	n.s.	n.s.	0,8***	→
Origine parents : Autres	2 parents français	0,7***	0,5***	0,6***	0,6***	→
R ² de Nagelkerke		0,16	0,15	0,13	0,17	→

n.s. p<1, *<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01

Source : Céreq, enquêtes comparables Génération 1992, 1998, 2004, 2010, interrogations à 5 ans.

Lecture : pour la génération 2010, la valeur des *odds ratio* indique qu'une femme avec enfant a 2 fois plus de risques d'être NEET cinq ans après la fin de ses études qu'une femme sans enfant, à caractéristiques équivalentes.

Le profil de la population NEET a ainsi évolué sur vingt ans : alors qu'ils se définissaient par une féminisation élevée (64 %) pour la première génération, les jeunes ni en emploi ni en formation frôlent la parité pour les deux dernières générations (47 %). Les niveaux de qualification plus élevés des femmes peuvent expliquer leur part moins importante parmi les NEET. Plus présentes sur le secteur des services générateur d'emplois (Milewski, 2010), et notamment celui « acyclique » des services publics (Gilles 2012), elles tirent profit de leur réussite scolaire, le diplôme jouant un rôle protecteur contre les fluctuations conjoncturelles. En contraste, l'industrie et la construction, secteurs masculins durement touchés par les différentes crises, et plus spécifiquement celle de 2008, tendent à réduire les offres d'embauche et à devenir parallèlement plus sensibles aux qualifications détenues, par le jeu de la concurrence entre demandeurs d'emploi. Les aléas économiques qui incitent les employeurs à proposer des formes d'emploi temporaire (contrats à durée déterminée, intérim, à temps partiel) plutôt que des emplois stables, pourraient jouer à l'avantage des femmes, peut-être plus intéressées par les possibilités qu'accordent les contrats temporaires de concilier vie de famille et vie professionnelle (Couprie, Joutard, 2017).

Toutefois, cette convergence d'une réalité structurelle (élévation des qualifications chez les femmes) et conjoncturelle (secteur tertiaire moins impacté par la crise) n'explique pas pourquoi le changement dans la composition du public a essentiellement concerné les femmes avec enfant et les hommes sans enfant. En effet, pour les deux premières cohortes, femmes avec enfant, femmes sans enfant et hommes sans enfant représentaient respectivement environ un tiers de la population NEET à cinq ans. La catégorie des pères reste peu présente sur les quatre enquêtes (4 %), à la différence des hommes sans enfant qui composent désormais la moitié des NEET. Dans un mouvement inverse, les mères ne caractérisent plus que 18 % des effectifs sur les deux dernières cohortes. Au vu de ce double mouvement qui a modifié la composition du public NEET en quatre générations, l'idée selon laquelle les femmes sont susceptibles de rester au foyer lorsqu'elles ont des responsabilités familiales et des contraintes plus fortes à reprendre une activité professionnelle semble moins s'imposer pour les générations 2004 et 2010.

En parallèle, un autre aspect de leur vie sociale a aussi évolué en vingt ans. Si les femmes NEET à cinq ans quittent le domicile parental toujours plus tôt que les hommes et vivent plus souvent en couple, cette tendance a significativement diminué. En effet, la vie en couple concerne 46 % des femmes de la cohorte 2010 au lieu de 60 % pour les premières générations. L'accès à une autonomie résidentielle s'est affaibli et le maintien au foyer parental peut se lire comme le résultat d'un choix ou d'une contrainte en lien avec un manque de ressources financières. En revanche, ce mode de vie

reste une modalité dominante pour les hommes : plus des trois quarts des hommes NEET à cinq ans demeurent chez leurs parents, quelle que soit la cohorte, la mise en couple restant faible¹⁹.

Être un homme ou une femme, avec ou sans enfant, diplômé-e ou non, sont des facteurs explicatifs d'une situation de NEET cinq années après la sortie des études pour toutes les générations étudiées. La partie suivante s'attache à mesurer les conséquences d'une expérience de NEET sur la construction des trajectoires, et à estimer les déterminants sociaux et scolaires de nature à renforcer cet effet NEET au regard des emplois occupés.

2. NEET un jour, NEET toujours ?

À travers les enquêtes du Céreq, vivre une période de chômage ou d'inactivité est devenu un point de passage inévitable pour 74 % des sortantes et 69 % des sortants de chaque cohorte sauf pour la première (80 % des femmes et 76 % des hommes quittant l'école en 1992). Être NEET peut correspondre à un état transitoire comme lors des premiers mois après la sortie de l'école, ou un moment plus ou moins persistant avec des allers et retours entre emplois temporaires ou temps de formation.

Dans les faits, très peu de jeunes restent NEET durant les cinq années suivant la sortie de l'école : 3 % des femmes et 1 % des hommes sur les quatre générations. Ce faible pourcentage bouscule l'image quelque peu négative associée aux NEET comme étant celle de jeunes ne voulant ou ne pouvant pas travailler. La représentation d'une jeunesse à la dérive et ne cherchant pas à s'insérer n'apparaît pas à travers ces enquêtes²⁰. En revanche, l'étude des déterminants individuels permet de montrer que cette situation de « NEET toujours » touche plus souvent la population féminine non-diplômée au fil des générations, mais n'épargne pas la population masculine. Ainsi, la proportion de jeunes non-diplômé-e-s resté-e-s NEET durant les cinq années d'observation évolue entre les générations 1992 et 2010 de 7 à 15 % chez les femmes, de 1 à 9 % chez les hommes.

Les caractéristiques individuelles déterminent non seulement la probabilité de connaître une situation NEET sur les cinq années après la fin des études, mais aussi la durée de cette situation. Quels que soient la génération et le diplôme obtenu, les femmes cumulent toujours davantage de mois passés en marge de l'entreprise et de la formation (tableau 4). Ainsi, les sortantes sans diplôme des trois premières cohortes ont expérimenté en moyenne 27 mois de NEET sur les cinq ans (17 mois pour les hommes), et lors de la dernière enquête, ce temps a augmenté jusqu'à 33 mois cumulés (30 mois pour les hommes).

Tableau 4 • Temps moyen passé en NEET selon le diplôme (en mois)

	Génération 92		Génération 98		Génération 2004		Génération 2010	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Non diplômé	27	16	27	15	26	20	33	30
CAP-BEP	19	9	18	8	18	11	23	17
Baccalauréat	15	8	12	6	11	8	12	11
Supérieur	11	8	8	5	8	7	9	7
Ensemble	17	10	13	8	13	11	15	15

Source : Céreq, enquêtes comparables Génération 1992, 1998, 2004, 2010, interrogations à 5 ans.

Lecture : sur les cinq ans après leur sortie d'école, les femmes sorties sans diplôme de la génération 2010 ont passé 33 mois en NEET (en mois cumulés).

¹⁹ Diminuant de 21 à 11 % des sortants de 1992 et 2010.

²⁰ L'échantillon des enquêtes Générations est constitué de jeunes qui ont pu être retrouvés et contactés via leurs anciens établissements de formation. On ne peut pas exclure qu'une partie des NEET, notamment ceux dont les modes de vie ne facilitent pas un suivi longitudinal, soient absents ou moins participatifs à ces enquêtes.

L'estimation en mois cumulés ne doit pas occulter le fait que de nombreux jeunes alternent en réalité des expériences de travail et des épisodes sans emploi ni formation. En effet, les jeunes NEET observés à cinq ans ont eu un parcours professionnel avec de multiples emplois pour 33 % des femmes et 41 % des hommes en moyenne (tableau 6). Quelle que soit la cohorte, elles et ils sont nombreux à avoir occupé un emploi d'au moins six mois (environ 70 % des femmes et 76 % des hommes), et plusieurs ont signé un contrat à durée indéterminée (près de 34 % des femmes et 38 % des hommes). Ces quelques chiffres permettent d'entrevoir les contours d'une segmentation sexuée du marché du travail, où les opportunités d'embauche en CDI et à temps complet sont toujours plus rares pour les femmes (Couprie, Joutard, 2017), d'autant que les tendances sur vingt ans soulignent une forte baisse de l'emploi à temps complet.

De surcroît, la population féminine demeure moins nombreuse à connaître des parcours de transition linéaires de l'école à l'emploi : au cours de leurs cinq premières années de vie active, seulement 17 à 24 % des femmes n'ont connu aucun mois de NEET pour 23 à 33 % des hommes selon les cohortes. De plus, à l'issue d'une première séquence de NEET, les hommes se retrouvent plus souvent en emploi alors que les femmes reprennent davantage des études ou une formation, une constante qui se retrouve sur les quatre cohortes.

Or, le fait de passer par une situation donnée (NEET, emploi précaire...) marque-t-il durablement leur trajectoire individuelle tel un « effet cicatrice » (OECD, 2010) ? Pour tenter de répondre à cette question, nous avons estimé la probabilité de sortir de cette première séquence²¹ de NEET à l'aide d'un modèle de durée semi-paramétrique (modèle de Cox, tableau 5). La région où les jeunes ont fait leurs études, plus ou moins dynamique en termes de perspectives d'emploi ou de formation, influe sur cette transition. De même, le poids du milieu social reste de façon attendue déterminante : le fait d'avoir ses deux parents en emploi, et notamment la mère, diminue la probabilité de rester NEET. En revanche, les jeunes d'origine maghrébine, femmes et hommes, sont davantage exposé-e-s aux risques de chômage et d'inactivité.

La transition vers l'emploi ou la formation augmente avec l'élévation de la qualification et concerne davantage les jeunes sans retard scolaire, les femmes formées plutôt dans une spécialité tertiaire, les hommes dans une spécialité industrielle, voire pour ces derniers, ayant terminé par un contrat d'apprentissage. La force du diplôme ressort davantage pour la population féminine. Toutefois, à caractéristiques équivalentes, une femme a toujours moins de chances de sortir de cette situation par rapport à un homme (-26 %). L'expérience sur le marché du travail (nombre de mois en emploi) avant le premier passage en NEET a aussi un fort impact positif (+27 %), de manière accentuée chez les femmes.

La transition de l'école à l'emploi reste donc une période critique dans la vie des jeunes parce que leurs premiers pas sur le marché du travail peuvent avoir un effet significatif sur leur trajectoire. Or, les débuts de parcours influent le plus fortement sur le risque d'être NEET, surtout pour les jeunes qui ont connu cette situation durant les six premiers mois de leur vie active et/ou trois ans après leur sortie (tableau en annexe).

²¹ À la fin de cette première séquence, quelle que soit la génération, près de 8 jeunes sur 10 occupent un emploi et 2 sur 10 reprennent des études ou une formation. Sur les quatre enquêtes, cette première séquence a duré en moyenne 7 mois pour les femmes et 5 mois pour les hommes.

Tableau 5 • Facteurs expliquant la sortie de la première séquence en NEET (modèle de durée de Cox).

Variables	Paramètres		
	Ensemble	Femmes	Hommes
Femme <i>Homme (Réf.)</i>	-0.294***		
Retard à l'entrée en 6 ^e	-0.0534***	-0.0654***	-0.0464***
Sortant d'apprentissage	0.0906 ***	0.0306n.s.	0.108***
Sans diplôme <i>Sortie avec un CAP-BEP (Réf.)</i>	-0.351***	-0.317***	-0.358***
Baccalauréat	0.210***	0.252***	0.176***
Diplôme Bac+2/3	0.337***	0.432***	0.250***
Diplôme Bac+4 ou plus	0.340***	0.433***	0.268***
Formation générale <i>Formation industrielle (Réf.)</i>	-0.231***	-0.138***	-0.250***
Formation tertiaire (services)	-0.0324***	0.112***	-0.0716***
Arrêt des études pour raison financière	0.0469***	0.104***	0.000964n.s.
Arrêt des études par lassitude	0.0357***	0.0487***	0.0234n.s.
Parents indépendants <i>Parents ouvriers employés (Réf.)</i>	0.0264 n.s.	0.0550**	-0.00310n.s.
Parents cadres	0.00984 n.s.	0.0184n.s.	0.0144n.s.
Parents techniciens	0.0925**	0.0915n.s.	0.106n.s.
2 parents en emploi à la fin des études	0.139***	0.121***	0.157***
Mère au foyer à la fin des études	-0.0945***	-0.136***	-0.0589***
Parents Français <i>Parents autres origines (Réf.)</i>	0.0998***	0.127***	0.0859***
Parents d'Europe du sud	0.142***	0.181***	0.0994**
Parents du Maghreb	-0.115***	-0.124***	-0.123***
Ile-de-France <i>Fin des études autres régions (Réf.)</i>	0.0519***	0.137***	-0.0186n.s.
Nord-Pas-de-Calais	-0.138***	-0.222***	-0.0835***
Alsace	0.208***	0.211***	0.208***
Bretagne	0.0652***	0.0775**	0.0604n.s.
Pays-de-Loire	0.161***	0.172***	0.146***
Aquitaine	0.0133 n.s.	0.0669n.s.	-0.0363n.s.
Midi-Pyrénées	-0.00423 n.s.	0.0148n.s.	-0.0251n.s.
Rhône-Alpes	0.0974**	0.114***	0.0729***
PACA	-0.0490**	-0.0523n.s.	-0.0519n.s.
Avoir connu une expérience professionnelle avant neet	0.246***	0.284***	0.196***
Avoir connu une expérience professionnelle avant neet (carré)	-0.000240***	-0.000302***	-0.000194***
Génération 1998 <i>Génération 1992 (Réf.)</i>	-0.0351***	0.0355n.s.	-0.0975***
Génération 2004	-0.0837***	0.0889***	-0.224***
Génération 2010	-0.295***	-0.0572**	-0.481***
N	51807	24422	27385
Log de vraisemblance	-453258.0	-191312.1	-230691.0

n.s. p<1, ** p<0.05, *** p<0.01

Source : Céreq, enquêtes comparables Génération 1992, 1998, 2004, 2010, interrogations à 5 ans.

Lecture : toutes choses égales par ailleurs, une femme a moins de chances de sortir d'une première expérience de NEET vers l'emploi ou la formation qu'un homme (significatif au seuil de 1 %).

3. Pour un autre regard sur les mondes NEET

En définitive, le poids des caractéristiques individuelles a évolué en vingt ans, à l'exception de l'origine sociale et de l'âge²². Parmi les NEET se trouvent davantage de jeunes non-diplômés, moins de femmes avec enfant, plus d'hommes sans enfant, des personnes résidant plus souvent chez leurs parents. La transition professionnelle de ces jeunes, rythmée par des alternances entre emplois précaires et expériences de NEET, tel un flux et reflux sur le marché du travail, entraîne une « désynchronisation » des étapes de leur transition vers l'âge adulte (Galland, 2011). L'entrée dans la

²² Quelle que soit la génération, les jeunes NEET à 5 ans ont quitté le système éducatif à 20 ans, un an plus tôt que les autres jeunes sans écart sexué.

vie conjugale, la parentalité et l'accès à l'autonomie résidentielle se font de plus en plus tardivement, et de façon singulière pour les femmes NEET à cinq ans.

Le travail garde une importance certaine pour ces jeunes (Sarfati, 2015). La plupart ont déjà connu des emplois, parfois d'une durée de plus de douze mois, voire un contrat à durée indéterminée et leur priorité majeure, affirmée par environ 64 % des femmes et 68 % des hommes NEET au moment des enquêtes, est bien de (re)trouver un emploi stable (tableau 6). De génération en génération, elles et ils effectuent de nombreuses démarches de recherche d'emploi (candidatures spontanées, réponses à des annonces, inscription dans une agence d'intérim...) et s'inscrivent à Pôle Emploi (l'Anpe) ou l'Apec : 77 % des femmes et 88 % des hommes en moyenne sur les quatre enquêtes. Certain.e.s envisagent même de se mettre à leur compte avec toujours une différenciation sexuée, les femmes exprimant moins ce projet²³. De façon globale, ces jeunes sont plus nombreux à exprimer de l'inquiétude quant à leur avenir professionnel, de manière accentuée chez la population féminine (44 % des femmes et 37 % des hommes sortant en 2010 *versus* 19 % des personnes non-NEET). Être NEET n'est donc pas une position confortable puisque plus des deux tiers ne sont pas satisfait-e-s de leur situation, même si ces taux fluctuent légèrement au fil des enquêtes.

Tableau 6 • Portraits des jeunes NEET cinq ans après leur sortie de formation (en %)

	Génération 1992		Génération 1998		Génération 2004		Génération 2010	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
<i>Âge moyen à la sortie</i>	<i>20 ans</i>	<i>20 ans</i>	<i>20 ans</i>	<i>20 ans</i>	<i>20 ans</i>	<i>20 ans</i>	<i>20 ans</i>	<i>19 ans</i>
Vivent en couple	64	21	60	17	52	16	46	11
Vivent au domicile parental	26	71	25	64	31	64	37	72
Ont un enfant et plus	52	9	53	10	42	5	40	7
Ont eu plusieurs emplois	37	43	32	43	37	47	28	32
Ont eu un emploi de plus de 6 mois	77	78	73	82	70	80	61	63
Ont eu un CDI	35	35	36	44	34	38	32	34
Situation actuelle convient	29	15	37	21	28	20	33	23
Ménager sa vie hors travail	25	14	26	18	15	8	16	7
Trouver un emploi stable	-	-	62	62	67	69	65	71
Inquiet sur l'avenir professionnel	65	58	39	36	-	-	44	37
Recherchent un emploi	86	97	76	88	72	86	74	86
Ont des indemnités, allocations	67	61	82	61	72	56	69	48

Source : Céreq, enquêtes comparables Génération 1992, 1998, 2004, 2010, interrogations à 5 ans.

Lecture : pour la génération 2010, parmi les femmes NEET à cinq ans, 46 % vivent en couple, 37 % vivent au domicile de leurs parents 40 % ont un ou plusieurs enfants...

Le terme NEET masque un éventail de profils : jeunes hors de l'emploi et de la formation de courte ou longue durée, avec des responsabilités parentales ou non, en couple ou résidant chez leurs parents, diplômé-e-s ou peu... Il voile aussi des réalités. En effet, être NEET est considéré comme un problème venant des jeunes. Or, cela peut-être aussi le résultat ou les conséquences de problèmes structurels inhérents au marché du travail (licenciement, segmentation, qualité des emplois...), intrinsèques aux politiques d'emploi et de formation, en lien avec les caractéristiques des politiques sociales²⁴ du pays où vivent les jeunes (Cuzzocrea, 2014). Dès lors, ce terme mêle des jeunes extrêmement défavorisés en danger de marginalisation et d'exclusion, et d'autres qui sont à même d'effectuer des choix.

²³ Près de 30 % des femmes et la moitié des hommes exprimaient ce projet au cours des deux premières enquêtes pour 17 % des femmes et 27 % des hommes sortant en 2010.

²⁴ Comme les allocations chômage accordées aux personnes qui ont travaillé un certain laps de temps. Près des trois quarts des femmes NEET au moment des enquêtes perçoivent des indemnités de chômage et des allocations familiales et financières régulières en fonction de leurs responsabilités familiales (RMI, aide parent isolé, aide au logement). Ces indemnités sont aussi perçues par plus de la moitié des hommes NEET (tableau 6).

Cette expérience peut être subie, notamment pour des jeunes sans diplôme (40 % des NEET) ou des diplômés qui refusent des emplois précaires en décalage entre leurs attentes et les postes proposés. Pour d'autres, le statut de NEET est parfois accepté, voire volontairement choisi, par exemple pour assumer une responsabilité parentale ou exprimer une distanciation par rapport au travail salarié en retournant à leur avantage une situation sociale imposée. À titre d'exemple, sur toutes les enquêtes, plus de 40 % des femmes avec enfant affirment que la situation actuelle leur convient (*versus* moins du quart des autres NEET hommes ou femmes), et leur priorité est de ménager leur vie hors travail pour plus du quart d'entre elles²⁵. Connaître une expérience NEET dans son parcours peut donc se présenter comme un « choix » personnel amenant à privilégier à un moment donné de leur trajectoire des priorités autres qu'un emploi salarié (famille, année sabbatique, loisir, créativité artistique...). Quand d'autres jeunes sont dans des configurations qui les rendent vulnérables par rapport à l'insertion (faible qualification, problèmes de santé, de discrimination...). Ainsi, il n'existe pas un modèle unique d'accès à la situation de NEET mais plusieurs parcours. Toutefois, avoir connu une expérience de NEET dès le début de trajectoire a des répercussions par la suite.

D'un point de vue statistique, la catégorie de NEET amalgame par conséquent des populations et des situations assez hétérogènes entre les bons et les maux qu'elle est supposée décrire. Toutefois, au vu des frontières relativement floues entre chômage et inactivité²⁶, ce concept de NEET permet de franchir les ornières liées à la dimension restrictive (et déformante) d'une réflexion qui ne porte que sur les actifs, et de raisonner sur l'ensemble des jeunes y compris ceux en poursuite d'études ou de formation. Ainsi, en brisant la barrière chômage/inactivité, il s'agissait de rendre visible une population par rapport à l'ensemble de la jeunesse et de questionner son désengagement ou son exclusion du marché du travail, voire son exclusion sociale. Ce concept de NEET n'est d'ailleurs pas nouveau. Il a déjà été utilisé par les institutions britanniques dans les années 1990, dans le cadre d'un plan de lutte contre l'exclusion des jeunes déscolarisés sous les termes de *Status Zero*, *Status A* (Istance *et al.*, 1994 ; Williamson, 1997) et officiellement retenu lors d'un rapport du gouvernement qui ciblait les jeunes âgés de 16 à 18 ans hors des études et des emplois en incapacité de toucher des allocations chômage (Social Exclusion Unit, 1999).

Finalement, quelle est la plus-value de cet indicateur par rapport à une analyse partielle sur le chômage ou l'inactivité ? Sur les déterminants du non-emploi, aucune. En revanche, le fait d'amalgamer ces situations au sein d'un seul indicateur permet d'intégrer les femmes considérées comme « inactives », souvent invisibles dans les statistiques sur l'insertion²⁷, et de dévoiler des effets genrés. Comme le soulignait Margaret Maruani en 2002, « *L'inactivité, dans bien des cas, masque le chômage et doit être étudiée en tant que telle : une des formes d'exclusion du marché du travail, une des façons de gommer le chômage* » (p. 58). Le concept de NEET offre en fait l'avantage (ou le désavantage) de prendre en compte la diversité des situations des femmes et des hommes dont l'étude des trajectoires sur le marché du travail ne peut se dispenser d'une analyse genrée (Guergoat-Larivière, Lemièrre, 2014).

Enfin, l'image de NEET est souvent associée au désengagement des jeunes vis-à-vis du marché du travail, du monde économique et plus largement de la société. Elle est connotée dans le débat social, et définit le jeune par la négative, par ce qu'il ne fait pas et/ou n'est pas (ni en emploi, ni en formation, ni en étude), quitte à l'enfermer dans la case statique d'une « jeunesse à la dérive » qui n'apparaît cependant pas à travers les enquêtes du Céreq.

²⁵ *Versus* moins de 10 % des autres NEET et 17 % des jeunes en emploi et formation (tableau 6).

²⁶ Cf. le halo du chômage (Bessone, Cabannes, Marrakchi, 2016).

²⁷ Au fil des enquêtes du Céreq, la part de femmes en inactivité n'évolue pas : de 7 à 5 % des sortantes (*versus* 1 à 2 % des hommes), l'inactivité étant définie par la réponse de la personne qui affirme être sans emploi et ne pas en rechercher. Autre constat, les femmes avec enfant sont tout aussi nombreuses à se définir au chômage ou en inactivité pour les trois dernières cohortes.

Ce portrait inachevé des NEET invite donc à s'interroger sur les raisons qui ont conduit cette jeunesse à occuper ce statut, à un moment donné de leur trajectoire. Comment les jeunes s'approprient-ils les épisodes d'allers-retours vers une situation de NEET ? Pour autant, la place du travail est-elle la même sur ces vingt années ? Appréhender ces questions suppose aujourd'hui de développer des recherches en s'intéressant davantage à leur vécu, leurs expériences, leurs modes de vie, les obstacles rencontrés, leurs opportunités, les moments de ruptures de parcours... Il s'agit aussi d'étudier les « logiques ou stratégies » des personnes qui restent déconnectées des marchés de l'emploi et de la formation pour accéder à des droits en maximisant leur situation d'exclu. Pour Sébastien Scherh (1999), par exemple, certains chômeurs tournent à leur avantage un statut imposé pour s'accorder la liberté de disposer de leur temps, privilège réservé habituellement aux nantis. Cette réflexion amène ainsi un changement de perspective qui est de ne plus considérer les NEET comme des victimes des pratiques discriminantes (genre, nationalité) ou sélectives (diplôme) du marché du travail mais comme des acteurs et actrices qui ont tout intérêt à optimiser leur exclusion.

Comme dans les aventures d'Alice :

« *Même si la vie n'a pas de sens, qu'est-ce qui nous empêche de lui en inventer un ?* » (Lewis Carroll)

Bibliographie

- Barret C., Ryk F., Volle N. (2014), « Enquête 2013 auprès de la Génération 2010. Face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplôme », *Céreq Bref*, n°319.
- Bessone A.J., Cabannes P.Y., Marrakchi A. (2016), « Halo autour du chômage : une population hétérogène et une situation transitoire », *Insee Références*, pp. 21-33.
- Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970), *La reproduction. Élément pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- Brinbaum Y., Guégnard C. (2012), « Parcours de formation et d'insertion des jeunes issus de l'immigration au prisme de l'orientation », *Formation Emploi*, n°118, pp. 61-82.
- Buisson G., Daguet F. (2012), « Qui vit seul dans son logement ? Qui vit en couple ? », *Insee Première*, n°1392.
- Carcillo S., Fernández R., Königs S., Minea A. (2015), « NEET Youth in the Aftermath of the Crisis: Challenges and Policies », *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 164, OECD.
- Coleman J. S. (1988), « Social capital in the creation of human capital », *American journal of sociology*, S95-S120.
- Coquet B. (2004), « Les femmes face au chômage : une inégalité en déclin », *Revue de l'OFCE*, n°90 pp. 117-151.
- Couppié T., Epiphane D. (2006), « La ségrégation des hommes et des femmes dans les métiers : entre héritage scolaire et construction sur le marché du travail », *Formation Emploi*, n°93, pp. 11-27.
- Couppié T., Epiphane D. (2007), « Vivre en couple et être parent : impacts sur les débuts de carrière », *Céreq Bref*, n°241.
- Coupré H., Joutard X. (2017), « La place des emplois atypiques dans les trajectoires d'entrée dans la vie active », *Revue française d'économie*, Vol. XXXII, pp. 59-93.
- Cusset P.Y., Garner H., Harfi M., Lainé F., Marguerit D. (2015), « Jeunes issus de l'immigration : quels obstacles à leur insertion économique ? », *La note d'analyse*, France Stratégie, Hors-série, mars.
- Cuzzocrea V. (2014), « La catégorie des Neet : quel avenir ? », in Conseil de l'Europe, *Points de vue sur la jeunesse, 2020, quelles perspectives ?*, pp.73-87.
- Daguet F., Niel X. (2010), « Vivre en couple. La proportion de jeunes en couple se stabilise », *Insee Première*, n°1281.
- Danzin E., Simonnet V., Trancart D. (2011), « L'impact de la crise sur les trajectoires professionnelles des jeunes », *Document de travail*, n°146, Centre d'études pour l'emploi.
- Defresne F., Krop J. (2016), « La massification scolaire sous la V^e République. Une mise en perspective des statistiques de l'Éducation nationale (1958-2014) », *Education & formations*, n°91, MENESR-DEPP.
- Djider Z. (2013), « Huit femmes au foyer sur dix ont eu un emploi par le passé », *Insee Première*, n°1463.
- Eurofound (2016), *Exploring the diversity of NEETs*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- France Stratégie (2017), *L'insertion professionnelle des jeunes*, rapport de diagnostic élaboré par France stratégie et la Dares.
- Galland O. (2011), *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin.
- Gilles C. (2012), « L'emploi des femmes et des hommes dans la crise », *La note d'analyse*, France Stratégie, n°312.

- Granovetter M.S. (1995), *Getting a Job. A Study of Contacts and Careers*, The University of Chicago Press (1^{re} édition 1974).
- Guégnard C., Giret J-F., Joseph O., Murdoch J. (2017), « Les situations de NEET dans les parcours d'insertion des jeunes en France », *Céreq Échanges* n°5, pp. 225-246.
- Guégnard C., Murdoch J., Joseph O. (2015), « Au-delà de la crise en France, la vulnérabilité des jeunes d'origine maghrébine », in P. Abecassis, N. Coutinet (dir), *Économie sociale : crises et renouvelaux*, Cahiers du CIRTES Hors-Série, UCL Presses universitaires de Louvain, pp. 525-544.
- Guergoat-Larivière M., Lemièrre S (2014) « Emploi, non-emploi : une analyse femmes-hommes », *Document de travail*, n°176, Centre d'études et de l'emploi.
- Istance D., Rees G., Williamson H. (1994), *Young people not in education, training or employment in South Glamorgan*, Cardiff, UK: South Glamorgan Training and Enterprise Council.
- Joseph O., Lopez A., Ryck F. (2008), « Génération 2004, des jeunes pénalisés par la conjoncture », *Céreq Bref*, n°248.
- Kramartz F., Viarengo M. (2015), *Ni en emploi, ni en formation, des jeunes laissés pour compte*, Presses de Sciences Po.
- De Larquier G., Rieucan G. (2012), « Comment êtes-vous entré(e) dans votre entreprise ? Les enseignements des enquêtes Emploi 2003-2011 », *Document de travail*, CEE, n°158.
- Martinelli D., Minni C. (2013), « Face à la crise, le diplôme protège du chômage et favorise l'accès à la formation continue », *Formations et emploi*, Insee.
- Margaret M. (2004), « Activité, précarité, chômage : toujours plus ? », *Revue de l'OFCE* 2004/3, n°90, pp. 95-115.
- Maruani M. (2002), *Les mécomptes du chômage*, Paris, Éditions Bayard.
- Milewski F. (2010), « Chômage et emploi des femmes dans la crise en France », *Lettre de l'OFCE*, n°318, pp. 1-8.
- OECD (2010), *Off to a good start? Jobs for youth*, Paris.
- Portes A. (2000), "Social capital: Its origins and applications in modern sociology", *Annual review of Sociology*, Vol.24, pp. 1-24.
- Rose J. (2005), « D'une génération à l'autre, les effets de la formation initiale sur l'insertion », *Céreq Bref*, n°122.
- Sarfati F. (2015), « L'insertion professionnelle des jeunes entre précarité, incertitude et expérimentation », *Cahiers de l'action*, n°45, INJEP, pp. 9-16.
- Schehr S. (1999), *La vie quotidienne des jeunes chômeurs*, Paris, PUF.
- Social Exclusion Unit (1999), *Bridging the Gap: New Opportunities for 16-18 Year-Olds Not in Education, Employment or Training*. London: Social Exclusion Unit, CM4405.
- Williamson H. (1997), "Status Zero, youth and the "underclass": Some considerations", in *Youth, the « underclass » and social exclusion* Routledge, London, UK, Mac Donald R.

Annexe

● Probabilité d'être NEET cinq ans après la sortie de l'école (modèle d'Heckman)

Être au chômage versus en inactivité à 5 ans	Coefficient		
	Ensemble	Femmes	Hommes
Constante	1.563***	1.556***	1.70***
Enfant		-1.175***	-0.119 n.s.
Femme avec enfant <i>Femme sans enfant (Réf.)</i>	-0.932***	-0.587***	-0.456***
Homme avec enfant	-0.018 n.s.	-1.310***	-1.099***
Homme sans enfant	0.089 n.s.	-0.021n.s.	-0.121n.s.
Priorité la vie hors travail à 5 ans	-0.536***	-0.021n.s.	-0.121n.s.
Situation convient à 5 ans	-1.278***	0.012 n.s.	-0.423***
Non diplômé <i>Sortie avec CAP-BEP (Réf.)</i>	-0.035 n.s.	-0.129 n.s.	-0.293**
Baccalauréat	-0.137 n.s.	0.072 n.s.	-0.295**
Diplôme Bac+2/3	-0.197***	-0.021 n.s.	-0.121n.s.
Diplôme Bac+4 ou plus	-0.051 n.s.	0.012 n.s.	-0.423***
Génération 1998 <i>Génération 1992 (Réf.)</i>	-0.089 n.s.	-0.018 n.s.	-0.290**
Génération 2004	-0.272***	-0.260***	-0.345***
Génération 2010	-0.317***	-0.299***	-0.388***
Être en situation de NEET à 5 ans			
Constante	0.404***	0.66***	0.275***
Femme <i>Homme (Réf.)</i>	0.260***		
Être en couple	0.119***	0.385***	-0.353***
Retard scolaire en 6 ^e	0.043 n.s.	0.029 n.s.	0.075**
Sortir d'apprentissage	-0.010 n.s.	0.017 n.s.	-0.024 n.s.
Sans diplôme <i>Sortie avec un CAP-BEP (Réf.)</i>	0.217***	0.154***	0.259***
Baccalauréat	-0.239***	-0.224***	-0.261***
Diplôme Bac+2/3	-0.369***	-0.370***	-0.309***
Diplôme Bac+4 ou plus	-0.365***	-0.313***	-0.365***
Spécialité générale <i>Spécialité industrielle (Réf.)</i>	-0.018 n.s.	-0.050 n.s.	0.022 n.s.
Spécialité tertiaire	0.078***	0.038 n.s.	0.064 n.s.
Arrêt des études pour raison financière	0.047**	0.011 n.s.	0.109***
Arrêt des études par lassitude	0.011 n.s.	0.009 n.s.	-0.002 n.s.
Parents indépendants <i>Parents ouvriers employés (Réf.)</i>	0.033 n.s.	0.033 n.s.	0.036 n.s.
Parents cadres	0.025 n.s.	-0.005 n.s.	0.080 n.s.
Parents techniciens	0.028 n.s.	0.056n.s.	0.001 n.s.
2 parents en emploi à la fin des études	-0.051**	-0.077***	-0.031 n.s.
Mère au foyer à la fin des études	0.080***	0.085***	0.055 n.s.
2 parents français <i>Parents autres origines (Réf.)</i>	-0.040 n.s.	-0.034 n.s.	-0.052 n.s.
2 parents originaires d'Europe du sud	-0.008 n.s.	-0.008 n.s.	0.004 n.s.
2 parents originaires du Maghreb	0.034 n.s.	0.079**	-0.005 n.s.
Ile-de-France <i>Fin des études dans une région autre (Réf.)</i>	0.001 n.s.	-0.049 n.s.	0.070 n.s.
Nord-Pas-de-Calais	0.023 n.s.	0.058**	-0.025 n.s.
Alsace	-0.002 n.s.	-0.004n.s.	-0.018 n.s.
Bretagne	-0.000 n.s.	0.005n.s.	-0.009 n.s.
Pays-de-Loire	-0.025 n.s.	-0.028n.s.	-0.012 n.s.
Aquitaine	-0.061**	-0.046n.s.	-0.072 n.s.
Midi-Pyrénées	0.026 n.s.	0.020n.s.	0.031 n.s.
Rhône-Alpes	-0.001 n.s.	0.018n.s.	-0.005 n.s.
PACA	0.025 n.s.	0.014n.s.	0.031 n.s.
Taux de chômage régional à 4 ans	-0.032 n.s.	-0.059n.s.	0.029 n.s.
<i>Avoir été NEET durant les 6 premiers mois (Réf.)</i>			
Non NEET durant les 6 premiers mois	-0.181***	-0.169***	-0.154***
NEET à 3 ans	0.377***	0.412***	0.299***
NEET durant les 6 premiers mois et à 3 ans	0.373***	0.418***	0.244***
Un emploi à durée indéterminée	-0.673***	-0.700***	-0.708***
Un emploi d'une durée d'au moins 12 mois	-0.498***	-0.511***	-0.505***
Un emploi aidé	-0.079***	-0.118***	-0.029n.s.
Différents emplois précaires	-0.017 n.s.	-0.043 n.s.	0.024 n.s.
Priorité la vie hors travail à 5 ans	0.178***	0.259***	-0.011n.s.
Situation à 5 ans convient	-1.426***	-1.245***	-1.694***
Génération 1998 <i>Génération 1992 (Réf.)</i>	0.007 n.s.	-0.138***	0.225***
Génération 2004	0.187***	-0.130***	0.507***
Génération 2010	0.102***	-0.102***	0.379***
Log de vraisemblance	-25 112.013	-13726.212	-10884.674
athrho	0.2166***	0.154***	0.235***

n.s. p<1, ** p<0.05, *** p<0.01

Source : Céreq, enquêtes comparables Génération 1992, 1998, 2004, 2010, interrogations à 5 ans. Lecture : toutes choses égales par ailleurs, une femme a plus de risques d'être NEET à cinq ans ; une femme avec enfant a moins de chances de se déclarer au chômage qu'en inactivité.

Décohabitation et couple (Atelier 4)

Recohabitation prolongée et évolution des normes de transition vers l'âge adulte : une perspective générationnelle

Emmanuelle Maunaye^{}, Virginie Muniglia^{**}, Emilie Potin^{***}, Céline Rothé^{****}*

En France, l'accès à un logement autonome fait partie des étapes significatives du processus d'intégration sociale des jeunes (Van de Velde, 2008). Les trajectoires résidentielles constituent ainsi une entrée féconde pour comprendre la situation vécue par les jeunes aujourd'hui, à la fois sur la dimension spécifique de l'acquisition de l'autonomie résidentielle, et plus largement sur celle des trajectoires personnelles d'intégration. Elles permettent également d'interroger de manière plus générale l'évolution des conditions de la transition vers l'âge adulte en France.

Ces trajectoires résidentielles apparaissent en effet de plus en plus diverses et incertaines (Authier *et al.*, 2012), flexibles et réversibles (Bory, 2009). Les jeunes font partie des populations largement concernées par l'hébergement prolongé, comme d'autres populations fragilisées par la crise économique, celle-ci aggravant les difficultés d'accès au logement : élévation du coût du logement et des exigences de solvabilité de la part des propriétaires, inadéquation de l'offre avec les demandes juvéniles... (Maunaye, 2010 ; Vanoni et Robert, 2007).

Les trajectoires des jeunes sont d'autant plus à risque qu'elles sont marquées par le choix de la familialisation de l'aide aux jeunes en France (Lima, 2015) et par leur situation de primo-arrivant sur le marché de l'emploi (qui tend à amenuiser leurs chances de trouver un emploi stable, surtout s'ils sont faiblement diplômés, et leurs possibilités de bénéficier d'indemnités de chômage) (Galland, 2007). Les jeunes sont ainsi particulièrement exposés aux turbulences de la crise du logement, quel que soit leur statut social. De fait, un accident de la vie, une rupture amoureuse, un accident de santé ou un changement d'emploi, peut amener à une confrontation brutale au marché du logement, et à adopter des stratégies de repli au foyer parental par défaut de pouvoir prétendre à un logement autonome. 57 % des jeunes de 18 à 24 ans résident chez leurs parents et cette cohabitation concerne les trois quarts des jeunes sortis du système éducatif, qu'ils soient au chômage ou inactif (Castell *et al.*, 2016). L'enquête nationale logement de l'INSEE 2002 indique d'ailleurs que cette cohabitation était liée à leur incapacité à faire face aux coûts du loyer, et 77 % des jeunes qui vivaient au domicile familial indiquaient qu'ils n'avaient pas les moyens de décohabiter (Kesteman, 2005). L'hébergement fonctionne alors indéniablement comme un amortisseur de crise, car les solidarités privées, et particulièrement familiales, apportent des solutions compensatoires aux difficultés d'accès au logement, au manque de logement ou à la perte d'un logement, en constituant une solution d'accueil d'urgence, situation qui peut se prolonger, chez les jeunes notamment.

Cette réflexion s'inscrit dans une recherche en cours, intitulée « Réversibilité et irréversibilité dans les trajectoires de décohabitation des jeunes adultes ». Financée par la DREES, cette recherche est une des post-enquêtes qualitatives faisant suite à l'enquête quantitative ENRJ 2014 (Enquête nationale sur les ressources des jeunes de 18-24 ans). Nous avons ainsi réalisé une cinquantaine

^{*} Université de Rennes 1 - Arènes (UMR 6051) – IUT Département Carrières Sociales.

^{**} EHESP - Arènes (UMR 6051), associée au CMH (UMR 8097) – Rennes.

^{***} Université de Rennes 2 - LiRIS (EA 7481), associée à Arènes (UMR 6051) et LABERS (EA 3149).

^{****} EHESP - Arènes (UMR 6051) – Rennes.

d'entretiens au printemps 2017 auprès de répondants ayant participé à l'enquête ENRJ et ayant accepté le principe de l'entretien lors de la passation du questionnaire. Nous avons donc rencontré des jeunes adultes (40 entretiens) mais aussi leurs parents (22 entretiens). Il s'agissait de croiser les expériences et les représentations juvéniles et parentales des trajectoires résidentielles et de réversibilité et d'interroger, dans ce cadre, les réajustements des relations intergénérationnelles et des solidarités familiales.

Le caractère longitudinal de notre approche se saisit dans le regard réflexif que portent parents et enfants sur les trajectoires résidentielles des jeunes mais aussi au regard de travaux plus anciens portant sur l'indépendance résidentielle et la solidarité familiale à des jeunes adultes. Dans un premier temps, nous souhaitons, en partant de l'analyse des expériences de recohabitation des jeunes, questionner la mise en cause du caractère *a priori* définitif des trajectoires de décohabitation. Puis nous verrons, dans un second temps, en quoi la remise en question de la représentation téléologique de ces trajectoires de décohabitation reflète une évolution des normes de la solidarité entre parents et enfants. L'acceptation de la réversibilité des trajectoires résidentielles liée à l'incertitude de l'avenir relève pour nous d'une évolution de la conception de la jeunesse comme période de construction de soi et d'exploration avant l'entrée dans l'âge adulte.

1. La réversibilité des trajectoires de décohabitation des jeunes

1.1. La recohabitation : une nouvelle étape des trajectoires résidentielles ?

En France, l'accès à un logement autonome représente souvent une étape cruciale de la transition vers l'âge adulte, indépendamment de la possibilité de disposer de ressources économiques pérennes et suffisantes (Van de Velde, 2008). La recohabitation est ainsi susceptible d'apparaître comme un échec au regard d'un idéal téléologique de progression vers l'acquisition des attributs de l'âge adulte. Cependant, les entretiens réalisés, à la fois auprès des enfants et auprès des parents, ont mis en évidence le fait que la recohabitation peut être considérée comme une étape possible, et même probable, des parcours contemporains de jeunesse, notamment pour les étudiants.

Les propos autour de cette question montrent bien souvent une conscience partagée par les générations des difficultés à s'intégrer de manière stable sur le marché de l'emploi. Dans ce contexte, la prolongation de l'installation en logement indépendant à la suite d'un cycle d'étude, ou d'une première expérience professionnelle, est considérée comme attachée à l'obtention de ressources suffisamment stables, ce qui amène un certain nombre de jeunes à recohabiter à la fin de leurs études, ou à la fin d'un contrat de travail. Ainsi, la prise d'indépendance via le logement et l'économique est rarement envisagée comme définitive du fait des possibilités (ou des impossibilités) qu'offre le marché de l'emploi aux jeunes diplômés (et même aux personnes qui y sont déjà entrées). En effet, dans les discours recueillis, de cette incertitude qui caractérise l'accès à l'emploi et donc à des ressources économiques stables dans le temps naît l'évidence (partagée par les parents et les enfants) de la possibilité d'une aide familiale durable, qui inclut une recohabitation. Celle-ci apparaît comme une certitude commune, qui, bien souvent, n'a pas besoin d'être négociée.

Une majorité des parcours de recohabitation étudiés ici renvoient d'ailleurs à ce que Stefano Bory a identifié comme relevant d'une réversibilité stratégique, au sein de laquelle les jeunes adoptent une position qui leur permet d'ajuster leurs choix de vie au gré de l'évolution de leur parcours, dans l'objectif de ne pas réduire l'horizon des choix de vie possibles, par opposition à une réversibilité contrainte, où la nécessité du retour est dictée par les événements, et rompt avec la linéarité des parcours (Bory, 2009). Le domicile parental est alors investi comme un pied à terre, une base où les

enfants reviennent entre leurs différentes expériences d'émancipation (études, premiers contrats de travail, voyages...).

Parmi les trajectoires de nos interviewés, beaucoup d'expériences de recohabitation se font au terme d'un cycle d'étude, souvent à la suite d'études longues (sur les 40 jeunes interviewés, 34 poursuivent ou ont poursuivi des études après le bac et 12 ont un niveau bac+5). On remarque par ailleurs que l'expérience du retour au foyer parental peut être vécue de la même façon par de jeunes actifs qui reviennent suite à une expérience d'emploi trop précaire et insuffisamment rémunératrice pour permettre la prolongation de l'autonomie résidentielle. Dans l'un et l'autre cas, en effet, la recohabitation semble être vécue comme un mal nécessaire, à la fois sur le mode de la contrainte et sur le mode de l'opportunité de pouvoir mûrir son projet et construire progressivement son intégration professionnelle. Il est d'ailleurs difficile de distinguer nettement, comme le fait Sandra Gaviria, une trajectoire « classique » (après ses études, le jeune adulte revient chez ses parents le temps de trouver le travail) d'une trajectoire « professionnelle » (jeunes, qui sont partis travailler et qui ont été licenciés ; avec la précarité, ils n'ont pas d'autre choix que le retour) (Gaviria, 2016)¹.

Éric explique ainsi, à propos des décisions de décohabitation puis de recohabitation de son fils, qu'elles s'inscrivaient dans un processus de construction de soi et de son parcours de transition à l'âge adulte :

« Comme il était en âge de partir de la maison, et qu'il avait ces petits boulots, il a décidé, ou on a décidé ensemble, que ce serait pas mal qu'il vive ailleurs pour, aussi, se rendre compte de ce que ça fait que de vivre tout seul, enfin, de commencer, voilà. Donc, il est parti pendant un an, pas très loin d'ici et, pendant cette année-là, où il n'a fait que des petits boulots, il a vachement réfléchi et il s'est dit, lui, que pour faire ce qu'il avait envie de faire professionnellement pour s'épanouir, il fallait qu'il retourne à l'école, faire une école. Donc, refaire une école, ça veut dire ne plus avoir de rentrée d'argent donc ça voulait forcément dire revenir habiter ici. Et c'est quelque chose qui s'est fait super facilement, et le départ, et le retour. [...] Et quand il m'a dit : 'Bon, voilà, il faut que je retourne à l'école, il faut que je perfectionne mon bagage professionnel, enfin mon bagage d'étudiant, il faut que je continue puisque je ne vais pas m'en sortir en faisant des petits boulots sur petits boulots, avec juste un bac, c'était évident qu'il reviendrait là. Donc, ça fait partie de la décision commune, enfin ça n'a pas été ni difficile, ni... C'était juste évident » (Éric, 50 ans, intermittent du spectacle, veuf, père de Noa – recohabitant)

1.2. Entre régression et opportunité : des différenciations dans le vécu des recohabitations

On constate cependant que l'évidence de la possibilité d'un retour au foyer parental ne signifie pas forcément qu'elle soit bien vécue. En effet, Noa, s'il considère la recohabitation comme une opportunité, un choix opéré pour pouvoir reprendre ses études dans des conditions matérielles sereines, souffre, dans les premiers temps de son retour, de devoir renoncer à certaines libertés associées au fait de vivre seul :

« Moi, j'étais content de revenir mais c'est mon père qui avait vraiment insisté pour que je revienne ici. [...] J'étais indépendant, pendant ces un an. Enfin, indépendant, je faisais toujours mon linge [chez mon père], mais on habitait... ; on était quatre amis dans la même

¹ Gaviria identifie cinq types de trajectoires : la trajectoire « classique » (après ses études, le jeune adulte revient chez ses parents le temps de trouver le travail), la trajectoire « professionnelle » (jeunes, qui sont partis travailler et qui ont été licenciés ; avec la précarité, ils n'ont pas d'autre choix que le retour), la trajectoire « instrumentale » (jeunes vivant en couple et faisant construire ; ils retournent chez leurs parents pour minimiser les frais de travaux), la trajectoire « solidaire » (les jeunes qui doivent revenir chez leurs parents pour les aider) et la trajectoire « conjugale » (ici, ce sont les difficultés économiques et affectives liées à la rupture qui poussent le jeune adulte à revenir chez ses parents).

rue, donc on était tout le temps fourré ensemble. Donc, voilà, je revenais là. On avait, déjà, un horaire pour manger. Donc, ça. Un horaire... enfin, il fallait que je mange, quand même, avec ma famille. On a toujours été : il faut qu'on mange ensemble. Du coup, c'était assez dur, des fois. Je sortais sans prévenir. Des fois, j'avais des amis qui dormaient là, et j'oubliais de prévenir mon père. Des fois, il n'était pas très content [Rires] Du coup, voilà, c'était ça qui était compliqué. Il trouvait que c'était le bazar... ça l'est toujours quelquefois. » (Noa, 24 ans, en 3^{ème} année de formation dans la communication numérique, célibataire, recohabitant).

Anne-Laure souligne également les concessions que suppose la recohabitation :

« On n'a plus notre indépendance, je ne peux plus mettre de la musique à minuit et demi, ou prendre une douche à 2 h du matin [Rires] [...] Puisque je me retrouve à vivre chez mes parents, donc ça veut dire que j'ai plus... je ne peux plus faire ce que je veux chez moi entre guillemets. Même si je suis pas une grande fêtarde, [...] il n'empêche que c'est... voilà. En plus, il y a des consensus pour la télé, il y a des consensus pour les heures de douche, il y a des... [Rires]. C'est comme une vie en communauté, ce qui est totalement normal » (Anne-Laure, 26 ans, vient d'obtenir son diplôme d'ingénieur, sans emploi, célibataire, recohabitante).

De même, l'assurance qu'on trouvera chez ses parents le support nécessaire le temps de construire progressivement son parcours n'empêche pas l'impression d'un retour en arrière. Anne-Laure reprend :

« Personnellement, il y a l'impression de régresser quoi, de... automatiquement de retomber à l'étape enfance, ou même... [...] Nous, on a l'impression de passer à l'étape adulte et puis de repasser à l'étape de l'enfant, même si c'est grand enfant, parce qu'on retourne chez ses parents. [...] On a l'impression de revivre la période où on est la fille à ses parents quoi »

Les parents eux-mêmes sont bien conscients que ce retour au domicile parental n'est pas anodin pour leurs enfants :

« Peut-être que c'était plus difficile pour lui [Noa, son fils] parce que, on s'en va, on veut déployer ses ailes, on part de chez les parents, on commence à s'assumer, à assumer son appartement, ses factures, enfin toute la vie qui va avec ; et puis, on se rend compte que, finalement, ce n'est pas la bonne direction donc on fait marche arrière. Enfin, on ne fait pas marche arrière mais on prend une autre direction et cette direction impose de revenir par la case parents, donc je pense que c'était certainement, intellectuellement, plus difficile pour lui » (Éric, 50 ans, intermittent du spectacle, veuf, père de Noa – recohabitant).

Cependant, les concessions associées au retour au foyer parental sont contrebalancées par l'opportunité offerte par cette solidarité familiale qui permet notamment d'investir pleinement la construction de son futur d'adulte.

« C'était le fait que je galère, un peu, avec les petits boulots et que, voilà, je voulais reprendre mes études. Mon père était pour que je reprenne des études. [...] On est tombés d'accord sur le fait que je revienne habiter ici et que il fallait que... on va dire, que je fasse des concessions sur ma liberté, que j'avais avant » (Noa, 24 ans, en 3^{ème} année de formation dans la communication numérique, célibataire, recohabitant).

Le sentiment de régression lié au retour au domicile parental est également fortement lié à l'importance de la rupture opérée avec le fonctionnement associé au foyer parental à l'occasion de la décohabitation et à la place accordée par le jeune adulte à cette étape dans la construction de son autonomie. Ainsi Noa, bien qu'il quitte le foyer parental grâce à son emploi et qu'il soit, à ce moment-là, complètement indépendant financièrement, ne rompt pas complètement avec la logique d'organisation familiale qu'il connaissait auparavant. Il vient régulièrement dîner chez son père dans la semaine et y rapporte toutes les semaines son linge sale :

« Il avait ses clés, et puis il passait un coup de fil, quand même, savoir si j'étais là, ou quoi. Ok, c'est... Et puis, ouais, et puis il passait, il me laissait son linge, ou il faisait sa machine, ou il

venait prendre un bain parce qu'il n'avait qu'une petite douche là-bas. Et puis il repartait, quoi ! » (Éric, 50 ans, intermittent du spectacle, veuf, père de Noa – recohabitant).

En revanche, pour Anne-Laure, partie pendant trois ans pour ses études à 1 000 km de sa région d'origine, dans une ville où elle ne connaît personne, la décohabitation a représenté une rupture marquante avec son mode de vie précédent et une étape cruciale de son émancipation :

« C'est la peur qui me donnait envie de rester à la maison, et c'est l'excitation qui m'a permis de monter dans le train en fait [...]. Et puis au bout d'un moment [...] la raison doit prendre le dessus et on se dit : 'bah, ça y est, tu as quand même plus de 20 ans ma fille, faut maintenant... faut y aller quoi ! [Rires] Faut se décoller les pieds, faut y aller'. Et donc voilà. Après, je sais que je ne vais pas... je pense que dans mon esprit je me suis dit 'bah, maintenant, tu sais que tu vas pas passer ta vie chez tes parents'. Au bout d'un moment, même si tu as peur, même si tu as peur d'avoir peur, faut quand même y aller quoi [...] Je n'avais jamais pris le train, j'ai fait plein de premières fois en un jour. Donc voilà, il y avait ça aussi qui faisait que ça faisait peur. Mais, au bout d'un moment, il y a bien des moments où faut y aller quoi [Rires] » (Anne-Laure, 26 ans, vient d'obtenir son diplôme d'ingénieur, sans emploi, célibataire, recohabitante)

En outre, si l'expérience de recohabitation peut apparaître comme une opportunité dans la perspective d'une trajectoire d'entrée dans la vie adulte non linéaire, progressive et vécue sur le mode de l'expérimentation, le sentiment d'échec lié au retour au foyer parental apparaît toutefois de façon très vive parmi les jeunes gens qui ont vécu leur passage à l'âge adulte sur le modèle de « l'installation » (Galland, 1984), faisant coïncider le départ de la famille d'origine avec l'entrée dans la vie professionnelle et la mise en couple. Ces expériences se retrouvent notamment dans le milieu ouvrier, chez des jeunes gens qui n'ont pas fait d'études supérieures.

C'est le cas notamment de Julien qui quitte le foyer parental à 17 ans, alors qu'il fait une formation en alternance de peintre en bâtiment, pour s'installer avec sa petite amie. Six ans plus tard, Julien, désormais père d'une petite fille, traverse une situation professionnelle très difficile. Il quitte son entreprise et entame une démarche aux Prudhommes. Il passe alors plusieurs mois sans salaire. La relation avec sa compagne se dégrade fortement. Le couple finit par se séparer. Julien retourne alors vivre chez ses parents pendant un an. Malgré d'excellents rapports avec ses parents, qu'il passe voir quotidiennement depuis son départ du foyer parental, la nécessité de la recohabitation est particulièrement douloureuse, celle-ci apparaissant comme un retour en arrière, après avoir franchi les étapes qui balisent l'accès à l'âge adulte :

« Moi, j'ai eu mon appartement pendant x années donc, revenir chez les parents, ça fait toujours – excusez-moi du terme – mais ça fait chier. Ça fait chier de retourner chez les parents, même si mes parents, je les apprécie et que je les aime, mais c'est quand même compliqué avec toutes les années où je me suis battu pour payer mon loyer et au final, revenir chez mes parents ! » (Julien, 24 ans, CAP peinture, ouvrier, en couple, un enfant – expérience de recohabitation)

2. La recohabitation : un indice d'une évolution des formes de la solidarité familiale

Selon Ward et Spitze, les normes selon lesquelles les parents doivent aider leurs enfants sont de plus en plus importantes par comparaison avec celles qui valorisent l'indépendance des jeunes adultes (Ward et Spitze, 2007). Les entretiens conduits dans le cadre de cette recherche font en effet apparaître une forme de normalisation du soutien prolongé des parents à l'égard de leurs enfants, qui rend évidente la possibilité d'une recohabitation.

« Les enfants sont comme les oiseaux, ils s'envolent du nid. La différence avec les oiseaux, c'est que, nous, on leur permet... Pour moi, dans ma culture, dans ce que j'ai connu, on peut pas fermer la porte à ses enfants, les enfants ferment pas la porte aux parents, c'est des chassés croisés qui fait... il faut toujours dire à celui qui part : 'tu pars, mais ne t'inquiètes pas, il y a toujours un port d'attache' [...] Donc file, file, file ta vie, mais n'oublie jamais que tu as un port d'attache et si tu veux y revenir, le jour ou la nuit, le matin, le soir, n'importe quand, sans donner de temps ni de raison. Je pars, je reviens, pas 'pourquoi tu reviens ?' C'est 'tu es le bienvenu', point' » (Denis, 56 ans, technico-commercial, marié, père d'Anne-Laure – recohabitante).

« Je me mets à leur place [ses parents] : j'ai une fille, elle a 26 ans, elle est au chômage, elle habite chez moi, je ne vais pas lui faire payer un loyer. Enfin, voilà, quand je me mets à leur place, je me dis que c'est vrai que moralement faut... faut supporter quand même de faire payer le loyer à sa fille qui est au chômage, donc, moralement, je peux comprendre. » (Anne-Laure, 26 ans, vient d'obtenir son diplôme d'ingénieur, sans emploi, célibataire, recohabitante)

Cependant, cette évidence de la solidarité familiale prolongée s'exprime surtout dans les discours des parents ; les enfants, de leur côté, ont souvent besoin de rationaliser et de compenser leur dépendance financière, notamment dans les milieux populaires :

« Mais j'avoue que j'aurais du mal à ne pas payer de loyer, moi, moralement, d'un autre côté, en contrepartie du coup... Si j'avais un travail et que j'habitais chez mes parents, j'aurais besoin de les aider. [...] L'eau et l'électricité, la nourriture, le logement... parce qu'il faut la payer la maison quoi au bout d'un moment, l'impôt sur l'habitation, etc. Donc, au bout d'un moment tu peux pas habiter chez quelqu'un sans lui donner... » (Anne-Laure, 26 ans, vient d'obtenir son diplôme d'ingénieur, sans emploi, célibataire, recohabitante).

La prolongation de la solidarité familiale fait d'ailleurs souvent l'objet d'une naturalisation de la part des parents qui, au-delà de l'obligation alimentaire, y voient l'expression de leur amour parental ; questionner l'aide apportée à leur enfant, notamment dans le fait de l'accueillir sous leur toit, serait remettre en question leur amour pour lui :

« Les parents qui disent : 'tu reviens, mais tu en as pour combien de temps ?' Non, non non non, non. Comment tu peux dire à la chair de ta chair : 'tu en as pour combien de temps ?' Non. Non, il revient, il est là. Quand il est arrivé, qu'il est venu au monde, tu n'as pas dit : 'tu viens, mais pour combien de temps ?' Non. »

« Quand on a des enfants, l'affect fait qu'on se prive plus facilement. Et ça, l'enfant ne le comprend pas ; il le comprendra le jour où lui-même il aura la place du parent. » (Denis, 56 ans, technico-commercial, marié, père d'Anne-Laure – recohabitante).

Outre la question de l'amour parental, la nécessité d'un soutien matériel prolongé est également justifiée par une conscience des inégalités intergénérationnelles. Les parents soulignent souvent qu'ils ont connu les conditions d'une insertion sur le marché du travail et d'un accès à l'indépendance économique et résidentielle plus favorables que leurs enfants (accès à l'emploi, perspective de l'emploi durable et de l'évolution des salaires, possibilité de devenir propriétaire de son logement). Les incertitudes qui entourent la possibilité de compter sur des ressources stables, à l'entrée dans l'âge adulte et après, amènent les parents à étirer l'aide qu'ils donnent à leurs enfants, sans que l'âge adulte ne soit un âge butoir. Certains discours évoquent presque une dette à l'égard de la génération suivante, liée au fait qu'ils ont vécu dans un contexte privilégié du point de vue de l'emploi. Le caractère évident de la recohabitation semble ainsi en partie lié à la perception d'une différence de destins de deux générations. La difficile indépendance économique de leurs enfants inquiète les parents qui constatent ou anticipent les difficultés de l'entrée sur le marché du travail malgré des niveaux d'étude élevés. De plus, ils envisagent l'instabilité économique comme une donnée qui va structurer le parcours de leurs enfants (augmentation des contrats courts, modification de la législation du travail, baisse du nombre de fonctionnaires, licenciements, etc.), ce

qui les amène à garder la « porte ouverte », au-delà de la fin des études et du premier emploi. Ainsi, l'évidence de la recohabitation s'impose au moment de la recherche d'emploi mais aussi de la perte d'un emploi, qui peut arriver à n'importe quel moment du parcours, ou d'une impossibilité d'assumer les charges du logement dans le cas d'une rupture amoureuse par exemple. Nous pouvons ajouter que le prix élevé des loyers, ou celui de l'accession à la propriété, apparaît comme un frein à l'indépendance économique durable. À ce sujet, nombreux sont les parents qui valorisent la taille de leur habitation ; les grandes maisons familiales sont pensées pour accueillir les enfants et les petits-enfants les vacances et le week-end, mais aussi beaucoup pour héberger en cas de coups durs². Nous pouvons parler d'une solidarité assise sur ce que la génération des parents perçoit comme un devoir à l'égard de celle de ses enfants. Ce devoir naît de la conscience aiguisée que les enfants ne vivront jamais de conditions aussi favorables pour entrer dans l'âge adulte que les parents, qui conçoivent alors la solidarité résidentielle comme un rempart aux effets délétères des évolutions socio-économiques contemporaines.

Certains travaux soulignent d'ailleurs que c'est moins la qualité de la relation que le système d'obligations intergénérationnelles qui joue dans les situations de corésidence (Ward et Spitze, 2007). Les parents acceptent leurs enfants chez eux parce que ces derniers ont besoin de leur aide, même dans les situations où les relations sont tendues. Ainsi, si certains parents font en sorte de maintenir l'indépendance des enfants par une aide plutôt que de les voir cohabiter, il est difficile de parler d'irréversibilité des trajectoires sauf en cas de conflit relationnel fort. Les conflits familiaux, avec les parents, ou un membre de la fratrie, sont souvent évoqués comme facteur de décohabitation mais ils n'entravent généralement pas la recohabitation. Cependant, en cas d'impossibilité à se maintenir dans un logement indépendant, dans un contexte relationnel tendu au sein du foyer parental, la solidarité familiale à travers la corésidence peut venir d'un autre membre de la famille (grands-parents, beaux-parents). On observe alors une reconfiguration des solidarités familiales plus qu'une rupture de celles-ci. Les situations de non-retours que nous avons pu étudier touchent ainsi plutôt des jeunes gens qui, malgré des difficultés économiques importantes (absence complète de revenu, endettement, impossibilité de payer son loyer pendant plusieurs mois d'affilé...), choisissent de ne pas recohabiter pour affirmer une autonomie liée à l'acquisition d'un mode de vie propre, source de profondes transformations et incompatible avec un retour dans la communauté familiale, et ce alors même que leurs parents leur ouvrent leur porte.

On note d'ailleurs que, contrairement aux parents qui trouvent cette solidarité normale et qui la vivent plutôt positivement, les jeunes recohabitants ont, quant à eux, du mal à se résigner à cette situation qui les amène – eux et les jeunes de leur âge – à devoir continuer à compter sur l'aide de leurs parents une fois leurs études terminées. Ce n'est pas tant l'expérience de la recohabitation en tant que telle qui pèse (même si elle peut être source de tensions et de conflits) que la difficulté de savoir quand elle va prendre fin (c'est-à-dire quand les ressources économiques permettront l'indépendance) et le fait d'imaginer qu'elle puisse se reproduire même après une période d'indépendance.

² Dans ce contexte, la taille des logements a bien évidemment une importance et les enquêtés parents mettent l'accent sur le rôle que joue la configuration de la maison familiale dans la possibilité d'accueillir durablement à nouveau les enfants. Dans bien des cas, parmi les situations étudiées ici, les maisons sont grandes et permettent de recohabiter tout en préservant les intimités. Là encore, dans les discours de parents l'accent est mis sur la chance d'avoir pu devenir propriétaire, à une époque où les prix du logement étaient plus accessibles et les revenus du travail plus stables. Mais certains parents soulignent également le choix d'avoir une maison qui puisse accueillir toute leur famille. Il faut toutefois souligner que notre échantillon nous permet peu d'étudier les situations où le logement familial est petit (comme c'est le cas dans les grandes villes, et notamment Paris où nous n'avons pu réaliser qu'un seul entretien). De la même façon, la plupart des parents de l'enquête (qu'ils aient été enquêtés ou parents d'enquêtés) sont propriétaires de leur logement, ce qui ne nous permet pas d'analyser la recohabitation au prisme des difficultés de logement vécues par les parents eux-mêmes.

Conclusion : une remise en question du modèle français de transition à l'âge adulte

Le caractère évident de la recohabitation qui semble ainsi en partie attaché à la perception d'une différence de destins de deux générations se révèle également dans l'importance des discours valorisant l'expérimentation et le fait de prendre son temps dans la construction du devenir adulte. Le service civique est ainsi souvent évoqué dans les parcours comme une expérience tampon entre la fin du lycée et le choix de l'orientation professionnelle, la fin des études et l'engagement dans la vie active, ou encore comme expérience de rupture avec un choix d'étude ou une orientation professionnelle qui ne convient plus ou qui déçoit. Il permet de continuer à être engagé et actif de sa propre transition, tout en se dégageant d'une injonction au choix des études ou du métier pour lequel on n'est pas prêt. Plusieurs parents nous ont ainsi expliqué qu'ils estimaient qu'aujourd'hui, le travail ne pouvait plus forcément être choisi comme une source d'épanouissement et que plusieurs combinaisons étaient possibles : par exemple s'épanouir dans son métier et gagner peu ou encore avoir un métier alimentaire et s'épanouir dans d'autres activités sociales. Ils expliquent ainsi que ce qui compte, c'est que leurs enfants se réalisent, l'emploi perdant sa place centrale dans la définition de cette réalisation.

Les voyages sont également fortement valorisés dans leur fonction d'expérimentation, de découverte du monde et de soi. Ils remplissent en quelque sorte la même fonction de rupture constructive, assortie de celle de « voir du pays » tant qu'on est jeune, qui rompt avec la logique linéaire française du passage des diplômes et d'engagement dans l'emploi (Van de Velde, 2008).

Dans un contexte d'avenir incertain, l'intérêt de faire ces expériences avant de s'engager dans la vie active (qui, sous-entendu, ne laisse plus beaucoup de place au voyage et à l'expérimentation) est valorisé par les jeunes, mais aussi par les parents, qui considèrent que voyager est une bonne manière de « se former » à son rôle d'adulte. La jeunesse apparaît alors comme une période de construction de soi, un temps légitime du développement personnel et d'exploration avant l'entrée dans l'âge adulte.

« Il a quitté le logement familial quand il se cherchait, après son bac quand il faisait... quoi ? Je ne sais plus trop. Il bossait. Noa, il s'est cherché un peu, et je trouvais que c'était très bien parce que j'estime que c'est nécessaire d'avoir le temps de se trouver avant de savoir ce que l'on veut faire dans la vie, surtout quand on est jeune aujourd'hui » (Éric, 50 ans, intermittent du spectacle, veuf, père de Noa – recohabitant).

La diffusion de ce modèle de transition à l'âge adulte, plus proche de celui des pays du nord de l'Europe que du modèle français (Van de Velde, 2008), nous semble émerger comme conséquence d'une déstabilisation du marché de l'emploi depuis plusieurs décennies, d'une précarité prolongée des jeunes entrants sur le marché du travail, de la dévalorisation des diplômes, d'une crainte du déclassement et d'une augmentation des inégalités intergénérationnelles (Peugny et Van de Velde, 2013) et vient questionner l'organisation des trajectoires résidentielles des jeunes et les formes de la solidarité familiale.

Bibliographie

- Authier J.-Y., Bidet J., Collet A., Gilbert P., Steinmetz H. (2012), « État des lieux sur les trajectoires résidentielles », rapport pour le Plan Urbanisme Construction Architecture (PUCA), Ministère de l'Ecologie, de l'Energie, du Développement Durable et de la Mer.
- Bory S. (2009), « Trajectoires réversibles : le cas des jeunes adultes italiens », *Informations sociales*, 156/6, pp. 132-141.
- Castell L., Portela M., Rivalin R. (2016), Les principales ressources des 18-24 ans. Premiers résultats de l'Enquête nationale sur les ressources des jeunes, Études et résultats, DREES, n° 0965.
- Galland O. (1984), « Précarité et entrées dans la vie », *Revue française de sociologie*, 25-1, pp. 49-66.
- Galland O. (2007), *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin [1ère édition : 1991].
- Gaviria S. (2016), « La génération boomerang : devenir adulte autrement », *SociologieS* [en ligne].
- Kesteman N. (2005), « Le logement des jeunes : synthèse des études et statistiques récentes », *Recherches et prévisions*, 79.
- Lima L. (2015), *Pauvres jeunes. Enquête au cœur de la politique sociale de jeunesse*, Nîmes, Champ social (coll. « Questions de société »).
- Maunay E. (2010), « La situation des jeunes à l'égard du logement. Approche longitudinale (1980-2010) », rapport d'expertise effectué pour le compte de l'UNHAJ (Union nationale pour l'habitat des jeunes).
- Peugny C., Van de Velde C. (2013), « Repenser les inégalités entre générations », *Revue française de sociologie*, 54/4, pp. 641-662.
- Van de Velde C. (2008), *Devenir adulte : sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, Presses universitaires de France (coll. « Le lien social »).
- Vanoni D., Robert C. (2007), *Logement et cohésion sociale : le mal-logement au cœur des inégalités*, Paris, La Découverte.
- Ward R.A., Spitze G.D. (2007), « Nestleaving and Coresidence by Young Adult Children: The Role of Family Relations », *Research on Aging*, 29/3, pp. 257-277.

S'installer chez soi : avec quel emploi et quel salaire ?

Alexie Robert, Emmanuel Sulzer*

Pour Gérard Mauger (2010), « on peut considérer que la jeunesse est l'âge de la vie où s'opère le double passage de l'école à la vie professionnelle et de la famille d'origine à la famille de procréation, la séquence de trajectoire biographique définie par le double processus d'accès à une position stabilisée sur le marché du travail et sur le marché matrimonial ».

La sociologie de la jeunesse, avec notamment les travaux pionniers d'Olivier Galland, s'est emparée de cette question en analysant les âges de franchissement des seuils professionnels et familiaux (emploi, départ de chez les parents, vie en couple, naissance du premier enfant), pour poser le diagnostic d'un « allongement de la jeunesse » sous l'effet, notamment, de la prolongation des scolarités.

Malgré tout l'intérêt de cette approche, l'analyse des transitions en termes de franchissement de seuils pose le problème de la définition de ceux-ci, mais aussi de ce qu'ils recouvrent. Ainsi l'accès à l'emploi, ou même à l'emploi stable, n'est qu'une des manières possibles de saisir la notion d'insertion professionnelle, dont la définition a fait l'objet de nombreux débats méthodologiques. De la même manière, le fait de quitter le domicile parental peut sembler un indicateur imparfait de l'idée d'autonomie résidentielle, de par la diffusion du modèle d'indépendance étudiante.

Pour aborder cette question d'une autre manière, nous nous sommes appuyés sur le caractère original des données du Céreq. Les enquêtes Génération portent non sur une classe d'âge mais sur une cohorte de sortants du système éducatif une année donnée, autorisant les comparaisons entre différentes catégories de jeunes (d'âge et de niveau de formation différents par exemple) à conjoncture égale. Disposer de cette entrée ne dispense pas pour autant de rappeler la variété des situations et des motifs qui peuvent présider à la résidence prolongée (ou au retour) chez les parents. En effet, les déterminants d'un comportement de longue cohabitation au domicile parental sont tout à fait multiples.

La résidence prolongée chez les parents peut être « subie », par exemple pour cause de contrats de travail insuffisamment rassurants auprès des bailleurs, de salaires trop faibles, d'une participation du jeune à l'emploi insuffisante, d'un temps de réorientation qui génère une incertitude financière... Elle peut être « choisie », pour des raisons affectives, culturelles, géographiques, de qualité de logement, pour cause d'un projet particulier (monter une entreprise et économiser en attendant par exemple), ou parce que quitter ce logement parental ne se conçoit que dans l'optique de l'achat d'un logement par exemple...

Toutefois, on parvient à mettre en évidence des liens tangibles entre trajectoires d'emploi et trajectoires résidentielles, qui illustrent la présence fréquente de ce facteur « économique » dans les cas de maintien durable au domicile parental, mais qui suggèrent également que ce facteur n'est pas nécessairement premier ou unique (Mora et alii, 2008). Nous souhaitons donc faire le lien entre la décohabitation, entendue comme le départ du domicile parental vers un logement indépendant, et les formes de l'entrée dans la vie active.

* Céreq, département des entrées et évolutions dans la vie active (DEEVA).

Les travaux de Portela et Dezenaire (2014) montrent quant à eux qu'un contexte de crise économique est de nature à rendre l'accès à l'emploi d'autant plus nécessaire au moment d'envisager le départ du domicile parental. Ainsi, pour la Génération 2007 arrivée sur le marché du travail presque au moment de l'entrée dans la crise, parmi les jeunes au chômage trois années après leur sortie du système éducatif, la part de ceux ayant quitté le domicile parental s'est réduit de 7 points en comparaison de la Génération 2004, qui avait quitté le système éducatif à peine trois ans plus tôt, mais avait cheminé dans un contexte beaucoup moins incertain. De plus, le marché locatif français, caractérisé ces dernières années par une offre faible engendrant des loyers élevés (Trannoy, Wasmer, 2013), ne facilite pas la décohabitation des jeunes pendant leurs premières années de vie active. Concernant donc les décohabitations ayant lieu après l'entrée sur le marché du travail, on peut faire l'hypothèse que deux types de facteurs (au moins) pourraient jouer : d'une part le statut de l'emploi, d'autre part la rémunération qu'il procure, avec *a priori* des effets de l'un ou l'autre paramètre susceptible de varier en fonction de la conjoncture, ce que la disposition de trois vagues d'enquêtes va permettre de documenter. Cette étude repose ainsi sur l'observation de plusieurs « Générations » (1998, 2004 et 2010) durant leurs cinq premières années de vie active, rendant possible l'analyse des évolutions des pratiques d'habitat et de leurs liens avec les situations professionnelles sur un intervalle de 12 ans.

Dans un premier temps, nous mettrons en regard les données relatives aux formes de décohabitation des jeunes sur les 12 dernières années, en tenant compte des facteurs majeurs que sont le genre et le niveau de diplôme, pour rechercher des évolutions dans le temps. Dans une seconde partie, nous rechercherons les liens statistiques entre situation résidentielle et situation professionnelle (i.e. la position du jeune sur le marché du travail, et pour ceux en situation d'emploi les caractéristiques de l'emploi occupé) ; puis dans l'optique d'affiner l'analyse, nous chercherons à estimer les déterminants de la primo-décohabitation au cours des 5 premières années de vie active en lien avec des indicateurs en début de parcours professionnel. Leurs effets sur les probabilités de décohabiter pour s'installer soit seul-e soit en couple seront également recherchés.

1. Evolution des modes de cohabitation dans le temps

1.1. Des décohabitations plus ou moins probables selon la conjoncture

L'accès à l'autonomie résidentielle se fait progressivement au cours des premières années de vie active, et ce de manière relativement stable d'une Génération à l'autre. On note cependant quelques évolutions à la marge : ainsi le constat d'une légère restriction de l'autonomie résidentielle pour la Génération 2004 puis 2010, avec un peu plus de jeunes n'ayant pas quitté le domicile parental au bout de cinq ans de vie active. On observe aussi pour la Génération 2010 un accroissement des décohabitations antérieures à la fin des études (du fait d'un poids croissant des jeunes accédant à l'enseignement supérieur, *a priori*) même si, rappelons-le, cet évènement correspond souvent à une prise d'autonomie résidentielle mais pas financière dans la mesure où, pour un certain nombre d'élèves et d'étudiants, le logement est payé par les parents. Parmi les jeunes qui quittent le domicile parental pendant leurs 5 premières années de vie active, 24 % en moyenne le quittent la première année et la proportion de jeunes décohabitants diminue d'années en années jusqu'à atteindre en moyenne 13% la cinquième année. Cette répartition par année et son évolution sont similaires pour chaque Génération excepté une forte proportion (28%) au cours de la troisième année pour la Génération 1998.

À noter également le poids croissant des départs du domicile parental pour vivre « seul-e », que l'on pourrait expliquer par le développement des formes de colocation (assimilées à cette modalité dans l'enquête).

Tableau 1 • Mode d'habitat selon la Génération

Mode d'habitat	A la fin des études			3 ans après			5 ans après		
	Génération 1998	Génération 2004	Génération 2010	Génération 1998	Génération 2004	Génération 2010	Génération 1998	Génération 2004	Génération 2010
Vit chez les parents	72	74	67	46	49	46	30	33	34
Vit en couple	14	12	15	33	30	28	47	43	40
Vit seul	14	14	18	21	21	26	23	24	26

Champ : Ensemble des jeunes des trois Générations

Source : Enquêtes Générations 1998, 2004, 2010 interrogations à 5 ans

Toutefois, cette faible ampleur des évolutions en population générale masque en fait certaines évolutions, qui affectent inégalement les groupes définis par les variables que l'on sait fortement liées à la situation d'habitat, à savoir le genre et le niveau de diplôme atteint (lui-même fortement corrélé dans le cas des données Génération avec l'âge au moment de l'enquête).

Tableau 2 • Mode d'habitat après cinq années de vie active selon le plus haut niveau de diplôme pour chacune des Générations

Génération 1998	Ils habitent chez leurs parents		Ils vivent en couple		Ils vivent seuls	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Non diplômé	63	38	22	45	16	17
Secondaire	43	25	34	56	24	20
Supérieur court	19	11	48	66	33	23
Supérieur long	7	4	56	70	38	26
Ensemble	38	21	37	58	25	21

Génération 2004	Ils habitent chez leurs parents		Ils vivent en couple		Ils vivent seuls	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Non diplômé	64	42	19	43	17	16
Secondaire	46	29	31	52	23	20
Supérieur court	22	14	45	62	33	24
Supérieur long	5	4	57	69	38	28
Ensemble	41	24	34	55	25	21

Génération 2010	Ils habitent chez leurs parents		Ils vivent en couple		Ils vivent seuls	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Non diplômé	72	52	11	30	17	19
Secondaire	46	31	27	47	27	22
Supérieur court	23	15	42	60	35	25
Supérieur long	7	4	55	65	38	31
Ensemble	42	26	30	50	28	24

Champ : Ensemble des jeunes des trois Générations

Source : Enquêtes Générations 1998, 2004, 2010 interrogations à 5 ans

Comme on le constate généralement, y compris ici à l'issue de 5 ans de vie active, des écarts importants en matière de situation matrimoniale opposent les hommes et les femmes : toujours moins nombreuses à demeurer au domicile parental, les femmes le quittent plus souvent que les hommes à la faveur d'une mise en couple plus précoce. Ce constat, qui constitue un invariant fort, résiste aussi à l'introduction de la variable du niveau de diplôme, pourtant elle aussi dotée d'un effet non négligeable et stable dans le temps : plus on est diplômé et donc avancé en âge, plus on accède à l'autonomie résidentielle (d'autant que les plus diplômés sont aussi ceux qui ont le plus de chances d'avoir accédé à une décohabitation précoce en cours d'études).

1.2. Evolution des parcours d'habitat par Génération

Pour appréhender au mieux le cheminement des jeunes pendant leurs 5 premières années de vie active, un travail de classification a été réalisé (voir encadré) offrant ainsi la possibilité de décrire les grands types de parcours d'habitat et leurs évolutions, de la Génération 1998 à la Génération 2010.

La construction de « trajectoires-types »

L'enquête Génération permet de connaître, mois par mois, non seulement la situation sur le marché du travail mais aussi le mode d'habitat de chaque jeune : chez les parents, en couple ou seul (y compris foyers et colocations). Une classification de ces parcours a été réalisée sur les enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010, visant à dégager des « trajectoires-types ». Ainsi les jeunes ayant connu un parcours d'habitat similaire pendant leurs 5 premières années de vie active sont regroupés dans une même catégorie de trajectoire.

Huit types de parcours d'habitat ont ainsi été mis en évidence sous les appellations suivantes :

- Parents uniquement
- Couple uniquement
- Seul uniquement
- Parents puis couple
- Parents puis seul
- Seul puis couple
- Mixte avec recohobitation(s)
- Mixte sans recohobitation.

Les trois premières catégories concernent les parcours constitués d'un seul mode d'habitat, elles représentent au total 41 à 47 % des jeunes selon la Génération (tableau 3). Ces jeunes ont ainsi passé la totalité des cinq années suivant la fin de leurs études chez leurs parents, en couple ou seuls selon le parcours.

Les deux suivantes regroupent des jeunes n'ayant pas décohabité avant la fin de leurs études puis qui le font au cours des cinq ans pour s'installer en couple ou seuls selon la catégorie. Elles regroupent au total 27 à 34 % des jeunes selon la Génération.

Le sixième parcours correspond aux 5 à 7 % de jeunes selon la Génération qui, à la fin de leurs études, habitaient seuls et qui ont emménagé en couple et sont restés dans cette situation jusqu'à la date de l'interrogation à cinq ans.

Les autres parcours d'habitat, concernant 19 à 20 % des jeunes selon la Génération, se retrouvent dans les deux dernières catégories. Ces parcours sont variés et comportent pour la quasi-totalité plus de deux situations. Ces deux dernières classes regroupent ainsi les parcours les moins linéaires en distinguant les jeunes qui, après avoir quitté le domicile parental, alternent uniquement entre des situations en couple et seuls mais ne sont pas retournés chez leurs parents pendant leurs cinq premières années de vie active (catégorie « Mixte sans recohobitation »), de ceux dont le parcours est marqué par un ou plusieurs retours chez leurs parents (catégorie « Mixte avec recohobitation(s) »). Ces derniers ont ainsi perdu pendant une période plus ou moins longue l'autonomie résidentielle précédemment acquise, soit par choix (raisons affectives, géographiques...), soit par contrainte (raisons économiques, séparation avec le conjoint...).

Le phénomène de retour chez les parents n'a d'ailleurs rien d'anecdotique, avec plus d'un premier départ du domicile parental sur sept qui s'avère provisoire pour la Génération 2004, et plus d'un sur huit pour la Génération 2010. Dans la quasi-totalité des cas de recohébergement, seule une période de retour chez les parents a été constatée avant la fin de leurs cinq premières années de vie active. Mais pour certains individus jusqu'à cinq périodes de retours au domicile parental ont eu lieu.

En ce qui concerne l'évolution dans le temps des différentes catégories de parcours évoquées, le tableau 3 présente des répartitions relativement stables dans le temps. Seule la Génération 1998 se distingue des deux autres par une proportion plus faible de jeunes restés pendant la totalité de la période chez leurs parents. La Génération 2010 se démarque quant à elle par une part plus faible de jeunes (14 %) chez leurs parents en début de période et qui s'installent en couple pendant les cinq ans pour y rester jusqu'à la date de l'enquête, contre environ 20 % pour les Générations 1998 et 2004.

Tableau 3 • Evolution des parcours d'habitat selon la Génération

	1. Parents uniquement	2. Couple uniquement	3. Seul uniquement	4. Parents puis couple	5. Parents puis seul	6. Seul puis couple	7. Mixte avec recohébergement(s)	8. Mixte sans recohébergement
Génération 1998	25	11	5	21	13	5	10	10
Génération 2004	29	9	5	20	12	6	9	10
Génération 2010	29	11	7	14	13	7	10	9

Champ : Ensemble des jeunes des trois Générations

Source : Enquêtes Générations 1998, 2004, 2010 interrogations à 5 ans

Les parcours d'habitat des jeunes varient beaucoup selon leur niveau de diplôme (tableau 4). Ainsi, plus le niveau de diplôme augmente moins les jeunes restent pendant les cinq ans chez leurs parents (parcours n°1). Comme on l'a vu précédemment, plus le niveau de diplôme augmente, plus les jeunes auront tendance à décohabiter avant la fin de leurs études, ils auront donc plus souvent des parcours où, dès le premier mois de l'enquête, ils ne sont plus chez leurs parents (parcours n°2, 3 et 6). Enfin, on trouve la même proportion de parcours mixtes quel que soit le plus haut niveau de diplôme, mais pour les plus diplômés ces parcours comportent moins souvent des périodes de recohébergement.

Tableau 4 • Parcours d'habitat selon le plus haut niveau de diplôme (toutes Générations confondues)

	1. Parents uniquement	2. Couple uniquement	3. Seul uniquement	4. Parents puis couple	5. Parents puis seul	6. Seul puis couple	7. Mixte avec recohébergement(s)	8. Mixte sans recohébergement
Non diplômé	51	3	3	15	11	2	10	5
Secondaire	31	7	4	22	13	4	10	9
Supérieur court	13	15	8	20	14	9	9	12
Supérieur long	3	27	17	9	10	16	6	12

Champ : Ensemble des jeunes des trois Générations

Source : Enquêtes Générations 1998, 2004, 2010 interrogations à 5 ans

Ces répartitions par plus haut niveau de diplôme sont les mêmes pour les trois Générations sauf pour les parcours n°1 (uniquement pour les non-diplômés) et 4. En effet, les jeunes non-diplômés de la Génération 1998 restent moins chez leurs parents pendant les cinq ans (46 %, parcours n°1) que ceux de la Génération 2004 (50 %) et encore moins que ceux de Génération 2010 pour lesquels 57 % sont concernés par ce parcours. Pour le parcours n°4, les Générations 1998 et 2004 sont similaires : 17 % des non-diplômés, 24 % des diplômés du secondaire, 21 % du supérieur court (bac+2 à bac+4) et 9 % du supérieur long (bac+5 et plus) sont concernés par ce parcours. Pour la Génération 2010, la proportion est toujours inférieure de 6 ou 7 points sauf pour le supérieur long où l'écart n'est que de 2 points de moins.

Les hommes et les femmes ne connaissent pas les mêmes types de parcours (tableau 5). Les femmes connaissent ainsi plus souvent que les hommes les parcours n°2 et n°4 (« Couple uniquement » et « Parents puis couple »), alors que les hommes connaissent plus les parcours n°1 et n°5 (« Parents uniquement » et « Parents puis seul »). Pour les parcours « seul uniquement » (n°3), « Seul puis couple » (n°6) et les parcours mixtes (n° 7 et 8), les différences de répartitions selon le genre sont faibles. Ces différences se retrouvent pour chaque niveau de diplôme et pour chaque Génération.

Tableau 5 • Parcours d'habitat selon le genre (toutes Générations confondues)

	1. Parents uniquement	2. Couple uniquement	3. Seul uniquement	4. Parents puis couple	5. Parents puis seul	6. Seul puis couple	7. Mixte avec recohabitation(s)	8. Mixte sans recohabitation
homme	34	7	6	14	15	6	10	8
femme	19	15	6	23	10	7	10	10

Champ : Ensemble des jeunes des trois Générations

Source : Enquêtes Générations 1998, 2004, 2010 interrogations à 5 ans

Les liens entre décohabitation, genre et niveau de diplôme sont donc ici confirmés, mais l'on sait que ceux-ci incorporent, dans les données Génération, à la fois un effet de l'âge et un effet des décohabitations étudiantes. Toutefois le cas des non-diplômés, dont l'autonomie résidentielle se réduit en conjoncture difficile, laisse supposer que le diplôme médiate aussi un lien entre situation résidentielle et situation sur le marché du travail, dont l'étude va faire l'objet de ce qui suit.

2. Lien entre parcours d'habitat et emploi

2.1. Après cinq ans de vie active

Le lien entre la situation sur le marché du travail à la date de l'enquête et la situation résidentielle est *a priori* relativement aisé à constater, dans la mesure où les individus en emploi résident beaucoup moins chez leurs parents que ceux dans une situation de non-emploi. À ceci s'ajoutent deux constats. D'une part le fait que ce lien entre non-emploi et non-décohabitation tendrait à se renforcer sur la période considérée (1998-2015), par exemple la résidence parentale concernait 64 % des jeunes hommes chômeurs de la Génération 1998, 66 % de la Génération 2004 et 72 % de la Génération 2010. D'autre part le fait que ce lien soit d'intensité très inégale selon le genre : à situation donnée les femmes sont toujours moins nombreuses à résider chez leurs parents que les hommes.

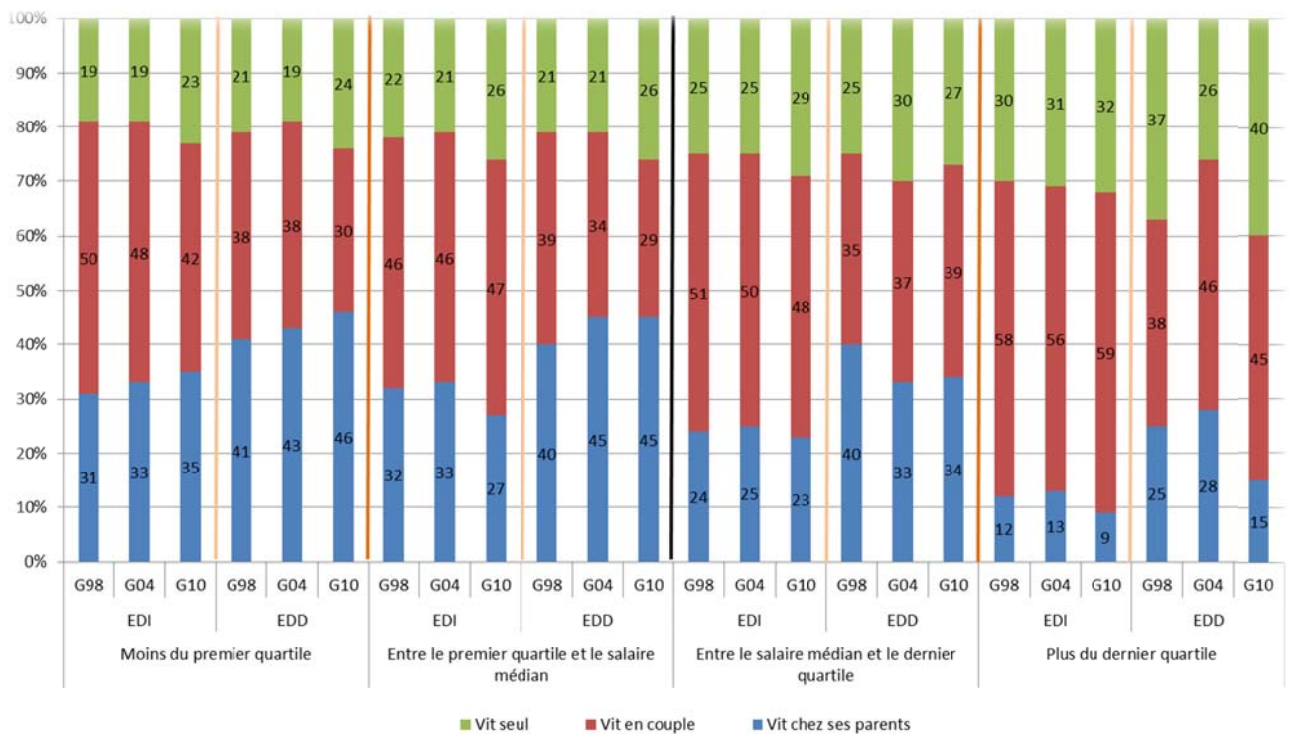
Mais au-delà de ce constat, finalement assez intuitif, du lien entre accès à l'emploi et décohabitation, on peut aussi s'interroger sur l'effet des conditions d'emploi offertes aux jeunes en début de carrière sur leur indépendance résidentielle, ainsi que sur l'existence d'un potentiel effet de la conjoncture économique fluctuante sur la période (voir figure A1 en annexe).

Les graphiques A2 et A3 en annexe laissent à penser que là où l'on pouvait s'attendre à un effet marqué d'un emploi à durée indéterminée (EDI), il s'avère que l'effet du niveau de rémunération semble au moins aussi important que le statut d'emploi, ce que viendront ensuite affiner les analyses économétriques ; ces effets apparaissent stables dans le temps.

A l'inverse, une évolution notable est que de plus en plus de jeunes vivent « seuls » de Génération en Génération, mais dans la mesure où la modalité « seul » recouvre tous les jeunes ni chez leurs parents ni en couple, on peut ici faire l'hypothèse d'un développement des nouveaux modes d'habitat (colocations) comme réponse aux difficultés conjoncturelles dans l'accès au logement.

Le fait d'occuper un emploi à durée déterminée est moins pénalisant pour les femmes, qui décohabitent davantage pour vivre en couple. A statut d'emploi donné, on constate une plus forte propension à la décohabitation lorsque le salaire est plus élevé, et inversement, pour un niveau de salaire donné on voit une part moins importante de jeunes en EDI rester chez leurs parents.

Figure 1 • Mode d'habitat après cinq ans de vie active selon le statut d'emploi, le salaire et la Génération



Champ : Ensemble des jeunes des trois Générations en emploi salarié à la date de l'enquête.

Source : Enquêtes Générations 1998, 2004, 2010 interrogations à 5 ans.

Affiner cette analyse par grands niveaux de diplôme montre que l'emploi à durée déterminée (EDD) est peu pénalisant en matière d'habitat pour les jeunes les plus diplômés (les sortants du supérieur long), justifiant ainsi l'idée d'un rôle joué par la rémunération pour compenser le statut d'emploi ; en d'autres termes, selon Solard et Coppoletta (2014) : « La décohabitation apparaît alors comme un processus qui sélectionne les jeunes qui peuvent prétendre aux meilleurs niveaux de vie en situation d'indépendance résidentielle » (p. 64).

2.2. Décohabitation et début de parcours professionnel

De façon générale, sans tenir compte des différences entre les Générations, on observe des situations professionnelles en début de vie active différentes entre les parcours d'habitats présentés dans la partie 1.2.

Afin de tenir compte d'éventuels effets d'âge ou de répartition des diplômes entre les catégories de parcours, les analyses sont réalisées séparément pour chacune des quatre catégories de diplôme (non-diplômé, secondaire, supérieur court, supérieur long).

Pour chaque type de parcours, la situation professionnelle des jeunes en début de vie active est observée au travers des trois indicateurs suivants (voir tableaux A4, A5 et A6 en annexe) :

- Nombre moyen de mois passés en emploi pendant les trois premières années,
- Part d'emploi à durée indéterminée (EDI) sur le nombre total de mois passés en emploi sur les trois premières années, en se restreignant aux jeunes ayant connu au moins six mois d'emploi sur cette période,
- Salaire net médian (en euros constant) primes incluses trois ans après la fin de la formation initiale, calculé uniquement pour les jeunes en emploi salarié à cette date.

Les parcours « Parents uniquement » et « Mixte avec recohobitation(s) » se détachent des autres car, pour tous les niveaux de diplômes, les valeurs des trois indicateurs étudiés sont les plus faibles ou parmi les plus faibles par rapport aux autres parcours d'habitat. Ce résultat n'est pas surprenant dans la mesure où le fait d'être resté chez ses parents ou d'y être revenu pendant les cinq premières années est souvent dû à des difficultés professionnelles. Villeneuve-Gokalp (2000) estime même que c'est la cause de neuf retours chez les parents sur dix.

Pour le parcours « Parents puis seul », les situations professionnelles apparaissent légèrement meilleures que celles des jeunes des deux parcours précédents, mais les valeurs des trois indicateurs restent parmi les plus faibles pour tous les niveaux de diplômes (sauf dans le supérieur pour l'indicateur de la part en emploi à durée indéterminée).

Le parcours « Parents puis couple » apparaît comme celui correspondant à une situation professionnelle moyenne par rapport aux trois indicateurs. A première vue, il serait logique de penser que le parcours « Parents puis couple » aurait dû présenter une situation professionnelle moins bonne que le parcours « Parents puis seul », car la contrainte financière semble plus forte lorsque l'on décide de s'installer seul qu'en couple, où les ressources financières de deux personnes rentrent en ligne de compte. Or, nos résultats sont contraires à cette logique et une des pistes d'explication est que sous l'appellation « seul » sont également compris les jeunes habitant en foyer et en colocation, ceci pouvant expliquer en partie ce résultat.

Les quatre derniers parcours (« Couple uniquement », « Seul uniquement », « Seul puis couple » et « Mixte sans recohobitation ») correspondent aux parcours les plus favorables en termes de situation professionnelle en début de vie active, notamment en termes de part d'emploi à durée indéterminée (EDI) et de salaire après trois années de vie active. Ces résultats se retrouvent pour tous les niveaux de diplômes, sauf pour le parcours « Mixte sans recohobitation » pour lequel les résultats varient selon le niveau de diplôme. En effet, pour les non-diplômés, la part d'emploi en EDI correspondant à ce parcours est supérieure à celle des autres, alors que le niveau de rémunération est comparable aux autres parcours. Pour le secondaire ces deux indicateurs ont des valeurs moyennes, et pour le supérieur ils prennent des valeurs parmi les plus élevées.

En conclusion, cette analyse met en évidence des liens entre les parcours d'habitat des jeunes sur les cinq premières années et leur situation professionnelle pendant le début de leur parcours (nombre de mois en emploi, statut de cet emploi, salaire trois ans après la fin des études). Les jeunes qui n'ont toujours pas décohabité après cinq ans sur le marché du travail, et ceux qui retournent chez leurs parents pendant cette période, apparaissent ainsi comme ayant la situation professionnelle la moins favorable.

Les jeunes quittant le domicile parental au cours de la période pour s'installer seuls ont une situation légèrement meilleure, et encore plus si ce départ est réalisé pour habiter en couple. Les parcours où les jeunes sont seuls ou en couple pendant la totalité de la période, ou d'abord seuls puis en couple, c'est-à-dire ceux où les jeunes ont quitté le domicile parental avant la fin de leurs études, sont ceux qui correspondent aux meilleures situations professionnelles en début de vie active, notamment en termes de situation et de statut d'emploi pendant les trois premières années suivant la formation initiale, et de rémunération pour les jeunes salariés au bout de trois ans sur le marché du travail. Globalement ces résultats se retrouvent également pour chacune des trois Générations séparément.

Ces résultats sont ainsi analogues et complémentaires à ceux présentés précédemment sur la situation d'habitat à la date de l'enquête en fonction du salaire et du statut de l'emploi du jeune à cette même date.

3. Lien entre première décohabitation et situation professionnelle

Le lien entre le parcours professionnel et les modes d'habitat des jeunes ayant été mis en évidence, cette dernière partie sera centrée sur l'influence du statut d'emploi et de la rémunération sur une étape clé du parcours d'habitat des jeunes : la première décohabitation.

Pour étudier ce premier départ du domicile parental, nous nous restreindrons aux jeunes qui sont toujours chez leurs parents à la fin de leurs études. Ce choix est motivé d'une part par un manque d'information concernant les jeunes ayant décohabité au cours de leurs études, notamment la date précise de leur décohabitation, la présence éventuelle d'un travail en parallèle des études, etc... D'autre part, ces décohabitations avant la fin des études ont été écartées de l'analyse car elles dépendent souvent plus des ressources parentales ou familiales que de celles du jeune. En effet, dans un certain nombre de cas la famille aide financièrement le jeune (paiement du loyer, mise à disposition d'un logement par un membre de la famille...). Les jeunes acquièrent ainsi une autonomie résidentielle sans que leurs ressources personnelles ne soient mises à contribution.

Dans un premier temps, on va chercher à prédire le fait de n'avoir toujours pas quitté le domicile parental au bout des cinq premières années de vie active en fonction de la Génération, de variables sociodémographiques et d'indicateurs de la situation professionnelle en début de vie active (régression logistique binaire). Dans un second temps, on cherchera à prédire le fait de décohabiter pour la première fois soit pour s'installer en couple soit pour habiter seul, par rapport au fait de ne pas avoir quitté le domicile parental au bout des cinq ans suivant la fin de la formation initiale (régression logistique multinomiale). Ce deuxième modèle permettra ainsi d'observer si l'influence des caractéristiques est la même selon si le jeune décohabite pour la première fois pour s'installer en couple ou pour vivre seul.

3.1. Probabilité de ne pas avoir quitté le domicile parental au bout de cinq ans de vie active

Le but de cette partie est de chercher à prédire le fait d'appartenir à la catégorie de parcours « Toujours chez les parents », plutôt que de décohabiter pour la première fois au cours des cinq années suivant la fin de la formation initiale, en fonction des caractéristiques suivantes :

- Genre
- Plus haut niveau de diplôme
- Génération
- Origine des parents
- Catégorie socio-professionnelle (PCS) des parents
- Parcours sur le marché du travail pendant les trois premières années de vie active
- Dernière rémunération perçue au bout des trois premières années de vie active.

La variable illustrant les parcours sur le marché du travail a été créée en analysant les situations mensuelles des jeunes pendant leurs trois premières années de vie active, et en comptant le nombre de mois qu'ils ont passés dans chacune des situations (Emploi à durée indéterminée, Emploi à durée déterminée, Chômage, Inactivité, Formation-Reprise d'études) pour ensuite créer le découpage proposé (voir tableau A7 en annexe).

La variable « Dernière rémunération perçue au bout des trois premières années de vie active » correspond au salaire ou au revenu mensuels nets primes incluses (en euros constants) selon que le jeune soit salarié ou non. Pour les jeunes en emploi au bout des trois ans de vie active, il s'agit de la rémunération qu'ils perçoivent à cette date, et pour les autres il s'agit de la dernière rémunération perçue avant celle-ci. Cette rémunération a été, pour chaque Génération séparément, divisée en quatre catégories en fonction des quartiles. Les jeunes qui n'ont jamais eu d'emploi (hors emplois de vacances) pendant les trois ans suivant la fin de la formation initiale sont regroupés dans la modalité « Pas d'emploi pendant les trois ans ».

D'après les résultats du modèle logistique binaire (voir tableau A7 en annexe), être une femme diminue la probabilité d'être toujours au domicile parental au bout de cinq ans de vie active. Cette dernière baisse également avec l'élévation du niveau de diplôme et donc de l'âge au vu de la structure des données de l'enquête Génération. Au contraire, avoir au moins un parent né à l'étranger, ou avoir deux parents ouvriers ou employés, augmente les chances de ne pas avoir décohabité cinq ans après la fin des études. À noter, avec les autres caractéristiques du modèle égales par ailleurs, les jeunes ayant un parent ouvrier ou employé ont la même probabilité que ceux qui n'en ont pas.

De plus, toutes les autres caractéristiques du modèle « égales par ailleurs », le parcours sur le marché du travail pendant les trois premières années de vie active a un effet sur la probabilité de ne pas avoir décohabité cinq ans après la fin de la formation initiale. Ce risque est ainsi le plus élevé lorsque les jeunes ont passé plus de la moitié de cette période au chômage ou en inactivité. Les jeunes connaissant les parcours « 2 ans en emploi avec moins d'un an en emploi à durée indéterminée (EDI) », « Plus d'un an en formation ou en reprises d'études » et « Mixte », ont un risque plus faible que le précédent (identique pour chacun de ces parcours). Les deux derniers parcours ont le même effet sur la non-décohabitation et sont associés au risque le plus faible de rester chez les parents pendant les cinq années étudiées. La différence significative observée entre les parcours « 2 ans en emploi avec moins d'un an en EDI » et « 2 ans en emploi avec plus d'un an en EDI » montre que même si la présence massive d'emploi dans les parcours joue un rôle positif sur le fait de décohabiter, le fait d'avoir un emploi stable favorise encore plus le départ du domicile parental.

Le niveau de la dernière rémunération perçue au bout des trois premières années de vie active a également un effet sur la première décohabitation, même à type de parcours égal sur le marché du travail pendant les trois premières années de vie active. Ne pas avoir eu d'emploi (hors emplois de vacances) pendant les trois ans, et dans une moindre mesure avoir perçu une rémunération parmi les plus faibles par rapport à celles de l'ensemble de sa Génération (moins du premier quartile), augmente la probabilité de rester chez ses parents pendant les cinq premières années de vie active, alors qu'avoir reçu une rémunération parmi les plus élevées favorise la première décohabitation.

Enfin, à caractéristiques égales, les jeunes des Générations 1998 et 2004 ont un risque comparable de ne pas avoir décohabité au bout de cinq ans alors, que ceux de la Génération 2010 ont une probabilité légèrement plus élevée.

En conclusion, ces résultats mettent en évidence que ce qui détermine le fait de ne pas avoir décohabité au bout des cinq premières années de vie active, ce sont les variables socio-démographiques (sexe, niveau de diplôme, origine et PCS des parents), mais aussi le parcours sur le marché du travail pendant les trois premières années (notamment le statut d'emploi) et le niveau de rémunération, quelle que soit la Génération à laquelle appartient l'individu. Ainsi, les différences de parcours d'habitat observées entre les Générations ne sont pas dues à une évolution des comportements des jeunes mais à une dégradation de leurs parcours sur le marché du travail, alors même que la tendance est à l'augmentation générale du niveau de diplôme.

3.2. Les freins à la décohabitation sont-ils les mêmes que l'on s'installe en couple ou seul ?

Globalement les résultats mis en évidence dans le modèle binaire se retrouvent pour les deux types de décohabitation (voir tableau A8 en annexe). En d'autres termes, l'influence des caractéristiques choisies vont dans le même sens, que la décohabitation se fasse pour une vie en couple ou pour vivre seul. Ainsi, un meilleur parcours sur le marché du travail pendant les trois premières années de vie active et une rémunération élevée, sont deux facteurs qui influencent positivement le fait de partir du domicile parental, que ce soit pour s'installer en couple ou seul.

Par contre, l'ampleur des effets de ces caractéristiques varie en fonction du type de décohabitation. Ainsi, les femmes ont plus tendance à habiter en couple que les hommes, et les jeunes diplômés du supérieur (donc les plus âgés) ont à l'inverse plus tendance à habiter seul. La catégorie socio-professionnelle des parents apparaît, elle, comme un frein plus important pour habiter seul qu'en couple. De plus, les jeunes de la Génération 2010 ont moins tendance à partir pour s'installer en couple que les deux autres Générations, alors qu'appartenir à cette Génération n'a pas d'effet sur la décohabitation pour s'installer seul.

L'ampleur de l'effet du parcours sur le marché du travail pendant les trois premières années de vie active varie fortement selon le type de décohabitation. Les parcours « Plus d'un an en formation ou en reprise d'études » et « Mixte », qui ont un effet négatif sur le fait de partir du domicile parental pour habiter en couple, deviennent des parcours favorables au même titre que le parcours « Quasi-totalité en emploi à durée indéterminée (EDI) » pour s'installer seul. Les deux parcours marqués par une part importante en EDI sont les plus favorables pour les deux types de décohabitations. Par contre, par rapport à ces deux parcours, la catégorie « 2 ans en emploi avec moins d'un an en EDI » et dans une plus forte mesure « Plus de la moitié du temps au chômage ou en inactivité », sont plus défavorables à la décohabitation et encore plus lorsqu'il s'agit de s'installer en couple.

Enfin, l'influence de la dernière rémunération perçue au bout de trois ans de vie active est, au contraire du parcours sur le marché du travail, la même pour les deux types de décohabitation. Seul le fait de ne pas avoir eu d'emploi pendant les trois ans est plus pénalisant pour les départs vers une installation en couple que pour vivre seul.

Le niveau de rémunération est donc un indicateur important des chances de décohabitation, au même titre que les débuts de parcours dans le système d'emploi, mais si le salaire est facteur d'accès à l'autonomie résidentielle dans ses diverses modalités (seul ou en couple), les difficultés d'accès à l'emploi ou l'éloignement de l'emploi semblent davantage un frein à l'installation en couple.

Conclusion

L'un des enseignements de cette analyse des modes d'habitat sur une longue période (douze ans) se trouve dans la relative stabilité des parcours au cours des cinq premières années de vie active. Les femmes quittent le domicile parental toujours plus que les hommes, notamment pour s'installer en couple, et les plus diplômés le font toujours plus que les peu qualifiés. De manière assez constante également, on note que les plus nombreux à quitter le domicile parental sont aussi ceux dont la situation sur le marché du travail au cours des cinq premières années est la plus favorable, en termes d'accès à l'emploi et de qualité de ces derniers (statut et rémunération). Ce lien entre situation résidentielle et conditions d'emploi se révèle aussi par une certaine sensibilité à la conjoncture, de sorte que l'on observe pour la Génération 2010 une part plus importante de jeunes n'ayant jamais quitté le domicile parental au cours de la période, et une tendance *a priori* en hausse à l'utilisation de nouveaux modes d'habitat.

L'étape cruciale de l'accès à l'indépendance que constitue la première décohabitation est elle aussi soumise aux contraintes que le marché du travail fait inégalement peser sur les jeunes entrants. Au-delà des effets structurels du genre et du niveau de diplôme, la situation sur le marché du travail et la rémunération perçue sont des facteurs clivants pour l'accès à un logement indépendant quelle que soit la Génération. Les comportements de décohabitation sont ainsi les mêmes entre 1998 et 2010 et seule la conjoncture avec son impact sur le marché du travail explique les différences observées.

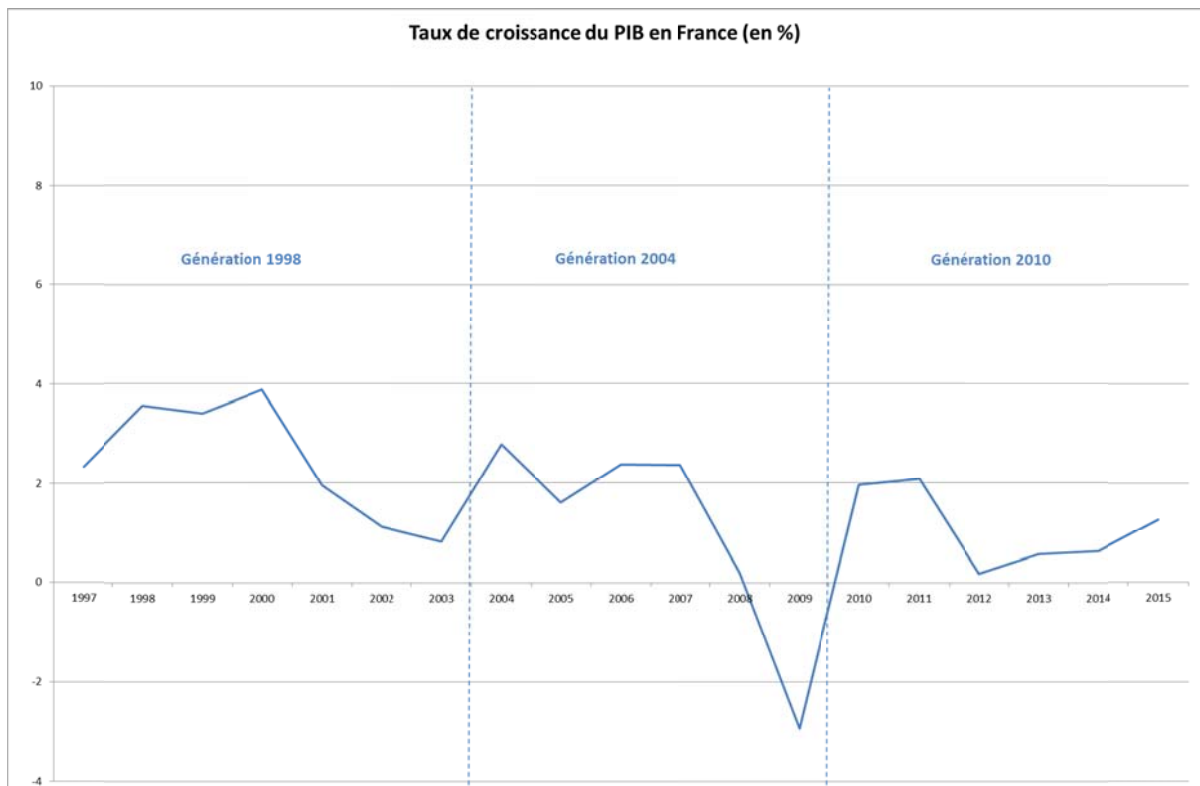
Enfin, un parcours professionnel marqué par un éloignement de l'emploi s'avère plus pénalisant pour une décohabitation vers la vie de couple que pour vivre seul-e, tandis qu'une faible rémunération pénalise le jeune décohabitant dans les deux configurations. L'explication de ce constat appellerait des investigations plus approfondies, de même que la question des interactions entre effet du statut d'emploi et effet du niveau de rémunération. En effet à ce stade, nos résultats laissent à penser que la stabilité de l'emploi ne compense pas, en matière de décohabitation, la faiblesse de la rémunération perçue.

Bibliographie

- Dormont B., Dufour-Kippelen S. (2000), « Insertion professionnelle et autonomie résidentielle : les cas des jeunes peu diplômés », *Economie et Statistique*, INSEE, n° 337-338, Jeunes : l'âge des indépendances, pp. 97-120.
- Faure L. et Le Dantec E. (2017), « Expériences résidentielles, insécurité socio-économique et reconfiguration des appartenances sociales lors de l'entrée dans la vie adulte », *Sociologie*, vol. 8, n°2, pp. 161-180.
- Mauger G. (2010), « Jeunesse : essai de construction de l'objet », *Agora débats/jeunesses*, n° 56, pp.9-24.
- Mora V., Sulzer E., Goffette C., Joseph O. (2008), « Insertion professionnelle et autonomie résidentielle des jeunes », *Les Travaux 2007-2008 de l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale, Deuxième partie, Cahier 1*, La Documentation française, pp. 291-313.
- Portela M. et Dezenaire F. (2014), « Quitter le foyer familial : les jeunes adultes confrontés à la crise économique », *Etudes et Résultats*, DREES, N°887 - Juillet 2014, 6 p.
- Solard J., Coppoletta R. (2014), « La décohabitation, privilège des jeunes qui réussissent ? », *Economie et statistique*, INSEE, n°469-470, pp. 61-84.
- Trannoy A. et Wasmer E. (2013), « La politique du logement locatif », *Les notes du conseil d'analyse économique* n°10.
- Van de Velde C. (2015), « Les voies de l'autonomie : les jeunes face à la crise en Europe », *Regards* n° 48, pp. 81-93.
- Villeneuve-Gokalp C. (2000), « Les jeunes partent toujours au même âge de chez leurs parents », *Economie et statistique*, INSEE, n°337-338. Jeunes : l'âge des indépendances. pp. 61-80.

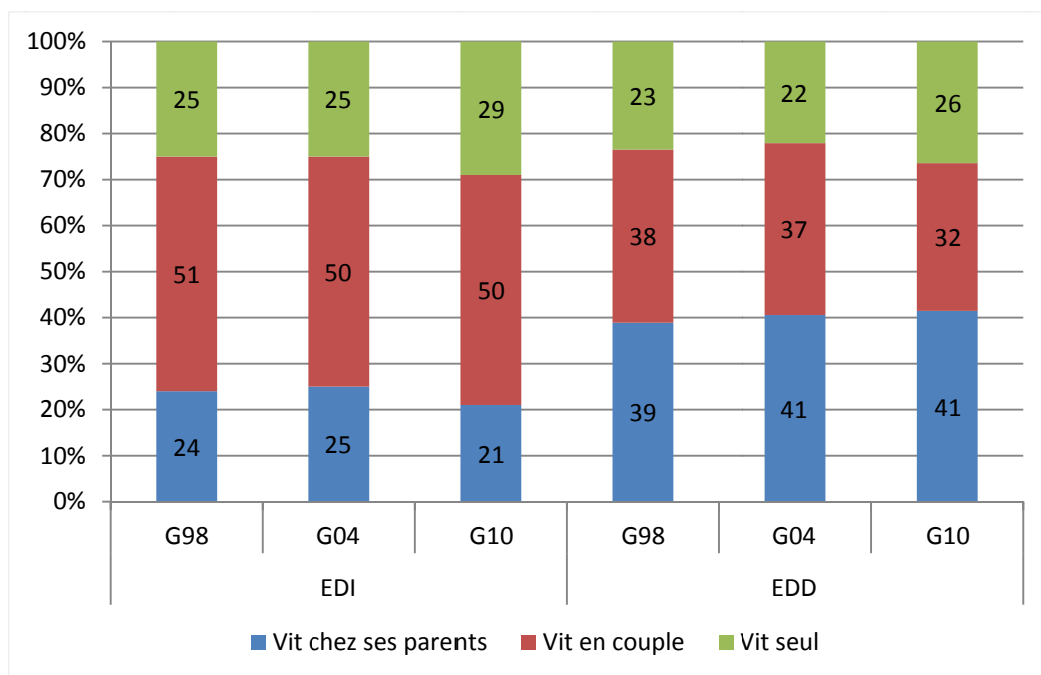
Annexes

Figure A1 • Taux de croissance du PIB en France pour chacune des Générations étudiées

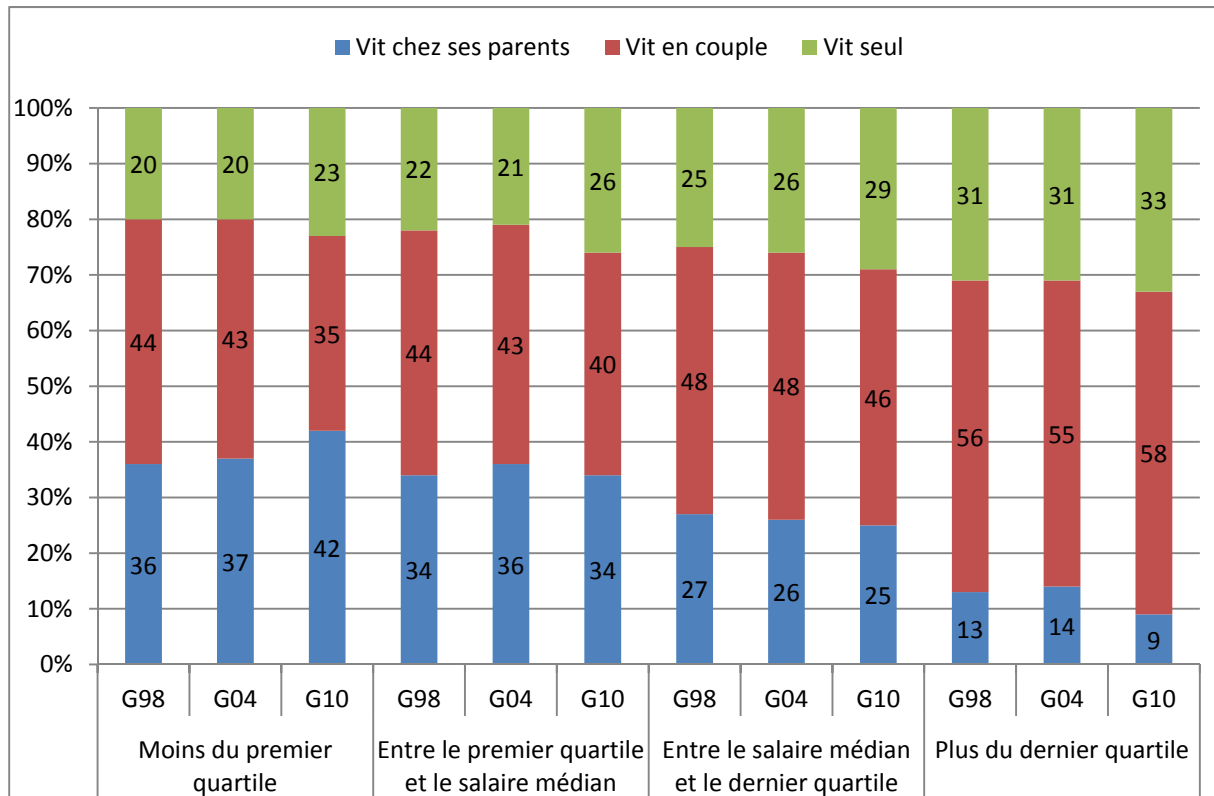


Source : données des comptes nationaux de l'OCDE.

Figure A2 • Mode d'habitat après cinq ans de vie active selon le statut d'emploi et la Génération



Champ : Ensemble des jeunes des trois Générations en emploi salarié à la date de l'enquête.
Source : Enquêtes Générations 1998, 2004, 2010 interrogations à 5 ans.

Figure A3 • Mode d'habitat après les cinq ans de vie active selon la rémunération et la Génération.

Champ : Ensemble des jeunes des trois Générations en emploi salarié à la date de l'enquête.

Source : Enquêtes Générations 1998, 2004, 2010 interrogations à 5 ans.

Tableau A4 • Moyenne du nombre de mois en emploi sur les trois premières années selon le plus haut niveau de diplôme

Typologie de parcours d'habitat	Non-diplômé	Secondaire	Supérieur court	Supérieur long
1. Parents uniquement	14	21	24	24
2. Couple uniquement	18	26	29	31
3. Seul uniquement	ns	25	27	30
4. Parents puis couple	18	24	29	29
5. Parents puis seul	17	23	26	28
6. Seul puis couple	ns	26	29	32
7. Mixte avec recohobitation(s)	16	21	24	25
8. Mixte sans recohobitation	20	25	29	30

Champ : Ensemble des jeunes des trois Générations

Source : Enquêtes Générations 1998, 2004, 2010 interrogations à 5 ans

Tableau A5 • Part d'emploi à durée indéterminée sur le nombre total de mois passés en emploi sur les trois premières années selon le plus haut niveau de diplôme

Typologie de parcours d'habitat	Non-diplômé	Secondaire	Supérieur court	Supérieur long
1. Parents uniquement	0%	29%	47%	63%
2. Couple uniquement	ns	68%	78%	91%
3. Seul uniquement	ns	57%	70%	94%
4. Parents puis couple	14%	50%	65%	82%
5. Parents puis seul	0%	39%	63%	91%
6. Seul puis couple	ns	67%	77%	97%
7. Mixte avec recohobitation(s)	12%	29%	52%	63%
8. Mixte sans recohobitation	30%	53%	71%	93%

Champ : Ensemble des jeunes des trois Générations ayant connu au moins 6 mois d'emploi sur les trois premières années de vie active.

Source : Enquêtes Générations 1998, 2004, 2010 interrogations à 5 ans.

Tableau A6 • Salaire primes incluses (en euros constant) trois ans après la fin de la formation initiale selon le plus haut niveau de diplôme

Typologie de parcours d'habitat	Non-diplômé	Secondaire	Supérieur court	Supérieur long
1. Parents uniquement	1199	1243	1419	1911
2. Couple uniquement	1251	1251	1507	2211
3. Seul uniquement	1304	1328	1588	2205
4. Parents puis couple	1166	1257	1484	2140
5. Parents puis seul	1158	1270	1505	2098
6. Seul puis couple	1208	1308	1623	2272
7. Mixte avec recohobitation(s)	1215	1214	1439	1992
8. Mixte sans recohobitation	1182	1279	1560	2186

Champ : Ensemble des jeunes des trois Générations en emploi salarié trois ans après la fin de la formation initiale.

Source : Enquêtes Générations 1998, 2004, 2010 interrogations à 5 ans.

Tableau A7 • Résultats du modèle logistique binaire

		Etre toujours chez les parents au bout des cinq ans VS première décohabitation
	Constante	-0,18***
Genre	Homme	ref.
	femme	-0,87***
Plus haut niveau de diplôme	Non-diplômé	ref.
	Secondaire	-0,47***
	Supérieur court	-1,09***
	Supérieur long	-1,88***
Génération	Génération 1998	ref.
	Génération 2004	-0,01
	Génération 2010	0,11***
Origine des parents	Deux parents nés en France	ref.
	Au moins un parent né à l'étranger	0,55***
PCS des parents	Aucun parent employé ou ouvrier	ref.
	Un parent ouvrier ou employé	0,05
	Deux parents ouvriers ou employé	0,26***
Parcours sur le marché du travail pendant les trois premières années de vie active	Quasi-totalité en EDI (plus de 70% du temps)	ref.
	2 ans en emploi avec plus d'un an en EDI	-0,03
	2 ans en emploi avec moins d'un an en EDI	0,23***
	Plus de la moitié au chômage-inactivité	0,59***
	Plus d'un an en formation-reprise d'études	0,21***
	Parcours mixte	0,28***
Dernière rémunération perçue au bout de trois ans de vie active	Pas d'emploi pendant les 3 ans	0,44***
	Moins du premier quartile	0,20***
	Entre le premier quartile et la médiane	0,06*
	Entre la médiane et le dernier quartile	ref.
	Plus du dernier quartile	-0,21***

* p-valeur < 0.1 ; ** p-valeur < 0.05 ; *** p-valeur < 0.01

Champ : Ensemble des jeunes des trois Générations toujours chez leurs parents à la fin de la formation initiale.

Source : Enquêtes Générations 1998, 2004, 2010 interrogations à 5 ans.

Tableau A8 • Résultats du modèle logistique multinomial

		Décohabitation vers couple VS maintien chez les parents	Décohabitation vers seul VS maintien chez les parents
	Constante	-0,50***	-0,54***
Genre	Homme	ref.	ref.
	femme	1,23***	0,48***
Plus haut niveau de diplôme	Non-diplômé	ref.	ref.
	Secondaire	0,46***	0,48***
	Supérieur court	0,91***	1,24***
	Supérieur long	1,39***	2,23***
Génération	Génération 1998	ref.	ref.
	Génération 2004	-0,02	0,03
	Génération 2010	-0,3***	0,07*
Origine des parents	Deux parents nés en France	ref.	ref.
	Au moins un parent né à l'étranger	-0,54***	-0,56***
PCS des parents	Aucun parent employé ou ouvrier	ref.	ref.
	Un parent ouvrier ou employé	0,05	-0,16***
	Deux parents ouvriers ou employés	-0,14***	-0,37***
Parcours sur le marché du travail pendant les trois premières années de vie active	Quasi-totalité en EDI (plus de 70% du temps)	ref.	ref.
	2 ans en emploi avec plus d'un an en EDI	-0,02	0,08
	2 ans en emploi avec moins d'un an en EDI	-0,32***	-0,14***
	Plus de la moitié au chômage-inactivité	-0,7***	-0,47***
	Plus d'un an en formation-reprise d'études	-0,49***	0,06
	Parcours mixte	-0,53***	-0,05
Dernière rémunération perçue au bout de trois ans de vie active	Pas d'emploi pendant les trois ans	-0,50***	-0,38***
	Moins du premier quartile	-0,24***	-0,17***
	Entre le premier quartile et la médiane	-0,08	-0,05
	Entre la médiane et le dernier quartile	ref.	ref.
	Plus du dernier quartile	0,23***	0,19***

* p-valeur < 0.1 ; ** p-valeur < 0.05 ; *** p-valeur < 0.01

Champ : Ensemble des jeunes des trois Générations toujours chez leurs parents à la fin de la formation initiale.

Source : Enquêtes Générations 1998, 2004, 2010 interrogations à 5 ans.

L'autonomisation des étudiants au risque des vulnérabilités

Nathalie Beaupère*, Xavier Collet**

Introduction

L'allongement des études, l'entrée progressive sur le marché du travail, l'instabilité de la vie professionnelle et conjugale, contribuent au brouillage des seuils d'entrée dans « l'âge adulte ». Ces seuils, généralement marqués par la fin des études, l'autonomie résidentielle, l'indépendance financière voire la mise en couple, ne sont plus franchis de manière synchronisée. De plus, pour C. Van de Velde (2008, p.5), « *L'âge adulte perd de sa stabilité* » et « *L'adulte tend à être perçu comme le terme lointain, voire inaccessible, d'un long processus de construction identitaire, davantage que comme l'accession à un statut d'indépendance et de stabilité* ». Les situations intermédiaires qui précèdent l'indépendance des jeunes à l'égard de leur famille soulignent l'allongement de la jeunesse et du processus d'individuation. Le terme « jeune adulte » vient décrire ces situations et contextes d'entre-deux, assez caractéristiques de la vie des étudiants. Les enquêtes conditions de vie de l'OVE, à l'instar de celles réalisées par les observatoires locaux des universités saisissent la diversité des situations de transition vers l'âge adulte des étudiants. Elles permettent de décrire le processus d'autonomisation, mais aussi les inégalités et les contextes de précarité et fragilités vécues par les étudiants.

C'est ce contexte de vie de jeune adulte que nous souhaitons décrire, à travers d'une part, le processus d'autonomisation des étudiants et d'autre part, la prise en compte des situations de fragilités socioéconomiques qui peuvent en découler. En effet, il est intéressant de s'attarder sur les facteurs qui peuvent conduire des étudiants à des situations de vulnérabilités, au fil de leur cursus, alors qu'ils tendent à être moins dépendants de leurs parents. Un indicateur construit à partir de différentes dimensions de la vie étudiante permet d'appréhender des contextes identifiés comme particulièrement propices à la précarisation des conditions d'études et de vie des jeunes étudiants rennais.

Pour étudier ce lien entre autonomisation et vulnérabilité, une enquête par questionnaire en ligne, sur les conditions d'études et de vie des étudiants inscrits dans les universités rennaises est mobilisée. Cette enquête a été complétée par des entretiens auprès d'étudiants et de représentants institutionnels en charge des conditions de vie des étudiants (encadré 1). Réalisée en 2017 à la demande des collectivités locales de Rennes, elle a concerné tous les étudiants inscrits en formation initiale dans un des six domaines de formation universitaire¹.

Une première partie sera consacrée à la description des conditions de vie des étudiants interrogés et s'attardera plus particulièrement sur leur autonomisation à travers trois variables : le fait d'avoir ou non une activité rémunérée ; le fait de vivre ou non chez ses parents et le fait de recevoir ou non une aide financière des parents. La seconde partie proposera une mesure des vulnérabilités étudiantes à partir de la construction d'un indicateur synthétique pour tenter d'appréhender les situations de plus

* Chargée d'études (sociologie) au centre associé au Céreq de Rennes, CREM (Centre de recherche en économie et management), université de Rennes 1.

** Statisticien, OSIZE (Observatoire du suivi, de l'insertion professionnelle et de l'évaluation), université de Rennes 1.

¹ Arts, lettres, langues, communication (ALLC) ; Sciences humaines et sociales (SHS, Sciences et techniques (S&T) ; Santé (médecine, pharmacie, odontologie, sage-femme) ; Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) ; Droit économie et gestion (DEG).

1. Conditions de vie des étudiants, entre autonomisation et fragilités socio-économiques

Les conditions de vie des étudiants font d'autant plus l'objet d'attention qu'elles révèlent les inégalités socioéconomiques entre les étudiants, leurs répercussions sur les parcours d'études et, *in fine*, sur leur insertion professionnelle (Giret *et al.*, 2016 ; Landrier *et al.*, 2016). En effet, comme le soulignait L. Gruel (2010, p.10) : « *Il est raisonnable de supposer un lien entre celles-ci [les conditions de vie] et les chances de poursuivre et de réussir les parcours dans l'enseignement supérieur. Degré de confort du logement, niveau et régularité des ressources, volume de temps disponible pour les études (i.e libéré des contraintes de transport, des charges domestiques, des activités salariales parallèles) gagnent évidemment à être examinées au regard des exigences du parcours académique* ».

L'accès à l'autonomie des étudiants à l'égard de leurs parents se construit souvent progressivement, à travers notamment l'autonomie résidentielle et l'indépendance financière.

1.1. Décohabitation et indépendance financière, premiers signes d'autonomisation

Pour une majorité d'étudiants, la poursuite d'études est donc marquée par une autonomie progressive. Ainsi la décohabitation, l'indépendance financière, les premiers pas sur le marché du travail s'observent dès la première année d'étude et deviennent de plus en plus fréquents au fil de la progression dans le cursus. Le modèle traditionnel fondé sur la synchronisation des seuils marquant l'indépendance vis-à-vis de la famille et l'entrée dans la vie adulte se brouille et les différentes étapes ne sont plus franchies au même âge, ni dans le même ordre. Dans le cas des étudiants, ces seuils sont franchis différemment selon leur origine sociale, leurs choix d'études et bien sûr leur avancée dans leur cursus. De plus, pour C. Van de Velde l'entrée dans la vie adulte des jeunes français se caractérise par un processus qui, tout en désynchronisant les étapes et seuils de décohabitation, vise avant tout à « se placer ». Dans cette perspective la poursuite d'études joue un rôle prépondérant puisque c'est par le diplôme que vont, peu ou prou, se négocier les places à occuper. « *Le temps de la jeunesse associé à celui des études, y est pensé comme un « investissement à vie », déterminant de façon quasi définitive le statut social de l'individu, et donc légitimant le passage par la formation et la recherche du diplôme, tout comme la phase de dépendance qu'ils induisent.* » (Van de Velde, 2008, p. 16).

Ainsi, bien que majoritairement dépendants de leurs parents, les étudiants expérimentent au cours de leur cursus des modes de vie qui les conduisent à être plus ou moins autonomes. Le mode de logement et les ressources financières sont les deux principaux marqueurs de l'autonomie. Le fait de ne plus résider sous le toit de son/ses parents et de devoir gérer l'entretien de son propre logement est l'étape la plus partagée, l'indépendance financière semble plus difficile à acquérir et à stabiliser. Au cours de leur cursus, les étudiants peuvent aussi se retrouver dans des situations qui les conduisent à alterner des périodes de décohabitation et de cohabitation. De même, leur situation économique et celle de leur(s) parent(s) peuvent les conduire à réévaluer leur mode de vie. Outre le fait qu'elle se conquiert et se stabilise au fil des études, l'autonomie des étudiants laisse entrevoir des inégalités certaines dans les conditions de vie des étudiants.

Encadré 1 • L'enquête auprès des étudiants rennais

La métropole de Rennes accueille près de 66 000 étudiants (Source AUDIAR) dont plus de 43 000 sont inscrits à l'université. Le champ de l'enquête regroupe une grande partie des étudiants des deux universités Rennaises (hors Saint-Malo, Saint-Brieuc et Lannion). Ainsi, 34 649 étudiants de niveau L1 à M2 ont été enquêtés, y compris les étudiants de PACES à DFASM3 pour la médecine, de PACES à DFSAO2 pour l'odontologie, de PACES à DFSAP2 pour la pharmacie, de DUT et de licence professionnelle. Les doctorants, les étudiants en reprise d'études ou encore les inscrits en télé-enseignement, constituant des populations spécifiques, sont exclus. Ce choix méthodologique permet d'exclure de la population des personnes dont les conditions de vie pourraient être plus proches de celles d'actifs que d'étudiants.

Le 1^{er} mars 2017, les 34 649 étudiants concernés ont reçu sur leurs adresses électroniques (étudiantes et/ou personnelles) un lien leur permettant de répondre au questionnaire en ligne. À la mi-avril 2017, après avoir effectué plusieurs relances, 7 974 étudiants avaient répondu soit un taux de réponses de 23 %. Des disparités assez importantes ont été retrouvées entre l'échantillon et la population globale enquêtée (données administratives : APOGEE). Afin d'améliorer la représentativité de l'échantillon, nous avons effectué un redressement sur deux variables : le sexe et le domaine de formation.

Parallèlement, 25 entretiens avec des étudiants de L3 des différents domaines de formation, deux entretiens avec des assistantes sociales du CROUS et du service interuniversitaire de médecine préventive et de promotion de la santé (SIMPPS) et un entretien avec un représentant d'une épicerie solidaire étudiante et deux représentants d'une association spécialisée dans l'accompagnement psychologique des étudiants ont été réalisés.

1.2. Les conditions de vie des étudiants rennais

Près de 8 000 étudiants rennais ont répondu à l'enquête relative à leurs conditions d'études et de vie, soit un taux de retour de 23 % sur l'ensemble de la population concernée. Le questionnaire qui leur était proposé comportait des questions sur leur choix d'études et leur appréciation des services dédiés aux étudiants, leur mode de logement et de transport, leurs relations avec leurs parents et leurs amis, leurs ressources financières et leurs éventuelles activités rémunérées, leur perception de leur état de santé physique et psychologique. Une question ouverte leur permettait de s'exprimer librement sur leur vie d'étudiant et leurs projets.

Pour décrire le processus d'autonomisation des étudiants, trois variables mobilisées dans l'enquête ont été retenues (tableau 1) : le fait d'avoir ou non une activité rémunérée (ponctuelle ou régulière) ; le fait de vivre ou non chez ses parents (les semi-décohabitants sont les étudiants qui ayant leur logement rentrent au moins deux week-ends par mois chez leur(s) parent(s)) ; le fait de recevoir ou non une aide financière des parents.

À partir de ces trois variables, les résultats de l'enquête montrent que la situation des étudiants évolue au fil de leur progression dans leur cursus, mais aussi avec l'âge. Ainsi, la décohabitation et le fait d'avoir une activité salariée parallèlement à ses études sont les deux variables pour lesquelles les écarts sont les plus importants entre les étudiants les plus jeunes et les étudiants les plus âgés. La part d'étudiants décohabitants augmente fortement passant de près de 20 % pour les étudiants les plus jeunes à plus de 65 % pour les étudiants âgés de 23 ans et plus. De même, la part des étudiants exerçant une activité salariée au cours de ses études passe de 32% à plus de 50 %. Parallèlement, les étudiants sont moins souvent boursiers (51,2 % des étudiants de moins de 21 ans perçoivent une bourse contre 47,7 % pour les 21/22 ans et 41,3 % pour les 23 ans et plus) et moins souvent aidés par leurs parents. L'autonomie des étudiants devient manifeste avec l'âge en termes de logement et de ressources financières mais elle implique des conditions d'études plus difficiles pour les étudiants les plus âgés (Laïb 2014 ; Cordazzo, 2016) avec notamment des difficultés financières et un recours à l'emploi salarié plus fréquents.

Tableau 1 • Processus d'autonomisation au regard de variables (activité rémunérée, mode d'habitation et aide des parents) et de l'âge

Variables	Modalités	Moins de 21 ans	21-22 ans	23 ans et plus	Ensemble	Test Khi ²
Activité rémunérée	Non	68%	55%	49%	58%	***
	Oui, sur une partie de l'année	21%	24%	22%	22%	
	Oui, sur l'ensemble de l'année	11%	21%	29%	22%	
Mode d'habitation	Cohabitants	32%	20%	12%	22%	***
	Semi-décohabitants	48%	39%	23%	37%	
	Décohabitants	20%	40%	65%	41%	
Aide des parents	Oui, régulièrement	76%	69%	59%	68%	***
	Oui, ponctuellement	18%	19%	23%	20%	
	Non	7%	12%	18%	12%	

Niveau de significativité : * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Source : enquête « Conditions de vie et d'études des étudiants Rennais 2017 ».

Champ : ensemble des répondants (n=7 974).

Lecture : 68 % des étudiants de moins de 21 ans n'ont pas d'activité rémunérée quand c'est le cas de 49 % des étudiants de 23 ans et plus.

L'enquête met aussi en évidence la diversité des situations vécues par les étudiants, largement dépendantes de leurs origines sociales. La part d'étudiants ne percevant aucune aide financière des parents passe ainsi de 5,9 % pour les étudiants issus des classes supérieures à 19,1 % pour ceux issus des classes populaires (10,2 % pour ceux issus des classes moyennes). Ces constats renvoient aux travaux de Cicchelli et Erlich (2000) qui, dans leur étude consacrée à l'autonomisation des étudiants, révèlent « des situations contrastées » où se distinguent « les étudiants totalement autonomes », « les étudiants hétéronomes » et « les autonomes pris en charge ». Ces situations contrastées, plus ou moins choisies ou subies, reflètent les inégalités entre les étudiants, le degré d'autonomie des étudiants variant sensiblement en fonction de leur origine sociale.

De plus, à l'instar des constats de Cicchelli et Erlich, l'enquête montre que l'aide financière apportée par les parents aux étudiants rennais décohabitants ou semi-décohabitants accentue ou entretient un lien familial fort. Les retours réguliers des décohabitants vers le foyer familial, le sont d'autant plus lorsque les parents contribuent au financement des études. De fait, près d'un étudiant sur quatre (24,3 %) recevant une aide financière de ses parents revient au foyer familial deux à trois week-ends par mois contre 12,2 % pour ceux qui ne perçoivent aucune aide de leur famille.

Les entretiens réalisés dans le cadre de cette étude montrent aussi qu'à la différence de la scolarité secondaire, le choix de la poursuite d'études post-bac instaure des solidarités singulières entre les étudiants et leurs parents. Si pour une partie des étudiants la poursuite d'études a toujours été envisagée, *a fortiori* quand leurs parents sont eux-mêmes diplômés du supérieur, pour d'autres l'obtention du baccalauréat ouvre un champ de possibles relativement nouveau dans l'histoire familiale. Le soutien apporté aux étudiants sera donc largement dépendant de l'implication – possible ou non – des parents et le coût des études affectera les choix d'orientation.

Pour les étudiants, notamment d'origine populaire, la poursuite d'études peut donc être source de fragilités, sociales et économiques mettant en difficultés le cursus. Leur poursuite d'études repose parfois principalement sur les aides publiques qui leur permettent d'envisager l'obtention d'un diplôme du supérieur et un avenir qu'ils espèrent plus assuré. C'est par exemple ce que laisse entendre cette étudiante en M1 de sciences humaines et sociales :

« Heureusement que je touche les bourses échelon 7, que je suis en location avec mon conjoint et que la ville de Rennes propose les transports gratuits pour les étudiants boursiers sinon je n'aurais pas pu faire d'étude et j'aurais travaillé directement après mon bac. Par ailleurs, même s'il faut batailler un peu pour être exonéré des impôts sur le logement, heureusement que c'est possible, car payer près de 800 euros d'un coup en plus du loyer mensuel, plus du loyer pendant les vacances scolaires de l'été pour pouvoir garder son logement l'année d'après, c'est beaucoup. »
(étudiante, 24 ans, M1, SHS)

Si l'autonomie est assez spontanément associée à la vie étudiante, celle-ci présente un coût, financier, mais pas seulement. Les étudiants rencontrés en entretien comme ceux qui se sont exprimés à la fin du questionnaire – c'est le cas de près de 43 % des répondants – décrivent des conditions de vie parfois peu propices à leurs études, des contextes d'isolement social et/ou familial, une santé fragile affectée par le stress des études. Certains étudiants au regard de leurs conditions de vie semblent dans des situations de vulnérabilités telles qu'elles peuvent les détourner de leurs études.

1.3. Vers des vulnérabilités étudiantes malgré les solidarités familiales

L'autonomisation des étudiants se conquiert donc bien souvent au risque d'une précarité économique que peuvent, pour partie, compenser les aides publiques. Si les solidarités familiales restent importantes, elles ne vont pas de soi pour tous les étudiants. D'aucuns décrivent des situations où les solidarités s'organisent suivant les possibilités des membres de la famille et il n'est pas rare que les bourses perçues pour les études soient versées au budget familial. Outre les parents, la fratrie, les grands-parents et d'autres membres de la famille peuvent aussi être sollicités pour financer les frais liés à la poursuite d'études.

Pour exemple, Virginie étudiante en droit, économie, gestion explique que c'est sa grand-mère qui paie son abonnement de bus, ses parents ne pouvant assumer cette dépense. Charlène, étudiante en sciences humaines et sociales explique que les aides financières perçues pour ses études contribuent à l'équilibre financier de la famille (sa mère et ses frères). Logée en cité U, elle travaille dans une chaîne de restauration rapide et module ses horaires en fonction de ses besoins financiers et de son emploi du temps.

« Cette année, ma mère m'aide. L'année dernière, elle m'aidait un peu mais pas énormément, même en première année. C'est vraiment cette année [elle explique qu'elle a retrouvé un emploi], oui, elle m'envoie un peu de sous tous les mois, enfin, un peu... oui quand même. Elle me paie mon loyer et puis, elle m'envoie un peu de sous, parce qu'elle touche des aides, justement pour mes études. Donc, les sous qu'elle me transfère. Puis, je lui ai laissé mes APL parce qu'elle a plus d'APL pour moi, que si je les prenais directement. Donc, pour l'instant, on fait comme ça et elle m'envoie l'argent après » (Charlène, 20 ans, L3, SHS).

Claire étudiante en troisième année d'études de santé vit avec sa mère dont l'activité professionnelle est variable, ses bourses d'études sont indispensables à leur vie commune.

« Il y a ma bourse, en sachant qu'il y a une partie que je donne à ma mère, une partie qu'on essaie de mettre un petit peu de côté, même si c'est un peu difficile. Vu que j'ai fait un prêt étudiant. Et sinon, c'est l'argent de poche, même si ça passe surtout dans la nourriture, ce genre de choses vu que – comme je mange beaucoup à la cafèt – les fois où j'ai des TP et stages, etc. Donc, c'est surtout la nourriture, finalement, qui me fait monter le prix. [...] Je n'ai pas vraiment l'impression de me priver mais je vois bien, par contre, par rapport à ma mère, comment elle réagit par rapport à l'argent, par rapport au manque de travail qu'elle a. Donc, c'est quand même quelque chose qui pèse, mais elle se débrouille toujours quand même pour faire en sorte qu'on ne se prive pas non plus, mais qu'on ne soit pas dans le rouge non plus quoi » (Claire, 21 ans, 3^e année de santé).

Le soutien des parents, qu'il soit matériel et financier ou soutien au projet d'études, affecte les conditions d'études. Dans leurs réponses à la question ouverte, les étudiants les plus isolés soulignent leurs difficultés accrues, tandis que les étudiants les plus soutenus insistent sur le contexte favorable dans lequel ils peuvent travailler.

« Difficulté pour payer mon loyer. J'ai dû déplacer de l'argent d'un emprunt contracté l'année passée. Ma mère a également pu m'avancer certains loyers que je me tâche de lui rembourser en travaillant, au regard de sa situation peu confortable » (étudiante, 22 ans, M1, DEG).

« Je suis désavantagée par rapport à d'autres : je dois travailler pour subvenir à mes besoins à côté de mes études, sinon je ne mange pas. Cela crée un stress énorme et a un impact sur ma santé mentale ainsi que les résultats scolaires vu que j'ai 8 voire 10 heures par semaine où je ne peux pas me consacrer à mes études. C'est épuisant et démoralisant, et je suis épuisée en permanence » (étudiante, 23 ans, M1, DEG).

« Très content d'être encore chez mes parents, pour leur soutien moral, et ne rien à avoir à gérer, comparé à certains qui viennent d'une autre ville et qui doivent gérer leur intendance, leur budget » (étudiant, 20 ans, en PACES).

« Très satisfaite dans l'ensemble. Je mesure aussi la chance que j'ai d'habiter tout près de mon lieu d'étude, et d'être chez mes parents » (étudiante, 20 ans, L2, DEG).

Les solidarités familiales s'organisent et se négocient pour favoriser l'accès à l'autonomie des étudiants et souvent les parents sont les garants de l'accès au logement indépendant. Mais parfois d'autres situations s'imposent comme le maintien de la cohabitation, ou une forte dépendance financière pour les étudiant qui ne peuvent percevoir de bourses ou ne peuvent avoir une activité salariée – c'est le cas des étudiants des formations sélectives ou de premières années de médecine en raison d'emplois du temps chargés. En dépit des solidarités familiales, l'autonomisation peut donc aussi conduire à des situations de vulnérabilités, quand les étudiants sont contraints de faire des arbitrages qui nuisent à leurs conditions d'études.

2. Autonomisation des étudiants et vulnérabilités

Les arbitrages consentis pour la poursuite d'études et accéder à une relative autonomie induisent donc des situations de précarité et pauvreté qui ne sont pas sans effet sur le déroulement des cursus et la réussite au diplôme. Il est cependant difficile de les apprécier tant les situations varient et ne peuvent être considérées à l'aune des mesures classiques de précarité ou de pauvreté. Comme le rappelle Ph. Cordazzo (2016), *« la population étudiante est non seulement caractérisée par une forte hétérogénéité en termes économiques et d'autonomie, mais aussi par des dépenses très difficiles à mesurer »*.

Pour tenter d'appréhender au mieux les difficultés des étudiants et tenir compte de la complexité de leur situation, un groupe de travail « Conditions de vie » coanimé par le RESeau national des Observatoires du SUPérieur (RESOSUP) et l'OVE national² a proposé une méthodologie permettant de construire un indicateur de la « vulnérabilité étudiante » prenant en compte les spécificités de cette population. Cette grille de lecture fait écho aux nombreux travaux de recherche qui, depuis le début des années 1990, ont mobilisé le concept de vulnérabilité pour rendre compte des situations d'incertitude et de fragilités socio-économiques et ce au-delà d'un usage restreint à des situations de « faiblesses physiques et/ou psychiques » (Castel, 2009 ; Soulet, 2005 ; Brodriez-Dolino 2013, 2016 ; Cordazzo 2016).

² Construction d'un indicateur de la précarité étudiante, RESOSUP, Cahier n°5, septembre 2016.

Ainsi, si la vulnérabilité renvoie toujours à un état de fragilité, il n'est désormais plus seulement appréhendé à travers les seules caractéristiques de l'individu. Pour M-H. Soulet (2005) la vulnérabilité est devenue une « catégorie d'action publique » et A. Brodriez-Dolino (2016, p. 5) souligne : « *La vulnérabilité recèle ainsi, selon Soulet, plusieurs caractéristiques. Elle est universelle d'abord, puisque nous sommes tous vulnérables ; elle est aussi potentielle (par la possible, mais non certaine, concrétisation d'un risque), relationnelle et contextuelle (nous ne sommes vulnérables que dans un contexte donné, et en fonction des protections dont nous bénéficions), individuelle (elle ne frappe pas tous les acteurs de la même façon : face à une même exposition, certains seront plus touchés que d'autres) et enfin réversible (il est possible d'agir sur les facteurs et le contexte). La vulnérabilité est donc commune à tous les individus, mais non égale* ».

Cette approche de Soulet, qui met notamment en évidence les dimensions universelle, relationnelle et contextuelle de la vulnérabilité, est particulièrement opérante pour appréhender les vies étudiantes et fait écho à l'indicateur synthétique des vulnérabilités étudiantes mobilisé pour cette étude.

2.1. Un indicateur pour appréhender les contextes de vulnérabilité

L'indicateur proposé a été construit au regard des résultats des travaux de l'Observatoire de la vie étudiante des formations et de l'insertion professionnelle (OVEFIP) de l'université de Rouen (Bachelet, 2016). Il considère trois dimensions : une première liée à la dimension économique décrite par des variables relatives aux difficultés financières et à la nécessité de travailler ; une deuxième liée aux conditions de vie décrites par des variables relatives aux conditions de vie des étudiants (accès à l'alimentation, aux soins, au logement et perception de l'état de santé physique et psychologique) ; une troisième liée à l'isolement saisie par des variables relatives à l'aide des proches et au sentiment d'isolement.

Chaque variable est affectée d'un coefficient (1 ou 2), afin de peser plus ou moins sur le score final. Nous avons considéré que les variables relatives aux difficultés financières étaient plus révélatrices de vulnérabilité, nous leur avons donc affecté un coefficient plus important. Ainsi, le fait de « se sentir souvent seul » augmentera par exemple le score de vulnérabilité de 1 point, tandis que « rencontrer des difficultés financières telles qu'il est impossible de faire face à ses besoins (alimentation, loyer, EDF...) » l'augmentera de 2 points. À l'inverse, le fait de ne pas être concerné par un critère n'attribue aucun point pour celui-ci. Le score de vulnérabilité d'un étudiant correspond à la somme des coefficients obtenus à chaque item. Un étudiant concerné par les deux critères précédemment cités, et aucun autre, aura donc un score de 3 (2+0+0+0+0+0+1+0).

Le tableau 2 présente les résultats de l'approche appliquée à l'étude, ainsi que les différentes variables utilisées pour la construction du score, leur poids et la part d'étudiants concernés par chacun des critères retenus.

Tableau 2 • Coefficients et prévalence des composantes du score de vulnérabilité

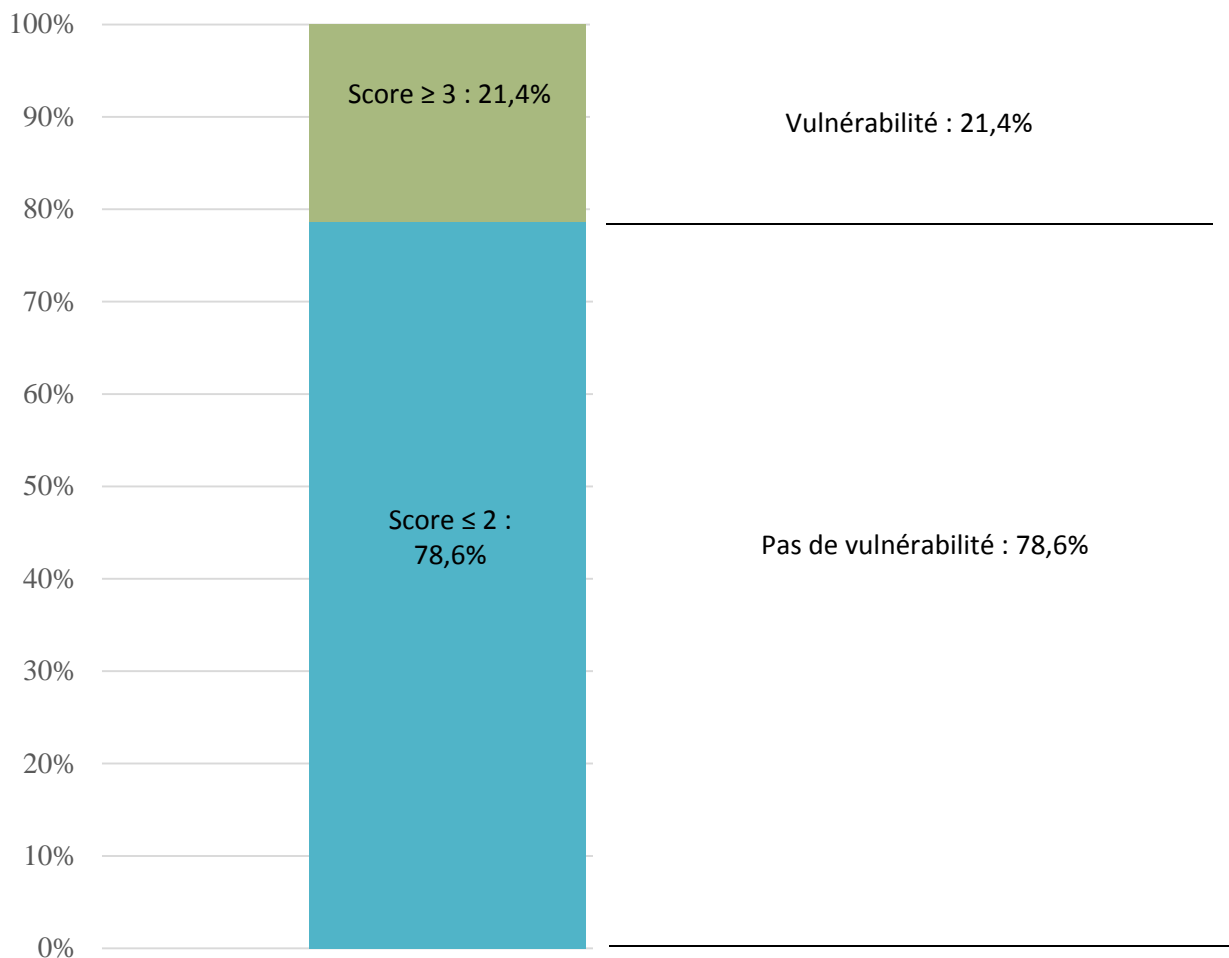
Critères	Variable	Coef.	Prévalence
Rencontrer des difficultés financières telles qu'il est impossible à faire face à ses besoins (alimentation, loyer, EDF...)	Difficultés financières	2	18,4%
Ne pas avoir de proches sur qui compter en cas de besoins (aide financière ou matérielle)	Aide des proches	1	5,2%
Devoir travailler pour vivre	Travail indispensable	1	21,3%
Devoir renoncer à des soins pour raisons financières	Renoncement aux soins	2	8,6%
Ne pas manger à sa faim de manière répétée pour raisons financières	Alimentation	2	7,8%
Se sentir physiquement en mauvaise santé	Santé physique	1	10,9%
Se sentir psychologiquement en mauvaise santé	Santé psychologique	1	19,9%
Se sentir souvent seul	Isolement	1	12,3%
Rencontrer de grandes difficultés concernant son logement	Difficulté logement	1	10,3%

Source : enquête « Conditions de vie et de santé des étudiants Rennais 2017 ».

Champ : Ensemble des répondants (n=7 974).

Lecture : dans notre étude, c'est le critère « devoir travailler pour vivre » qui concerne le plus grand nombre d'étudiants (21,3 %), alors qu'à l'opposé, ne pas avoir de proches sur qui compter en cas de besoin (aide financière ou matérielle) concerne 5,2 % des étudiants.

Au regard des résultats, deux classes ont été distinguées (graphique 1), la première est composée par les étudiants en situation de vulnérabilité, la seconde par les étudiants qui ne sont pas dans cette situation. La construction de ces classes relève d'un arbitrage qui tient compte de la répartition des scores et des « degrés » de fragilité rencontrées par les étudiants. Le recours à la médiane pour discrétiser les classes n'est pas pertinent puisque 47,5 % de la population obtient un score de 0. La première classe est composée des étudiants qui obtiennent un score égal ou supérieur à 3, qui montre un cumul de difficultés dans différentes dimensions ce qui les pénalise fortement. La seconde classe est composée des étudiants qui ont un score compris entre 0 et 2. S'ils rencontrent des difficultés, elles sont « restreintes » à une dimension ou relèvent de dimensions différentes qui peuvent être « compensées » par d'autres.

Graphique 1 • Résultats et paliers du score de vulnérabilité

Source : Enquête « Conditions de vie et de santé des étudiants Rennais 2017 ».

Champ : Ensemble des répondants (n=7 974).

Lecture : 78,6 % des étudiants rennais ont un score de vulnérabilité inférieur ou égal à 2.

Plus de deux étudiants rennais sur dix (21,4 %) sont en situation de vulnérabilité (graphique 1). Si ce seuil varie en fonction des variables sociodémographiques (sexe, âge, origine sociale, nationalité, bourse), les variables retenues pour décrire le processus d'autonomisation (activité rémunérée, mode d'habitation, aide financière des parents) l'affectent également. Ainsi, ce sont les étudiants de sexe féminin, les plus âgés, issus des classes populaires, de nationalité étrangère, décohabitants, ayant une activité rémunérée régulière, ne percevant aucune aide des parents qui semblent les plus fragiles (tableau 3).

Tableau 3 • Prévalence de la vulnérabilité en fonction des caractéristiques sociodémographiques et de celles liées au processus d'autonomisation

Variabiles	Modalités	Pas de vulnérabilité	Vulnérabilité	Test Khi ²
Sexe	Femmes	76,7 %	23,3 %	***
	Hommes	81,1 %	18,9 %	
Age	Moins de 21 ans	84,8 %	15,2 %	***
	21-22 ans	80,2 %	19,8 %	
	23 ans et plus	70,5 %	29,5 %	
Origine sociale	Classe populaire	72,2 %	27,8 %	***
	Classe moyenne	79,8 %	20,2 %	
	Classe supérieure	84,5 %	15,5 %	
Nationalité	Français	79,9 %	20,1 %	***
	Etranger	57,1 %	42,9 %	
Mode d'habitation	Cohabitants	90,3 %	9,7 %	***
	Semi-décohabitants	84,3 %	15,7 %	
	Décohabitants	67,5 %	22,5 %	
Aide des parents	Oui, régulièrement	85,9 %	14,1 %	***
	Oui, ponctuellement	66,8 %	33,2 %	
	Non	54,7 %	45,3 %	
Activité rémunérée	Non	83,5 %	16,5 %	***
	Oui, sur une partie de l'année	74,3 %	25,7 %	
	Oui, sur l'ensemble de l'année	69,5 %	30,5 %	
Bourse	Oui	74,9 %	25,1 %	***
	Non	81,9 %	18,1 %	
Ensemble		78,6%	21,4 %	-

Source : enquête « Conditions de vie et de santé des étudiants Rennais 2017 ».

Champ : ensemble des répondants (n=7 974).

Lecture : 76,7% des étudiantes rennaises ne sont pas en situation de vulnérabilité.

Le risque de vulnérabilité est déterminé par des facteurs étroitement dépendants. Ainsi, l'avancée en âge révèle une augmentation de la décohabitation ou de l'activité rémunérée, de même les étudiants issus des classes supérieures sont nettement plus nombreux en santé qu'en arts, lettres, langues et communication ou en sciences humaines et sociales. Analyser ce risque pour les étudiants nécessite donc de raisonner « toutes choses égales par ailleurs » à partir d'un modèle de régression logistique incluant les caractéristiques sociodémographiques (sexe, nationalité, âge, origine sociale, bourse), les caractéristiques liées au contexte d'études (domaine de formation et année de diplôme) et les caractéristiques liées au processus d'autonomisation (type d'habitation, activité rémunérée, aide financière des parents).

2.2. L'autonomisation facteur de vulnérabilité ?

Le modèle proposé (tableau 4) conforte le constat que les caractéristiques individuelles des étudiants et certains contextes sous-tendent des probabilités plus ou moins fortes de se trouver en situation de vulnérabilité.

Tableau 4 • Régression logistique sur la probabilité pour un étudiant d'être en situation de vulnérabilité

Variable	Modalité	Odds ratio	Signif.
Constante			0,021
Domaine de formation (réf. Arts, lettres, langues, communication)	Droit, économie, gestion	0,689	< 0,0001
	Santé	0,487	< 0,0001
	STAPS	0,625	0,003
	Sciences et technologies	0,616	< 0,0001
	Sciences humaines et sociales	0,916	0,309
Année de diplôme (réf. Bac+1)	Bac+2	0,811	0,029
	Bac+3	0,579	< 0,0001
	Bac+4	0,441	< 0,0001
	Bac+5	0,330	< 0,0001
Nationalité (réf. Étrangère)	Française	0,485	< 0,0001
Sexe (réf. Femme)	Homme	0,794	0,000
Age (réf. 21-22 ans)	Moins de 21 ans	0,726	0,001
	Plus de 23 ans	1,590	< 0,0001
Type d'habitation (réf. Cohabitants)	Décohabitants	4,187	< 0,0001
	Semi-décohabitants	2,091	< 0,0001
Origine sociale (réf. Classe moyenne)	Classe populaire	1,205	0,016
	Classe supérieure	0,813	0,012
Activité rémunérée (réf. Non, je n'ai pas d'activité rémunérée)	Oui, sur l'ensemble de l'année (c'est régulier)	1,913	< 0,0001
	Oui, sur une partie de l'année (c'est occasionnel)	1,791	< 0,0001
Aide financière des parents (réf. Non, jamais)	Oui, ponctuellement	0,757	0,003
	Oui, régulièrement	0,321	< 0,0001
Bourse (réf. Non)	Oui	1,147	0,048

Source : enquête « Conditions de vie et de santé des étudiants Rennais 2017 ».

Champ : ensemble des répondants (n= 7 974).

Lecture : la probabilité d'être en situation de vulnérabilité est 1,205 fois plus importante pour les étudiants issus des classes populaires que pour ceux issus des classes moyennes.

Parmi les variables relatives aux caractéristiques individuelles, le modèle met en évidence que les étudiants ont moins de risque (20 %) d'être en situation de vulnérabilité que les étudiantes. Le fait de « renoncer aux soins pour raisons financières » et de « devoir travailler pour vivre » marquent le plus la distinction femme/homme (respectivement 11,1 % des étudiantes contre 5,1 % des étudiants et 22,9 % des étudiantes contre 19,2 % des étudiants). L'origine sociale induit également une probabilité plus ou moins importante de connaître des situations de fragilité : comparativement aux étudiants issus des classes moyennes, les étudiants issus des classes populaires ont 20 % de risque en plus et les étudiants issus des classes supérieures ont 20 % de risque en moins, d'être dans ces situations.

L'âge affecte aussi fortement ce risque puisque les étudiants de 23 ans et plus y sont plus souvent confrontés (60 %). En effet, ils déclarent plus souvent que les plus jeunes rencontrer des difficultés financières (26,1 % contre 12,3 %) et renoncer à des soins pour raisons financières (12,6 % contre 5,4 %). Ils sont également trois fois plus nombreux à déclarer devoir travailler pour vivre (32,3 % contre 11 %).

L'autonomie financière à l'égard des parents fragilise également les étudiants, alors qu'à mesure que l'aide financière des parents augmente, le risque de vulnérabilité diminue : les étudiants percevant une aide ponctuelle et ceux percevant une aide régulière ont respectivement près de 25 % et près de 70 % de risque en moins d'être dans cette situation.

À l'opposé de cette dépendance à l'égard des parents, le fait d'avoir une relative autonomie en termes de ressources financières en exerçant une activité rémunérée augmente le risque et les étudiants travaillant occasionnellement et ceux travaillant régulièrement ont respectivement 1,79 et 1,91 fois plus de risque d'être en situation de vulnérabilité que les autres. La variable attribution d'une bourse, bien qu'elle vise à faciliter l'autonomie financière des étudiants à l'égard des parents, ne corrige pas les situations de précarité et les étudiants boursiers ont 1,14 fois plus de risque d'être fragilisés par leurs conditions de vie.

Outre l'indépendance financière, la transition vers l'âge adulte se traduit aussi par une autonomie résidentielle, qui précarise les étudiants, puisque les semi-décohabitants et décohabitants ont respectivement 2 et 4 fois plus de risque d'être vulnérables que les étudiants vivant chez leurs parents.

Alors que l'analyse conforte l'idée que les situations de fragilité augmentent en fonction du processus d'autonomisation – considéré par les variables mobilisées –, le résultat obtenu pour l'année de diplôme pourrait paraître contre-intuitif. En effet, la probabilité d'être vulnérable diminue au regard de la progression dans le cursus alors qu'elle augmente avec l'âge. Ce constat peut signifier que les déterminants de la poursuite d'étude et de la réussite au diplôme dépendent des conditions de vie et d'études, et que les étudiants aux conditions de vie les plus précaires ont été ou se sont éliminés de la « course au diplôme ». Une étude similaire centrée sur la réussite aux examens permettrait d'étayer cette hypothèse.

Conclusion : des fragilités inhérentes au processus d'autonomisation des étudiants

L'entrée dans la vie adulte et l'autonomisation des étudiants se traduisent par deux principales étapes que sont l'autonomie résidentielle et l'autonomie financière (le fait d'exercer une activité rémunérée et le fait de ne pas recevoir une aide financière des parents). Les enquêtes de l'observatoire national (OVE) mettent en évidence les inégalités et les situations de plus ou moins grande précarité entre les étudiants. Ces derniers plus ou moins aidés et soutenus par leur famille dans leur accès à l'autonomie peuvent être confrontés à des difficultés financières ou relatives à leur cadre de vie, leur alimentation, leur santé, leur réseau de sociabilité.

Pour appréhender les différentes dimensions de leur vie d'étudiant, un indicateur synthétique de vulnérabilité tente d'apprécier le degré de fragilité vécu par les étudiants. Expérimenté dans le cadre de cette enquête locale, cet indicateur se révèle relativement opérant puisqu'il permet de mettre en évidence les profils d'étudiants les plus fragiles. De plus, mis en relation avec les variables d'autonomisation (la décohabitation, le fait d'exercer une activité rémunérée et l'absence d'aide financière des parents), il montre que l'accès à l'autonomie révèle un risque de fragilités plus ou moins importantes. Ce premier test de l'indicateur invite également à mesurer ses effets sur la durée des parcours d'études et la réussite au diplôme.

Bibliographie

- Brodiez-Dolino A. (2016), « Le concept de vulnérabilité », *La Vie des idées*, 11 février 2016. <http://www.laviedesidees.fr/Le-concept-de-vulnerabilite.html>
- Brodiez-Dolino A. (2013), « Vulnérabilités sanitaires et sociales », *Le Mouvement Social*, 242, pp. 3-8.
- Castel R. (2009), *La montée des incertitudes*, Paris, Seuil (Couleurs des idées).
- Cicchelli V. et Erlich V. (2000), « Se construire comme jeune adulte. Autonomie et autonomisation des étudiants par rapport à leurs familles », *Recherches et prévisions*, 60, pp. 61-77.
- Cordazzo Ph. (2016), « Les étudiant-e-s vulnérables : entre renoncements et travail contraint », in Giret J-F., Van de Velde C et Verley É, *Les vies étudiantes, tendances et inégalités*, Paris, La Documentation française, pp. 183-192.
- Giret J-F., Van de Velde C. et Verley É. (2016), *Les vies étudiantes, tendances et inégalités*, Paris, la Documentation française.
- Gruel L., Galland O. et Houzel G. (2010), *Les Étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social ».
- Laïb N. (2014), « La réussite des étudiants selon les difficultés financières et la perception d'une allocation d'études », MEN-DEPP, *Note d'information*, 14.05.
- Landrier S., Cordazzo Ph. et Guégnard Ch. (2016), *Études, galères et réussites. Conditions de vie et parcours à l'université*, Paris, La Documentation française.
- Soulet M-H. (2005), « La vulnérabilité comme catégorie de l'action publique », *Pensée plurielle*, 10, pp. 49-59.
- Van de Velde C. (2008), *Devenir Adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « le lien social ».

Massification de l'enseignement supérieur et trajectoires étudiantes : de nouvelles segmentations éducatives et sociales ?

Germain Valérie*, Olympio Noémie**

En France en quelques années, le nombre d'étudiants est passé de 300 000 à plus de deux millions¹. L'accroissement de la jeunesse étudiante a eu comme corollaire une diversification de son recrutement (Galland et Oberti, 1996). Au début des années 1960, l'université se définissait par l'homogénéité de son public (Bourdieu et Passeron, 1964). À partir des années 1990 c'est la diversité de celui-ci qui la caractérise. Le recrutement social et scolaire des étudiants s'est dans l'ensemble élargi². Face à cette diversification sociale d'accès au supérieur, ce dernier a redéfini ses filières et ses structures (Erlich et Verley, 2010, p. 73).

On assiste ainsi à une différenciation des filières contribuant de ce fait à considérer le supérieur « *comme un espace segmenté et hiérarchisé* » (Verley et Zilloniz, 2010). Cette diversité des filières engendre une diversité dans les manières de vivre sa vie étudiante « *tous les étudiants ne sont pas étudiants au même degré Ils ne mènent pas seulement des études différentes : ils entretiennent des rapports différents aux études et celles-ci n'occupent pas la même place dans leur vie d'étudiant* » (Grignon et Gruel, 1999, p. 185). Les conditions matérielles de vie et d'études sont variables selon le type d'études suivies et elles influencent le parcours d'études et l'entrée dans la vie adulte. Le temps des études, plus ou moins long, plus ou moins défini et encadré, induit des conceptions différentes de cette étape du cycle de vie. Au cours de cette période des études supérieures, les étudiants vivent une transition vers la vie adulte, où certains d'entre eux font ainsi l'expérience de l'autonomie vis-à-vis de leurs parents.

La jeunesse étudiante est ainsi multiforme. Notre propos consiste à analyser le lien entre les études supérieures et le moment de la décohabitation et à saisir de quelle manière les jeunes étudiantes vivent cet âge de la vie.

Derrière une apparente égalisation des parcours biographiques des jeunes suivant des études supérieures, il s'agit de comprendre ce que l'allongement des études revêt pour les différents groupes sociaux. Cet article vise ainsi à questionner les formes de jeunesse étudiante et plus précisément leur évolution dans le temps. L'objectif est d'observer de quelle manière les différences au sein de cette jeunesse étudiante ont évolué : des inégalités persistent-elles, du point de vue des caractéristiques éducatives (type et mention au baccalauréat) mais également des origines sociales ? Ont-elles diminué ou augmenté ? Cette comparaison est rendue possible d'un point de vue empirique par la mobilisation de deux cohortes d'étudiants : les données des deux panels de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEPP), celui de 1989 et celui de 1995. Ces données nous permettent de lire de manière comparée les trajectoires scolaire et résidentielle de jeunes ayant suivis des études supérieures.

* Sociologue, chercheuse associée au LEST (Laboratoire d'économie et de sociologie du travail), Aix-Marseille Université

** Économiste, maître de conférence laboratoire ADEF (Apprentissage, didactique, éducation, formation), Aix-Marseille Université.

¹ 309 000 en 1960 à 1 181 000 en 1980 à 2 160 300 en 2000 à 2 386 900 en 2012. Repères et références statistiques, édition 2013, Les effectifs du supérieur : évolution, http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/48/7/DEPP-RERS-2013-etudiants_266487.pdf, consulté le 4 janvier 2014.

² Cet élargissement n'a pas concerné toutefois toutes les filières d'études de la même manière.

Encadré 1 • Construction des panels

Les panels de la Direction des études et de la prospective (DEPP) de 1989 et de 1995 ont été mis en place par le ministère de l'Éducation nationale. Ces panels réalisent un suivi longitudinal d'une cohorte de jeunes lors de leur entrée en sixième ou en première année de section d'éducation spécialisée (SES) dans un établissement public ou privé en France métropolitaine jusqu'à cinq années après le baccalauréat pour les bacheliers en 1989. Pour le panel 1995, précisons que le suivi à partir de 2005 s'est effectué en collaboration avec l'INSEE (dispositif EVA : entrée dans la vie adulte). En 1989, 27 000 jeunes ont été interrogés jusqu'au baccalauréat, 9 858 ont été suivi après le baccalauréat. En 1995, ces chiffres sont respectivement de 17 462 jeunes et de 7 963 jeunes (Enquête DEPP et EVA). Les élèves entrés en sixième en 1989 sont parvenus au baccalauréat entre 1996 et 2000 selon leur parcours dans l'enseignement secondaire, et ceux entrés en sixième en 1995 entre 2002 et 2006 (Lemaire, 2012).

1. Entre les deux panels, un contexte sociétal transformé...

Le panel DEPP 1989 et celui de 1995 s'inscrivent dans deux contextes sociétaux radicalement différents : le premier se situe dans le contexte de la massification scolaire, alors que le second se met en place dans un contexte de stagnation des effectifs de bacheliers et d'attrait de nouvelles filières du supérieur. Ce changement de contexte entre la politique des 80 % au bac et le processus de Bologne conduit à l'émergence de nouveaux étudiants.

1.1. L'impact des 80 % au bac

Le panel DEPP 1989 est pleinement concerné par le phénomène de la massification scolaire. Dans un contexte économique caractérisé par la montée du chômage, J.-P. Chevènement, alors ministre de l'Éducation nationale, au milieu des années 1980, l'objectif de conduire 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat³. Les effets de cette politique se feront sentir en 1995, date à laquelle 63 % des jeunes d'une classe d'âge obtiennent le baccalauréat, alors qu'en 1989 36 % était dans ce cas⁴.

L'objectif de 80 % au baccalauréat se comprenait aussi par l'intégration de nouveaux bacheliers, à savoir les baccalauréats technologiques, créés en 1969, et les baccalauréats professionnels, mis en place en 1985 (Beaud, 2002). Ce public plus hétérogène que par le passé, se hiérarchise aussi selon les filières d'études. En dépit d'un accès grandissant des différentes catégories d'étudiants à l'enseignement supérieur, la hiérarchie des différentes filières d'études s'est maintenue (Millet, 2003).

1.2. Le tournant du processus de Bologne

Le panel DEPP 1995 quant à lui, s'inscrit dans un mouvement de stabilité des taux d'accès au baccalauréat : environ 62 % de bacheliers dans une classe d'âge, avec une forte progression des bacs professionnels (Beaud, 2008). Les années 2000 voient une recomposition de l'enseignement supérieur avec une désaffection des filières universitaires au profit de filières plus professionnalisantes ou plus sélectives (Erich et Verley, 2010). Cette désaffection des filières universitaires est à relier à l'essor et au développement d'autres cursus dans l'enseignement supérieur, notamment l'attrait pour les formations en STS ou IUT entre 1995 et 2002 ou encore les

³ Politique qui sera formalisée par Lionel Jospin dans sa loi d'orientation sur l'éducation en 1989.

⁴ Les évolutions du baccalauréat, <http://www.education.gouv.fr/cid2598/le-bacalaureat.html>.

formations d'ingénieurs et les écoles paramédicales⁵. Plus largement, le panel DEPP 1995 s'inscrit dans le contexte européen du processus de Bologne (déclaration signée en 1999), qui a conduit à une harmonisation du système européen d'enseignement supérieur, avec la mise en place du LMD (licence-master-doctorat). Ce passage au système LMD « entraîne une reconfiguration de l'offre universitaire de formation, notamment dans le sens d'une professionnalisation plus poussée des parcours traditionnels » (Duru-Bellat et Verley, 2009, 212) et une élévation du niveau de formation (Duru Bellat, 2006).

1.3. Entre les deux panels, de nouveaux étudiants ?

Sur l'ensemble du panel de 1989, 61 % des jeunes entrés en sixième sont devenus bacheliers. Cette proportion a légèrement augmenté pour le panel 1995, puisqu'ils sont 63 % à être bacheliers (Vanhoffelen, 2010, p. 1). 44 % des élèves du panel DEPP 95 ont obtenu un diplôme sanctionnant au moins deux années d'études supérieures, soit une hausse de deux points par rapport au panel DEPP 89 (Lemaire, 2012, p. 1). Ajoutons que seulement un quart des élèves du panel DEPP 89 ont obtenu un niveau bac+3 ou plus contre un tiers pour ceux du panel DEPP 95. « Cette progression est une conséquence de l'harmonisation européenne des diplômes qui reconnaît le niveau bac+3 comme le premier palier de l'enseignement supérieur » (Lemaire, 2012, p. 2)

Ces quelques données soulignent à quel point les parcours scolaires dans l'enseignement supérieur se sont transformés entre les deux panels. Le monde étudiant se caractérise essentiellement par son hétérogénéité (Erlich, 1998 ; Grignon et Gruel, 1999). Les changements dans les parcours scolaire ont indéniablement des effets sur la manière dont la jeunesse vit cet âge de la vie (Galland, 1990). La massification scolaire a conduit, dans un premier temps, à conclure à l'idée du retard du passage à la vie adulte où l'étudiant quitterait plus tardivement ses parents et deviendrait financièrement indépendant plus tardivement également (Galland, 1990). Ce « maintien partiel sous dépendance familiale » s'explique par le modèle sociétal français fondé sur une prévalence du diplôme et de l'accès au premier emploi (Van de Velde, 2008).

Pour autant cette massification ne signifie en aucun cas une harmonisation des rythmes d'entrée dans la vie adulte, ne serait-ce qu'en termes de départ du domicile parental : entre les étudiants qui cohabitent avec leurs parents durant leurs études et ceux qui décohabitent (Germain, 2014). « Il se pourrait en effet que la "vie étudiante" à laquelle accède désormais une partie des jeunes issus des milieux populaires ne soit pas tout à fait identique à celle qui s'offre de longue date au pôle opposé des jeunes issus des milieux bourgeois » (Pinto, 2008, p. 15). Nous souhaitons comprendre quelles sont les trajectoires types de cette jeunesse étudiante lorsque nous observons de manière conjointe leur situation vis-à-vis des études (en études ou sur le marché du travail) et leur situation vis-à-vis du logement (décohabitante ou cohabitante). Le logement et l'insertion sur le marché du travail constituant deux seuils marquants dans l'analyse du passage à la vie adulte (Galland, 2011).

2. ... Mais des trajectoires relativement similaires

Nous avons cherché à produire une typologie des formes de jeunesse étudiante. Nous souhaitons observer de quelle manière cette diversité de parcours scolaires se combine avec un des marqueurs d'entrée dans la vie adulte, à savoir la décohabitation et ainsi analyser quelles sont les trajectoires types possibles durant ce temps des études puis de l'emploi. L'entrée dans la vie adulte est ici définie par les situations au niveau des études, de l'emploi et du logement. Chaque individu est défini par deux de ces critères (1/ type de situation : études/emploi et 2/ type logement :

⁵ Source : DEP, ministère de l'Éducation nationale, effectifs de l'enseignement supérieur par type d'établissement de 1990 à 2003.

cohabitant/décohabitant). Par exemple, l'individu peut être étudiant et décohabitant. Lors des deux premières années, nous avons affiné la situation quant aux études : étudiant en CPGE (Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles), étudiant à l'Université et étudiant en filière professionnelle. Nos trajectoires type sont définies dans les deux panels à partir des cinq années qui suivent l'obtention du baccalauréat.

Encadré 2 • Les séquences et la construction de la typologie

Afin de créer les typologies, nous avons utilisé la méthode d'appariement optimal (Optimal Matching) sous le logiciel R, et plus précisément le package TraMineR, développé par Gabadinho *et al.* (2009). Les méthodes d'appariement optimal permettent de comparer le degré de similarité de séquences. Elles bâtissent alors des typologies de séquences, c'est-à-dire qu'elles rapprochent des suites d'éléments. Le calcul d'une distance entre chaque individu s'opère en fonction du nombre de transformations nécessaires pour passer d'une séquence à une autre. Ici les coûts de substitution sont fixes pour chacun des états car nous attribuons à chaque état une même valeur. La valeur des coûts de substitution est par défaut 2. Une substitution étant équivalente à la combinaison d'une insertion et d'une suppression, nous avons fixé le coût d'insertion-suppression (ou coût indel : insertion-deletion en anglais) à la moitié du coût de substitution, soit 1. Une fois la distance entre les séquences définie, une méthode de regroupement est appliquée pour agréger les séquences en un nombre réduit de groupes, en l'occurrence 5.

Attrition* des panels

En 1989, lors de l'entrée en sixième, 21 479 élèves ont été interrogés, ils sont 17 830 en 1995. Ils ne sont plus que 9 858 du panel 1989 la première année après le baccalauréat et 7 963 pour le panel 1995. Au cours de l'avancement dans les années d'études, le nombre de répondants à l'enquête a diminué. Au final l'échantillon sur lequel nous travaillons se compose de 3 930 individus en 1989 et de 5 035 individus en 1995. Étant donné que nous travaillons sur des données longitudinales nous avons donc retenu exclusivement les jeunes pour lesquels nous disposons des réponses sur la situation vis-à-vis des études et du logement sur les cinq ans après le baccalauréat.

* Dans les enquêtes longitudinales, l'attrition est la perte des individus de l'échantillon au cours du temps.

L'usage des méthodes d'appariement optimal (Germain et Olympio, 2012) permet de regrouper les trajectoires selon le type d'événement qui les caractérise et le moment où ces événements surviennent (Cayouette-Rembrière et de Saint Pol, 2013, p. 64). Ainsi cette méthode explique que certains jeunes aux parcours scolaires bien différenciés les premières années, comme pour le panel 1995 les jeunes inscrits en CPGE et ceux inscrits en filière professionnelle soient regroupés dans une même trajectoire type (type 2), mais ayant en commun le même moment de la décohabitation (première année d'étude) et avec un parcours d'études long (tout au long des 5 années suivies). L'approche par trajectoire type a été choisie, notamment car elle permet d'apprécier la dynamique individuelle de l'enchaînement des séquences (études, emploi, décohabitation). La procédure de classification retenue a permis de faire émerger cinq trajectoires types dans le panel 89 et dans le panel 95.

Au final, d'une manière globale les trajectoires types entre les deux panels sont relativement identiques (Tableau 1). En effet, nous retrouvons une trajectoire de cohabitants professionnels suivie d'une insertion sur le marché du travail en étant cohabitants, une trajectoire de jeunes cohabitants universitaires avec des études longues, une trajectoire de jeunes décohabitants universitaires et une trajectoire de jeunes décohabitants professionnels suivie d'une insertion sur le marché du travail en étant décohabitants. Finalement seule une trajectoire semble se différencier (type 2) qui représente la trajectoire des étudiants inscrits en CPGE. Dans le panel 1989 cette trajectoire est relativement uniforme puisqu'il s'agit de jeunes essentiellement inscrits en CPGE alors que dans le panel 1995, cette trajectoire est moins homogène, les jeunes inscrits en CPGE sont regroupés avec des jeunes de

l'université mais également avec une partie des jeunes des filières professionnelles de l'enseignement supérieur.

Tableau 1 • Trajectoires étudiantes types des Panels 1989 et 1995

Trajectoire	Type en 1989	En %	Type en 1995	En %
1	Cohabitants professionnels puis insertion sur le marché du travail	9,42	Cohabitants et décohabitants professionnels puis insertion sur le marché du travail en étant cohabitants	14,54
2	Décohabitants CPGE et cohabitants universitaires durant deux ans puis décohabitants	26,87	Décohabitants CPGE, professionnels qui suivent des études longues et cohabitants universitaires durant deux ans puis décohabitants	25,55
3	Cohabitants universitaires	28,99	Cohabitants universitaires	22,60
4	Décohabitants professionnels puis insertion sur le marché du travail	10,14	Cohabitants et décohabitants professionnels puis insertion sur le marché du travail en étant décohabitants	18,25
5	Décohabitants universitaires	24,58	Décohabitants universitaires	19,05

Source : Panel DEPP 89 et Panel DEPP-EVA 95.

Trajectoire 1 : des étudiants qui suivent des études courtes professionnalisantes et qui s'insèrent sur le marché du travail en étant cohabitants avec leurs parents :

Les jeunes de cette trajectoire type suivent des études courtes tout en vivant chez leurs parents, puis s'insèrent sur le marché du travail tout en restant chez leurs parents. En 1989, une partie d'entre eux poursuit leurs études en restant chez leurs parents. Cette trajectoire est caractéristique des jeunes titulaires d'un baccalauréat technologique (57 % en 1989 et 53 % en 1995) et dans une moindre mesure des bacheliers professionnels (15 % en 1989 et 18 % en 1995). Les jeunes de cette trajectoire se caractérisent par des performances scolaires plutôt faibles puisque les trois quart d'entre eux (79 % en 1989 et 80 % en 1995) n'ont pas obtenu de mention au baccalauréat, près de 10 % (11 % en 1989 et 7 % en 1995) ont connu au moins un redoublement au cours de leur scolarité dans le secondaire et la proportion de jeunes ayant un niveau jugé passable en français en sixième est la plus importante parmi l'ensemble des trajectoires (15 % en 1989 et 27 % en 1995). Au niveau de l'origine sociale, les jeunes de cette trajectoire sont majoritairement des enfants de parents titulaires d'un diplôme inférieur au baccalauréat (75 % des pères en 1989 et 80 % en 1995 ont un diplôme inférieur au baccalauréat ; et 74 % des mères en 1989 et 70 % en 1995).

Trajectoire 2 : des jeunes qui suivent des études en CPGE et qui décohabitent

Les jeunes de cette trajectoire se caractérisent par le fait de suivre principalement des études en CPGE. Toutefois en 1989, une partie des jeunes sont des cohabitants et suivent des études à l'université. Alors qu'en 1995, une partie des jeunes suivent des études professionnelles dans le supérieur tout en étant décohabitant et en poursuivant des études longues. Pour autant une analyse un peu fine de ces deux trajectoires types révèle une similitude quant aux caractéristiques des jeunes. En effet, ce sont majoritairement des bacheliers scientifiques (50 % en 1989 et 56 % en

1995), n'ayant pas connu de redoublement pour la très majorité d'entre eux (97 % en 1989 et 99 % en 1995), titulaires d'une mention bien ou très bien (49 % en 1989 et 47 % en 1995). C'est également dans cette trajectoire que les niveaux de diplôme des parents sont les plus élevés (41 % des pères ont un diplôme de l'enseignement supérieur et 35 % des mères en 1989, et respectivement 45 % et 45 % en 1995). Cette trajectoire type constitue la trajectoire, avec celle des étudiants décohabitants à l'université, où la proportion de jeunes dont la mère a un niveau de diplôme beaucoup plus élevé que les pères est la plus forte (12 % en 1989 et 14 % en 1995). En outre, les jeunes de cette trajectoire en 1995 ayant suivi des études professionnelles durant les premières années après le baccalauréat poursuivent leurs études au cours des trois années suivantes. Nous pouvons faire l'hypothèse que les jeunes de cette trajectoire ont emprunté la voie professionnelle du supérieur dans un premier temps comme moyen détourné d'accès à l'enseignement supérieur long.

Trajectoire 3 : des jeunes qui restent chez leurs parents tout au long de leurs études universitaires

Les jeunes de cette trajectoire type suivent des études longues universitaires tout en restant au domicile parental. Un peu plus du tiers d'entre eux sont des bacheliers scientifiques (36 % en 1989 et 37 % en 1995) et un peu plus du quart d'entre eux (26 % en 1989 et 28 % en 1995) sont titulaires d'un baccalauréat économique et social. Cette dernière proportion est la plus forte parmi l'ensemble des trajectoires. En outre, 70 % (70 % en 1989 et en 1995) des jeunes de cette trajectoire n'ont pas obtenu de mention au baccalauréat. Au niveau de l'origine sociale, 32 % des jeunes de cette trajectoire ont un père titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur et 26 % des mères.

Trajectoire 4 : des jeunes qui suivent des études professionnelles et qui s'insèrent sur le marché du travail en ayant un logement indépendant

Dans cette trajectoire, les jeunes suivent des études courtes professionnelles ou technologiques en quittant le domicile parental dès la première année et en 1995 une partie de ces jeunes restent au domicile parental durant leurs études courtes. À l'issue de leurs études courtes, ils s'insèrent sur le marché du travail en étant décohabitants. Leurs résultats scolaires sont moyens : 38 % des jeunes en 1989 et 45 % en 1995 étaient jugés moyen au niveau de français en sixième et plus du tiers d'entre eux (78 % en 1989 et en 1995) n'ont pas obtenu de mention au baccalauréat. C'est dans cette trajectoire, après celle des cohabitants professionnels que la proportion de jeunes ayant connu un redoublement lors de leur scolarité secondaire est la plus forte (7 % en 1989 et en 1995). Si ces éléments du parcours scolaire sont sensiblement identiques entre 1989 et 1995, le type de baccalauréat obtenu diffère puisqu'en 1989, un tiers des jeunes de cette trajectoire est titulaire d'un baccalauréat scientifique et 40 % sont titulaires d'un baccalauréat technologique, alors qu'en 1995 ce sont essentiellement des jeunes titulaires d'un baccalauréat technologique (54 %) et professionnel (18 %). C'est également dans cette trajectoire, après celle des cohabitants professionnels, que le niveau de diplôme des parents est le plus faible : 63 % des jeunes en 1989 ont un père titulaire d'un diplôme inférieur au baccalauréat et 71 % en 1995, c'est le cas de 69 % des mères en 1989 et 68 % en 1995.

Trajectoire 5 : des étudiants décohabitants dès la première année à l'université

Partir de chez ses parents dès la première année d'études et faire des études longues à l'université constituent la caractéristique principale des jeunes de cette trajectoire. Une proportion importante (45 % en 1989 et en 1995) des jeunes de cette trajectoire sont des bacheliers scientifiques, ils sont très peu à avoir connu un redoublement (4 % en 1989 et 2 % en 1995) lors de leur scolarité dans le secondaire. C'est dans cette trajectoire, après celle des étudiants en CPGE, que la proportion de jeunes ayant décroché une mention bien ou très bien au baccalauréat, est la plus forte (10 % en 1989 et 37 % en 1995). C'est aussi dans cette trajectoire, après celle des étudiants en CPGE, que la proportion de parents diplômés du supérieur est la plus élevée : 30 % des pères en 1989 et 36 % en 1995 ; 25 % des mères en 1989 et 36 % en 1995. Cette trajectoire type constitue la trajectoire, avec celle des étudiants en CPGE, où la proportion de jeunes dont la mère a un niveau de diplôme beaucoup plus élevé que les pères est la plus forte (10 % en 1989 et 15 % en 1995).

Au final, plus les jeunes sont titulaires d'un baccalauréat scientifique, plus ils s'orientent en classes préparatoires un an après le baccalauréat et plus leurs parents sont diplômés, plus ils décohabitent et font des études longues en vivant seuls. Lorsque la mère est beaucoup plus diplômée que le père, les étudiants sont davantage des décohabitants en CPGE ou des décohabitants à l'université. Le parcours scolaire se combine à l'environnement familial lors de la construction des différentes trajectoires d'entrée dans la vie adulte durant les études supérieures. Les jeunes ne s'engagent pas dans les études supérieures de la même manière : études courtes ou longues mais aussi et surtout en restant chez leurs parents ou en quittant le domicile parental, selon leurs trajectoires scolaires mais aussi celles de leurs parents. Ainsi certains jeunes ont la possibilité de suivre les études supérieures de leur choix à proximité du domicile parental, d'autres au contraire doivent partir de chez leurs parents pour le faire ; d'autres enfin n'ont pas la possibilité de décohabiter et se « contentent » de filières d'études supérieures plus localisées, mais de moindre prestige ou rentabilité sociale. Ces inégalités géographiques d'implantation des lieux universitaires viennent renforcer les inégalités sociales (Germain, 2014).

3. Inégalités d'appartenance à une trajectoire type

Afin d'analyser quelles sont les chances de fréquenter une trajectoire plutôt qu'une autre, nous proposons le recours à deux régressions logistiques pour les deux panels. L'objectif est double : 1/ rendre compte de potentielles inégalités sociales et/ou éducatives dans les chances de parcourir une certaine trajectoire en prenant en compte un ensemble de variables de contrôle 2/ tenter d'apprécier l'évolution de ces inégalités afin de mesurer une éventuelle augmentation, diminution et/ou une recomposition.

Encadré 3 • Le modèle multinomial

L'objet est d'identifier parmi les caractéristiques individuelles, en particulier celles relatives au parcours scolaire de l'étudiant, aux ressources dont il dispose durant ses études, et à son environnement familial, les déterminants de l'appartenance à l'une ou l'autre des cinq trajectoires mises en évidence. Dans cette perspective, nous estimons un modèle logit multinomial (Gouriéroux, 1984) dans lequel la typologie (cinq trajectoires) est la variable à expliquer et les caractéristiques individuelles constituent les facteurs explicatifs. Il s'agit d'un modèle logit polytomique non ordonné (dont le modèle de base est le logit multinomial). Un tel modèle est structuré de manière telle que l'individu arbitre entre deux choix a et b indépendamment des autres choix qui lui sont offerts. On parle d'hypothèse d'indépendance des choix offerts (IIA : *Independance from Irrelevant Alternatives*).

La variable que nous cherchons à expliquer est ainsi la trajectoire étudiante de la personne. Pour les deux panels, nous mesurons la probabilité d'appartenir à une trajectoire X par rapport au fait d'appartenir à la trajectoire des cohabitants universitaires, que nous prenons comme trajectoire de référence, du fait de son importance numérique. Nous considérons deux variables d'intérêt. Une première variable tient aux caractéristiques scolaires des jeunes. Ce vecteur de variables explicatives comprend le poids du passé scolaire : le fait d'avoir redoublé et les performances scolaires au début du collège ainsi que les caractéristiques en fin de parcours secondaire (le type de baccalauréat obtenu et le type de mention). Une deuxième variable a pour objectif de mesurer le poids des origines familiales et sociales. Dans ce vecteur de variables explicatives, nous intégrons le niveau de diplôme du père et de la mère⁶ et la situation d'homogamie ou d'hétérogamie quant aux niveaux de

⁶ En trois niveaux, tels que présentés précédemment : inférieur au secondaire II, égal au secondaire II et études supérieures. Soulignons que nous avons fait le choix de nous intéresser au niveau d'éducation des parents (niveau d'éducation le plus haut atteint par au moins un parent) plutôt qu'à leur catégorie socioprofessionnelle (CSP) en raison du fait que nous travaillons sur les trajectoires éducatives des jeunes. Autrement dit la CSP ne permet pas selon nous d'estimer

diplôme des parents. Ainsi, nous appréhendons l'hypogamie féminine avec deux degrés : si la mère a un niveau de diplôme un peu supérieur au père ou si la mère a un niveau de diplôme beaucoup plus élevé que le père. Nous réalisons la même approche pour mesurer l'hypergamie féminine : si le père a un niveau de diplôme un peu supérieur à la mère ou si le père a un niveau de diplôme beaucoup plus élevé que la mère. Nous prenons également en compte le statut migratoire du père.

Nous intégrons enfin des variables de contrôle pouvant jouer sur les risques d'opter pour un certain parcours. Pour les deux panels nous intégrons la structure parentale dans laquelle le jeune a grandi (famille nucléaire, monoparentale ou recomposée) et le nombre de frères et sœurs. Nous considérons également le fait que la mère ne travaille pas. Afin d'évaluer les ressources financières de l'étudiant nous considérons par ailleurs pour les deux panels le fait d'être boursier en début de parcours, de travailler en parallèle de ses études ou de bénéficier d'un soutien financier de la part de ses parents en début de parcours et pour le panel 1989 le statut d'occupation du logement des parents lors de l'entrée en sixième du jeune. Nous contrôlons également le sexe de l'individu.

3.1. L'importance du bac S et de la mention

Pour les deux panels, les caractéristiques scolaires en fin de secondaire sont déterminantes. Le type de baccalauréat est la variable la plus discriminante : détenir un baccalauréat technologique ou un baccalauréat professionnel augmente les risques de fréquenter des trajectoires étudiantes professionnelles, qu'elles soient cohabitantes ou décohabitantes, plutôt que la trajectoire universitaire cohabitants, ce phénomène étant légèrement plus marqué en 1995 concernant les décohabitants professionnels. Concernant les décohabitants universitaires, on observe le même phénomène pour les deux panels : détenir un baccalauréat ES ou technologique plutôt qu'un baccalauréat S diminue significativement les risques de décohabiter à l'Université (plutôt que de cohabiter). Enfin du point de vue de la trajectoire contenant des CPGE (trajectoire n° 2 pour les deux panels) des différences apparaissent entre les deux panels : le poids du type de baccalauréat obtenu est beaucoup plus marqué pour le panel 1995 (les bacheliers scientifiques étant davantage privilégiés). En revanche, le poids de la mention est moins marqué qu'auparavant : tandis qu'avoir une mention très bien augmentait les risques d'être dans la trajectoire contenant des CPGE de 20,5 fois (plutôt que dans la trajectoire cohabitants universitaires), ce risque n'est plus que de 3,5 fois, ce phénomène pouvant notamment s'expliquer par l'augmentation structurelle du nombre de mention délivrée. De la même manière, la mention joue un moindre rôle sur la différence décohabitants universitaire et cohabitants pour les jeunes du panel 1995. Concernant le passé scolaire (note en sixième et redoublement), ce dernier ne joue pas (ou très peu) pour les deux panels.

3.2. Les diplômes des parents une variable plus discriminante en 1995 qu'en 1989

Du point de vue du poids des origines sociales, quelques différences significatives apparaissent en revanche entre les jeunes du panel 1989 et 1995. Si les diplômes des pères jouent significativement sur les risques de fréquenter la trajectoire de référence (trajectoire des cohabitants universitaires), toutes choses égales par ailleurs, en particulier pour les jeunes aux mêmes caractéristiques scolaires, cette tendance semble plus prononcée pour les jeunes du panel 1995. C'est ainsi que pour les jeunes du panel 1989, avoir un père possédant un diplôme de l'enseignement supérieur (plutôt qu'un diplôme inférieur au baccalauréat) diminuait les risques d'être dans une trajectoire professionnelle cohabitante de 59,34 % tandis qu'il les diminue de 80,48 % pour les jeunes du panel 1995. Le clivage social trajectoire professionnelle cohabitante/trajectoire universitaire cohabitante est ainsi plus

au mieux l'environnement culturel des jeunes : les parents peuvent avoir connu soit un déclassement sur le marché du travail par rapport à son niveau d'études, soit au contraire une « promotion ». De ce fait la CSP ne permet pas d'appréhender systématiquement les ressources culturelles de la famille qui peuvent s'avérer déterminantes dans une trajectoire (aide aux devoirs, à l'orientation, etc.).

prononcé toutes choses égales par ailleurs. Par ailleurs, le fait que les pères soient bacheliers diminue significativement les risques de fréquenter la trajectoire professionnelle cohabitante pour les jeunes du panel 1995 (plutôt que de fréquenter la trajectoire universitaire cohabitante), alors que la relation était non significative pour les jeunes du panel 1989. Par ailleurs, un nouveau clivage apparaît pour les jeunes du panel 1995, le poids plus important du diplôme du père concernant la différence entre la trajectoire comportant des CPGE et celle des cohabitants universitaires. Ainsi avoir un père possédant un diplôme de l'enseignement supérieur (plutôt qu'un diplôme inférieur au baccalauréat) augmente les risques de 1,63 fois d'être dans la trajectoire avec CPGE (plutôt qu'être dans la trajectoire des cohabitants universitaires). Par ailleurs, du point de vue des origines sociales, un nouvel élément distinctif apparaît : les différences de niveau de diplôme entre les parents. Tandis que cette variable jouait un rôle marginal pour les jeunes du panel 1989, elle apparaît comme un facteur différenciant significativement certaines trajectoires entre elles pour les jeunes du panel 1995. Ainsi avoir des pères légèrement plus diplômés que les mères augmentent significativement les risques de fréquenter des trajectoires professionnelles (cohabitantes ou non) plutôt que d'être dans une trajectoire cohabitante universitaire. Qui plus est, le fait que les mères soient nettement plus diplômées que les pères jouent un rôle significatif sur les risques de fréquenter deux trajectoires de jeunes décohabitants : la trajectoire universitaire décohabitante et la trajectoire des décohabitants en CPGE. Ainsi avoir une mère beaucoup plus diplômée qu'un père (forte hypogamie féminine) augmente de 1,59 fois les risques d'être dans une trajectoire universitaire décohabitante plutôt que cohabitante pour les jeunes du panel 1995.

3.3. Avoir un père étranger diminue les chances d'être décohabitant

Enfin, pour les deux panels, le fait d'avoir un père né à l'étranger diminue les risques d'appartenir aux trajectoires des décohabitants professionnels plutôt qu'à la trajectoire des cohabitants universitaires pour les deux panels. Bien que ce constat paraisse de prime abord contre-intuitif, il est plutôt en cohérence avec la littérature sur le sujet indiquant qu'en France, toutes choses égales par ailleurs (en l'occurrence pour un même niveau scolaire et à environnement socioculturel donné), les enfants d'origines immigrées optent davantage pour les filières académiques que pour des filières professionnelles. Il n'y aurait ainsi pas en France d'effet pénalisant, en plus de l'environnement socioculturel, pour les enfants d'immigrés (Vallet et Caille, 2000). En revanche, et pour les deux panels, être décohabitant (trajectoire 5 pour 1989 et 1995) plutôt que cohabitant universitaire (trajectoire de référence) est moins probable pour les jeunes ayant des pères nés à l'étranger.

Entre les deux panels, nous pouvons constater que le rôle discriminant du baccalauréat et du niveau de celui-ci (mention) demeure avec toutefois un clivage plus marqué entre les filières universitaires et les CPGE. En revanche, nous pouvons noter une nette différence concernant l'origine sociale. Nous remarquons ainsi un clivage très marqué entre les deux trajectoires professionnelles et celle des cohabitants universitaires du point de vue du diplôme du père, de son statut migratoire et le fait qu'il soit plus diplômé que la mère toutes choses égales par ailleurs, en particulier pour un même niveau scolaire (même type de bac, et même mention). Le clivage est également plus marqué avec la trajectoire des CPGE, où l'hypogamie féminine et le diplôme du père jouent. Le fait que les mères soient beaucoup plus diplômées entre 1989 et 1995 mais aussi par rapport au niveau de diplôme du père joue sur la probabilité plus importante de décohabiter lorsqu'on est étudiant pour les jeunes du panel 1995. On assiste à une recomposition des inégalités d'origine sociale et leurs impacts sur la manière de vivre leur vie étudiante.

Conclusion

Au final, les trajectoires au sein de la jeunesse étudiante liant situation vis-à-vis des études et situation vis-à-vis du logement ont, à première vue, faiblement évolué. En effet, nous retrouvons des trajectoires types sensiblement identiques entre les deux panels. Toutefois, les proportions

respectives de ces trajectoires types ont connu des évolutions : ainsi la proportion de cohabitants professionnels (9 % en 1989 et 15 % en 1995) a évolué à la hausse alors que celles des cohabitants ou décohabitants universitaires a diminué (respectivement 29 % en 1989 et 23 % en 1995 pour les premiers et 25 % en 1989 et 19 % en 1995 pour les seconds). On assiste à une reconfiguration des trajectoires scolaires, notamment avec des jeunes qui débutent leur formation dans des filières professionnelles, notamment de type IUT puis rejoignent l'université. L'origine sociale exerce toujours une influence mais de manière quelque peu différente. Le diplôme du père marque en 1995 davantage le clivage entre les jeunes professionnels et les jeunes universitaires : plus le père a un niveau d'éducation élevé, plus la probabilité de suivre des études professionnelles dans le supérieur diminue. Le niveau d'éducation des mères a augmenté entre les deux panels et le fait d'avoir une mère beaucoup plus diplômée que son père incite les jeunes (hommes ou femmes) à être décohabitant en suivant des études longues, soit en passant par une CPGE durant les premières années, soit par l'Université. Le niveau des mères semblent donc jouer un rôle dans la plus ou moins grande rapidité à acquérir son autonomie résidentielle. Cela pouvant s'expliquer par le maintien prédominant du rôle des mères dans l'éducation des enfants, avec l'idée selon laquelle les enfants de mères sans diplôme se représenteraient la possibilité de vivre seul plus tardivement que les autres (Gasparini *et al.*, 2009, p. 25). Ce constat rejoint par ailleurs celui développé par Thalineau et Hot (2015, p. 29) qui démontrent que les « *casaniers paisibles* », groupe caractérisé par des mères faiblement diplômées, se démarquent par la volonté de peu s'éloigner du groupe familial.

Les différentes réformes opérées en matière d'éducation ne semblent pas avoir porté leurs fruits du point de vue de la réduction des inégalités sociales. L'origine sociale, considérée du point de vue du niveau de diplôme des parents, joue un rôle non seulement dans le parcours scolaire en tant que tel (choix de telle ou telle filière) mais aussi dans la manière de vivre cette vie d'étudiant. Il serait intéressant d'étudier davantage de quelle façon ces trajectoires d'études et de logement ont des effets sur la manière de vivre sa vie adulte : moyen d'accès à l'emploi, emploi occupé (CSP, durée de travail...), difficultés financières ou de logement.

Bibliographie

- Albouy V. et Tavan C. (2007), « Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur », *Économie et Statistique*, 410, pp. 3-22.
- Beaud S. (2002), *80% au Bac. Et après ?... Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte « Enquêtes de terrain ».
- Beaud S. (2008), « Enseignement supérieur : la "démocratisation scolaire" en panne », *Formation Emploi*, 101, pp. 149-165.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1964), *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Cayouette-Remblière J. et de Saint Pol T. (2013), « Le sinueux chemin vers le baccalauréat : entre redoublement, réorientation et décrochage scolaire », *Économie et Statistique*, 459, pp. 56-88.
- Duru-Bellat M. (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil.
- Duru-Bellat M. et Verley E. (2009), « Les étudiants au fil du temps : contexte et repères institutionnels », in Gruel L., Galland O. et Houzel G. dir, *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes, PUR, coll. « Le sens social », pp. 195-219.
- Erllich V. (1998), *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin.
- Erllich V. et Verley E. (2010), « Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation », *Éducation et Sociétés*, 26, pp. 71-88.

- Germain V. (2014), *La construction des trajectoires d'entrée dans la vie adulte : permanences et changements dans le contexte de massification de l'enseignement supérieur*, Thèse de doctorat en sociologie, Aix-Marseille Université.
- Germain V. et Olympio N. (2012), « Parcours scolaires en France et espace d'opportunités : une analyse à l'aune de la théorie des capacités de Sen », *Formation Emploi*, 120, pp. 13-33.
- Gabadinho A., Ritschard G., Studer M. et Müller N.S. (2009), *Mining sequence Data in R with the TraMineR package: A User's Guide*, Department of Econometrics and Laboratory of Demography, University of Geneva, Geneva.
- Galland O. (2011), *Sociologie de la jeunesse*, 5^{ème} éd., Paris, Armand Colin.
- Galland O. et Oberti M. (1996), *Les étudiants*, Paris, La découverte.
- Galland O. (1990), « Un nouvel âge de la vie », *Revue française de sociologie*, 31/4, pp. 529-551.
- Gasparini R., Joly-Rissoan O., Dalud-Vincent M. (2009), « Quitter l'enfance, devenir adulte. Hétérogénéité des représentations adolescentes concernant l'âge d'accès à l'autonomie », *Politiques sociales et familiales*, 97.
- Grignon C. et Gruel L. (1999), *La vie étudiante*, Paris, PUF.
- Lemaire S. (2012), « Les parcours dans l'enseignement supérieur : devenir après le baccalauréat des élèves entrés en sixième en 1995 », *Note d'information enseignement supérieur et recherche*, juin 12-05.
- Millet M. (2003), *Les étudiants et le travail universitaire : étude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Pinto V. (2008), « "Démocratisation" et "professionnalisation" de l'enseignement supérieur », *Mouvements*, 55-56, pp. 12-23.
- Thalineau A et & Hot F. (2015), « Le poids des relations familiales dans la mobilité géographique des jeunes inscrits en baccalauréat professionnel », *Formation Emploi*, 131(3), pp. 101-120.
- Verley E. et Zilloniz S. (2010), « L'enseignement supérieur en France : un espace segmenté qui limite l'égalisation des chances », *Formation Emploi*, 110, pp. 5-18.
- Van de Velde C. (2008), *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Paris, PUF.
- Vanhoffelen A. (2010), « Les bacheliers du panel 1995 : évolution et analyse des parcours », *Note d'information*, septembre 10-13.

Annexes

Tableau 2 • Probabilité d'appartenir à une trajectoire X plutôt qu'appartenir à une trajectoire Cohabitants Universitaires pour les jeunes du panel 89 - modèle logistique multinomial (en Rapports des Risques Relatifs)

	Référence : Cohabitants universitaires			
	Cohabitants professionnels	Décohabitants CPGE et universitaires	Décohabitants professionnels	Décohabitants universitaires
Hétérogamie (référence : homogamie)				
Diplôme du père légèrement supérieur	-	-	2.164668*	-
Diplôme du père nettement supérieur	-	-	-	-
Diplôme de la mère légèrement supérieur	-	-	-	-
Diplôme de la mère nettement supérieur	-	-	-	-
Diplôme du père (référence : diplôme inférieur au baccalauréat)				
Baccalauréat	-	-	-	-
Diplôme de l'enseignement supérieur	.4066674***	-	.3734176***	-
Diplôme de la mère (référence : diplôme inférieur au baccalauréat)				
Baccalauréat	-	.7039637*	-	-
Diplôme de l'enseignement supérieur	-	-	-	-
Statut migratoire du père (référence : père né en France)				
	-	.5444806***	.3999645***	.5021312***
Performance de l'élève à l'entrée en 6ème (référence : BON)				
Non présent	-	-	-	-
Moyen	-	-	-	-
Passable	-	-	-	-
Insuffisant	-	-	-	-
Redoublement en primaire	-	-	-	-
Type de baccalauréat (référence : Bac S)				
Bac ES	-	-	.5764369**	.7012267**
Bac L	-	.7432305*	.3003389***	-
Bac professionnel	14.06862***	-	4.906635**	-
Bac technologique	8.652898***	-	2.894747***	.4856489***
Mention au bac (référence : pas de mention)				
Mention assez bien	-	1.817383***	-	-
Mention bien	.31542*	3.722136***	-	1.773257**
Mention très bien	-	20.54333***	-	10.735**
Structure familiale (référence : vivre avec ses deux parents)				
Famille monoparentale	-	-	-	-
Famille recomposée	-	-	-	-
Nombre de frère et sœurs (référence : 1)				
Enfant unique	-	.6315511**	-	.5664001**
2	-	-	-	-
3 et plus	-	-	-	-
Mère au foyer	-	-	-	-
Travail pendant les études	-	-	-	-
Pas d'aide financière de la famille	-	-	-	-
Etudiant boursier la première année	-	-	2.067245***	1.780063***
Type de logement des parents (référence : propriétaire)				
Parents locataires	.5495063**	.5800193***	.4848758***	.5182986***
Logement gratuit	-	-	-	-
Sexe (référence : homme)				
	2.159894***	1.438448**	1.926145***	.740569**

(***) Significatif au seuil de 1%, (**) au seuil de 5% et (*) au seuil de 10% - Seules les relations significatives apparaissent dans le tableau -
Source : Panel DEPP 89.

Tableau 3 • Probabilité d'appartenir à une trajectoire X plutôt qu'appartenir à une trajectoire Cohabitants Universitaires pour les jeunes du panel 95 - modèle logistique multinomial (en Rapports des Risques Relatifs)

	Référence : Cohabitants universitaires			
	Cohabitants professionnels	Décohabitants CPGE	Décohabitants professionnels et cohabitants	Décohabitants universitaires
Hétérogamie (référence : homogamie)				
Diplôme du père légèrement supérieur	2.94391**	-	2.83606**	-
Diplôme du père nettement supérieur	-	-	-	-
Diplôme de la mère légèrement supérieur	-	-	-	-
Diplôme de la mère nettement supérieur	-	1.738946**	-	1.587406*
Diplôme du père (référence : diplôme inférieur au baccalauréat)				
Baccalauréat	.3691848***	1.435566*	-	-
Diplôme de l'enseignement supérieur	.1952163***	1.629477***	.3689397***	-
Diplôme de la mère (référence : diplôme inférieur au baccalauréat)				
Baccalauréat	-	-	-	-
Diplôme de l'enseignement supérieur	-	-	-	-
Statut migratoire du père (référence : père né en France)				
	.5543313**	.4584877***	.294221***	.2889609***
Performance de l'élève à l'entrée en 6ème (référence)				
Non présent	-	-	-	-
Moyen	-	-	1.380734*	-
Passable	-	-	-	-
Insuffisant	-	-	-	-
Redoublement en primaire	-	-	-	-
Type de baccalauréat (référence : Bac S)				
Bac ES	-	.5294869***	-	.6881514**
Bac L	-	.5866947**	-	-
Bac technologique	6.876689***	.7254747*	7.450586***	.3168339***
Bac professionnel	30.27132***	-	18.13327***	-
Mention au bac (référence : pas de mention)				
Mention assez bien	.7274123*	1.69187***	-	1.335408*
Mention bien	.297933**	3.502216***	-	1.660623*
Mention très bien	-	3.533409***	-	-
Structure familiale (référence : vivre avec ses deux parents)				
Famille monoparentale	-	-	-	-
Famille recomposée	-	-	-	-
Nombre de frère et sœurs (référence : 1)				
Enfant unique	-	-	-	-
2	-	-	-	1.279202*
3 et plus	-	-	-	-
Mère au foyer	-	-	-	-
Travail pendant les études	1.572875*	-	-	.6352458*
Pas d'aide financière de la famille	-	-	1.490028**	.7284243**
Etudiant boursier la première année	-	1.47604**	-	1.947856***
Sexe (référence : homme)				
	1.813477***	1.2239*	-	.485809***

(***) Significatif au seuil de 1%, (**) au seuil de 5% et (*) au seuil de 10% - Seules les relations significatives apparaissent dans le tableau - Source : Panel DEPP EVA.

Parcours professionnels et construction de l'autonomie chez les jeunes Tunisiens

*Ridha Ben Amor**

Dans cette communication, je me propose d'articuler mon propos autour de la construction du projet de vie, et plus particulièrement de l'autonomie chez les jeunes, en mettant la focale sur leurs expériences d'installation dans la vie professionnelle. L'intérêt de cette thématique est d'apporter un éclairage particulier sur ce qui pourrait être considéré comme la pierre angulaire sur laquelle repose la construction de l'autonomie au sein de ces groupes.

Des interrogations relatives à cette notion, à ce qui y contribue, comment et selon quelles significations pour ces jeunes seront au centre de la réflexion. En somme, comment vit-on ces situations et comment les rationalise-t-on ? Mais aussi quel sens peut-on attribuer à l'idée d'autonomie afin de cerner ce vécu sans le surcharger par l'imposition de catégories savantes, mais plutôt en réfléchissant d'abord sur les « catégories indigènes » ?

Toutefois, au seuil des développements qui vont suivre, il importe de situer notre propos en soulignant la place centrale occupée par la question du travail en Tunisie, aussi bien dans le débat public que dans le projet de vie des jeunes. En effet, les enjeux qui l'entourent, les politiques publiques et les formes d'exclusion qui leur sont souvent associées, autant que la visibilité et la médiatisation rarement acquises par cet objet, n'ont cessé d'occuper le devant de la scène depuis le soulèvement de 2011. Or, au cœur de ce dernier, figurent les notions de liberté et de dignité ; si la première renvoie surtout au déni des droits et des libertés individuelles et collectives, la dignité est liée quant à elle d'abord au travail car le contrat social semble avoir été rompu par l'échec de la possibilité d'assurer l'accès à l'emploi à de larges catégories de la population, conduisant à leur exclusion. S'y ajoute un autre trait saillant : la visibilité du chômage des diplômés de l'enseignement supérieur, qui, en l'espace de quelques années, a profondément modifié le visage de ce phénomène endémique.

Cette question est également digne d'attention au titre d'enjeu social primordial dans un contexte où la construction de soi et l'injonction à l'indépendance sinon à l'autonomie à laquelle font face les jeunes, se caractérisent par deux tendances. D'une part, on assiste à la régression, sur ce terrain, des différences entre filles et garçons et, d'autre part, les trajectoires des enfants semblent se démarquer des expériences de leurs parents. En effet, l'on peut parler, tout au moins à ce niveau, d'un changement très net par rapport à la génération des parents dont la trajectoire était souvent balisée et somme toute assez uniforme, alors que, de nos jours, les jeunes connaissent des parcours souvent discontinus, voire parfois « chaotiques », l'installation dans la vie professionnelle passant par une pluralité des itinéraires, comme la suite de l'analyse va le montrer. Ces parcours sont du reste d'autant plus distincts de ceux des parents que les jeunes sont confrontés à l'émergence puis l'affirmation de la figure de l'individu, ce qui se traduit par l'injonction à être soi, à se prendre en charge, dont le corollaire est souvent l'affaiblissement du poids des processus collectifs et des positions héritées.

Quant aux données qui alimenteront cette réflexion, elles seront puisées dans la littérature sociologique sur les jeunes, en rapport avec la sphère du travail.¹ En outre, je procéderai à

* Université de Tunis

¹ Voir bibliographie à la fin du texte.

l'exploitation de mes enquêtes durant ces dernières années, effectuées avant 2011² ou celles plus récentes, qu'elles aient eu lieu à Tunis³ ou bien dans d'autres régions du Nord-Ouest de la Tunisie.⁴ L'intérêt de la mobilisation de l'ensemble de ces travaux est de fournir une base de comparaison concernant la thématique du travail.

Concernant l'économie de ce texte, elle procède d'une présentation mettant l'accent sur la centralité du travail, suivie d'une section consacrée à la réflexion sur la notion d'autonomie avant de proposer une lecture des parcours des jeunes en rapport avec cette problématique.

1. Le travail entre centralité et approche sexuée

1. 1. De la centralité du travail

Malgré les difficultés d'insertion dans le monde du travail, en particulier pour les diplômés, engendrant souvent un sentiment de désenchantement collectif à l'endroit de l'école et de l'accès à la sphère professionnelle, le travail n'en demeure pas moins central.

Ainsi, lors d'une enquête récente, le travail est considéré comme une valeur fondamentale⁵ par l'écrasante majorité (88,8%) des jeunes interrogés ; ceci étant le cas pour 92,2% des garçons contre 83,5% des filles (5,2% des garçons le jugeant important contre 10,5% des filles). À ce propos, il est vrai que l'entrée des femmes sur le marché de l'emploi, combinée à une scolarisation qui les dote d'un capital scolaire souvent supérieur à celui des garçons, contribuent sans doute à placer le travail au cœur des valeurs auxquelles elles adhèrent.

D'ailleurs en ce qui concerne les filles, il semble établi qu'école et travail font en quelque sorte système ; ainsi elles sont 77,7% à estimer que les études sont essentielles, contre moins de la moitié des garçons (49,3%). de même elles sont plus nombreuses (69,5% contre 57,1% des garçons) à considérer que les études permettent d'accéder à « un bon travail »⁶. Pour celles qui ont accompli de longues études ou qui l'envisagent, le travail apparaît comme une suite logique à l'acquisition d'un capital scolaire, censé être « rentabilisé » dans un emploi à la hauteur du diplôme, bien à la suite, pour beaucoup d'entre elles, de multiples expériences qui s'enchaîneront en attendant la stabilisation.

En rapport avec ces considérations, un autre aspect essentiel est à prendre en compte, celui du travail comme cadre intégrateur ainsi que le rappelle ce jeune entrepreneur, en mettant l'accent sur le fait que cela lui a évité de connaître d'autres expériences synonymes de déviance voire de délinquance, lui donnant l'occasion de partager ainsi la même condition que les autres, et de se réclamer des mêmes valeurs et aspirations. Ainsi, Ahmed, entrepreneur à Douar Hicher⁷, 29 ans définit-il le sens du travail :

« Que signifie le travail pour toi ?

² Voir notamment R. Ben Amor (2008).

³ Elle présente le double intérêt de combiner des approches quantitative et qualitative, ce qui permet de fournir des ordres de grandeur sur nombre de variables, tout en permettant de restituer le vécu des jeunes et d'éclairer ces données à travers les entretiens et les focus group qui ont complété l'enquête par questionnaire. En second lieu, les matériaux fournis par cette investigation offrent la possibilité de mettre en perspective la construction de l'autonomie par le travail (vecteur de reconnaissance de l'individualité) avec les formes dont elle se décline dans d'autres sphères, dont je citerai notamment l'école et la famille, ce qui permet de focaliser l'analyse sur les compétences des acteurs afin de négocier leurs marges d'autonomie, pouvant parfois aller jusqu'à la rupture avec certaines institutions.

⁴ Enquête par entretiens et focus group dans certains Quartiers populaires et de moyen standing à Tunis ainsi villes du Kef et de Béjà.

⁵ La valeur travail (considéré comme très importante) se situe juste avant la religion (88,6% la considèrent comme très importante) et le fait de fonder une famille (62,7%) (R. Ben Amor et H. Moussa (2015), p. 99).

⁶ R. Ben Amor et H. Moussa (2015), p. 100.

⁷ Quartier populaire à la périphérie de Tunis.

-Toute ma vie ! Croyez-moi, si je ne travaillais pas je serais soit en Syrie soit en prison. Je me connais assez je ne peux pas supporter de ne pas travailler, de ne rien faire. S'il n'y avait pas de travail, je ne serais pas ici, je serais en Italie, ou ailleurs. Si je ne travaillais pas, je ne pourrais pas me voir comme un être humain, vous supportez ne rien faire vous ?! Ce n'est pas un problème d'argent ! On travaille pour ne pas aller dans ces voies[...]. Je connais des jeunes de mon quartier qui se font traiter à l'hôpital psychiatrique El Razi suite au chômage ! Vous les voyez dans la rue crier, errer... »⁸.

On pourrait abonder dans le même sens à la faveur des situations de chômage qui sont révélatrices, a contrario, de la frustration éprouvée face au manque de travail.⁹

1.2. Polysémie de la notion de travail

Toutefois, au-delà de ce premier constat, il apparaît intéressant d'interroger les représentations du travail portées par ces jeunes. À ce sujet, on peut certes noter que *le tiers des enquêtés souligne l'importance de sa dimension économique, mais on remarque que les valeurs immatérielles comme le respect (13,6%), la réalisation de soi (10%) et l'indépendance (15%) sont également présentes, ce qui montre que la vision réductrice du travail comme « gagne-pain » est loin d'être prédominante au sein de cette population.*¹⁰

Ces dimensions peuvent d'ailleurs être rapprochées de la distinction opérée, par exemple, par Serge Paugam (2011) qui considère que « le travail permet de satisfaire les besoins d'au moins trois dimensions de l'individu »¹¹ :

1. *l'Homo faber* qui renvoie à l'épanouissement de l'acte du travail lui-même avec l'idée de « se faire en faisant », correspondant à ce que l'on qualifie dans l'enquête sur les jeunes par l'expression de « développement personnel ».
2. *l'Homo oeconomicus* qui lie la satisfaction du travail à la rétribution en fonction de l'état du marché ; correspond à ce que d'autres nomment les conditions matérielles.
3. *l'Homo sociologicus* qui fait de la reconnaissance par les autres du travail effectué un facteur essentiel de motivation. Ce qui renvoie à l'identité comme dimension qui prolonge la réflexion tant il est vrai que la construction de soi et la présentation de soi qui en découle s'appuient sur cette notion.

Cependant, de cette même investigation il ressort d'autres conclusions, tendant à relativiser l'acception matérielle du travail au profit de ses autres dimensions, et ce à mesure que l'on avance dans l'âge. Ainsi, *les plus âgés se placent au premier rang de ceux qui privilégient la catégorie « obligation » et le travail comme « source de revenus et de satisfaction des besoins », renvoyant à la dimension matérielle du travail (plus de 40%).* En revanche, les caractéristiques qui relèvent de la dimension « développement personnel » se retrouvent surtout dans le groupe intermédiaire (25-29 ans), puisque un enquêté sur trois y adhère. Cette conclusion est peut-être à mettre en relation avec l'entrée dans la vie active, qui peut contribuer à enrichir les représentations des jeunes. L'expérience professionnelle semble donc avoir un impact sur ce plan ; elle permettrait d'explorer d'autres facettes plus personnelles du travail que la représentation répandue atteint rarement. On peut inscrire dans le même cadre la régression de la rubrique « développement personnel » chez les plus âgés, au profit de la caractéristique « respect par les autres », renvoyant à la soumission à une norme qui identifie l'intégration et l'accession au statut d'adulte à l'installation dans la vie active.

Mais, plus généralement, cela tend à accréditer l'idée que les jeunes accèdent à des représentations qui fonctionnent en rapport avec les expériences marquant leurs parcours mais également avec les

⁸ R. Ben Amor et H. Moussa (2015), p 101.

⁹ *Ibid*, p 102 et sq.

¹⁰ Ce qui ne diminue en rien le poids de la dimension instrumentale, tel que le rappelle L. Ben Salem *et al.* (1996) ; on y lit (p. 25) que « la sécurité de l'emploi et un salaire convenable sont les critères les plus fortement valorisés quand il s'agit du choix d'une profession. ».

¹¹ S. Paugam (2001), p. 27.

impératifs sociaux résultant de constructions sociales des possibles et fonctionnant différemment selon les étapes du cycle de vie. Ce qui peut nous inciter à penser, par hypothèse, que la notion de « jeune » se décline différemment en fonction de l'âge, évitant ainsi toute essentialisation de cette catégorie.

1.3. Le rapport sexué au travail : des femmes assignées au rôle domestique.

Un dernier aspect susceptible d'apporter un éclairage pertinent à la suite de l'analyse mérite d'être soulevé. Il se rapporte à la perception du travail chez les filles qui suscite des divergences dont on soulignera les plus saillantes. Ainsi plus des deux tiers (71%) des jeunes considèrent que le travail est important pour les filles, avec un écart notable entre les sexes : de 88,2% chez les filles on descend à 58,9% chez les garçons. Cet écart important entre filles et garçons se confirme d'ailleurs en ce qui concerne les composantes de ce travail ou ses raisons d'être. Pour 30,6% des filles et 21,7% des garçons, le travail des filles s'inscrirait avant tout dans une logique de *satisfaction de leurs besoins* renvoyant ainsi à sa dimension instrumentale.

En référence à celle-ci, 13,1% des jeunes ont évoqué l'accès des filles à l'autonomie financière par le travail et, dans ce cas encore, celles-ci sont plus nombreuses à voir dans le travail l'opportunité d'une indépendance financière. Elles sont 19,9% contre 8,3% des garçons à faire mention de cette autonomie dont le contenu est complexe à appréhender ; en effet, il s'agit à la fois d'un moyen d'alléger économiquement la famille et de la soutenir, mais aussi de se libérer de la soumission économique à un époux. En outre, travailler, disposer d'un salaire, permet une forme de restitution, notamment pour les jeunes filles qui ont fait des études supérieures.¹²

Lors de cette même enquête, la place des filles (femmes) sur le marché du travail a également été soulevée par les jeunes. *Ainsi, 12,6% estiment que la priorité devrait être accordée aux hommes en matière d'emploi, et 10,2% que la place des femmes se situe dans la sphère domestique.* Ce sont les garçons qui sont les plus nombreux à prendre de telles positions, avec respectivement 19,5% (contre 4,2% des filles) et 19% (contre 3,5% des filles). Toutefois, réduire les femmes à un rôle domestique est une attitude qui diminue en même temps qu'augmente le niveau des études : le taux est de 21,4% pour les jeunes qui n'ont pas fait d'études, de 16,4% pour les jeunes ayant un niveau primaire, de 9,8% chez ceux de niveau secondaire et de 6,8% chez ceux qui ont fait des études supérieures. Par ailleurs, concernant le fait d'accorder la priorité aux hommes, on note que les résultats pour les trois premiers niveaux d'instruction sont proches (entre 13% et 15%), alors que le taux chez les plus éduqués tombe à 6,8%.

En somme, la centralité du travail évoquée plus haut est à nuancer car, concernant l'emploi des femmes, elle fait l'objet d'une appréciation différente, en particulier de la part des garçons. Des traces de cette représentation se manifestent d'ailleurs dans les figures de l'autonomie, comme nous le verrons plus bas.

Ces conclusions sont à rapprocher d'autres résultats qui tendent à mettre en valeur les variations de l'injonction au travail selon le genre, les conflits familiaux tendant de la sorte à être davantage alimentés par ce thème¹³.

¹² En cohérence avec ces données, d'autres différences significatives méritent d'être mentionnées; dont celle concernant la rubrique « réalisation de soi », où l'on relève un taux bien plus élevé chez les garçons (29,8%) que chez les filles (18,8%), ce qui témoigne, chez elles, d'un investissement moins important dans cette dimension du travail. Elles semblent favoriser davantage la dimension matérielle, qui recueille l'adhésion d'un peu plus du tiers des enquêtées (36,4%), une proportion supérieure à celle des garçons (32%).

¹³ I. Melliti (2015), p. 59.

2. De la construction de l'autonomie chez les jeunes

2.1. Contexte de construction de l'autonomie.

Deux aspects essentiels sont à retenir à ce niveau. Il s'agit en premier lieu des politiques en vigueur qui envoient des messages ambigus aux jeunes à travers, d'un côté, l'injonction à l'auto-prise en charge, prônée aussi bien par les institutions à l'œuvre dans ce domaine, comme le montre la politique de promotion de l'auto-emploi, l'encouragement des micro-crédits, l'allocation jeunes qui a connu diverses péripéties, tout en occasionnant sans doute une certaine dépendance par rapport à l'État. D'un autre côté, au titre des tendances qui contrarient l'indépendance, on compte par exemple les politiques de massification de l'enseignement supérieur, entraînant l'allongement des études et à la longue la perte de rendement des diplômés, ce qui fragilise l'accès à l'emploi et contribue à retarder l'installation dans la vie active, outre les difficultés d'accès au monde du travail, le parcours passant souvent par des formations et des emplois précaires avant de prétendre à une insertion souvent laborieuse.

En second lieu, les relations entre les générations nous livrent à leur tour des messages relevant de l'un ou l'autre registre, car l'on demande aux jeunes de participer aux dépenses une fois qu'ils ne sont plus en formation, ce qui semble s'orienter plutôt dans le sens de l'encouragement de l'indépendance, alors que la famille semble adopter dans le même intervalle une position où le travail est tout de même inscrit d'abord dans une logique de restitution par rapport aux parents. À un autre niveau, concernant les modèles éducatifs, d'un côté l'on observe une tendance émergente vers la liberté de choix de l'adolescent concernant les domaines scolaire et professionnel,¹⁴ ce qui est à mettre au crédit de la première orientation, d'un autre côté la famille s'accorde un droit de regard sur les sociabilités des jeunes (fréquentations, invitations, sorties,...) en particulier celle des filles¹⁵. Enfin, le respect par la famille d'une liberté grandissante dans le choix du conjoint doit tout de même s'accommoder d'un certain contrôle familial tant et si bien qu'on ne peut parler de « désengagement de la famille »¹⁶ à ce niveau,¹⁷ même si son contenu tend à se modifier.

Or, pour rendre intelligibles ces situations, brièvement illustrées mais qui paraissent équivoques, il me semble utile d'introduire une distinction éclairante entre les notions d'indépendance et d'autonomie. L'intérêt de ce couple de concepts est de déboucher sur une typologie qui les articule en les mettant en rapport avec l'accès des jeunes à la vie professionnelle, contribuant ainsi à cerner leur vécu avec rigueur tout en tenant compte de la manière dont ils le transcrivent dans leur propre grammaire.

2.2. De la construction de l'individualisation : entre indépendance et autonomie

Ce moment de retour sur soi et de réflexivité peut être restitué à travers la notion d'individualisation, qu'il est possible de définir en ces termes : « dans les principaux domaines de la vie, les individus veulent faire des choix personnels et originaux, l'individualisation est donc un processus d'autonomisation, de prise de distance par rapport à toutes les appartenances assignées. Le slogan qui pourrait le mieux résumer ce sentiment serait « À chacun son choix » ». Ce qui est à distinguer de l'individualisme « en tant que volonté de toujours choisir ce qui maximise le plaisir ou l'intérêt matériel de l'individu ».¹⁸

¹⁴ M. Hajji (2000), p. 108.

¹⁵ S. Ben Abdallah (2003).

¹⁶ L. Ben Salem (2009), p. 258.

¹⁷ En ce sens qu'une proportion importante de jeunes ont connu leur conjoint dans leur réseau de parenté, outre la persistance de l'endogamie.

¹⁸ P. Bréchon et O. Galland (dir.) (2010), p. 15.

Si l'on se reporte à F. de Singly,¹⁹ les manifestations de ce processus dans les sociétés contemporaines sont multiples, à commencer par l'importance du lien électif, sous ses diverses formes, dans la sphère familiale où il s'accompagne de l'individualisation des femmes et des enfants, comme dans la sphère publique.²⁰

Sans entrer dans un débat sur cette question qui dépasse largement le cadre de ce texte, mais tout en demeurant soucieux d'appréhender ces situations avec une certaine rigueur et d'avancer vers une construction sociologique de la notion d'individualisation, il me semble cependant nécessaire de prendre appui sur certains auteurs, notamment F. de Singly et K. Chaland qui pointent des différences pertinentes entre *l'indépendance et l'autonomie*.²¹ L'intérêt de pareille distinction est du reste de montrer que le palier le plus significatif concerne l'autonomie, garante de la sortie de cette catégorie vers l'âge adulte et d'une réelle prise de distance par rapport au cercle familial. D'où des manifestations de l'autonomie à travers la maîtrise des règles de sa vie dans le choix de ses amis, la possibilité de les inviter, de sortir ; etc. il s'avère justement que les parents interviennent à ce niveau pour orienter le choix, en particulier dans le cas des filles, la sociabilité puisque l'on peut passer souvent par la famille pour les sorties, davantage que dans le cas des garçons.

Selon F. de Singly, l'indépendance « repose sur la conception monadologique de Leibniz : la monade (ici l'individu) fonctionne sur le mode de l'auto-suffisance, elle dispose de ressources propres qui la rendent indépendante des autres monades »²². Renvoyant « à la conception hétéronome de Leibniz [qui] participe à la naissance de l'individualisme moderne, entendu comme indépendance »,²³ elle est synonyme à l'origine chez lui de repli sur soi, de souci de soi.

Quant à la notion d'autonomie, qui se réclame de Kant, elle désigne « la capacité d'un individu à se donner lui-même sa propre loi ». ²⁴ K Chaland résume bien cette distinction²⁵. On établira ainsi la différence pour un jeune entre l'indépendance financière lui permettant de subvenir à ses besoins et l'autonomie qui serait par exemple de l'ordre de l'organisation de ses relations électives ou de l'installation dans un logement autonome. Toutefois, cette dernière illustration est à prendre avec précaution, car l'autonomie peut être parfois relative, comme le montre par exemple la situation où l'on réside à proximité des parents (néolocalité) que l'on sollicite par ailleurs fréquemment.

Adoptant un point de vue proche de celui de K Chaland²⁶, F Godard parle également de dépendance/autonomie dans le cadre du rapport intergénérationnel, pouvant être assimilée à la liberté du pouvoir de décision, « à la capacité à défendre des propres intérêts ou à défendre son indépendance par la revendication d'un pouvoir et donc d'un rapport de force ».²⁷

¹⁹ F. de Singly (2003).

²⁰ Ainsi, à titre d'exemple, nous pouvons parler d'individualisation par le travail, l'appartenance à d'autres sphères permettant de s'autonomiser par rapport à la famille. Les individus se construisent comme êtres autonomes, disposant d'un choix de liens possibles à privilégier. Cela signifie qu'ils ne prennent pas pour acquis ce qu'on leur propose. En effet, depuis les études jusqu'au mariage, ils choisissent un projet professionnel et diverses sociabilités. L'autonomie qu'ils affichent par rapport aux institutions et plus généralement aux formes de régulation de la vie sociale les situe parfois aux antipodes d'une position d'acquiescement qui avait souvent cours dans la société « traditionnelle » : le choix d'un célibat prolongé en est un exemple, alors que l'institution du mariage, en Tunisie, demeure fortement valorisée. Le travail leur permet également d'imposer leur présence à travers la participation à la prise de décision, à la gestion des affaires familiales en dépit de fortes résistances qui font obstacle à la transformation de la famille. Voir F de Singly, (2003), p. 91 sq.

²¹ Il me semble absolument nécessaire, dans un deuxième temps, de revenir aux travaux pouvant concerner la construction de l'individualité en Tunisie, voire dans le monde arabe.

²² F. de Singly (2000), p. 13.

²³ K. Chaland (2001), p. 33.

²⁴ F. de Singly (2000), p. 13.

²⁵ Elle précise ainsi que l'individualisme s'inscrit dans une double généalogie philosophique : l'autonomie et l'indépendance, la première renvoie à l'idée selon laquelle l'individu se donne lui-même ses lois... tandis que la seconde contient l'idée d'une absence de dépendance, de repli sur soi et d'autosuffisance de l'individu », *op cit*, p. 34.

²⁶ Dans ce sens, elle envisage la perspective que certains individus « accèdent à ces deux dimensions ensemble, tandis que d'autres vivent sous le mode de la dissociation » (p. 35).

²⁷ F. Godard (1992), p. 87 ; voir aussi pp. 194, 199, 204.

3. Vers une typologie de la construction des parcours des jeunes

À la lumière de ces notions, il nous devient possible de distinguer quatre groupes de jeunes par rapport à ces deux dimensions.

3.1. Renoncement à l'indépendance et risque d'aliénation d'une autonomie possible

Dans l'ensemble, ce groupe se caractérise par l'absence de projet d'insertion durable par le travail, l'aspiration à l'autonomie est censée prendre forme dans l'espace domestique.

C'est d'abord le cas des filles, rencontrées lors de mes premières enquêtes ; se recrutant en milieu populaire, elles sont pour la plupart en activité, possèdent généralement peu de qualifications professionnelles tout en aspirant à accéder à une formation, ce qui demeure souvent à l'état virtuel, si bien qu'elles finissent par développer un rapport affaibli au travail. Mais ce profil caractérise également certaines filles parmi celles qui sont diplômées comme le montre des enquêtes plus récentes²⁸ et qui, en situation d'inactivité prolongée, envisagent à la longue de renoncer à leur indépendance en espérant négocier une certaine autonomie à travers le statut conjugal.

Concernant le premier groupe par-delà l'aspiration à accéder à une forme d'autonomie à travers la gestion de l'espace domestique, il exprime souvent une crainte de dépendance financière découlant de la rupture avec l'exercice d'une activité économique ; les enquêtées pensent qu'elle peut générer certaines formes de dépendance (en particulier économique) qui finiraient par limiter la relative autonomie dont elles disposent. Nombre d'indices en constituent des manifestations, tels par exemple la participation, quoique limitée, à la prise de décision concernant une certaine possibilité de disposer d'une partie de son salaire, de gérer l'espace domestique, de participer à l'accès à la propriété d'un logement, mais aussi la gestion des relations de sociabilité, en particulier à travers la fréquentation des amies et des collègues, etc. De fait, la perspective de dépendance entraîne celle d'une aliénation du pouvoir de décision, et donc de l'autonomie qui peut trouver refuge dans l'espace domestique ; la dépendance financière se doublerait ainsi d'une perte d'autonomie.

Certaines expriment l'autonomie qu'elles acquièrent par rapport au conjoint en ces termes : « *le travail est une forme de respect de soi, en ce sens que je ne me sens pas dépendre de mon mari pour mes dépenses, j'ai une certaine indépendance à ce niveau* » (ouvrière, 30 ans, Ettadhamen). Le « respect » est associé ici à l'autonomie financière et à la recherche de la reconnaissance de cette autonomie par le conjoint, d'autant que cette même enquêtée fait part d'une certaine liberté au niveau de ses relations de sociabilité mais également de la gestion de l'espace domestique qui serait, en cas de rupture de l'activité professionnelle, fortement limitée.

S'agissant du second groupe, les attitudes sont exprimées avec plus de frustration, car le projet articulant formation et emploi est ici remis en question suite à une longue période de chômage, si bien que *les éléments de rupture avec le monde du travail sont plus prononcés*, se traduisant par la projection dans un statut de substitution, comme l'exprime clairement Nadia (diplômée de l'enseignement supérieur, Tunis) : « *J'ai totalement évacué le travail de ma vie. Je pense désormais au mariage ; de la sorte mon conjoint au moins aura un salaire, il subviendra à mes dépenses, tant pis, et puis j'aurai des enfants dont je m'occuperai* ».

Dans les deux cas de figure, le travail assure une certaine indépendance financière mais pas une autonomie réelle, dans la mesure où il implique un devoir de participation aux dépenses du ménage

²⁸ Enquête R. Ben Amor, O.N.J 2014 et Alert International 2015.

pour les femmes mariées et celles de la famille pour les autres. Certes une part d'autonomie toute relative se fait jour dans la mesure où l'on peut disposer d'une partie de son revenu, mais ce n'est pas toujours le cas.

En somme, si le travail est réduit pour celles qui sont en activité à sa dimension instrumentale et ne fait l'objet d'aucun investissement psychologique et affectif, mais plutôt de critiques portant sur les conditions de travail (salaires insuffisants, relations de travail insatisfaisantes n'impliquant pas la moindre reconnaissance, difficulté de mettre en place des formes d'organisation collective, etc.) ; pour les autres, il est synonyme de frustration nourrie par le fait de ne pas en avoir.

3.2. Quand dépendance et hétéronomie vont de pair

Le profil dominant dans ce groupe peut être résumé par l'inscription de ses membres dans un parcours de précarité économique qui compromet aussi bien leur indépendance que leur autonomie. Il s'agit le plus souvent d'une trajectoire d'inscription dans la précarité dont le corollaire est la dépendance, en particulier financière, annihilant presque l'autonomie qui semble s'affaiblir, tant les jeunes font part de leur souffrance, de leur sentiment de honte et de déni de reconnaissance, en particulier chez les garçons. On est peu associé à la vie familiale, on fréquente assez rarement les pairs, car on ne peut participer aux loisirs communs souvent faute de moyens financiers, si bien que la marge d'autonomie est réduite, en particulier à ce niveau.²⁹ Dans ce cas, indépendance et autonomie sont proches par leur faiblesse, s'accompagnant d'un sentiment prononcé de déni de reconnaissance.

En témoignent les rares espaces d'autonomie. Tel, par exemple, le choix de la formation, les attitudes paraissent souvent passives et peu engagées par rapport aux institutions en question, évoluant parfois vers une distance critique, en particulier dans le cas de ceux qui s'inscrivent dans une trajectoire d'« assignation à la précarité ». Ils mettent en exergue l'abandon de la formation dans la mesure où les jeunes estiment, dans ce cas, qu'elle ne répond pas à leurs attentes, la considérant dans certaines cas comme « bidon », sans pour autant entrevoir d'autres options qui pourraient déboucher sur une quelconque émancipation de leur condition.

De ces enquêtés, il ressort également que le genre ainsi que le statut matrimonial constituent des entrées pertinentes pour affiner l'analyse. Ainsi, dans le cas des hommes récemment installés dans la vie conjugale, l'inactivité est assimilée à la perte de dignité, on n'existe plus socialement, le rapport à l'activité se situe dans l'urgence qui en fait la force ; le sens du projet de vie dépend de l'engagement professionnel ; or, malgré le désenchantement, la mobilisation demeure constante. En revanche, dans le cas des jeunes gens célibataires, même si leur existence sociale en dépend -dans la mesure où le travail permet de satisfaire leurs besoins matériels, tout en déterminant leur statut social- le processus de précarisation commence à opérer vers l'affaiblissement du rapport à l'activité qui se relâche, surtout si l'on est sans formation et que l'on a cumulé d'assez longues périodes d'inactivité. Le discours est alors porté vers la résignation, vu l'écart entre les aspirations et les opportunités offertes, on ne voit pas d'issue à cette situation car plus l'on avance et plus ce décalage entre les deux pôles s'accroît, on accepte toujours des « petits boulots » de dépannage, mais on ne croit plus à une sortie durable de la précarité. D'où la difficulté de se projeter qui apparaît avec éclat aussi bien à travers l'absence d'inscription dans une temporalité claire que celle de la définition d'un projet aussi flou soit-il ainsi que de moyens en vue de le mettre en œuvre. Quant aux filles qui connaissent cette condition, leur espace d'autonomie est généralement bien plus réduit que celui des garçons, elles sont alors assignées au rôle domestique.

²⁹ Un autre garçon, sans qualification, est encore plus explicite : « quand je ne travaille pas, c'est comme si je n'existais pas pour les autres, d'autant que je travaille par intermittence alors que je voudrais tant avoir un emploi stable, avec des garanties. Si c'était le cas j'aurais de l'argent, je ne dépendrais de personne, je serais respecté [...]. Quand je ne travaille pas, je suis obligé de rester à la maison, je ne suis pas bien parmi mes copains car je n'ai même pas de quoi me payer un café, des cigarettes, être habillé correctement, les autres m'évitent et moi à mon tour je les évite pour ne pas réclamer une cigarette ou autre chose... J'ai alors un sentiment de gêne, de honte... » (célibataire, 22ans, Douar Hicher, formation inachevée).

Ajoutons enfin que plusieurs cas révélés par les enquêtes récentes³⁰ répondent à ce même profil, dans le sens où le chômage voire l'emploi précaire sont vécus comme un obstacle à la réalisation de l'indépendance. Nombre de témoignages font ainsi état de l'humiliation, de la perte de dignité ressentie dans ces situations. De fait, cette seconde figure est très proche de la situation qualifiée par D. Schnapper³¹ de « chômage total », dans la mesure où les acteurs perdent leur autonomie, mais passent également par l'expérience de l'humiliation, de l'ennui et de la désocialisation.

3. 3. Dissociation de l'indépendance et de l'autonomie : vers une autonomie en devenir

On peut inclure dans ce groupe les figures où les deux dimensions sont dissociées dans un sens ou dans l'autre. Toutefois, il paraît clair que pour la majeure partie des enquêtés, le parcours le plus valorisé dans la construction de leur projet de vie passe d'abord par l'indépendance économique, tant il est vrai qu'elle est susceptible d'ouvrir la voie de manière décisive à la négociation de l'autonomie qui demeure l'horizon à atteindre.

Divers cas de figure sont susceptibles d'être rangés dans ce groupe ; quelques-uns s'inscrivent dans une certaine continuité à travers la reproduction des statuts qui passe par le cadre familial,³² le contrôle de la famille peut alors dépasser la simple sphère économique ; il est question dans d'autres situations d'associer la famille sans pour autant en dépendre entièrement ; alors que dans d'autres cas, elle intervient comme agent de socialisation au travail.

Lors des dernières enquêtes effectuées dans le cadre de cette étude³³, certains cas interpellent, en particulier ceux de filles qui acceptent parfois le « déclassement » à travers un salaire bas ne correspondant pas au capital scolaire dont elles sont dotées, et ce au nom du besoin d'acquérir une certaine indépendance économique même si l'on se dit « exploité ». Répondant d'abord à une injonction forte au travail, il est dans ces cas peu question d'autonomie car souvent on s'inscrit dans une logique de restitution à l'égard des parents, s'appliquant du reste aux études et à la formation. L'indépendance ainsi acquise s'accompagne d'un sentiment de reconnaissance de la part des autres, ce qui montre que l'on n'est pas vraiment affranchi d'une forme de dépendance qui s'articule à la logique de restitution. Elle semble tellement imprégner l'action qu'elle en deviendrait parfois le principal ressort.

Se référant d'abord à ce registre, ces filles font souvent part d'un sentiment de honte et d'auto-dépréciation, celui de « ne pas pouvoir aider financièrement leur famille », « d'avoir fait des études pour rien », comme l'exprime clairement Marwa (diplômée en biologie, occupée, Béja) : *« Imaginez un jour la famille a besoin d'argent, par exemple ta sœur qui est plus jeune a besoin d'acheter des choses et ton père ne peut le faire, tu vas te dire qu'il m'a entretenue jusqu'à l'âge de vingt ans pour faire des études et après tu restes à la maison au lieu de gagner ta vie. Tu es même dépendante de ton père qui doit encore t'entretenir !! Je considère dans ce cas avoir perdu vingt ans de ma vie pour rien, ou plutôt pour rester à la maison »*. On perçoit dans cet extrait l'idée, plus répandue chez les filles qui ont poussé leurs études, que l'on se situe dans une relation d'échange en termes de *don* et de *contre-don*, les jeunes, ayant réussi, donc ayant dans les représentations sociales dominantes plus de chances de trouver du travail, sont censés rendre le don des parents, en termes de prise en charge tout au long de leurs études, l'accès à la vie professionnelle leur permettant enfin de le faire. L'investissement familial, ou plutôt parental, dans les études est ainsi à la fois économique et symbolique.

³⁰ O. Lamloum et Med Ali Benzina (dir) (2015).

³¹ D. Schnapper (1994).

³² Voir par exemple J.-P. Cassarino (2000) ; l'auteur y traite de la catégorie des « Héritiers » qui investissent dans l'acquisition d'un haut niveau de formation avant de reprendre l'affaire familiale.

³³ Voir notamment l'enquête de R. Ben Amor, O.N.J, 2014.

A l'opposé de ces trajectoires, se profilent les figures où l'autonomie anticipe l'indépendance. A ce titre, on peut classer dans cette catégorie les diplômés de l'enseignement supérieur, étudiés par A. Hafaiedh,³⁴ qui projettent de partir à l'étranger, tout en planifiant leur départ, aussi bien par la collecte de l'information et « l'identification des réseaux qui permettent le départ » que par le choix des modes d'action (n'excluant pas la migration clandestine, désignée par l'expression « griller les frontières »). De ce point de vue, cette catégorie rassemble aussi bien des jeunes ayant un niveau éducationnel élevé que d'autres dont le capital scolaire est peu développé.³⁵

3 4. Association de l'indépendance et de l'autonomie

Sont rangés dans ce dernier groupe ceux qui construisent leur projet professionnel en toute autonomie. Selon la typologie établie par S. Ben Abdallah (2003), il s'agit d'une minorité de jeunes qui « arrive à construire individuellement son projet avec une implication peu importante voire inexistante de la famille et une possibilité de soutien du réseau extra-familial dans son développement ».³⁶ J'y ajouterai les cas de ceux qui ont monté leur projet avec l'aide surtout des acteurs associatifs³⁷ parmi lesquels j'ai relevé surtout la présence de filles mais aussi quoique plus rarement de garçons.

Les jeunes manifestent alors leur autonomie à travers la mise en œuvre de leur projet sans passer par le réseau familial, voire en s'installant dans une trajectoire professionnelle se voulant en rupture avec celle des parents sans pour autant s'inscrire nécessairement contre leur gré.³⁸ L'autonomie dont ils disposent dans le choix des liens électifs qu'ils tissent parfois depuis l'école leur permet de développer un capital social extra-familial mis à profit par la suite dans la construction de leur projet professionnel. Ainsi, quand l'environnement familial est propice au développement de l'autonomie du jeune, celle-ci semble alors faire partie de son habitus. Il est alors question dans les discours d'épanouissement, de déploiement de ses compétences, de construction de son projet sans référence à la famille. De fait, les jeunes peuvent accéder, dans ce cas, à la fois à l'autonomie dans la prise de décision et la construction de leur parcours professionnel ainsi qu'à une relative indépendance financière, leur offrant parfois la possibilité de financer leurs études, venant ainsi s'ajouter à la décision autonome du choix de la filière de formation. Il convient toutefois de préciser que, même dans ce cadre, l'autonomie est sexuée ; les garçons jouissent ainsi d'une marge de liberté plus grande que les filles dans le choix et dans la conduite de leur projet ; concernant celles-ci, le contrôle exercé par les parents est plus rigoureux.³⁹

Cependant, débordant le cadre familial, l'idée d'autonomie est susceptible d'affecter la sphère du travail, le plus souvent à la faveur d'une prise de distance avec la condition salariale, en manifestant sa volonté d'abandonner ce statut, voire en la mettant à exécution. Ce parcours ressort d'ailleurs de mes observations précédentes en milieu populaire⁴⁰. Ainsi, les jeunes faisant partie de ce groupe développaient, dans le cas des filles tout au moins, des stratégies de rupture plus ou moins durable avec le monde ouvrier, dans le sens où elles vont quitter l'entreprise, mais pour y revenir parfois de manière aléatoire en fonction du degré de réussite de leur projet. Les garçons connaissaient à leur tour le même itinéraire, en rompant toutefois plus nettement avec le salariat, le modèle qu'ils adoptent alors est souvent celui du travail indépendant.

³⁴ A. Hafaiedh, (2000), p. 130.

³⁵ R. Ben Amor (2008), *op.cit.*

³⁶ S. Ben Abdallah (2003), p. 318.

³⁷ Il s'agit pour le présent cas de l'association 'Enda.

³⁸ Cette expression de l'autonomie à travers le rejet du parcours des parents prend parfois l'allure du rejet de leur condition de classe.

³⁹ Tel le cas d'une jeune fille dont le choix professionnel s'est conformé au désir des parents et dont le parcours semble figurer une négociation où elle accepte de se soumettre à leurs attentes concernant le choix du projet professionnel tout en refusant plus tard, probablement grâce à l'indépendance financière récemment acquise, de se soumettre une seconde fois à leur injonction de revenir habiter au foyer familial. cf. S. Ben Abdallah (2003), p. 319.

⁴⁰ R. Ben Amor (2008).

Quant au discours, il était alors articulé autour de thèmes tels que l'exploitation, l'absence de garanties, la précarité de l'emploi, le manque de reconnaissance voire l'absence de dignité, corollaires autant les uns que les autres du salariat. Mais, après 2011, d'autres thèmes sont devenus prédominants, en particulier celui de l'injustice, dans le sens où l'on dénonce avec davantage de force l'absence d'égalité des chances face au monde du travail, ou bien (mais ce thème était déjà présent dans les discours d'avant 2011) que l'on n'est pas rétribué en fonction de son mérite, ce qui est très proche la notion d'« exploitation » souvent développée dans le cadre de cet idiome de l'injustice⁴¹.

Conclusion

De ce qui précède, on peut déduire que l'individualisation est inégalement répartie, car les jeunes la conçoivent différemment. Certes on peut retenir que, par-delà la diversité des agencements entre les dimensions d'autonomie et d'indépendance, les jeunes qui sont le plus en situation de réaliser les conditions de possibilité de l'individualisation et de sortie de la jeunesse sont ceux qui les associent toutes les deux, du moins par rapport à l'accès au monde du travail. En revanche, il convient de souligner la prégnance du modèle de l'indépendance (surtout économique) qui passe essentiellement par l'installation dans la vie professionnelle, comme prélude à l'accès au statut d'adulte, souvent synonyme d'installation matrimoniale. Le passage à l'état adulte se pense d'abord par rapport à l'indépendance matérielle, on acquiert celle-ci par l'insertion dans la vie active, l'autonomie et la décohabitation sont alors inscrites dans l'accès à la vie matrimoniale et au statut d'adulte.

Mais, par-delà les attitudes d'adhésion à l'une ou l'autre figure de l'indépendance/autonomie, il n'en demeure pas moins que, bien souvent, une tendance assez nette semble au fondement des relations intergénérationnelles, le soutien, la confiance et la reconnaissance des parents sont souvent recherchés, comme en témoignent d'autres travaux.⁴² Nos propres observations vont dans ce sens, à savoir une attitude, quoique variable dans son intensité, d'adhésion voire parfois de soumission au pouvoir parental, dont la légitimité est rarement mise en cause. D'ailleurs comparativement avec d'autres contextes, les jeunes quittent généralement le foyer familial une fois qu'ils se sont installés dans un statut conjugal. Recherche d'indépendance mais pas de véritable autonomie, ce qui marque une continuité avec notre enquête où la famille demeure une sorte de filet de protection ; face à la précarité, elle permet aux jeunes d'accéder à nombre de prestations, à répondre à des besoins quotidiens ; même si cela comporte souvent un frein à leur autonomie.

Toutefois, il demeure ici des dimensions sur lesquelles l'on ne dispose pas de données suffisantes, en particulier l'installation dans la vie conjugale et l'autonomie résidentielle qui l'accompagne et les modes de négociation qui s'y rapportent, sans parler de la distance/proximité culturelle par rapport au cercle familial, de sorte que l'analyse demeure incomplète à ce niveau.

⁴¹ Voir R. Ben Amor et I. Melliti, (2008, à paraître)

⁴² L. Ben Salem (2009), p. 299.

Bibliographie

- Ben Abdallah S. (2003), *Pratiques des jeunes et mobilisation des réseaux sociaux. Processus d'entrée des jeunes à l'âge adulte en Tunisie*, Thèse de doctorat, Tunis, Faculté des Sciences Humaines et Sociales.
- Ben Amor R. (2008), « Jeunes et reconnaissance sociale », in I. Melliti et al. (dir.), *Jeunes, dynamiques identitaires et frontières culturelles*, Tunis, U.N.I.C.E.F, pp. 145-162.
- Ben Amor R. (2014), « Jeunes, citoyenneté et construction de soi à l'épreuve du "processus révolutionnaire" en Tunisie », *Revue de l'Institut des Belles Lettres Arabes (IBLA)*, Tunis, n°213, pp. 65-100.
- Ben Amor R. et Moussa H. (2015), « La représentation du travail et sa place dans la vie des jeunes » in O. Lamoum et Med Ali Benzina (dir), *Les jeunes de Douar Hicher et d'Ettadhamen. Une enquête sociologique*, Ed. Arabesques, Tunis.
- Ben Amor R. et Melliti I. (2018, à paraître), « Travail et principes de justice chez les jeunes en Tunisie » in Y. Benarrosh (dir), *Travail et mondialisation au Maghreb. Approches pluridisciplinaires et jeux d'échelles* Presses Universitaires de Rennes.
- Ben Salem L. (2009), *Familles et changements sociaux en Tunisie*, Tunis, C.P.U.
- Ben Salem L., Labib T., Mamlouk Z. et Zaim H. (1996), *La jeunesse tunisienne. Interprétations et recommandations à partir de l'enquête nationale sur la jeunesse de 1996*, rapport inédit.
- Bréchon P. et Galland O. (dir.) (2010), *L'individualisation des valeurs*, Paris, Colin.
- Cassarino J.-P. (2000), *Tunisian "New Entrepreneurs" and their Past Experiences of Migration in Europe. Resource Mobilization, Networks and Hidden Disaffection*, Aldershot/Hants/Burlington, Ashgate.
- Chaland K. (2001), « Pour un usage sociologique de la double généalogie philosophique de l'individualisme », in F. de Singly (dir.), *Être soi d'un âge à l'autre*, Tome 2, Paris, L'Harmattan, pp. 31-43.
- Godard F. (1992), *La famille, affaire de générations*, Paris, PUF.
- Hafaiedh A. (2000), « Trajectoires de chômeurs diplômés en Tunisie : l'attente, l'ailleurs et la conversion », in V. Geisser (dir.), *Diplômés maghrébins d'ici et d'ailleurs*, Paris, CNRS, pp. 122-136.
- Hajji M. (2000), Méthodes de socialisation et modèles éducatifs » in Mahfoudh D et al, *Etude sur la socialisation de l'enfant dans la famille*, Tunis, Ministère des Affaires de la Femme et de la Famille, Dirasset.
- Melliti I. (2015), « Jeunes et dynamiques familiales », in *Les jeunes de Douar Hicher et d'Ettadhamen. Une enquête sociologique*, O. Lamoum et Med Ali Benzina (dir), Ed Arabesques, Tunis, pp. 45-64.
- Paugam S. (2001), « Salaire, plaisir, reconnaissance », *Sciences Humaines*, n° 114, p.27.
- Schnapper D. (1994), *L'épreuve du chômage*, Paris, Gallimard.
- Singly F. de. (2000), « Penser autrement la jeunesse », *Lien Social et Politiques, RIAC*, n° 43, pp. 9-21.
- Singly F. de. (2003), *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*, Paris, Hachette.

**Domaines de formation, domaines de métier :
spécificités d'insertion ? (Atelier 5)**

Devenir adulte en devenant policier : regards croisés sur la socialisation professionnelle de recrues policières au Québec et en France, mise à plat de deux enquêtes longitudinales

Marc Alain*

Introduction et problématique¹

La question de la socialisation professionnelle doit être considérée comme une partie fondamentale des processus de transition à l'âge adulte, une étape clé dans la construction de l'identité, du soi et de ce que chacun d'entre nous pense être aux yeux des autres et de la société. Or, on peut penser que cette question de la construction identitaire sera d'autant plus marquante que le choix de la profession se fait tôt lors du passage à la vie adulte et que, par ailleurs, la profession choisie présente des connotations symboliques très fortes. À plusieurs égards, c'est exactement la situation que vivent les jeunes hommes et les jeunes femmes qui embrassent, souvent en tout début de la vingtaine, le métier de policier. Si les différents contextes historiques, sociaux, culturels et politiques peuvent circonscrire l'identité professionnelle attendue du policier de multiples façons, la question du devenir policier devient alors tout aussi multifactorielle puisqu'elle naît de l'influence entre une identité professionnelle générique et la multitude des identités individuelles de ceux et celles qui se destinent à devenir policiers. Or, quelle place peut être faite aux différences individuelles dans une profession où l'adhésion au groupe est essentielle, voire comme dans le cas des policiers, presque culturellement imposée (Kappeler *et al.*, 1998) ? La métaphore de l'entonnoir en cascades (Sherman, 1982 ; McNamara, 1999 ; Conti et Nolan, 2005 ; Conti, 2006 ; Alain *et al.*, 2017, 2013, 2011) illustre très bien comment l'insertion professionnelle des policiers se fait en étapes successives, où le futur policier doit à chaque fois aménager son individualité au profit de comportements correspondant aux normes du groupe.

Ce sont ces processus, étudiés dans l'optique du travail, qui constituent le terrain des recherches menées sur le thème de la socialisation professionnelle (Dubar, 2000, 2010). Si cette question peut être abordée dans un cadre très large, puisqu'elle s'inscrit nécessairement sous l'angle de la professionnalisation et de la sociologie des professions, elle peut également être abordée de façon plus restreinte dans l'ici et maintenant vécu par des cohortes d'apprenants policiers. C'est l'angle privilégié dans ce court article². Alors que la professionnalisation peut se décliner en trois objets d'études distincts, soit celui de la professionnalisation des individus, des activités et des organisations (Roquet, 2012), c'est surtout sur l'interaction entre le processus de professionnalisation des individus et celui de la maturation personnelle que nous posons notre regard. Ainsi, si l'apprenant policier est surtout confronté aux enjeux plus techniques et juridiques durant sa formation, nous pouvons supposer que la présence plus importante des enjeux politiques, économiques, administratifs ainsi que ceux des personnes visées par les interventions policières amènent nécessairement un réaménagement de sa pratique, de la représentation de sa profession

* Professeur titulaire, Département de psychoéducation, UQTR (Université du Québec à Trois-Rivières), Directeur du CICC-UQTR Centre international de criminologie comparée).

¹ L'auteur remercie de leur collaboration les autorités de l'École nationale de police du Québec, sans qui la portion québécoise de cette recherche n'aurait pu être réalisée. Il va de soi que les opinions et commentaires exprimés ici n'engagent cependant que l'auteur du présent article.

² Les analyses, les données et l'essentiel de la discussion présentées dans cet article sont tirées de Alain, Rousseau & Desrosiers (2013) et de Alain (2011). Ces deux publications sont en référence dans le présent article.

et de ce qu'il est lui-même. Ce sont sur ces réaménagements que nous allons porter attention, et ce, en tentant le jeu de la comparaison de données issues de deux enquêtes longitudinales de cohortes menées tout d'abord en France (c'est l'enquête de cohorte Monjardet et Gorgeon) et, dix ans plus tard, au Québec.

1. Méthode

La démarche réalisée au Québec s'inspire très largement des travaux menés en France par Monjardet et Gorgeon (1992, 1993, 1996, 1999, 2004). Leur principal objectif, tout comme le nôtre, consistait à étudier le processus de socialisation professionnelle au fur et à mesure qu'il se déroule, et ce, avec un échantillon suffisamment grand pour y distinguer les différentes modalités d'adaptation et leurs liens avec les attitudes et prédispositions exprimées par les participants en tout début d'étude. Si Monjardet et Gorgeon ont pu compter sur la participation initiale de 1 167 répondants, l'échantillon québécois, quoique plus modeste, demeure tout à fait représentatif de la population des recrues policières de la période des réponses au premier temps de l'enquête longitudinale. En effet, nous avons été en mesure de recueillir les réponses de 734 des 744 étudiants à l'école nationale de police du Québec (ENPQ) pendant l'année scolaire 2001-2002. Toujours dans le cas de la démarche longitudinale réalisée au Québec, ce sont en tout 4 passations du même questionnaire qui ont pu être réalisées entre 2002 et 2007-2008, couvrant ainsi les cinq à six premières années en tant que policier en uniforme. Le questionnaire utilisé comprend les 140 questions originales de l'outil développé par Monjardet et Gorgeon portant sur les représentations individuelles du métier de policier, auxquelles ont été ajoutés 21 items destinés à mesurer le positionnement éthique des répondants et, bien sûr, l'évolution dans le temps de ces représentations et de ce positionnement.

Il va de soi qu'un travail de mise en comparaison, *a posteriori*, de données qui n'avaient pas nécessairement été pensées à cette fin et, par-dessus le marché, à plus de dix ans d'intervalle dans des contextes culturels et organisationnels extrêmement différents, impliquera de grandes précautions quant à ce qu'il permet d'affirmer. Si tant est, donc, que les deux contextes d'étude sont fort différents, il n'en demeure pas moins que nous avons l'occasion de suivre ici, et en parallèle, les parcours de socialisation professionnelle de deux échantillons de policiers. La principale question sera alors de voir jusqu'à quel point ces parcours se ressemblent ou non, et ce, en mesurant les attitudes et opinions des répondants à peu près aux mêmes étapes.

1.1. Présentation des enquêtes et des contextes de passation

Tant le travail de Monjardet que le nôtre a été amorcé alors que les répondants se trouvaient être en contexte quelque peu captif, soit pendant le milieu de leur stage en école de police. Les taux de réponse, bien évidemment, sont exceptionnellement élevés, soit, dans le cas des répondants québécois, près de 100% (98,6% ; nous n'avons pas cette donnée dans le cas des travaux amorcés à l'école de police de Paris par Monjardet et Gorgeon). Bien que les deux groupes soient initialement à peu près comparables en terme de nombre, les moments de passation du questionnaire, eux, ne le sont que partiellement. En effet, les trois premiers temps de l'enquête française se sont déroulés pendant les 12 mois de la formation en école de police, soit lors de la toute première semaine de formation pour le temps 1, après la période de formation théorique de cinq mois et au retour du congé des fêtes pour le temps 2, et pendant leur dernière semaine en école juste avant la notification de leur affectation pour le temps 3. Les participants québécois, quant à eux, ont tous été approchés au milieu de leurs 15 semaines de formation, soit à la huitième semaine pour le temps 1. C'est précisément un an après leur sortie d'école de police que les recrues québécoises ont été abordées pour répondre au questionnaire du temps 2. Le temps 3 de l'enquête, quant à lui, s'est déroulé un an après le second. À l'analyse des réponses données au temps 3, il est ressorti que certains schémas de réponse semblaient commencer à s'établir pour plusieurs répondants, et ce, sans compter certains commentaires écrits de

ces mêmes répondants à savoir que l'on commençait à trouver la démarche bien pénible. La décision fut alors prise de décaler la quatrième passation de deux années complètes. Le temps 4 de l'enquête se situait donc entre la quatrième et cinquième année de service des recrues québécoises³. Pour ce qui est de l'enquête québécoise, dans la suite de ce que nous avons constaté en phase précédente à propos des réticences croissantes à répondre au questionnaire⁴ et, surtout, de l'investissement considérable nécessaire à s'assurer d'un groupe de répondants suffisamment nombreux, la décision fut prise de mettre fin à l'étude⁵. Au constat de la décision de mettre fin à l'enquête québécoise après seulement quatre passations, on pourra avancer, sans aucunement discréditer les travaux accomplis en France, qu'il est nettement plus difficile au Québec de retrouver les participants policiers à des études longitudinales, étant donné que ces participants ont été engagés par plus de 30 organisations policières différentes⁶. Ceci dit, il n'en demeure pas moins tout à fait remarquable que Monjardet et Gorgeon aient réussi à conserver un tel niveau de fidélité de la part des répondants et que, 10 années après la première vague, ce sont encore 46 % des participants de départ qui collaboraient encore. Le tableau suivant permet de comparer les divers moments de passation en fonction des deux enquêtes, de même que les variations des proportions de répondants d'une vague à l'autre.

Tableau 1 • moments de passation des questionnaires, laps de temps entre chaque passation et nombre de participants, au Québec et en France

	T1	T2	T3	T4	T5	T6
Québec (de 2001 – 2002 à 2007 – 2008)	7 semaines avant l'entrée en fonction n = 734	12 mois après l'entrée en fonction n = 398 (54 % de T1)	24 - 36 mois après l'entrée en fonction n = 316 (43 % de T1)	48 – 60 mois après l'entrée en fonction n = 281 (38 % de T1)	N.A.	N.A.
France (de 1992 à 2002)	Arrivée en école de police n = 1166	Au 6e mois de formation n = 1157 (99 % de T1)	Au 12e mois de formation n = 1109 (95 % de T1)	12 mois après l'entrée en fonction n = 684 (59 % de T1)	6 ans après l'entrée en fonction n = 610 (52 % de T1)	10 ans après l'entrée en fonction n = 530 (46 % de T1)

³ Cet étirement correspond au fait que les 734 répondants de la première vague ont répondu au questionnaire en trois temps différents durant l'année 2001-2002. En effet, la capacité d'accueil de l'école de Nicolet étant limitée, les élèves sont répartis en trois groupes qui vont se succéder les uns après les autres pour leur stage de 15 semaines. Ainsi, au moment où le troisième groupe répondait au questionnaire du temps 1, il était pratiquement temps de faire passer le questionnaire du temps 2 aux répondants du premier de ces trois groupes.

⁴ En témoignent ces trois exemples tirés des commentaires écrits par des répondants : « Je trouve ce sondage de plus en plus lourd à compléter. Est-ce que ça achève tout ça ? En tout cas, j'espère que des améliorations concrètes sont effectuées dans notre formation continue grâce à ce sondage. Merci. » (Extrait n°4) ; « Questionnaire trop long. » (Extrait n°12) ; « Trop Long. Si vous voulez plus de candidats, payez... » (Extrait n°16)

⁵ Le questionnaire de la phase 4 a été envoyé une première fois et a généré un taux de réponse beaucoup trop faible d'à peine 30% (ces taux étaient de 55% en phase 2 et de 43% en phase 3). Une campagne de sensibilisation a alors été lancée dans tous les corps de police du Québec afin de rappeler à ceux et celles qui avaient été les participants de départ (les cohortes 19 à 30 de l'ENPQ) l'importance de participer à l'exercice. Finalement, décision fut prise en fin de 2007 – début 2008, de contacter personnellement ceux et celles des répondants qui avaient été jusqu'ici les plus fidèles à répondre et qui ne l'avaient pas encore fait pour la quatrième passation. Notons que le personnel affecté à cette tâche fastidieuse s'est fait dire à cette occasion qu'on répondrait au questionnaire à condition que ce soit la dernière fois.

⁶ Et c'est également sans compter le fait qu'au cours des premières années de carrière, les recrues peuvent changer d'employeur à plus d'une reprise.

1.2. Modèles et analyses statistiques privilégiées

Des analyses descriptives ont tout d'abord été réalisées afin de présenter les caractéristiques des deux échantillons, ainsi que leurs réponses à certaines questions qui détaillent les représentations du métier. Les questions touchant les justifications à l'usage de l'arme et à l'usage de la force ont constitué la thématique principale touchant les représentations que se font les répondants du métier policier. De plus, comme ces questions étaient identiques pour les questionnaires des deux enquêtes, elles constituaient d'autant une bonne base de comparaison et des deux échantillons, et des évolutions respectives des opinions dans un cas comme dans l'autre. Cependant, compte tenu des disparités entre ces deux enquêtes, aucune analyse statistique n'a pu être mise à profit pour faire ressortir mathématiquement les points de convergences et de divergences entre les évolutions respectives des deux groupes. Pour identifier les sous-populations de répondants qui optent pour les mêmes réponses sur les questions portant sur l'utilisation de la force et de leur arme, nous avons eu recours à une analyse de classes latentes (McCutcheon, 1987 ; Muthen et Muthen, 2000). Ce type d'analyse avait également été retenu dans l'étude de Coulangeon, Pruvost et Roharik (2012). Il permet de regrouper les répondants en fonction de leurs schémas de réponses aux questions afin d'identifier des répondants présentant des schémas de réponses similaires, donc qui partagent un point de vue commun. Par la suite, le modèle répartit les répondants selon les classes latentes identifiées et calcule une probabilité que ce répondant donne une réponse affirmative à chacune des questions portant sur l'utilisation de la force ou de l'arme. Les tableaux présentés dans cet article rapportent ces probabilités. Le nom donné à chacune des classes dépend alors des probabilités de réponses aux questions. Enfin, pour l'échantillon de répondants québécois, une dernière analyse met en relation les classes latentes retenues et leur niveau d'éthique, une analyse malheureusement impossible à calquer sur les données de l'enquête française qui n'abordait pas cette question de manière aussi détaillée. Des tests T ont été utilisés pour comparer la moyenne du score éthique des répondants de la première classe à celle des répondants de la deuxième classe. Cette même analyse a ensuite été répétée pour chacun des quatre temps de mesure.

2. Résultats

2.1. Description de l'échantillon

L'échantillon de policiers québécois est composé de 58 % d'hommes. Ils sont en majorité âgés de 21 à 25 ans. Une très grande proportion (92 %) provient de la filière des programmes de formation avec un diplôme d'études collégiales (DEC) et seulement 7 % n'auraient pas refait d'études en technique policière. Pour sa part, l'échantillon de policiers français compte une plus grande proportion d'hommes avec 81 %. Ils sont aussi en majorité âgés de 21 à 25 ans. Un peu plus que 40 % des répondants ont été policier ou gendarme auxiliaire durant leur service national. Enfin, seulement 11 % ont affirmé qu'ils ne se représenteraient pas au concours d'entrée.

Tableau 2 • Description de l'échantillon des répondants québécois

	n	%
Sexe		
Homme	417	58,2
Femme	300	41,8
Groupe d'âge		
Moins de 21 ans	92	12,8
De 21 à 25 ans	500	69,4
De 26 à 30 ans	91	13,5
Plus de 30 ans	31	4,3
Formation		
DEC	664	92,1
AEC	57	7,9
Refaire des études en T.P.		
Oui	668	92,8
Non	52	7,2

Tableau 3 • Description de l'échantillon des répondants français

	n	%
Sexe		
Homme	899	81,1
Femme	209	18,9
Groupe d'âge		
Moins de 21 ans	124	11,2
De 21 à 25 ans	806	73,1
De 26 à 30 ans	173	15,7
Service national P.A ou G.A.		
Policier auxiliaire	362	32,6
Gendarme auxiliaire	87	7,8
Non concerné	660	59,5
Se représenter au concours		
Oui	979	88,8
Non	124	11,2

2.2. Représentations du métier

Il semble exister certains points de convergence et de divergence au niveau des représentations du métier chez les policiers québécois et les policiers français. Une évolution identique pour les deux groupes au niveau de leur opinion par rapport à la principale cause de la délinquance est observée. Au premier temps de mesure, 54 % des répondants québécois et 57 % des répondants français ont identifié « la situation économique et sociale » comme principale cause de la délinquance alors qu'au dernier temps de mesure, cette proportion est de 24 % pour les Québécois et de 26 % pour les Français. Lors du dernier temps de mesure, la « tolérance de la justice » a été identifiée comme principale cause de la délinquance par 42 % des Québécois et par 25 % des Français. Un point de divergence apparaît entre les deux groupes au niveau des « immigrés » qui sont perçus comme principale cause de la délinquance par une proportion plus élevée de policiers français que québécois. De même, une proportion plus élevée de Français affirment devoir être plus vigilants auprès des « immigrés », et ce, comparativement aux Québécois.

Le métier de policier est vu comme étant un métier comme les autres pour une plus grande proportion de répondants français que québécois. En effet, la proportion de policiers français qui sont en accord avec l'énoncé « policier est un métier comme un autre » varie entre 35 % au premier temps de comparaison et 23 % au troisième temps alors que pour les policiers québécois, ces proportions passent de 15 % à 12 %. La vision de la mission du policier est aussi différente dans les deux groupes. Chez les répondants québécois, 66 % des répondants choisissent la réponse « secourir » à la question de savoir quelle est « la mission première du policier » au premier temps de comparaison, cette réponse n'étant plus choisie que par 45 % des répondants au dernier temps de mesure. À l'inverse, la proportion de répondants qui affirment que « la mission première du policier » est de « faire respecter la loi » ou de « lutter contre les délinquants » augmente régulièrement et significativement au fil des ans. Une proportion moins élevée de répondants français a opté pour la réponse « secourir », elle varie entre 22 % au premier temps et 20 % lors du dernier temps de comparaison.

Tableau 4 • Évolution des opinions comparées à des temps équivalents entre l'échantillon des répondants québécois et celui des répondants français (caractères en italiques)

	1 ^{er} temps de comparaison		2e temps de comparaison		3e temps de comparaison	
	T1(Q)	<i>T3(F)</i>	T2(Q)	<i>T4(F)</i>	T4(Q)	<i>T5(F)</i>
Cause de la délinquance						
Économique et sociale	54,0	<i>57,3</i>	46,7	<i>39,2</i>	24,1	<i>25,7</i>
Crise des institutions	6,2	<i>4,1</i>	2,9	<i>4,0</i>	1,4	<i>4,4</i>
Immigrés	0,7	<i>15,2</i>	1,8	<i>22,0</i>	4,7	<i>13,3</i>
Tolérance de la justice	13,8	<i>11,0</i>	23,0	<i>21,8</i>	41,7	<i>25,2</i>
Démision des parents	25,3	<i>12,4</i>	25,6	<i>13,0</i>	28,1	<i>31,4</i>
Vigilance auprès						
Automobilistes	12,9	<i>1,9</i>	14,3	<i>2,8</i>	6,9	<i>2,3</i>
Drogués	11,1	<i>12,5</i>	19,5	<i>14,3</i>	21,4	<i>11,1</i>
Jeunes	29,5	<i>35,5</i>	31,3	<i>27,6</i>	31,2	<i>45,8</i>
Immigrés	2,5	<i>13,8</i>	3,6	<i>21,5</i>	4,7	<i>14,6</i>
Trafiquants	28,5	<i>31,9</i>	17,7	<i>27,5</i>	26,8	<i>17,9</i>
Autres truands	15,4	<i>4,4</i>	13,5	<i>6,3</i>	9,1	<i>8,1</i>
Policier est un métier comme un autre	15,4	<i>34,7</i>	16,6	<i>36,3</i>	12,1	<i>22,8</i>
Mission du policier						
Faire respecter la loi	31,6	<i>48,2</i>	38,0	<i>45,9</i>	44,2	<i>47,9</i>
Secourir	65,6	<i>21,6</i>	56,3	<i>28,0</i>	44,6	<i>19,7</i>
Protéger les institutions	0,0	<i>5,5</i>	0,3	<i>6,0</i>	0,4	<i>6,2</i>
Lutter contre les délinquants	2,8	<i>n.a.</i>	5,4	<i>n.a.</i>	10,9	<i>n.a.</i>
Prévenir la délinquance	n.a.	<i>18,9</i>	n.a.	<i>20,1</i>	n.a.	<i>26,1</i>
Qualité du policier						
Honnête	62,6	<i>61,3</i>	47,3	<i>58,8</i>	45,7	<i>51,2</i>
Courageux	0,4	<i>0,8</i>	1,0	<i>2,1</i>	1,1	<i>2,3</i>
Débrouillard	11,4	<i>2,6</i>	23,3	<i>3,8</i>	20,3	<i>3,9</i>
Ouvert	11,8	<i>14,7</i>	8,5	<i>10,7</i>	7,2	<i>8,0</i>
Discipliné	6,4	<i>2,3</i>	4,9	<i>3,2</i>	3,3	<i>3,6</i>
Nerfs solides	1,4	<i>4,1</i>	0,5	<i>7,3</i>	3,6	<i>18,6</i>
Observateur	6,0	<i>12,4</i>	14,5	<i>14,1</i>	18,8	<i>12,3</i>
Le plus important dans le métier						
Travail intéressant	30,1	<i>45,3</i>	19,6	<i>36,6</i>	23,4	<i>35,1</i>
Bonne ambiance	28,8	<i>14,5</i>	40,1	<i>22,7</i>	39,6	<i>29,7</i>
Compter sur ses collègues	34,0	<i>35,0</i>	36,4	<i>37,0</i>	36,0	<i>31,7</i>
Respecter les règlements	7,1	<i>5,1</i>	3,9	<i>3,7</i>	1,1	<i>3,4</i>
En cas de problème sur qui compter						
Collègues	54,1	<i>31,3</i>	58,0	<i>44,3</i>	56,0	<i>32,4</i>
Famille	27,1	<i>33,4</i>	18,5	<i>24,2</i>	20,9	<i>40,0</i>
Syndicats	1,8	<i>17,6</i>	9,9	<i>14,4</i>	11,2	<i>8,1</i>
Hiérarchie	4,4	<i>8,5</i>	3,1	<i>10,2</i>	2,2	<i>6,1</i>
Amis	12,6	<i>9,2</i>	10,4	<i>6,9</i>	9,7	<i>13,5</i>
Je serai policier jusqu'à la retraite	88,7	<i>69,3</i>	86,0	<i>76,0</i>	79,8	<i>67,2</i>

Une certaine convergence est observée en ce qui a trait à l'opinion relative à « la qualité première du policier ». Dans les deux groupes, l'honnêteté est perçue comme étant la qualité la plus importante. Au premier temps de mesure, près des deux tiers des répondants québécois et français ont opté pour cette réponse. Il est aussi observé que pour les deux groupes, cette proportion diminue graduellement chaque année. Pour les policiers québécois, la proportion de répondants qui optent pour les réponses « d'être débrouillard » ou « d'être observateur » a par contre augmenté tandis que chez les policiers français, c'est la réponse « avoir les nerfs solides » qui a le plus augmenté.

On observe également que le tiers des répondants québécois ont affirmé à chaque temps de mesure que le plus important dans le métier était de compter sur les collègues. Une proportion du même ordre est observée chez les Français en plus de présenter une stabilité d'un temps à l'autre de l'enquête. De plus, la proportion de policiers qui répondent qu'en cas de problème, ils compteraient sur leurs collègues est relativement stable d'un temps de passation à l'autre et ce autant chez les Québécois que les Français bien que cette proportion varie entre 54 % et 56 % pour les répondants québécois et entre 31 % et 32 % pour les répondants français.

Enfin, une plus grande proportion de policiers québécois que français affirment qu'ils vont être policier jusqu'à la retraite. Mais, dans les deux cas, une légère diminution est observée entre le premier et le troisième temps de comparaison.

2.3. Usage de la force et usage de l'arme

En regard des motifs au nom desquels l'usage de la force et l'usage de l'arme de service se justifient, le modèle de classification qui répond le mieux aux critères méthodologiques (en fonction de la qualité de l'ajustement et de la parcimonie) permet de regrouper les répondants québécois en deux classes distinctes. Rappelons ici que, pour chacun des choix de justification du recours à la force et à l'arme, les participants répondent par oui ou par non ; dans le tableau 5 (comme dans le 7), plus le coefficient est élevé, plus grande est la possibilité que le répondant choisisse « oui » comme réponse. Les répondants de la classe 1 ont donc tendance à avoir recours à la force ou à leur arme dans une variété de situations tandis que ceux de la classe 2 réservent l'usage de la force ou de leur arme pour des situations très précises, soit « vis-à-vis d'un récalcitrant » ou « pour protéger ou se protéger ». Notons que les deux classes sont peu enclines à recourir à la force « pour obtenir des aveux ». La même analyse a été répétée à chaque temps de mesure et à chaque fois, le meilleur modèle de classification était celui qui comptait ces deux mêmes classes de répondants. C'est, ici, la proportion de policiers dans chacune de ces classes qui va varier d'un temps de mesure à un autre (tableau 6).

Tableau 5 • Description des classes pour les policiers québécois

Usage de...	Classe 1	Classe 2
Force vis-à-vis d'un récalcitrant	1,00	0,70
Force pour obtenir des aveux	0,03	0,01
Force pour protéger ou se protéger	1,00	0,98
Force pour imposer le respect	0,25	0,06
Arme vis-à-vis d'un récalcitrant	0,50	0,02
Arme pour immobiliser un véhicule	0,24	0,02
Arme pour protéger ou se protéger	0,99	0,97

Tableau 6 • Proportion des policiers québécois par classe en fonction du temps de mesure

	T1	T2	T4
Classe 1	31 %	35 %	60 %
Classe 2	69 %	65 %	40 %

Alors que les répondants sont tout près de la fin de leur parcours de formation (T1), c'est la deuxième classe qui compte le plus grand nombre de répondants, soit 69 %. Nous observons que cette proportion diminue progressivement pour atteindre 40 % lors du dernier temps de mesure. On semble observer ici un phénomène de migration des répondants de la classe 2 à la classe 1 au fur et à mesure que les années passent.

Tableau 7 • Description des classes pour les policiers français

Usage de	Classe 1	Classe 2	Classe 3
Force vis-à-vis d'un récalcitrant	1,00	0,89	0,55
Force pour obtenir des aveux	0,39	0,02	0,02
Force pour protéger ou se protéger	0,99	1,00	0,22
Force pour imposer le respect	0,53	0,07	0,02
Arme vis-à-vis d'un récalcitrant	0,47	0,09	0,02
Arme pour immobiliser un véhicule	0,45	0,09	0,05
Arme pour protéger ou se protéger	0,95	0,95	0,36

La même analyse a été répétée avec les données de l'enquête française (tableau 8). Dans ce cas-ci, cependant, les critères de parcimonie et de qualité d'ajustement pointent vers un modèle à trois classes. Les classes 1 et 2 sont similaires à celles observées chez les Québécois, mais une troisième classe émerge chez les répondants français, soit un groupe pour qui l'usage de la force ou de l'arme semble peu justifié dans presque toutes les situations présentées. Tout comme dans le cas des données québécoises, la même analyse a été répétée pour les trois temps de mesure à peu près équivalents et à chaque fois le modèle comportant ces mêmes trois classes demeurait le meilleur.

Tableau 8 • Proportion des policiers français par classe en fonction du temps de mesure

	T3	T4	T5
Classe 1	15 %	36 %	21 %
Classe 2	75 %	60 %	70 %
Classe 3	10 %	4 %	9 %

Tout comme dans le cas des répondants québécois, nous observons ici certaines variations d'une année à l'autre, bien que celles-ci soient beaucoup moins importantes (tableau 8). En effet, à l'exception du fait qu'au deuxième temps de mesure la proportion des policiers faisant partie de la première classe soit plus élevée, les proportions pour chaque classe reviennent peu à peu à des valeurs similaires à celles observées au départ.

2.4. Usage de la force et de l'arme, et l'éthique du métier

Dix-neuf items du questionnaire utilisé au Québec permettaient l'élaboration d'une échelle de mesure de l'éthique des répondants. Il devenait alors tentant de vérifier quelles allaient être les moyennes de mesure de l'éthique pour les deux classes identifiées en section précédente, selon les

différents temps de l'enquête. Ce sont les résultats de cette analyse qui font l'objet du tableau suivant. Comme cette analyse ne peut être répliquée à l'étude Monjardet et Gorgeon, nous pouvons ici présenter les évolutions sur les quatre mesures effectuées.

Tableau 9 • Moyenne à l'échelle d'éthique par classe pour l'échantillon de policiers québécois

	Classe 1	Classe 2	p
Temps 1	70,7	70,8	0,905
Temps 2	64,9	71,1	< ,000
Temps 3	63,9	69,9	< ,000
Temps 4	60,8	68,1	< ,000

Au premier temps de mesure, le niveau d'éthique des policiers de la première classe est similaire à celui des policiers de la deuxième classe. La différence entre les deux groupes n'est pas statistiquement significative ($p = 0,905$). Nous observons cependant que la moyenne de la classe 1 diminue graduellement à chaque temps de mesure alors que celle de la classe 2 demeure sensiblement la même. À partir du deuxième temps de mesure, les policiers de la classe 2 affichent significativement une moyenne supérieure à celle des policiers de la classe 1. Ce résultat suggère que les policiers qui auraient recours à la force ou à leur arme dans une plus grande variété de situations auraient un niveau éthique plus faible que ceux qui réservent l'usage de la force ou de leur arme vis-à-vis d'un récalcitrant ainsi que pour protéger ou se protéger, un usage de la force et de l'arme, donc, plus restreint.

3. Discussion

Bien que quelques similitudes d'opinions ressortent de l'analyse des réponses données par les répondants des deux enquêtes (la question, notamment, de la solidarité entre collègues), plusieurs des éléments sur lesquels nous nous sommes arrêtés jusqu'ici montrent deux processus de socialisation professionnelle assez différents dans les deux contextes. De manière générale, dans le cas des répondants français, les opinions et les attitudes se stabilisent peu à peu, un phénomène que Monjardet avait d'ailleurs clairement identifié et qu'il qualifiait de « cristallisation ». Force nous est de reconnaître cependant que cette relative stabilisation n'apparaît pas encore dans le cas des recrues policières du Québec. De plus, les manières d'envisager les grands mandats de la police diffèrent passablement, et d'un échantillon à l'autre, et dans le temps au sein de chacun d'entre eux. Notre analyse des raisons du recours à l'arme de service et à la force a montré l'émergence de deux profils distincts chez les répondants québécois, et de trois profils chez leurs homologues français. Or, chez ces derniers, les positions de départ changent assez peu, tandis que les profils des répondants québécois, eux, vont évoluer significativement d'un moment à un autre des premières années de carrière. Dans ce dernier cas, nous avons vu à quel point les répondants qui limitaient le recours à la force à un nombre limité de situations vont peu à peu rejoindre l'autre « camp », soit ceux pour qui l'usage de l'arme et de la force peut se justifier dans un beaucoup plus grand nombre de situations. Et, toujours pour ce qui est des répondants du Québec, nous avons également montré qu'une forme de glissement éthique, vers des niveaux moins élevés d'une phase à une autre, marquait significativement ceux et celles que l'on était en mesure de classer comme plus laxistes à l'égard du recours à l'arme et à la force.

En somme, nous nous trouvons à confirmer encore ici davantage l'un des résultats importants de l'enquête Monjardet et Gorgeon :

« Le résultat majeur de cette recherche est d'avoir pu vérifier empiriquement – c'était l'une des grandes satisfactions de Dominique – tout à la fois l'existence du pluralisme policier et

son évolution dans le temps. [...] l'enquête a indéniablement démontré cette double réalité »
(Gorgeon, 2008, cité dans Monjardet, 2008 : 242)

Réalité triple, pourrions-nous ajouter, en ce que ces processus vont également diverger d'un contexte organisationnel à un autre, cette dernière observation clouant en quelque sorte un peu plus le cercueil de la thèse de l'unidimensionnalité de la culture professionnelle policière.

Conclusion

Il convient, une dernière fois, de revenir sur les limites inhérentes au travail de comparaison que nous avons esquissé au long de cet article, et ce, au-delà des questions plus logistiques et méthodologiques déjà abordées ci-haut. Nous l'avons vu, tout autant au terme de notre court exposé de la littérature pertinente que des résultats exposés, l'idée même de l'existence d'une culture professionnelle policière un tant soit peu universelle ne résiste pas à l'analyse. Or, cet élément constitue d'autant la première et potentiellement la plus importante limite à un travail comparatif. En d'autres termes, ce n'est qu'en articulant la compréhension autour des dispositifs de formation et d'accès à la profession – forcément dépendants des traditions, des systèmes scolaires et des administrations que les états font de leur police – que l'on peut mieux arriver à comprendre comment l'apprenant réaménage ses conceptions personnelles du métier de policier au fur et à mesure qu'il en confronte les réalités. Ceci étant dit, il demeure tout de même certains phénomènes plus généraux liés à la socialisation professionnelle, peut-être pas tant dépendant de la profession choisie par l'apprenant que du jeu des réaménagements qu'il aura à faire entre, d'une part la représentation idéalisée qu'il s'est construite et, d'autre part, la place réelle que les structures d'accueil de sa future profession lui accordent. Ici, le cas de la profession policière est particulièrement éclairant en ce qu'il offre une pléthore de modalités d'accueil – officielles et plus officieuses – extrêmement diverses où l'on trouverait à pratiquement ses deux extrêmes les cas de la police française et celui de la police britannique. Cassan (2011) le montre avec force détail : dans le premier cas, l'apprenant est pratiquement considéré comme un poids mort bien encombrant⁷ tandis qu'il s'établit, dans l'autre, une complicité tout à fait remarquable entre la recrue et le mentor qui lui est assigné⁸. Les modalités d'accueil proposées par les organisations policières québécoises se situent globalement entre ces deux situations pratiquement opposées. Si la recrue policière québécoise ne fait pas l'objet, loin de là, de la sorte d'abaissement que l'on semble retrouver en France, en revanche, la question du mentorat à la britannique n'y est à peu près pas pratiquée officiellement. Plus officieusement toutefois, les longues heures passées à patrouiller en voiture établissent très rapidement un fort climat de complicité entre un nouveau venu et un policier d'expérience. Or, cette complicité porte en elle un potentiel de développement autant d'attitudes « positives » que « négatives ». On pourra alors comprendre, par exemple, comme positive toute attitude d'une recrue développant graduellement la position d'un sain réalisme entre les exigences du devoir de servir le citoyen et celles liées au devoir de faire respecter la loi ; en revanche, beaucoup plus négatif serait le développement d'une attitude de fermeture et de cloisonnement professionnel. C'est dire à quel point, finalement, seuls des travaux de longue haleine sur les mécanismes de socialisation professionnelle des policiers peuvent nous permettre d'établir quels sont ceux qu'il convient de favoriser et, en contrepartie, quels sont à propos desquels des politiques de modulation seraient de mise.

⁷ « L'imprécaction virile du commandant ("vous êtes des burnes") traduit la position d'infériorité des stagiaires et renvoie à la position de pouvoir détenue par les tuteurs. Le stage est déterminant dans la notation des élèves et pèse sur le classement final, lui-même déterminant sur les affectations futures. Autant d'arguments qui donnent du poids aux menaces proférées au moment de l'accueil. Le stagiaire apprend qu'il n'a pas voix au chapitre et qu'il doit se faire discret » Cassan (2011, p. 363).

⁸ « Mais à l'inverse de l'élève français, le probationer [sic] n'est pas laissé à lui-même, son tuteur sert de véritable guide. Se développe ainsi une relation toute particulière entre ces deux personnes, qui ressemble à une forme de compagnonnage » Cassan (2011, p. 370).

Ceci étant, quels sont donc plus prosaïquement les chantiers qu'il conviendrait d'envisager pour une éventuelle suite des choses ? Très clairement, la question des « glissements » éthiques observés chez les répondants québécois appelle son lot d'interrogations. Quels sont ceux de ces nouveaux policiers fraîchement engagés qui « glissent » le plus, et à quel rythme ? Y a-t-il des contextes d'intervention policière – contextes urbains versus contextes ruraux, pour ne nommer que cette dimension – susceptibles d'accélérer ou de ralentir ce glissement ? Les données des deux enquêtes montrent également une division – assez nette chez les Québécois, mais plus nuancée chez les Français – entre ceux et celles qui, d'une part, privilégient l'action comme stimulant de l'intervention policière et ceux et celles qui, d'autre part, vont plus spontanément opter pour l'aide au prochain et le changement social. Or en partant du principe général que le policier devrait, théoriquement à tout le moins, être en mesure de comprendre qu'il peut et doit faire les deux, la question se pose quant à savoir à quel moment de la carrière une telle jonction s'opère, si jamais elle le fait. Et, finalement, pour reprendre la question que Monjardet a laissée sans réponse, pourrait-on vérifier l'hypothèse d'un éventuel achèvement de la socialisation professionnelle ? Telles seraient donc quelques-unes des considérations envisageables dans la poursuite de ce type d'enquêtes, au sein de la police bien sûr, mais pourquoi pas également appliquées à d'autres corps professionnels tout aussi symboliquement marqués que le sont les policiers.

Bibliographie

- Alain M., Rousseau M., Desrosiers D. (2013), « La socialisation professionnelle des recrues policières en France et au Québec : regards croisés sur les processus de construction d'une identité professionnelle policière », *Criminologie*, 46 (2), pp. 43-68.
- Alain M. (2011), « Les facteurs de perméabilité aux valeurs traditionnelles du métier de policier : bilan et leçons d'une expérience de suivi de socialisation professionnelle d'une cohorte de recrues au Québec », *Déviance et Société*, 35 (3), pp. 385-413.
- Alain M. & Baril C. (2005a), « Attitudes et prédispositions d'un échantillon de recrues policières québécoises à l'égard de leur rôle, de la fonction policière et des modalités de contrôle de la criminalité », *Les Cahiers de la sécurité*, 58, 3^e trimestre, pp. 185-212.
- Alain M. & Baril C. (2005b), « Crime prevention, crime repression, and policing: Attitudes of police recruits towards their role in crime control », *International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice*, 29 (2), pp. 1-26.
- Cassan D. (2011), « Une ethnographie de l'intégration professionnelle du gardien de la paix et du police constable », *Déviance et Société*, 35 (3), pp. 361-384.
- Chan J. (2003), *Fair cop: Learning the art of policing*, Toronto: University of Toronto Press.
- Conti N. (2006), « Role call: Preprofessional socialization into police culture », *Policing & Society*, 16 (3), pp. 221-242.
- Conti N. & Nolan J. J. III. (2005), « Policing the platonic cave: Ethics and efficacy in police training », *Policing & Society*, 15 (2), pp. 166-186.
- Coulangeon P., Pruvost G. & Roharik I. (2012), « Les idéologies professionnelles, Une analyse en classes latentes des opinions policières sur le rôle de la police », *Revue française de sociologie*, 53 (3), pp. 493-527.
- Crank J. (1998), *Understanding police culture*, Cincinnati, Anderson Publishing.
- Dubar, C. (2000), *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin.
- Dubar C. (2010), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (4^e ed.), Paris, A. Colin.

- Fielding N. G. (1988), *Joining forces : Police training, socialization, and occupational competence*, New York, Routledge.
- Hogan T. P., Stephenson R. & Parent N. (2012), *Introduction à la psychométrie*, Montréal, Chenelière Éducation.
- Kappeler V. E., Sluder R. D. & Aplert G. P. (1998), *Forces of deviance, understanding the dark side of policing*, Prospect Heights, Waveland Press.
- Legault G. A. (2003), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*, Québec, Les Presses de l'Université du Québec.
- Malochet V. (2011), « La socialisation professionnelle des policiers municipaux en France », *Déviante et Société*, 35 (3), pp. 415-438.
- Manning P. K. & Van Maanen J. (1978), *Policing: A view from the street*, Santa Monica, Goodyear.
- Marcotte J. & Dion A. (2011), « Regards croisés des notions relatives au développement identitaire des jeunes adultes et de la socialisation professionnelle propre au métier de policier », *Déviante et Société*, 35 (3), pp. 439-449.
- McCutcheon A. L. (1987), *Latent class analysis, Quantitative applications in the social sciences* (Sage University Paper no. 07-064), Newbury Park, Sage.
- McNamara J. H. (1967), *Uncertainties in police work: Recruits' backgrounds and training*, Indianapolis, John Wiley and Sons.
- McNamara R. P. (1999), « The socialization of the police », In D. J. Kenney, & R. Mcnamara (eds.), *Police and Policing: Contemporary Issues* (1-12), New York, Praeger.
- Monjardet D. (2008), *Notes inédites sur les choses policières*, Paris, Éditions la Découverte.
- Monjardet D. & Gorgeon C. (1992), *La socialisation professionnelle : 1 167 recrues – Description de la 121e promotion des élèves-gardiens de la paix de la police nationale*, Paris : Institut des Hautes Études de la Sécurité Intérieure.
- Monjardet D. & Gorgeon C. (1993), *La socialisation professionnelle des policiers: étude longitudinale de la 121e promotion des élèves gardiens de la paix – La formation initiale, Tome I*, Paris : Institut des Hautes Études de la Sécurité Intérieure.
- Monjardet D. & Gorgeon C. (1996), *La socialisation professionnelle des policiers : étude longitudinale de la 121e promotion des élèves gardiens de la paix – La titularisation, Tome II*, Paris, Institut des hautes études de la sécurité intérieure.
- Monjardet D. & Gorgeon C. (1999), *La socialisation professionnelle des policiers : étude longitudinale de la 121e promotion des élèves gardiens de la paix – La banalisation, Tome III*, Paris, Institut des hautes études de la sécurité intérieure.
- Monjardet D. & Gorgeon C. (2004), *La socialisation professionnelle des policiers, dix ans plus tard : la cristallisation*, Paris, Acadie-groupe reflex.
- Muthen B. & Muthen L. K. (2000), « Integrating person-centered and variable- centered analysis: Growth mixture modeling with latent trajectory classes », *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 24 (6), pp. 882-891.
- Roquet P. (2012), « Comprendre les processus de professionnalisation : une perspective en trois niveaux d'analyse », *Phronesis*, 1 (2), pp. 82-88.
- Sherman L. (1982), « Learning police ethics, *Criminal Justice Ethics*, 1, pp. 10-19.
- Van Maanen J. (1973), « Observations on the making of policemen », *Human Organisation*, 32 (4), pp. 407-228.
- Van Maanen J. (1974), « Working the street : A developmental view of police behaviour », in H. Jacob (ed.), *The potential for reform of criminal justice*, Beverly Hills, Sage.
- Van Maanen J. (1977), *Organizational careers: Some new perspectives*, New York, John Wiley.

Insertion professionnelle des jeunes diplômé·e·s des hautes écoles spécialisées une année et cinq ans après obtention du Bachelor : effets de genre et de domaines

Rachel Fasel, Séverine Rey* et Morgane Kuehni**

Dans le présent article, nous reprenons certains résultats issus d'un projet de recherche portant sur l'insertion professionnelle des personnes titulaires d'un bachelor d'une Haute école spécialisée (HES) dans une perspective de genre¹. Les HES ont été créées à la fin des années 1990. Elles délivrent un enseignement supérieur, qualifié en Suisse de « degré tertiaire », axé sur la pratique (périodes de stage préalables à la formation ou durant celle-ci). Nous nous intéressons plus particulièrement à deux domaines féminisés, le travail social et la santé, et deux domaines masculinisés, l'architecture et l'ingénierie, qui sont les quatre domaines les moins mixtes² des HES, c'est-à-dire ceux où les deux groupes de sexe coexistent « dans des espaces sociaux tantôt à suprématie numérique féminine, tantôt masculine » (Fortino, 1999, p. 369). De manière générale, les enquêtes réalisées sur les personnes diplômées des hautes écoles suisses montrent que, quel que soit leur domaine d'études, les inégalités sexuées sont nombreuses : les femmes ont des salaires inférieurs à leurs homologues masculins, sont plus souvent à temps partiel et occupent moins fréquemment une activité correspondant à leur niveau de formation (Dubach *et al.*, 2017 ; Rüber et Weiss, 2013 ; von Erlach et Segura, 2011). Par ailleurs, plusieurs enquêtes ont montré que les orientations professionnelles dites « atypiques » n'ont pas les mêmes conséquences pour les hommes minoritaires que pour leurs homologues femmes (Couppié et Epiphane, 2015, 2016 ; Lemarchant 2017). Dans notre enquête, l'insertion professionnelle est déterminée par un contexte d'activité qui est fortement genré : non seulement les conditions d'emploi ne sont pas identiques entre les domaines féminisés et masculinisés, mais des différences sexuées existent également au sein des quatre domaines. De ce point de vue, quelles sont les différences marquantes que l'on peut relever dans la période d'insertion sur le marché du travail des jeunes diplômé·e·s des quatre domaines investigués ?

Dans cette contribution, nous traitons de l'évolution des inégalités sexuées durant les cinq ans qui suivent la fin de formation. Afin d'analyser leur caractère processuel, nous proposons une réflexion en trois temps basée sur une analyse secondaire de l'*Enquête par panel 2013 auprès des personnes diplômées des hautes écoles* (voir encadré 1). Nous nous intéresserons tout d'abord à la situation professionnelle (accès au marché du travail, conditions d'emploi et de travail) et privée (situation familiale) des diplômé·e·s : ces situations varient-elles selon le sexe et/ou les domaines d'activité ? Comment s'articulent-elles et évoluent-elles dans les premières années de vie active ? Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons aux dimensions subjectives de l'insertion professionnelle à partir d'une analyse de la satisfaction professionnelle des diplômé·e·s : comment évolue-t-elle au cours des cinq premières années de vie active ? La satisfaction varie-t-elle selon les domaines d'activité et le sexe des enquêté·e·s ? La troisième et dernière section reprend les principaux

* Respectivement collaboratrice scientifique et professeure HES ordinaire à la Haute Ecole de Santé Vaud (HESAV), Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO), Lausanne, Suisse.

** professeure à la Haute école de travail social et de la santé (Lausanne), (EESP), Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO), Lausanne, Suisse.

¹ Projet de recherche « Regards croisés sur l'insertion professionnelle des diplômé·e·s HES minoritaires selon le sexe dans les domaines de la santé, du travail social, de l'ingénierie et de l'architecture » (direction : Séverine Rey et Morgane Kuehni, réalisée avec Rachel Fasel et Ophélie Guélat ; financement : Fonds national suisse de la recherche scientifique, 10001A_159293). Cet article est une version abrégée et remaniée de Fasel, Kuehni et Rey (2017).

² En l'absence de définition communément admise de la mixité, nous avons utilisé le seuil de 30 % du sexe sous-représenté comme critère de sélection.

Encadré 1 • Méthodologie de l'enquête

Données : enquête par panel 2013 auprès des personnes diplômées des hautes écoles de Suisse. Cette enquête est réalisée sous mandat du gouvernement suisse par l'Office fédéral de la statistique, en collaboration avec le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation. Il s'agit d'une enquête exhaustive par panel lancée tous les deux ans auprès des personnes ayant obtenu un titre dans une haute école (universitaire, spécialisée ou pédagogique). Les diplômé·e·s de chaque année paire sont interrogé·e·s un an après l'obtention de leur titre. Les individus y ayant répondu (première vague, V1) sont invités à participer à une seconde enquête quatre ans plus tard (deuxième vague, V2).

Nous avons travaillé sur la cohorte des diplômé·e·s 2008, interrogé·e·s en 2009 (V1) et en 2013 (V2), et sélectionné les personnes ayant obtenu un bachelors dans une HES dans les quatre domaines qui nous intéressent. Le taux de réponse de la population retenue est de 51 % en V1 et de 34 % en V2 (i.e. 67 % des répondant·e·s de la V1 ; attrition de 33 % entre les deux vagues). L'effectif total est de 2 137 individus en V1, 1 390 en V2. Le nombre de répondant·e·s effectif par domaine, à chaque vague respective, se distribue comme suit : Architecture, construction et planification (ci-après : architecture), 314, 187 ; Technique et IT (ci-après : ingénierie), 1 035, 664 ; Travail social, 525, 370 ; Santé, 263, 169. Les femmes représentent 5 % des diplômé·e·s en ingénierie et 22 % en architecture. Dans les domaines féminisés, le pourcentage d'hommes se situe à 25 % en travail social et 17 % en santé.

1 Situation professionnelle et privée des hommes et des femmes dans les domaines investigués

Dans les quatre domaines investigués, l'insertion sur le marché du travail est rapide et durable : une année après l'obtention de leur titre, 83 % des diplômé·e·s sont inséré·e·s sur le marché du travail, dont 90 % au bénéfice d'un contrat à durée indéterminée. Après cinq ans, ce taux atteint 96 % avec une augmentation à 96 % des contrats à durée indéterminée. La part de personnes non actives est de 14 % à la vague 1 (essentiellement des personnes ayant entrepris un master) et de 3 % à la vague 2. Les personnes à la recherche d'un emploi représentent 2 % (V1) et 1 % (V2) des titulaires de bachelors.

Le tableau 1 présente en détail les conditions de travail des diplômé·e·s des quatre domaines concernés à travers le temps. La plupart de ces jeunes (75 %), tous domaines confondus, sont engagé·e·s à temps plein au sortir de leurs études. Quatre ans plus tard, ce taux diminue à 67 %. Cette diminution est davantage imputable aux femmes. En effet, en vague 1, elles sont 53 % à embrasser cette modalité d'emploi *versus* 38 % en vague 2, alors que pour les hommes, le taux passe de 88 % à 83 %. Cette différence entre les sexes peut s'expliquer en grande partie par une forte variation du taux d'occupation selon les domaines investigués. Dans les domaines masculinisés, la norme est au plein temps. En vague 1, en ingénierie, 96 % des actifs et des actives exercent une activité professionnelle à plein temps ; en architecture, 94 %. En vague 2, ces taux se situent respectivement à 90 % et 83 %. Dans les domaines féminisés, le plein temps est moins répandu. En santé, 79 % ont un contrat à temps plein à la vague 1, contre seulement 29 % en travail social. En vague 2, le taux tombe à 48 % pour le domaine santé et 26 % en travail social. Dans les deux domaines masculinisés, les femmes travaillent aux mêmes taux que les hommes. Dans les deux domaines féminisés, il existe des différences sexuées. En travail social, les hommes sont plus souvent engagés à plein temps que les femmes (38 % V1, 42 % V2). En santé, la baisse du taux d'occupation entre les vagues est quasiment attribuable aux femmes seulement, puisque 70 % des hommes ont (encore) un contrat à plein temps.

Tableau 1 • Évolution des conditions de travail des diplômé·e·s HES 2008 par domaine entre 2009 (V1 = vague 1) et 2013 (V2 = vague 2)

Conditions de travail	Domaine d'études				Tous
	Architecture	Ingénierie	Travail social	Santé	
Plein temps					
V1	94 %	96 %	29 % (38 % ; 25 %)	79 %	75 % (88 % ; 53 %)
V2	83 %	90 %	26 % (42 % ; 20 %)	48 % (70 % ; 44 %)	67 % (83 % ; 38 %)
Position dirigeante					
V1	42 % (51 % ; 16 %)	26 %	19 % (28 % ; 15 %)	8 %	24 % (30 % ; 13 %)
V2	64 % (70 % ; 46 %)	45 %	30 %	12 %	39 % (47 % ; 26 %)
Effectif (hommes ; femmes)	157 (117 ; 40)	555 (528 ; 27)	331 (91 ; 240)	154 (26 ; 128)	1 197 (762 ; 435)

Les chiffres en gras indiquent une différence entre hommes et femmes statistiquement significative au seuil de .05. Dans ces cas, les valeurs respectives des hommes et des femmes sont indiquées entre parenthèses. Les effectifs correspondent au nombre brut d'individus ayant répondu à ces questions. Les valeurs sont pondérées.

Lecture : le pourcentage des diplômé·e·s HES employé·e·s à plein temps en vague 1 est de 94 % en architecture, 96 % en ingénierie, 29 % en travail social et 79 % en santé. Ces pourcentages ne varient pas entre les hommes et les femmes au sein des domaines, sauf en travail social, où c'est le cas pour 42 % des hommes versus 20 % des femmes.

Source : Office fédéral de la statistique, enquête 2013 auprès des personnes diplômées des hautes écoles de Suisse.

Le nombre d'heures travaillées par semaine est supérieur dans les domaines masculinisés. En vague 1, la durée de travail est en moyenne de 45,3 heures en architecture, 43,7 en ingénierie, 41,4 en santé et 37,9 en travail social. Les hommes travaillent en général plus d'heures que les femmes, sauf chez les ingénieur·e·s où les femmes adoptent les mêmes comportements d'activité que les hommes. La durée de travail diminue entre les deux vagues pour tous les domaines et cette diminution est clairement sexuée : elle est plus forte pour les femmes.

Le pourcentage de diplômé·e·s exerçant une fonction dirigeante augmente significativement d'une vague à l'autre, en passant de 24 % à 39 %. Ce genre de fonction est plus souvent exercée par des hommes plutôt que par des femmes (30 % *versus* 13 % V1 ; 47 % *versus* 26 % V2). En architecture, la possibilité d'accéder à une position dirigeante est plus grande (42 % V1, 64 % V2), suivie de l'ingénierie (26 % et 45 %) et du travail social (19 % et 30 %). La santé est le domaine dans lequel une moins forte proportion de diplômé·e·s exerce une fonction hiérarchique (8 % V1, 12 % V2). Cette différence reflète notamment les spécificités structurelles des domaines retenus : les diplômé·e·s des domaines masculinisés sont rapidement amené·e·s à prendre des responsabilités en dirigeant des équipes composées de professionnel·le·s ayant un niveau de formation moindre, contrairement aux domaines féminisés, qui ont une structure plus horizontale et axée sur des spécialisations. Au sein de chaque domaine, il n'y a pas de différence significative entre les sexes, sauf en architecture, domaine où les femmes sont clairement inégales aux hommes dans l'accès à ces positions à chaque vague (16 % *versus* 51 % V1 ; 46 % *versus* 70 % V2), ainsi qu'en travail social en vague 1, différence qui disparaît en vague 2. Les inégalités en architecture se retrouvent également dans les salaires des femmes qui sont significativement inférieurs à leurs collègues de l'autre sexe. De manière générale, les hommes ont des salaires supérieurs aux femmes dans tous les domaines ; les revenus augmentent d'une vague à l'autre, et cela, davantage pour les hommes.

D'une vague à l'autre, la situation générale des jeunes diplômé·e·s tous domaines confondus s'améliore : accès à des positions dirigeantes, augmentation des revenus et diminution du temps de

un plus grand nombre d'heures travaillées et plus de chances d'accéder à une position hiérarchique supérieure. Dans ces domaines, les femmes fraîchement diplômé-e-s embrassent par ailleurs les normes masculines d'engagement professionnel. Cet engagement « paie » pour les ingénieures qui subissent peu de discriminations, mais l'inverse est constaté pour les femmes en architecture : elles ont un salaire nettement inférieur à celui de leurs homologues masculins et un accès limité aux postes à responsabilité. Les hommes actifs dans les domaines féminisés s'ajustent également aux normes d'activité, mais dans une moindre mesure : ils exercent moins souvent une activité à temps plein que les hommes des domaines masculinisés, mais leur taux d'occupation est tout de même plus élevé que celui de leurs collègues féminines.

L'avancée dans le parcours professionnel contribue donc à creuser les inégalités entre les sexes, l'élément le plus marquant étant une diminution du taux d'occupation des femmes dans tous les domaines, sauf en ingénierie. Pour le comprendre, il convient de tenir compte de la situation privée des jeunes diplômé-e-s. En Suisse, l'assignation des femmes au travail domestique a donné lieu à des parcours de vie centrés sur une trajectoire linéaire pour les hommes et des trajectoires d'activité discontinues et très majoritairement à temps partiel pour les femmes (Widmer et Levy, 2013). En 2016, 58,8 % des femmes actives professionnellement travaillent à temps partiel, contre 17,1 % des hommes. Le temps partiel comme modalité d'emploi contribue non seulement à ralentir les carrières féminines, mais aussi plus généralement à creuser les inégalités entre les sexes (Dubach *et al.*, 2017 ; PNR60, 2014). Qu'en est-il de la situation privée des diplômé-e-s dans les quatre domaines investigués ?

Entre les deux vagues, la vie familiale des jeunes diplômé-e-s évolue : une année après la fin de leurs études, ils et elles sont seulement 12 % à avoir un ou des enfants, et ce taux passe à 30 % quatre ans plus tard. L'accès à la parentalité est toutefois fortement différencié selon les domaines d'activités (avec davantage de chance d'être parent dans les domaines féminisés) et selon les sexes (plus de mères que de pères : V1, 15 % *versus* 11 % ; V2 38 % *versus* 26 %). En vague 1, on trouve 27 % de parents en travail social contre moins de 9 % dans les autres domaines. À ce stade-là, cette différence peut être expliquée par l'âge des répondant-e-s. En effet, en travail social, la moyenne est de six années supérieure à celle des trois autres domaines (33 ans *versus* 27 ans en 2009). Lorsque les analyses tiennent compte de l'âge (corrélé positivement à la parentalité), la différence entre travail social et les autres domaines s'estompe en vague 1. En revanche, en vague 2, les parents sont toujours les plus nombreux en travail social (49 %), suivi de santé (36 %). Dans les deux domaines masculinisés, avoir un ou des enfants est moins fréquent (architecture, 26 % ; ingénierie, 20 %). À l'intérieur des domaines, il n'y a pas de différences entre les sexes lorsque l'âge est contrôlé.

C'est donc cinq ans après l'obtention du bachelor qu'un clivage se forme entre secteurs féminisés et masculinisés avec plus de chance d'être parents pour les diplômé-e-s des secteurs féminisés. Plusieurs études démontrent qu'à niveau de formation égal, le temps entre la fin des études et la primo-maternité varie en fonction du domaine professionnel. Lappegard et Ronsen (2005) ont mis en évidence la même tendance que celle que nous avons observée, à savoir que, dans les domaines comme l'ingénierie, le premier enfant arrive moins rapidement que dans les domaines féminisés. Les auteures apportent deux explications à cela : la structure de l'emploi dans les domaines concernés et une auto-sélection de certaines femmes – celles dont l'importance attribuée à la famille est la plus élevée – vers des domaines dans lesquels la conciliation travail-famille paraît plus aisée. Dans la même veine, Van Bavel (2010) indique que les femmes de niveau universitaire travaillant dans des domaines fortement féminisés deviennent mères plus rapidement que les autres après l'obtention de leur titre. Alors que les études précitées concernent uniquement les femmes primipares, notre analyse concerne les deux sexes, et le clivage se situe entre les domaines féminisés et masculinisés. La question de savoir s'il s'agit d'un effet d'adaptation aux normes genrées de leur réalité professionnelle ou un effet antérieur d'auto-sélection des individus reste en suspens. Dans les deux cas toutefois, c'est l'horloge sociale et non l'horloge biologique qui sonne avec une transition à la parentalité plus rapide après la fin de la formation dans les domaines féminisés.

La parentalité a-t-elle un lien direct avec la diminution du taux d'occupation constatée entre les deux vagues ? Lorsqu'on leur demande la raison de leur temps partiel, les individus des deux sexes répondent : « consacrer du temps à mes intérêts personnels » et « s'occuper des enfants et/ou du ménage ». L'importance de la première diminue à travers le temps (citée par 67 % des individus en V1 versus 47 % en V2), alors que celle de la deuxième augmente (31 % versus 43 %). En vague 1, la proportion d'hommes et de femmes qui travaillent à temps partiel pour prendre soin des enfants et du ménage est similaire. Par contre, en vague 2, une différence s'installe, avec une plus grande proportion de femmes que d'hommes investi.e.s dans ces tâches (46 % versus 35 %).

Le tableau 2 reporte les probabilités d'être engagé·e·s dans un emploi à temps partiel *versus* à temps plein en fonction de la présence d'enfant, des domaines et du type de poste occupé (fonction dirigeante). Les personnes ayant un enfant ont 2,85 fois plus de chances de travailler à temps partiel que celles qui ne sont pas parents en vague 1, 1,87 fois en vague 2. Les différences relevées précédemment entre les domaines se retrouvent, avec un rapport de chances (RC) plus élevé d'exercer un emploi à temps partiel dans les domaines féminisés à chaque vague. En contrôlant les effets liés aux domaines, les résultats indiquent qu'un effet de sexe s'y ajoute : les femmes ont davantage de probabilité de travailler à temps partiel que les hommes. Une dynamique de vases communicants se manifeste entre les deux vagues : la probabilité de travailler à temps partiel en fonction de la féminisation du domaine diminue (de manière marquée en travail social où elle passe de 25,69 à 8,27) alors qu'elle augmente en fonction du sexe (RC passant de 1,92 à 2,66). Le statut professionnel participe également à expliquer la probabilité de travailler à temps partiel : une fonction dirigeante est plus souvent associée à un poste à temps plein (avec un facteur relativement constant à chaque vague). Ces probabilités soulignent clairement les effets cumulatifs des modalités d'emploi et des caractéristiques privées, et leurs liens avec les domaines professionnels masculinisés ou féminisés.

L'impact de la parentalité sur le taux d'occupation n'est pas similaire pour les hommes et pour les femmes. En ajoutant une interaction entre le sexe de l'individu et le fait d'avoir des enfants dans le modèle (résultats non-présentés dans le tableau 2), les analyses montrent que l'interaction est significative ($p < .01$) : la probabilité de travailler à temps partiel lorsqu'on est parent est plus importante pour les femmes que pour les hommes (RC = 4,51 en V1 et 2,85 en V2). Pour avoir une idée de l'ampleur de ce phénomène, relevons que parmi les diplômé·e·s ayant un enfant en vague 2, 81 % des femmes travaillent à temps partiel contre 25 % des hommes. Ces résultats montrent la prégnance de l'assignation des femmes à la sphère privée (y compris lorsqu'elles sont très qualifiées) et répondent à la logique de la théorie du « statut maître » (Levy et Le Goff, 2016), avec une différenciation des rôles entre hommes et femmes qui s'amplifie avec l'arrivée du premier enfant, les femmes se consacrant davantage à la sphère familiale et les hommes à la sphère professionnelle. Le taille des effectifs et le fait que les enfants ainsi que le travail à temps partiel ne sont pas très fréquents dans les milieux masculinisés, ne permet pas de tester si cet effet d'interaction est similaire entre les domaines féminisés et masculinisés. Seul un suivi du parcours de vie de cette cohorte permettrait de déterminer si les femmes des milieux masculinisés, qui ont décalé leurs projets d'enfant(s) par rapport aux diplômé·e·s des milieux féminisés, continueront à se calquer sur les modes d'engagement professionnel de leur domaine ou si elles diminueront leur temps de travail lorsqu'elles deviendront mères. Les résultats d'une étude récente de Gauthier et Valarino (2016) sur de jeunes parents en Suisse romande donnent davantage de crédit à la première option : ces auteur·e·s montrent que les femmes qui exercent une activité professionnelle dans un univers masculin ont presque 10 fois plus de chance de suivre une trajectoire professionnelle à taux élevé et stable après l'arrivée de leur premier enfant.

Tableau 2 • Rapport de chances de travailler à temps partiel en vague 1 et 2 en fonction de caractéristiques professionnelles et privées (selon analyses de régression logistique binaire)

	Vague 1 (N = 1'114)		Vague 2 (N = 1'150)	
	Estimateur	Rapport de chances	Estimateur	Rapport de chances
<i>Sans enfant</i>				
Avec enfant(s)	1,05 ***	2,85	0,63 ***	1,87
<i>Architecture</i>				
Ingénierie	- 0,51 NS	0,60	- 0,52 (*)	0,60
Travail social	3,25 ***	25,69	2,11 ***	8,27
Santé	1,00 *	2,71	0,85 **	2,35
<i>Homme</i>				
Femme	0,65 **	1,92	0,98 ***	2,66
<i>Avec fonction dirigeante</i>				
Sans fonction dirigeante	0,64 *	1,90	0,65 ***	1,91
Constante	-3,55 ***	0,03	-2,40 ***	0,09

Vague 1: $R^2 = .38$ (Cox & Snell), $.57$ (Nagelkerke).

Vague 2: $R^2 = .34$ (Cox & Snell), $.47$ (Nagelkerke).

(*) $p < .05$, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

En italique : les modalités de référence.

Lecture : un-e diplômé-e en travail social a une plus grande probabilité de travailler à temps partiel qu'un-e diplômé-e en architecture (rapport de chances de 25,69 en vague, de 8,27 en vague 2). Ces différences sont statistiquement significatives au seuil de 0.001.

2. Satisfaction au travail

Dans cette deuxième partie, nous focalisons notre analyse sur la satisfaction professionnelle, soit la perception ou le rapport subjectif que les diplômé-e-s entretiennent à leur emploi. La satisfaction des individus varie-t-elle d'une vague à l'autre, selon les domaines d'activité, ou encore selon leur sexe ? L'amélioration des conditions de travail constatée entre les vagues 1 et 2 pour l'ensemble des diplômé-e-s (niveau de revenu, accès à des postes à responsabilité, diminution du temps de travail) se reflète-t-elle dans la mesure longitudinale de la satisfaction au travail ? Les différences sexuées en termes de conditions d'emploi et de travail constatées dans certains domaines se retrouvent-elles dans le rapport que les hommes et les femmes entretiennent à leur emploi ?

Dans le questionnaire de *l'Enquête auprès des personnes diplômé-e-s des hautes écoles*, la satisfaction au travail est abordée à travers quatorze items. Les répondant-e-s estiment sur une échelle de Likert en 5 points leur niveau de satisfaction du point de vue de différents éléments de leur activité rémunérée actuelle, comme, par exemple, les tâches à accomplir ou la pénibilité. Pour réduire ces données sans toutefois perdre trop d'informations, nous avons choisi d'effectuer une analyse factorielle en composantes principales. L'analyse a été opérée sur les individus ayant répondu aux quatorze questions liées à la satisfaction au travail à la vague 1 (N = 1 722). La première dimension, que nous avons nommée *conditions de travail*, réunit des items qui font référence au statut et au revenu, mais aussi au poste. La deuxième dimension, intitulée *organisation du travail*, concerne l'environnement de travail, les horaires et l'autonomie dans l'organisation, de même que l'espace pour la vie privée. La troisième dimension, *perspectives professionnelles*, concerne les possibilités de promotion, de perfectionnement et la sécurité du poste.

De manière générale, les analyses révèlent que les jeunes diplômé-e-s sont plutôt satisfait-e-s de leur activité professionnelle, la moyenne des réponses variant de 3,6 à 4,0 sur une échelle de Likert en 5 points. C'est au niveau de l'évolution de la satisfaction au travail entre les vagues 1 et 2 qu'un paradoxe apparaît : la satisfaction baisse entre la première et la cinquième année post-formation alors même que les contrats se stabilisent, les revenus et le nombre de postes à fonction dirigeante

augmentent et que le temps passé au travail diminue. Ce sont les deux premières dimensions de la satisfaction qui sont davantage concernées : l'organisation et les conditions de travail (T-test significatifs au seuil de 0,5). Dans la littérature, un phénomène similaire est mis en évidence, mais de manière inconsistante. De nombreuses études s'intéressant à l'évolution de la satisfaction au travail utilisent l'âge comme indicateur. Les résultats de ce champ de recherche ne sont pas univoques, certains indiquent une augmentation linéaire de la satisfaction à travers les âges, d'autres reportent une courbe en U (Clark *et al.*, 1996 ; Tay *et al.*, 2014). En se centrant sur les premières années d'insertion professionnelle, notre travail permet d'aller au-delà d'une explication liée à l'âge. Nos résultats suggèrent que quelque chose de l'ordre de la désillusion ou du désenchantement se joue dans les premières années d'insertion sur le marché du travail, comme si les diplômé·e·s nourrissent des attentes auxquelles le monde du travail ne répond pas.

La baisse de la satisfaction entre les vagues 1 et 2 n'est toutefois pas observable de manière similaire dans les quatre domaines investigués : elle n'affecte ni les mêmes dimensions, ni les deux groupes de sexe de manière homogène dans chacun des domaines. Les résultats de nos analyses sont reportés de manière schématique dans le tableau 3.

À part pour le travail social où la satisfaction reste stable à travers le temps et sur les trois dimensions, les autres domaines sont touchés à des degrés divers. En architecture, la dimension affectée par une moindre satisfaction est celle des conditions de travail et cette baisse est imputable aux femmes seulement. Les statistiques présentées dans la section précédente mettent en avant des inégalités entre les sexes en particulier au niveau salarial. Plus globalement, les femmes en architecture expriment ici une insatisfaction en ce qui concerne leur statut, leur niveau de responsabilité et l'adéquation de leur activité avec leur qualification professionnelle.

En ingénierie, ce sont les hommes qui manifestent une baisse de satisfaction concernant l'organisation du travail (horaires, environnement, ambiance). Pour mémoire, c'est le domaine dans lequel les heures travaillées sont les plus nombreuses, d'autant plus pour les hommes. La satisfaction des femmes minoritaires dans ce domaine reste stable à travers le temps pour chacune des trois dimensions. Rappelons que c'est aussi le domaine dans lequel hommes et femmes sont le plus égaux au niveau des conditions de travail et des comportements d'activité.

Dans le domaine de la santé, les trois dimensions de la satisfaction diminuent d'une vague à l'autre. Les analyses effectuées séparément pour les femmes et les hommes montrent que pour les premières, c'est la satisfaction liée aux conditions (tâches à accomplir, charge, salaire) et à l'organisation du travail (horaire, conciliation avec la vie privée, ambiance) qui est impactée, alors que les hommes manifestent une insatisfaction liée aux manques de perspectives professionnelles (promotion, perfectionnement).

Tableau 3 • Evolution de la satisfaction au travail d'une vague à l'autre selon le sexe

Dimensions de la satisfaction au travail	Domaine				Echantillon total
	Architecture	Ingénierie	Santé	Travail social	
Satisfaction de l'organisation du travail	→	H ↓	F ↓	→	↓
Satisfaction des conditions de travail	F ↓	→	F ↓	→	↓
Satisfaction des perspectives professionnelles	→	→	H ↓	→	→
Effectif (hommes ; femmes)	131 (101 ; 30)	481 (458 ; 23)	126 (18 ; 108)	292 (82 ; 210)	1 030 (659 ; 371)

Note : H = Hommes ; F = Femmes.

Note : une flèche descendante indique que la satisfaction diminue de manière significative au seuil de .05 entre la vague 1 et la vague 2. Une flèche horizontale informe qu'elle ne varie pas entre les vagues. Pour chaque domaine, lorsqu'il n'y a pas mention de sexe, l'effet de la vague est similaire entre hommes et femmes.

Lecture : en architecture, la satisfaction des conditions de travail diminue entre les deux vagues. Lorsque les analyses sont faites pour chaque sexe séparément, cet effet est observable pour les femmes seulement.

Les effets de genre et ceux des domaines d'activité sont abordés dans la littérature, notamment par Crosby (1982), qui a mis en évidence un paradoxe concernant la satisfaction au travail des femmes : malgré des conditions moins favorables, ces dernières seraient plus satisfaites que les hommes. De nombreuses études se sont intéressées à ce phénomène et diverses explications ont été avancées (voir Joulain, 2005). Plusieurs auteurs mobilisent par exemple une explication socio-historique en insistant sur l'importance pour les femmes d'avoir accès au marché du travail : en comparant leur situation à celle des générations précédentes, certaines femmes estiment avoir acquis un meilleur statut, indépendamment de leurs conditions objectives d'emploi, ce qui se traduirait par une plus grande satisfaction au travail (Baudelot *et al.*, 2002 ; Schieman, 2002). Dans une enquête plus récente effectuée sur le *Panel de ménages britannique*, Sousa-Poza et Sousa-Poza (2010) mentionnent une diminution des différences entre les sexes au fil des années : si les femmes demeurent en moyenne plus satisfaites de leur travail que les hommes, leur satisfaction au travail a diminué entre 1991 et 2001, réduisant ainsi la différence entre les sexes. Toujours en Grande-Bretagne, Clark (1997) indique que ce phénomène disparaît pour les travailleuses les plus jeunes, les plus formées et pour celles qui travaillent dans des domaines masculinisés. Une différence entre domaines masculinisés et féminisés a également été constatée par Cassidy et Warren (1991), qui ont montré que les niveaux de satisfaction des hommes et des femmes sont plus élevés dans les domaines masculinisés. Les résultats de nos analyses ne mettent pas en avant le paradoxe de la femme satisfaite de son travail, mais vont plutôt dans le sens d'une insatisfaction chez les femmes qui subissent des discriminations dans les domaines masculinisés, ce qui est le cas des architectes dans notre étude. Cela rejoint le constat de Coupié et Epiphane (2008), qui relèvent que les jeunes femmes exerçant des professions masculinisées expriment davantage leur insatisfaction car les inégalités (pourtant moindres qu'ailleurs) sont parfois vécues plus durement lorsqu'elles existent.

3. Discussion

Dans cet article, nous avons étudié l'insertion sur le marché du travail helvétique de la cohorte 2008 des diplômé·e·s des HES, formé·e·s dans les domaines les moins mixtes : l'ingénierie, l'architecture, le travail social et la santé. La mobilisation d'une perspective de genre sur l'analyse statistique et l'utilisation de données longitudinales nous ont permis de dresser deux constats qui affinent la lecture des inégalités sexuées dans ces domaines.

En premier lieu, notre étude met en exergue le fait que les comportements d'activité des jeunes diplômé·e·s varient entre les domaines masculinisés et féminisés. Les personnes actives dans les domaines masculinisés ont une activité à plein temps et davantage d'opportunités d'occuper des postes avec une fonction dirigeante, alors que c'est l'inverse dans les domaines féminisés. Notre analyse montre qu'indépendamment de leur sexe, les personnes se calquent le plus souvent sur les normes du domaine dans lequel elles s'insèrent, mais que cela est davantage le cas pour les femmes dans les domaines masculinisés que pour les hommes dans les domaines féminisés. Les différences entre domaines masculinisés et féminisés ne sont par ailleurs pas circonscrites au monde du travail, mais concernent également la vie privée. L'arrivée du premier enfant se fait plus précocement pour les hommes et les femmes diplômé·e·s des domaines féminisés, toutefois la diminution du temps de travail au fil des années concerne davantage les femmes dans tous les domaines, et elle est particulièrement marquée pour celles qui sont mères et/ou actives dans les domaines féminisés. Ces différences s'exacerbent entre la première et la cinquième année qui suit l'obtention du bachelor, creusant ainsi les inégalités entre domaines féminisés et masculinisés, mais aussi entre hommes et femmes à l'intérieur de chacun des domaines.

En deuxième lieu, le caractère longitudinal des données récoltées sur la satisfaction nous a permis de dégager un paradoxe *a priori* surprenant : alors que les conditions objectives de travail s'améliorent entre la première et la cinquième année après l'obtention du bachelor, la perception subjective de l'emploi se détériore. Une analyse plus fine, décortiquant les effets par domaine et par sexe, montre que la satisfaction au travail ne diminue pas sur les mêmes dimensions selon les domaines et que, lorsqu'elle existe, cette diminution de la satisfaction est clairement imputable à un groupe de sexe. Dans le domaine où les inégalités sexuées sont les plus marquantes, l'architecture, les femmes se disent moins satisfaites que les hommes, alors que ce n'est pas le cas en ingénierie. La baisse la plus significative de la satisfaction professionnelle concerne le domaine le plus féminisé de notre échantillon : la santé. Les diplômé·e·s reportent une moins bonne satisfaction au fil des années sur les trois dimensions étudiées, mais celles-ci varient selon le sexe : les femmes se disent moins satisfaites de leurs conditions de travail et de son organisation, alors que les hommes déplorent plus spécifiquement le manque de perspectives de carrière. Ce résultat nous semble préoccupant dans la mesure où l'érosion de la satisfaction à travers le temps porte précisément sur les dimensions que chaque groupe de sexe avait mentionnées comme les plus importantes lors de leur recherche d'emploi : pour les femmes, le fait de travailler avec d'autres et sans pression et, pour les hommes, les possibilités de carrière verticale (Weiss et Rüber, 2014).

Plus généralement, ces résultats nous permettent d'insister sur le caractère processuel et dynamique des inégalités sexuées qui ont cours sur le marché du travail, dans ses dimensions tant objectives (conditions d'emploi et de travail) que subjectives (satisfaction). L'insertion professionnelle est déterminée par un contexte d'activité qui est fortement genré : non seulement les conditions d'emploi ne sont pas identiques entre les domaines féminisés et masculinisés, mais les différences sexuées existent également au sein des quatre domaines et se renforcent au fur et à mesure de l'avancée du parcours professionnel des enquêté·e·s de cette génération, souvent en phase pré-enfants. Or les enquêtes portant sur les parcours de vie (notamment Levy et Le Goff, 2016) montrent que les différences entre les hommes et les femmes s'exacerbent lors de la transition à la parentalité.

Bibliographie

- Baudelot C. et al. (2002), *Travailler pour être heureux? Le bonheur et le travail en France*, Paris, Fayard.
- Cassidy M.L. et Warren B.O. (1991), « Status consistency and work satisfaction among professional and managerial women and men », *Gender & Society*, 5(2), pp. 193-206.
- Clark A. (1997), « Job satisfaction and gender: why are women so happy at work? », *Labour Economics*, 4(4), pp. 341-372.
- Clark A., Oswald A. et Warr P. (1996), « Is job satisfaction U-shaped in age? », *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69, pp. 57-91.
- Couppié T. et Epiphane D. (2008), « Hommes et femmes minoritaires dans leur profession : le bonheur à quel prix ? », in Y. Guichard-Claudic et al. (Éd.), pp. 41-56.
- Couppié T. et Epiphane D. (2015), « Les jeunes hommes dans des formations très féminisées : quelles destinées professionnelles ? », in G. Boudesseul et al. (Éds), *Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ?*, Céreq, Relief, 50, pp. 433-446.
- Couppié T. et Epiphane D. (2016), *Les débuts de carrières des jeunes femmes diplômées des filières scientifiques*, Céreq, Net.Doc, 155.
- Crosby F.J. (1982), *Relative Deprivation and Working Women*, New York, Oxford University Press.
- Dubach P., Legler V., Morger M., Stutz H. (2017), *Frauen und Männer an Schweizer Hochschulen: Indikatoren zur Chancengleichheit in Studium und wissenschaftlicher Laufbahn*, Bern, SBFJ.
- Fasel R, Kuehni M., Rey S. (2017), « Insertion des jeunes diplômé-e-s du supérieur dans des domaines d'activité sexués : conditions de travail et satisfaction professionnelle ». Manuscrit soumis pour publication.
- Fortino S. (1999), « De la ségrégation sexuelle des postes à la mixité au travail : étude d'un processus », *Sociologie du travail*, 41(4), pp. 363-384.
- Gauthier J.-A. et Valarino I. (2016), « L'activation du statut maître sexué lors de la transition à la parentalité – approche séquentielle multidimensionnelle », in R. Levy, J.-M. Le Goff (Éd.), *Devenir parents, devenir inégaux. Transition à la parentalité et inégalités de genre*, Zurich, Seismo, pp. 48-75.
- Joulain M. (2005), « La satisfaction au travail des femmes », *Psychologie Française*, 50(2), pp. 181-194.
- Lappegard T., Ronsen M. (2005), « The Multifaceted impact of education on entry into motherhood », *European Journal of Population*, 21(1), pp. 31-49.
- Lemarchant C. (2017), *Unique en son genre: filles et garçons atypiques dans les formations techniques et professionnelles*, Paris, Presses universitaires de France.
- Levy R. et Le Goff J.-M. (2016), *Devenir parents, devenir inégaux. Transition à la parentalité et inégalités de genre*, Zurich, Seismo.
- Levy R. et Widmer E. D. (Éd.) (2013), *Gendered life courses between standardization and individualization. A European approach applied to Switzerland*, Zurich, Lit Verlag.
- PNR60 Égalité entre hommes et femmes (2014), *Résultats et impulsions. Rapport de synthèse*, Berne, FNS.
- Rüber S. et Weiss A. (2013), *Les personnes diplômées des hautes écoles sur le marché du travail. Premiers résultats de l'enquête longitudinale 2011*, Neuchâtel, OFS.
- Schieman S. (2002), « Socioeconomic status, job conditions, and well-being: Self-concept explanations for gender-contingent effects », *The Sociological Quarterly*, 43(4), pp. 627-646.

- Sousa-Poza A. et Sousa-Poza A.A. (2010), « Gender differences in job satisfaction in Great Britain, 1991–2000: permanent or transitory? », *Applied Economics Letters*, 10, pp. 691-694.
- Tay L., Ng V., Kuykendall L. et Diener E. (2014), « Demographic factors and worker well-being: An empirical review using representative data from the United States and across the world », in P.L. Perrewé *et al.* (ed.), *The Role of Demographics in Occupational Stress and Well Being (Vol. 12)*, Emerald Group Publishing Limited, pp. 235-283.
- Van Bavel J. (2010), « Choice of study discipline and the postponement of motherhood in Europe: The impact of expected earnings, gender composition, and family attitudes », *Demography*, 47(2), pp. 439-458.
- von Erlach E. et Segura J. (2011), *Femmes et hommes dans les hautes écoles suisses. Indicateurs sur les différences entre les sexes*, Neuchâtel, OFS.
- Weiss A. et Rüber S. (2014), *Les attentes professionnelles des diplômées et diplômés des hautes écoles*, Neuchâtel, OFS.

L'apprentissage est-il un accélérateur du passage à l'âge adulte ?

Benoit Cart^{}, Alexandre Léné^{**}, Marie-Hélène Toutin^{***}*

On s'accorde aujourd'hui à considérer la jeunesse comme une période du cycle de vie caractérisée par un double passage, de l'école à la vie active d'une part, de la famille d'origine à la formation d'une famille autonome d'autre part (Meron, 1995). De multiples étapes marquent le passage à l'âge adulte. La fin de la scolarité, l'obtention d'un premier emploi stable (et l'acquisition d'une indépendance financière), le départ du foyer parental, le début de la vie en couple et la naissance d'un enfant sont les cinq étapes les plus marquantes de cette phase de transition. C'est en franchissant ces différents seuils que l'individu se dote des attributs qui feront de lui un adulte, même si aucun n'est indispensable à l'entrée dans ce monde (Rougerie, Courtois, 1997 ; Battagliola, Brown, Jaspard, 1997).

Les évolutions économiques, sociétales et démographiques se sont traduites par un allongement de la jeunesse, et un report des seuils de passage de l'adolescence à l'âge adulte. L'entrée dans la vie active est aujourd'hui plus progressive (Galland, 2000). Il y a quarante ans, un type de parcours vers l'âge adulte dominait très largement, parmi les jeunes des deux sexes. La fin de la scolarité et l'obtention d'un emploi stable précédaient le départ du domicile parental, le début de la vie en couple et enfin la naissance du premier enfant (Battagliola, Brown, Jaspard, 1997). Le modèle traditionnel d'entrée dans la vie adulte se caractérisait par un fort synchronisme dans le franchissement des différentes étapes, cette tendance étant la plus marquée chez les hommes des classes populaires (Galland, 1996). Désormais, on enregistre une tendance croissante à la déconnexion entre ces seuils. Les différents événements (quitter le domicile de ses parents, se mettre en couple, avoir des enfants) ne respectent plus de norme séquentielle (Corijn, Klijzing, 2001 ; Heinz, Krüger, 2001). On observe un processus de déstandardisation des trajectoires (Brückner, Mayer, 2005 ; Elzinga, Liefbroer, 2007). Les parcours masculins et féminins apparaissent plus diversifiés (Battagliola, Brown, Jaspard, 1997). Désormais les itinéraires scolaires, professionnels et familiaux obéissent à des temporalités différentes. L'hypothèse, formulée dès 1985 (Chamboredon, 1985), d'une déconnexion des différents calendriers d'accès à la maturité sociale semble confirmée par de nombreuses études. Cette désynchronisation provient plus des conditions d'accès au marché de l'emploi que de la prolongation de la scolarité ou du report des seuils familiaux. L'entrée plus fréquente sur le marché du travail par des emplois temporaires ou faiblement rémunérés constitue un obstacle à la vie adulte autonome (Rougerie, Courtois, 1997).

De ce point de vue, on peut se demander si les apprentis se singularisent vis-à-vis de ces phénomènes. Les ex-apprentis obtiennent en effet généralement un emploi stable plus rapidement que ceux qui sont passés par la voie scolaire classique. Ils ont par ailleurs eu accès plus tôt à une certaine indépendance financière : les apprentis ont été salariés des entreprises où ils effectuaient leur apprentissage et ont donc bénéficié de revenus réguliers (certes réduits), avant même leur entrée sur le marché du travail. Dans cette communication, il s'agira donc d'examiner, à partir d'un travail statistique et économétrique, si le suivi par un jeune d'une partie de la formation initiale sous statut d'alternant, et plus spécifiquement en tant qu'apprenti, est un facteur accélérateur de sa transition à l'âge adulte. Le rôle de l'apprentissage sera apprécié au regard de son impact sur les

* Clersé Université de Lille - CNRS, CAR Céreq de Lille

** IMT Lille-Douai, Clersé Université de Lille - CNRS

*** Céreq, Clersé Université de Lille - CNRS

trajectoires professionnelles à la sortie du système éducatif, mais aussi et surtout sur le devenir personnel du jeune.

De fait, nous souhaitons pouvoir fournir des éléments de réponse aux questions suivantes : l'apprentissage accélère-t-il l'accomplissement des étapes professionnelles et personnelles qui mènent à l'âge adulte ? Les apprentis se caractérisent-ils par un modèle spécifique (et plus traditionnel) du passage à l'âge adulte ? L'argumentaire de cette communication s'organise en quatre temps. Après une présentation de la nature des données mobilisées et de la constitution de l'échantillon de la population retenue (1^{ère} partie), l'analyse des résultats d'un premier traitement par statistiques descriptives confirme l'impact de l'apprentissage sur l'insertion, mais aussi sur la mobilité résidentielle des jeunes au moment de la sortie du système éducatif, puis après trois et cinq ans de vie active (2^{ème} partie). Une analyse dynamique de l'entrée dans la vie active (3^{ème} partie) permet de préciser et de comparer le rythme (§ 3.1) et l'intensité (§ 3.2) des départs du foyer parental pour trois populations : les jeunes issus de filières en apprentissage, les jeunes sortant des formations scolaires avec expérience professionnelle, les jeunes scolaires sans expérience professionnelle. Un traitement par régressions logistiques signale les variables qui ont pu provoquer un départ anticipé du foyer parental, avant même la sortie du système de formation (§ 4.1). Enfin, un travail économétrique, sur la base de modèles de durée, précise les facteurs qui favorisent la mobilité tout au long des cinq premières années de vie active (§ 4.2).

1. La base de données et la construction des échantillons

Pour conduire ce travail, nous mobilisons les données issues des enquêtes Génération 2010 du Céreq, qui décrivent l'insertion professionnelle et le devenir personnel, trois et cinq ans après la sortie du système éducatif, d'un échantillon représentatif des jeunes sortis de formation en 2010. Il est important de noter, du fait de la construction de la base de données, que ces jeunes n'ont pas tous le même âge. Ceux qui sortent après avoir suivi des études longues sont bien entendu plus âgés que les autres. C'est une des raisons qui nous a amenés à effectuer nos différentes investigations par niveaux de diplôme. Il convient de tenir compte de cette différence d'âge (tableau 1) pour analyser le processus d'entrée dans la vie adulte.

Tableau 1 • Âge médian des apprentis et des scolaires à la sortie du système éducatif en 2010 selon le genre et le niveau de formation

Niveau de formation	Apprentis								Scolaires								Total
	Filles				Garçons				Filles				Garçons				
	2	3	4	5	2	3	4	5	2	3	4	5	2	3	4	5	
Âge médian	23	22	21	19	23	22	20	19	24	21	20	18	24	21	20	18	21
Effectif	163	138	243	227	290	241	399	732	1249	831	466	566	1228	962	553	573	8861

Source : Céreq, Génération 2010, enquêtes à 3 et 5 ans.

Champ : sortants de formations professionnelles en apprentissage ou voie scolaire.

L'enquête Génération 2010 nous semble particulièrement adaptée pour répondre à notre question dans la mesure où elle renseigne de façon précise le parcours scolaire, les variables sociodémographiques et les différents calendriers relatifs à l'insertion professionnelle (notamment les séquences d'emploi : la nature des emplois et leur durée, le niveau de salaire...). De ce fait, elle se prête particulièrement à l'analyse conjointe des logiques propres à la sphère familiale et à la sphère professionnelle, et de leurs éventuelles interactions.

La population initiale, constituée de l'ensemble des jeunes sortis de formation en 2010, est décomposée en deux sous-populations :

- les jeunes sortant des formations initiales pour lesquelles l'offre de formation existe à la fois en voie scolaire et en apprentissage,
- les jeunes sortant des formations pour lesquelles il n'existe pas de possibilité de suivre la formation en alternance.

Cette seconde population n'est donc pas retenue dans l'échantillon mobilisé dans les traitements réalisés pour permettre de comparer, au final, les situations des jeunes sortant de formation professionnelle par apprentissage et par voie scolaire¹.

L'échantillon conservé, constitué d'apprentis et de scolaires, est stratifié selon deux critères :

- le sexe (filles, garçons),
- le niveau de formation, selon la nomenclature suivante en 4 catégories :
 - . niveau 5 (CAP-BEP),
 - . niveau 4 (Bac pro),
 - . niveau 3 (niveau bac +2, dont BTS et DUT),
 - . niveau 2 : au-delà du bac +2 (dont licence professionnelle).

Au total, ce sont donc 16 sous-populations qui sont comparées par croisement de trois critères : le genre, le niveau de formation préparé, la filière (apprentissage versus voie scolaire). Pour certaines analyses, ce dernier critère sera en fait décomposé en 3 catégories : les apprentis, les jeunes scolaires avec expérience professionnelle durant la formation initiale², les jeunes scolaires sans expérience.

2. Pour les apprentis, une insertion plus rapide et une indépendance précoce

Un travail à partir de statistiques descriptives permet de dégager des constats qui soulignent la spécificité du public apprenti. On repère ainsi d'emblée une différence entre apprentis et scolaires du point de vue de l'âge médian de sortie du système de formation en 2010 (cf. tableau 1). Les apprentis, filles et garçons, sont plus âgés d'un an, sauf pour les sortants de niveau 2, où le constat est inversé, avec un âge médian supérieur d'une année pour les scolaires.

2.1. Une insertion dans l'emploi des apprentis plus rapide et plus stable

2.1.1. Situation vis-à-vis du marché du travail à 3 et 5 ans plus favorable pour les apprentis

La situation des apprentis sur le marché du travail est fortement dépendante du niveau de formation et, pour certains niveaux, très influencée aussi par le genre. Ainsi, si neuf filles ou garçons de niveau 2 sur dix sont en emploi en 2013, cela ne concerne qu'un peu plus de cinq filles et six garçons de niveau 5 sur dix.

Cependant, quel que soit le niveau de formation, la part des apprentis en emploi est plus importante que celle des scolaires (tableau 2). Les écarts sont particulièrement sensibles aux niveaux 4 et 3 pour les filles (respectivement + 24 et + 14 points) et aux niveaux 5 à 3 pour les garçons (les écarts étant

1 Ainsi l'ensemble des sortants de niveau 5 professionnel est conservé. Pour les formations de niveau 4, les jeunes sortants de bac professionnel sont intégrés ; sont exclus ceux sortants de bac général et technologique. Pour les formations de l'enseignement supérieur de niveau 3, sont intégrées essentiellement les formations de BTS, DUT. Au niveau supérieur, les regroupements opérés par la nomenclature conduisent à conserver dans l'échantillon les sortants de toutes les formations, à l'exception des formations doctorales.

2 Cette catégorie regroupe des jeunes qui ont déclaré avoir souvent ou parfois occupé un job, un petit emploi ou encore un emploi régulier durant leur parcours de formation initiale.

respectivement de 16, 15 et 18 points). Ces différentiels induisent mécaniquement une surreprésentation des autres situations pour les scolaires. Ainsi, comparativement aux apprentis, on peut signaler :

- pour les filles scolaires de niveau 4, une prégnance du chômage (+ 17 points), et pour celles de niveaux 3 et 5, une part importante des situations d'inactivité (+ 3 et + 4 points) ;
- pour les garçons scolaires de niveaux 4 et 5, une part importante des situations de chômage (+ 11 et + 13 points) et, pour les garçons de niveau 3, des situations de formation plus fréquentes (+ 8 points).

Tableau 2 • Situation des apprentis au moment de l'enquête en 2013 selon le genre et le niveau de formation et calcul des écarts (en points) entre apprentis et scolaires

Formation	Filles								Garçons								Total
	2	Ecart	3	Ecart	4	Ecart	5	Ecart	2	Ecart	3	Ecart	4	Ecart	5	Ecart	
Emploi	90%	9	83%	14	83%	24	51%	2	91%	6	86%	18	85%	15	66%	16	72%
Chômage	6%	-4	9%	-6	11%	-17	39%	-4	4%	-5	11%	-7	11%	-11	26%	-13	18%
Inactivité	1%	-1	1%	-3	3%	-1	5%	-4	2%	-1	1%	-3	2%	-1	2%	-2	3%
Formation	3%	-3	7%	-5	4%	-4	5%	-3	3%	-1	2%	-8	3%	-3	6%	-1	7%
Total	100%		100%		100%		100%		100%		100%		100%		100%		100%
Effectifs enquêtés	163		138		243		227		290		241		399		732		8861

Source : Céreq, Génération 2010, enquêtes à 3 et 5 ans.

Champ : sortants de formations professionnelles en apprentissage ou voie scolaire.

Avec l'accroissement du temps de présence sur le marché du travail, la part des jeunes en situation d'emploi augmente, de concert avec un recul des jeunes en situation de chômage, notamment pour les plus faibles niveaux de qualification (cf. tableau 3).

Néanmoins subsistent des écarts conséquents, révélateurs d'une position plus ancrée dans l'emploi des apprentis par rapport aux scolaires. Ainsi, l'avance des sortants de formation en alternance trois ans après la sortie du système éducatif n'est que partiellement comblée par les sortants des niveaux de formation 3 et 4 deux ans plus tard (soit en 2015). Le différentiel est même confirmé pour les garçons de niveau 5 (75 % des apprentis sont en emploi contre 59 % des scolaires, soit un écart de 16 points). Il s'est même amplifié pour les filles de niveau 5 (67 % des filles apprenties sont en emploi contre 60 % des filles scolaires, soit un écart de 7 points).

Tableau 3 • Situation des apprentis au moment de l'enquête en 2015 selon le genre et le niveau de formation et calcul des écarts (en points) entre apprentis et scolaires

Formation	Filles								Garçons								Total
	2	Ecart	3	Ecart	4	Ecart	5	Ecart	2	Ecart	3	Ecart	4	Ecart	5	Ecart	
Emploi	93%	6	88%	16	88%	15	67%	7	95%	5	93%	15	88%	10	75%	16	79%
Chômage	5%	-3	7%	-6	7%	-10	23%	-4	3%	-3	5%	-7	9%	-9	20%	-14	14%
Inactivité	2%	0	1%	-3	2%	-4	4%	-6	0%	-1	1%	-2	1%	-1	2%	-1	3%
Formation	1%	-2	3%	-8	2%	-2	5%	1	1%	-2	2%	-6	2%	0	3%	-1	4%
Total	100 %		100%		100%		100%		100%		100%		100%		100%		100%
	163		138		243		227		290		241		399		732		8861

Source : Céreq, Génération 2010, enquêtes à 3 et 5 ans.

Champ : sortants de formations professionnelles en apprentissage ou voie scolaire.

2.1.2. Une insertion plus rapide

L'examen des trajectoires d'insertion³ pendant les trois premières années de vie active confirme les constats précédents (cf. tableau 4). Pour les filles apprenties de niveaux de formation 4 et 5, la part des trajectoires d'accès rapide à l'emploi dépasse 70 %, et l'écart est particulièrement conséquent par rapport aux scolaires (respectivement + 28 et + 21 points).

Bien entendu, le poids des trajectoires d'accès rapide à l'emploi est particulièrement contrasté entre les niveaux de formation extrêmes (niveaux 2 et 5), notamment dans le cas des filles (84 % contre 41 %). Le bénéfice de l'apprentissage reste également conséquent (+ 15 et + 13 points par rapport aux scolaires). Pour les garçons, la surreprésentation des trajectoires d'accès rapide à l'emploi des apprentis concerne les niveaux 3, 4 et 5 (avec respectivement + 29, + 20 et + 19 points par rapport aux scolaires).

Si les trajectoires d'accès lent à l'emploi sont surreprésentées chez les scolaires (filles et garçons), notamment pour les niveaux 4 et 3, cela ne leur assure qu'un rééquilibrage partiel dans l'accès à l'emploi, par rapport aux apprentis.

³ Les enquêtes « Génération » permettent d'étudier le parcours d'insertion professionnelle des débutants durant les trois premières années de vie active qui suivent leur formation initiale. Elles recensent mois par mois la situation de chaque jeune : emploi, recherche d'emploi, formation, reprise d'étude et inactivité. Afin de montrer la diversité des parcours individuels, des techniques statistiques permettent d'esquisser un certain nombre de trajectoires-type. Celles-ci visent à la fois à décrire et à quantifier les principaux parcours d'insertion des nouveaux entrants. Sont ainsi regroupés au sein d'une même trajectoire les jeunes qui ont connu des parcours proches. A contrario, les parcours seront considérés d'autant plus éloignés qu'ils diffèrent sur un nombre important de mois au cours des premières années qui suivent la formation initiale. Le cheminement de la génération dans son ensemble peut être décrit à l'aide d'un chronogramme global, qui retrace, au fil des mois, l'évolution de la part de jeunes en emploi, au chômage, en formation, etc. (Henrard, Ilardi, 2017 p.34).

Tableau 4 • Part des différentes trajectoires d'insertion pendant les 3 premières années de vie active et calcul des écarts (en points) entre les apprentis et les scolaires, selon le genre

Trajectoires	Filles								Garçons								Total
	2	Ecart	3	Ecart	4	Ecart	5	Ecart	2	Ecart	3	Ecart	4	Ecart	5	Ecart	
Accès rapide à l'emploi	84%	15	78%	21	74%	28	41%	35	91%	14	83%	29	77%	20	55%	19	61%
Accès lent à l'emploi	7%	-3	7%	-7	7%	-9	15%	-1	4%	-5	5%	-8	9%	-6	15%	-3	12%
Autres insertion	9%	-12	16%	-13	19%	-19	44%	-12	4%	-11	12%	-21	13%	-15	31%	-15	27%
Total	100%		100%		100%		100%		100%		100%		100%		100%		100%
Effectifs	163		138		243		227		290		241		399		732		8861

Source : Céreq, Génération 2010, enquêtes à 3 et 5 ans.

Champ : sortants de formations professionnelles en apprentissage ou voie scolaire.

2.1.3. Une insertion plus sécurisée pour les apprentis

Pour les apprentis, la part des emplois à durée indéterminée (EDI : contrats à durée indéterminée et fonctionnaires), croissante avec l'ancienneté sur le marché du travail, est fortement corrélée au niveau de qualification. Elle présente aussi des différences selon le genre (tableau 5) :

- En 2013, elle est de 79 % pour les filles de niveau 2 et 88 % pour les garçons, contre respectivement 46 et 60 % pour celles et ceux de niveau 5.
- En 2015, elle est de 89 % pour les filles de niveau 2 et de 90 % pour les garçons, contre respectivement 53 % et 61 % au niveau 5.

Ces données confirment aussi un bénéfice pérenne dans le temps du passage par l'apprentissage. Les écarts par rapport aux scolaires sont particulièrement importants pour les filles de niveaux 4 et 3 (+ 22 et + 28 points en 2013 et + 17 et + 23 point en 2015). Pour les garçons, l'avantage de l'apprentissage est constaté pour tous les niveaux : en 2013, la part des EDI est plus importante de 17 points aux niveaux 4 et 3 et de 21 points au niveau 5 ; en 2015, ces différences sont de 19 points au niveau 4, 11 points au niveau 3 et 12 points au niveau 5.

Tableau 5 • Part des emplois à durée indéterminée (EDI) des apprentis en 2013 et en 2015 et calcul des écarts (en points) entre les apprentis et les scolaires selon le genre*

Niveau de formation	Filles								Garçons								Total
	2	Ecart	3	Ecart	4	Ecart	5	Ecart	2	Ecart	3	Ecart	4	Ecart	5	Ecart	
Part des EDI en 2013	79%	11	79%	28	69%	22	46%	11	88%	11	77%	17	71%	17	60%	21	64% (6383)
Part des EDI en 2015	89%	15	81%	17	74%	23	53%	10	90%	9	83%	19	71%	11	61%	12	68% (7024)

Source : Céreq, Génération 2010, enquêtes à 3 et 5 ans.

Champ : sortants de formations professionnelles en apprentissage ou voie scolaire.

Au final, les apprentis s'insèrent incontestablement plus rapidement dans l'emploi et leur situation sur le marché du travail est plus favorable trois et cinq ans après la sortie du système éducatif. C'est un résultat largement documenté, par des analyses à très court terme (Bonnal, Mendes, Sofer, 2003 ; Le Rhun, 2017), ou à plus long terme (Cart, Joseph, 2013 ; Lopez, Sulzer, 2016), qui repose pour partie sur l'« effet contact » avec des entreprises (Cart, Léné, Toutin, 2018). Celles-ci ont contribué directement et sur une période longue à la formation des apprentis, en apportant des compétences spécifiques, une connaissance renforcée du marché du travail et du fonctionnement de l'entreprise (Couppez, Gasquet, 2017).

2.2. La décohabitation et l'autonomie résidentielle précoces marquent le parcours des apprentis

La base de données « Génération 2010 » nous permet de suivre le processus de décohabitation des jeunes sortis du système scolaire. Ainsi, le calendrier « Habitat » décrit, mois après mois, le type et le mode d'habitation : soit le jeune vit chez ses parents, soit il vit hors du domicile parental et, dans ce dernier cas, soit il vit en couple, soit il vit seul (y compris foyer, colocation). Avant de nous intéresser au processus de décohabitation, quelques constats peuvent être établis en étudiant la situation de ces jeunes vis-à-vis du mode d'habitat aux deux moments d'enquêtes, en 2013 et en 2015.

2.2.1. Quitter le domicile des parents : l'effet du niveau d'étude, du genre et de l'apprentissage

La proportion des jeunes habitant encore chez leurs parents trois ans après la fin de leurs études (soit en 2013) varie selon le niveau d'étude (corrélé à l'âge), le genre et le mode de formation. Evidemment, plus le niveau d'étude est élevé, plus la proportion des jeunes habitant chez leurs parents est faible.

Ainsi, les garçons scolaires de niveau 5 sont 81 % à habiter chez leurs parents trois ans après leurs études, ce pourcentage est de 72 % pour ceux de niveau 4, 54 % pour ceux de niveau 3 et 17 % pour ceux de niveau 2 (tableau 6). Même si le niveau d'étude est évidemment corrélé avec l'âge (plus on fait des études longues, plus on sort du système éducatif à un âge avancé), un effet net du niveau d'étude persiste si l'on tient compte de l'âge. Les filles quittent le domicile des parents plus tôt que les garçons. Les filles scolaires de niveau 5 sont par exemple 66 % à habiter chez leurs parents (elles sont respectivement 56 %, 42 % et 15 % à habiter au domicile parental pour les niveaux 4, 3 et 2).

Tableau 6 • Situation selon le mode de cohabitation des apprentis et des scolaires en 2013 par niveau de formation et genre

Sexe	Apprentis Filles				Apprentis Garçons				Scolaires Filles				Scolaires Garçons				Total
	2	3	4	5	2	3	4	5	2	3	4	5	2	3	4	5	
Vivre chez ses parents	14%	17%	25%	48%	16%	39%	44%	68%	15%	42%	56%	66%	17%	54%	72%	81%	31%
Vivre en couple	55%	62%	55%	37%	41%	33%	28%	15%	50%	37%	29%	22%	37%	17%	11%	7%	42%
Vivre seul	31%	20%	20%	15%	42%	28%	28%	17%	35%	22%	15%	12%	47%	29%	17%	13%	27%
Total	163	138	243	227	290	241	399	732	1249	831	466	566	1228	962	553	573	8861

Source : Céreq, Génération 2010, enquêtes à 3 et 5 ans.

Champ : sortants de formations professionnelles en apprentissage ou voie scolaire.

Les anciens apprentis quittent le domicile parental plus rapidement que les jeunes ayant choisi la voie scolaire. Ainsi, les ex-apprentis garçons habitent encore chez leurs parents pour 68 %, 44 %, 39 % et 16 % d'entre eux aux niveaux 5, 4, 3, et 2. Le différentiel est important avec les scolaires (sauf au niveau 2). Il existe pour les filles et les garçons, mais apparaît plus marqué pour les premières. Il est ainsi particulièrement important pour les filles aux niveaux 4 et 3, plus marqué pour les garçons au niveau 4.

Si l'on effectue les mêmes comparaisons cinq ans après la sortie du système scolaire (soit en 2015), on constate que le processus de décohabitation se poursuit mais à des rythmes différenciés. Au cours de ces deux années supplémentaires, les moins diplômés quittent davantage leurs parents que les plus diplômés, mais ils étaient partis moins souvent du domicile des parents avant la fin des études. En revanche, les scolaires ne semblent pas « rattraper » les apprentis. Le différentiel diminue un peu pour les filles (niveaux 3 et 4), mais il s'accroît pour les garçons. Cinq ans après la fin de leurs études

respectives, les apprentis sont plus nombreux que les scolaires à avoir quitté le domicile des parents. L'écart entre ex-apprentis et ex-scolaires subsiste et reste important.

2.2.2. Des apprentis nettement plus souvent en couple

Si l'on considère maintenant les deux autres états (« vivre seul » et « vivre en couple »)⁴, on constate que les apprentis vivent plus souvent seuls que les scolaires aux niveaux 5 et 4 (tableau 6). C'est l'inverse aux niveaux 2 et 3. Mais le différentiel est faible. En revanche, les ex-apprentis vivent beaucoup plus fréquemment en couple que les ex-scolaires. L'écart entre les apprentis et les scolaires est très net aux niveaux 3 et 4. Il est plus marqué pour les filles que pour les garçons. Deux ans plus tard (5 ans après la sortie du système éducatif), cet écart se réduit un peu pour les filles, mais il reste important. Il a même tendance à augmenter pour les garçons.

2.3. Avoir des enfants

Cinq ans après la sortie du système éducatif, les ex-apprentis sont plus nombreux à avoir des enfants que les ex-scolaires. Le différentiel est important au niveau 3 pour les filles. Il est notable pour les garçons au niveau 4 (cf. tableau 7).

Tableau 7 • Part des apprentis ayant un enfant (ou un enfant à naître) en 2015 selon le sexe et le niveau de formation et calcul des écarts (en points) par rapport aux scolaires

Niveau	Filles								Garçons								Total
	2	Ecart	3	Ecart	4	Ecart	5	Ecart	2	Ecart	3	Ecart	4	Ecart	5	Ecart	
En %	20%	-1	33%	+15	27%	+4	31%	+5	15%	+2	11%	+4	15%	+10	10%	+1	16%
Effectif	163		138		243		227		290		241		399		732		8861

Source : Céreq, Génération 2010, enquêtes à 3 et 5 ans.

Champ : sortants de formations professionnelles en apprentissage ou voie scolaire.

2.4. Le permis de conduire

Nous disposons également d'une variable dans l'enquête Génération 2010 qui nous semble intéressante pour appréhender l'autonomie des jeunes : la possession du permis de conduire (ainsi que l'âge d'obtention pour ceux qui l'ont obtenu) à la date de l'enquête, soit en 2013. Là encore, les ex-apprentis témoignent d'un taux de détention du permis de conduire supérieur aux ex-scolaires (cf. tableau 8). Le différentiel est plus important pour les niveaux de formation les plus faibles (niveaux 3, 4 et 5) et est constaté pour les filles comme pour les garçons. On peut également signaler que les apprentis obtiennent le permis de conduire plus tôt que les ex-scolaires : la proportion de ceux qui l'ont obtenu dès 18 ans est nettement plus élevé.

Le permis de conduire peut témoigner d'une certaine autonomie, en termes de mobilité, qui peut être favorable à la recherche d'emploi. Il est aussi possible que les apprentis aient davantage besoin de posséder le permis durant leurs études (pour se rendre au CFA ou dans l'entreprise d'accueil, qui ne sont pas toujours situés à proximité). Il est aussi envisageable que le fait de percevoir une rémunération permette de financer la préparation de ce permis de conduire.

⁴ Avec le recul de l'institution matrimoniale, une résidence commune reste le principal repère pour reconnaître un couple, même si, très souvent, un conjoint qui s'installe chez l'autre emménage progressivement (Villeneuve-Gokal, 1997).

Tableau 8 • Taux de détention du permis de conduire en 2013 chez les apprentis, part de ceux qui l'ont obtenu à 18 ans et calcul des écarts par rapport au scolaires (en points)

Niveau	Filles								Garçons								Total
	2	Ecart	3	Ecart	4	Ecart	5	Ecart	2	Ecart	3	Ecart	4	Ecart	5	Ecart	
Détenteur du permis de conduire	93%	+2	94%	+13	92%	+11	62%	+14	96%	+3	97%	+14	92%	+10	75%	+20	81%
à l'âge de 18 ans	55%	+4	57%	+14	56%	+16	42%	+10	70%	+7	71%	+18	66%	+21	56%	+5	68%
Effectif	163		138		243		227		290		241		399		732		886 1

Source : Céreq, Génération 2010, enquêtes à 3 et 5 ans.

Champ : sortants de formations professionnelles en apprentissage ou voie scolaire.

2.5. L'importance d'être en emploi pour quitter le domicile parental

Si l'on examine la situation vis-à-vis de l'emploi des jeunes qui habitent chez leurs parents, en couple ou seul (cf. tableau 9), on remarque une différence entre les filles et les garçons.

Tableau 9 • Part des répondants en emploi selon leur mode d'habitat en 2013 pour les apprentis et les scolaires selon le genre et le niveau de formation

	Niveau	Apprentis Filles				Apprentis Garçons				Scolaires Filles				Scolaires Garçons				Ensemble
		2	3	4	5	2	3	4	5	2	3	4	5	2	3	4	5	
En emploi (part, effectifs)	Chez parents	91%	71%	79%	50%	79%	78%	82%	61%	65%	62%	56%	48%	67%	62%	64%	44%	60%
		23	24	61	109	47	94	176	498	191	346	262	376	205	520	399	463	3794
	En couple	89%	85%	84%	53%	95%	90%	90%	74%	85%	73%	60%	49%	92%	81%	82%	82%	81%
		89	86	134	83	120	79	110	108	619	304	133	123	451	163	62	38	2702
	Seul	92%	89%	83%	51%	93%	94%	84%	79%	83%	74%	68%	58%	87%	72%	85%	69%	81%
		51	28	48	35	123	68	113	126	439	181	71	67	572	279	92	72	2365

Source : Céreq, Génération 2010, enquêtes à 3 et 5 ans.

Champ : sortants de formations professionnelles en apprentissage ou voie scolaire.

Pour les garçons, les taux d'emplois relatifs sont supérieurs pour ceux qui vivent en couple et ceux qui vivent seuls. Ainsi, pour les garçons, le fait d'être en emploi apparaît davantage corrélé au fait de quitter le domicile des parents. Ce n'est pas vraiment le cas pour les filles, en tout cas pour celles de niveaux 4 et 5 ; pour celles-ci, on n'observe pas de différences notables de taux d'emploi selon le mode d'habitat. C'est l'inverse pour les filles ayant suivi des études supérieures (niveaux 3 et 2) : elles sont plus fréquemment en emploi quand elles vivent en couple ou vivent seules. De ce point de vue, les filles ayant suivi des études supérieures ont des comportements qui se rapprochent des ceux des garçons, alors qu'aux niveaux secondaires, il semble y avoir un modèle féminin différent du modèle masculin.

Chacun de ces indicateurs semble témoigner d'un processus d'autonomisation plus rapide pour les ex-apprentis. Ces constats s'imposent surtout pour les niveaux de formation les plus faibles, 5 et 4, mais aussi au niveau du supérieur court (niveau 3). Les multiples étapes qui marquent le passage à l'âge adulte semblent être franchies plus précocement par les ex-apprentis. Au final, il semblerait donc que se dessine un schéma global plus favorable pour eux.

3. Analyse dynamique comparée du départ du domicile parental selon le niveau de formation et selon le parcours de formation

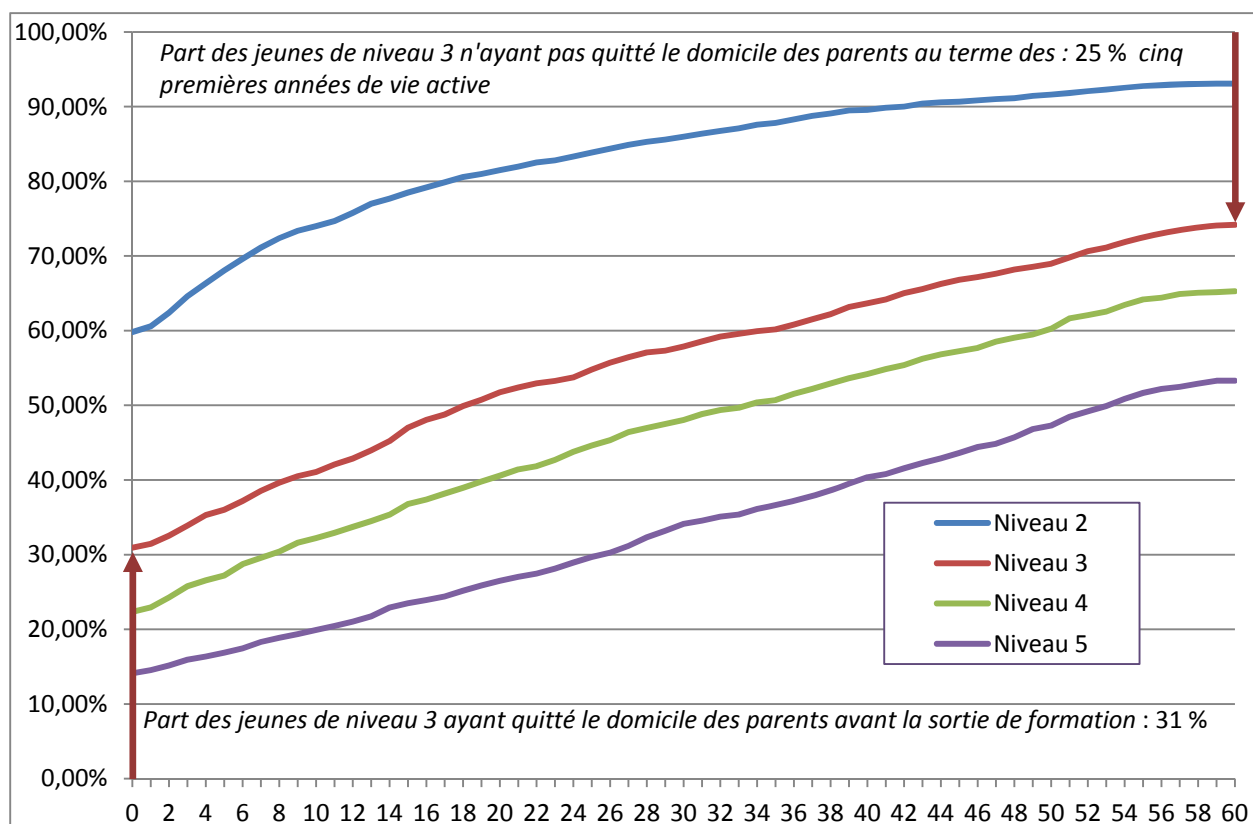
Le départ du domicile parental est un événement clé dans la vie d'un jeune adulte, et il est généralement considéré comme une condition préalable à la vie commune avec un partenaire et au fait de devenir parent (Sobotka, Toulemon, 2008). C'est pourquoi nous allons nous intéresser plus particulièrement à cet événement.

3.1. Rythme comparé du départ du domicile parental

L'analyse du calendrier « Habitat » qui permet de retracer le rythme de décohabitation pendant les cinq premières années de vie active, toutes filières de formation confondues, révèle un effet du niveau de formation qui s'avère être déterminant selon un double point de vue.

- La décohabitation avant la fin des études concerne 6 jeunes sur 10 de niveau 2, mais seulement 3 jeunes sur 10 de niveau 3, un peu plus de 2 jeunes sur 10 de niveau 4 et un peu plus de 1 jeune sur 10 de niveau 5.
- La part des jeunes qui quittent le logement parental durant les cinq années qui suivent la fin de la scolarité est, elle, inversement corrélée au niveau de formation : la mobilité résidentielle concerne 33 % des jeunes de niveau 2, 43 % des jeunes de niveaux 3 et 4 et enfin 39 % des jeunes de niveau 5.

Graphique 1 • Départ du domicile parental pendant les cinq premières années de vie active selon le niveau de formation



Source : Céreq, Génération 2010, enquêtes à 3 et 5 ans.

Champ : sortants de formations professionnelles en apprentissage ou voie scolaire.

Ainsi, la conjugaison des rythmes de décohabitation avant la fin des études et au cours des cinq premières années de vie active conduit à ce qu'en 2015, le pourcentage de jeunes qui résident encore au sein du foyer parental soit fortement dépendant du niveau de formation : cela concerne 7 % des jeunes de niveau 2, 26 % de ceux de niveau 3, 35 % de niveau 4 et 46 % de niveau 5.

En préalable, il semble important de préciser le rythme de décohabitation des jeunes encore au domicile parental le premier mois suivant la fin des études. Compte tenu de l'importance du vécu des expériences d'emploi dans la décision de décohabitation, il nous a paru nécessaire d'introduire dans l'analyse la notion d'expérience professionnelle en cours d'études. Nous allons donc examiner les écarts et différences de mobilité entre trois populations : les sortants d'une formation en apprentissage, les sortants de formation scolaire avec expérience professionnelle, les sortants de formation scolaire sans expérience professionnelle.

3.2. Intensité comparée du départ du domicile parental pendant les cinq premières années de vie active

Il s'agit d'apprécier le rythme auquel s'effectue cette décohabitation durant les cinq premières années de vie active pour les seuls individus encore présents au domicile parental le premier mois suivant la sortie du système éducatif. Sont donc présentées les courbes de maintien dans le statut de co-habitant au domicile des parents, par niveau de qualification et pour les trois populations précédemment retenues, au cours des 60 mois qui suivent la sortie de formation (graphique 2).

Trois faits marquants sont à signaler :

- Pour les jeunes de niveau 2 de formation, la cohabitation avec les parents concerne de moins en moins d'individus, selon un rythme très proche pour les apprentis et les scolaires expérimentés ou non. Les apprentis semblent être un peu « en retard » dans le processus de décohabitation au cours des 18 à 24 premiers mois, puis combrent ce retard initial en fin de période. Au total, 60 mois après la sortie du système éducatif, il ne reste qu'un apprenti ou qu'un jeune scolaire expérimenté sur cinq au domicile des parents, cette part étant légèrement supérieure pour les scolaires non expérimentés.

- Pour les jeunes de niveaux 3 et 4, la hiérarchie entre les trois populations dans le fait de rester au domicile des parents est identique : les plus immobiles sont les jeunes sans expérience, au contraire des scolaires expérimentés et surtout des apprentis. Seule la part du nombre de jeunes encore domiciliés chez leurs parents en fin de période diffère. Elle est plus importante pour ceux de niveau 4 que pour ceux de niveau 3 et concerne respectivement 55 % et 51 % des scolaires non expérimentés, 45 % et 35 % des scolaires expérimentés, 35 % et 39 % des apprentis.

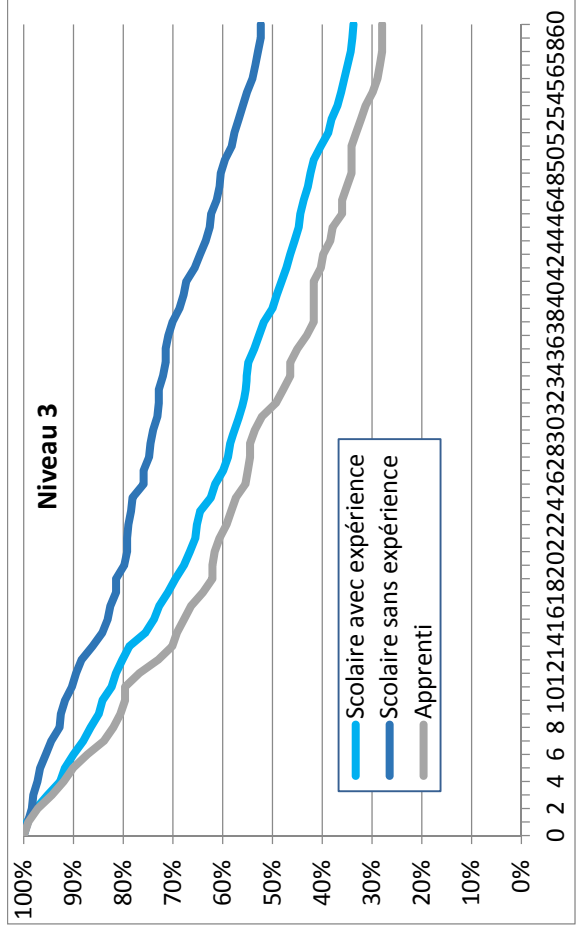
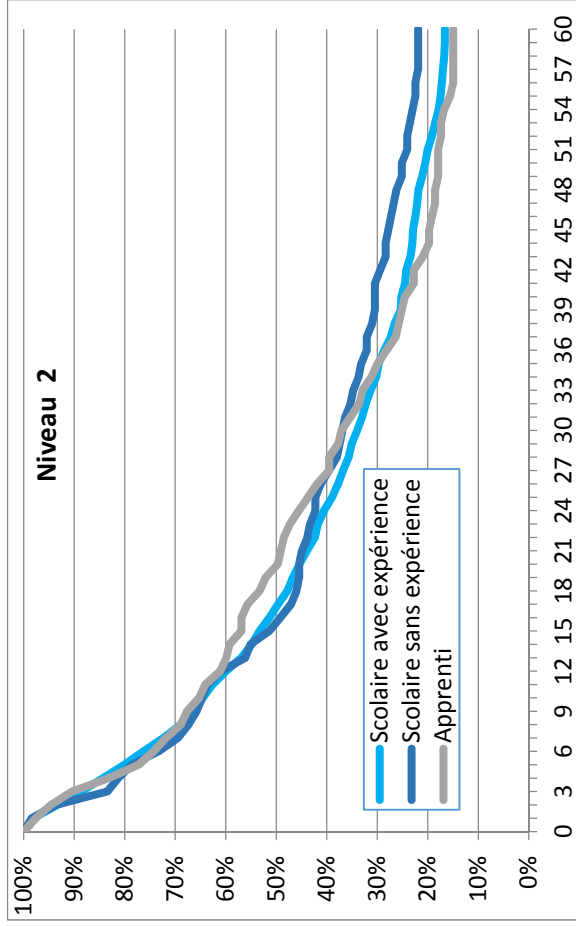
- Pour les jeunes de niveau 5, la hiérarchie précédemment repérée est modifiée. Si les jeunes sortant de formation scolaire non expérimentés sont les moins mobiles tout au long de la période, le fait d'être resté au domicile des parents concerne, cette fois, plus les apprentis que les scolaires expérimentés. Enfin, la cohabitation avec les parents, au terme de la période de 60 mois étudiée, est globalement plus fréquente que pour les jeunes des autres niveaux de formation puisqu'ils sont 50 %, apprentis et scolaires expérimentés de niveau 5 confondus, à toujours vivre au domicile parental, et même plus de 60 % pour les scolaires non expérimentés.

Ces constats nécessitent plusieurs développements pour mieux saisir l'impact de l'apprentissage, au milieu des autres facteurs susceptibles de les expliquer :

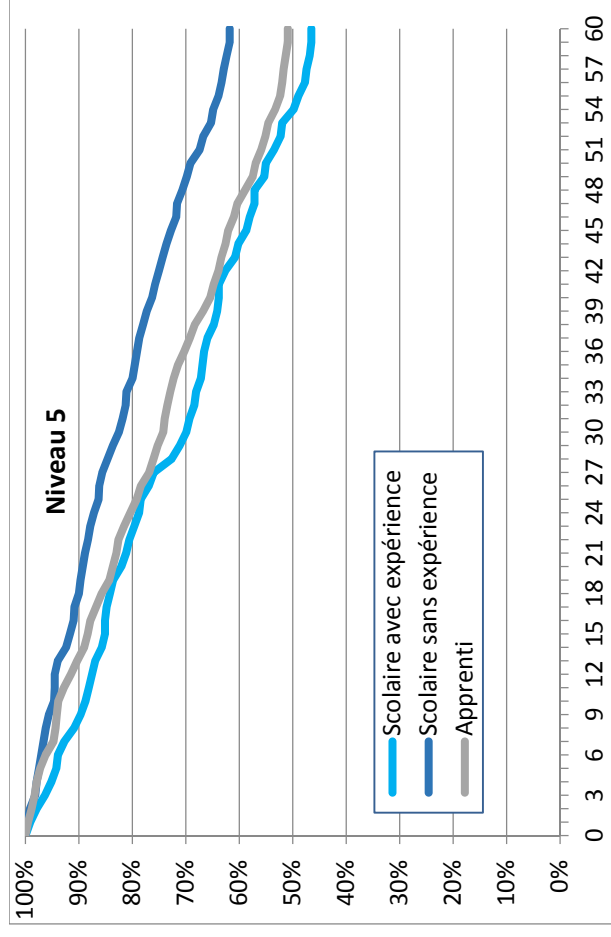
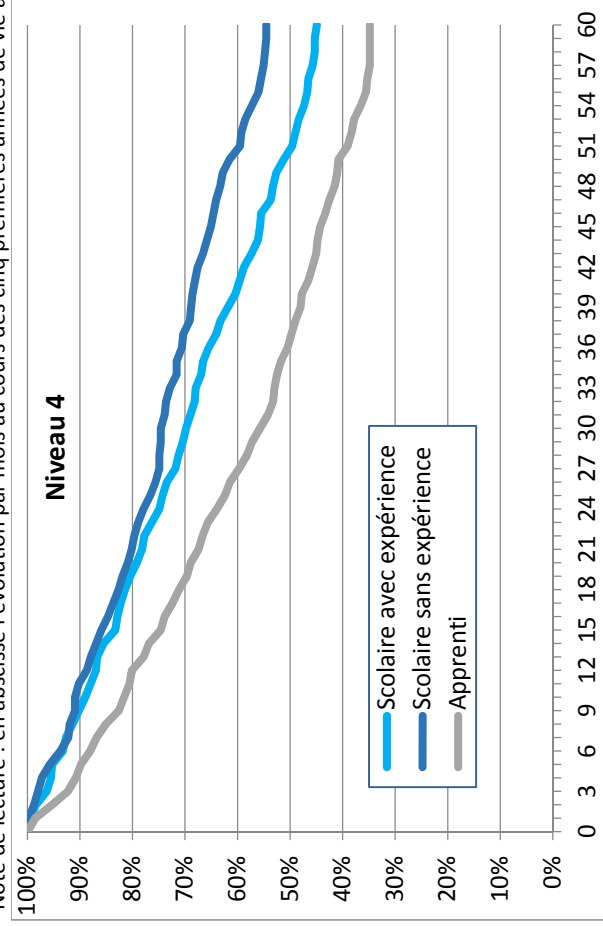
- la détermination des facteurs qui ont influencé le départ précoce de l'habitat parental (§4.1.), c'est-à-dire un départ avant même la fin des études initiales, qui constitue un phénomène de « troncature » à gauche de l'analyse du processus de décohabitation pendant les premières années de vie active (troncature pour signifier que la décohabitation a eu lieu avant la période du calendrier « habitat » enregistré) ;

- un repérage des facteurs qui influencent la décohabitation après la sortie du système de formation (§ 4.2).

Graphique 2 • Courbes de survie par niveau de formation – Rester au domicile des parents au cours des cinq premières années de vie active



Note de lecture : en abscisse l'évolution par mois au cours des cinq premières années de vie active



4. Détermination des variables qui influencent l'autonomisation

4.1. Les facteurs qui favorisent le départ anticipé du domicile des parents avant même la sortie du système éducatif

Comme nous l'avons déjà précisé, un des principaux enseignements issu de l'étude du processus de passage à l'âge adulte est l'importance des départs précoces du domicile des parents, dès avant la fin de la formation. Bien entendu, ce phénomène dépend de l'âge des individus et donc directement du niveau de la formation suivie. Ainsi, dans notre population, cela concerne 60 % des jeunes préparant une formation de niveau 2, 30 % de ceux en formation de niveau 3, 22 % de niveau 4 et 14 % de niveau 5 (soit globalement plus d'1 sortant sur 3 de notre échantillon) (graphique 1).

Dès lors, il nous paraît important d'essayer de comprendre quels sont les ressorts de ces départs précoces en nous intéressant à deux types de variables : des caractéristiques individuelles et des informations sur les formations suivies. Pour mener à bien cet exercice, nous avons procédé à quatre régressions logistiques (une par niveau de formation, cf. annexe 1) estimant la probabilité de quitter le domicile des parents avant la fin de la formation.

Concernant les variables de formation, le fait d'avoir suivi cette formation par apprentissage, qu'elle que soit son niveau, augmente fortement la probabilité de quitter précocement le domicile des parents, confirmant en cela l'hypothèse que l'apprentissage accélère le passage à l'âge adulte. Dans une moindre mesure, pour les scolaires, le fait d'avoir des expériences d'emploi en cours d'étude a pu aussi influencer sur cette probabilité de départ précoce. Cela se vérifie à tous les niveaux de formation, sauf au niveau 5.

De plus, certains motifs d'arrêt des études peuvent accompagner cette décision de quitter le domicile des parents. A des degrés divers selon les niveaux, l'existence d'une proposition d'emploi incite aussi à quitter le domicile des parents. Il peut en être de même du manque de financement pour poursuivre des études. L'hypothèse pourrait être alors que l'individu s'autonomiserait pour bénéficier d'un revenu. A l'inverse, quelques motifs d'arrêt des études peuvent inciter à rester chez les parents : la lassitude face aux études, le refus d'accès au niveau supérieur, l'éloignement du lieu de formation.

Enfin, le fait d'être domicilié en province (versus en Ile-de-France) au moment des études facilite le départ précoce du domicile des parents, celui-ci étant certainement moins onéreux. Il en est de même et sûrement pour la même raison, du fait d'avoir bénéficié d'une bourse pour suivre des études supérieures.

Concernant les caractéristiques individuelles, il est confirmé que les filles cherchent plus rapidement l'autonomie que les garçons. Et bien entendu, à niveau de formation égal, un âge plus avancé incite aussi à cette indépendance.

Enfin et pour conclure, il apparaît principalement que le départ précoce du domicile des parents n'est réalisé que dans la mesure où il est possible financièrement. La plupart des variables influentes confirment cette hypothèse : existence d'un revenu individuel fourni par l'apprentissage ou les expériences d'emploi, possibilité d'une prise en charge temporaire par les parents possédant un revenu suffisant – parents actifs et / ou exerçant ou ayant exercé une profession supérieure.

4.2. Les facteurs qui favorisent le départ du domicile des parents au cours des cinq premières années de vie active

Pour compléter l'analyse du processus de décohabitation, nous avons estimé un modèle de durée. Pour cela nous avons travaillé sur le sous-échantillon des jeunes qui étaient toujours chez leurs parents à la fin de leurs études.

Les résultats économétriques (annexe 2) viennent tout d'abord confirmer le fait que les ex-apprentis quittent le domicile de leurs parents à un rythme plus élevé que les ex-scolaires, sauf pour les jeunes de niveau 2 où l'on ne note pas d'effet significatif. Il convient de remarquer toutefois que les ex-scolaires qui ont travaillé pendant leurs études (scolaires avec une expérience professionnelle) quittent également plus rapidement que les ex-scolaires sans expérience professionnelle (significatif au niveau 4). Les garçons restent plus longtemps chez leurs parents, sauf ceux de niveau 2. On note également que l'âge joue également le rôle attendu : on a d'autant plus de chance de quitter ses parents que l'on est âgé. Ces résultats mettent aussi en évidence l'effet de facteurs qui semblent témoigner des contraintes financières pesant sur le processus de décohabitation. Le fait d'habiter en Ile-de-France freine ce processus (se loger y est en moyenne plus coûteux). Avoir des parents ouvriers ou employés (relativement à la catégorie cadre) ne facilite pas non plus la prise d'indépendance résidentielle. Par ailleurs, le fait d'avoir arrêté ses études, parce que l'on a reçu une proposition d'emploi, est un facteur qui accélère la décohabitation⁵. On peut enfin signaler que les descendants de parents nés à l'étranger ont tendance à rester plus longtemps chez leurs parents.

Conclusion

Dans l'ensemble, nos résultats sont conformes à ce qu'avaient montré d'autres travaux. Ainsi, les femmes quittent le domicile parental pour former une vie conjugale et familiale plus tôt que les hommes. On assisterait, en outre, au fil des générations, à une intensification des disparités selon le milieu social et le niveau d'étude des transitions qui marquent le passage à l'âge adulte (Sebille, 2009). Par ailleurs, les jeunes femmes de milieux aisés ou les plus diplômées retardent plus que leurs homologues d'origine modeste ou les moins diplômées le moment de franchir les différentes étapes, surtout celles de la constitution de la famille.

L'analyse du phénomène du départ de chez les parents suggère que l'accès à un emploi stable semble toujours constituer un facteur décisif de décohabitation (surtout chez les garçons les moins diplômés). Et c'est probablement la longueur croissante de cette phase de stabilisation professionnelle qui conduit les garçons à différer le moment du départ du logement des parents.

Dans cette perspective, nous avons pu montrer que les jeunes ayant suivi une formation par apprentissage semblent s'autonomiser plus rapidement. L'insertion dans l'emploi relativement plus rapide des apprentis peut contribuer à ce processus, mais cet effet doit être relativisé. Si l'emploi stable est important, il ne constitue pas le seul déterminant de la décohabitation. Par ailleurs, les apprentis sont beaucoup plus nombreux à avoir quitté le domicile des parents *avant* la fin des études. L'apprentissage semble avoir un effet propre sur le processus d'autonomisation des jeunes. D'autres éléments d'interprétation sont nécessaires.

L'argument financier que procure l'apprentissage peut être mis en avant. Pour bon nombre des jeunes apprentis d'origine modeste, le salaire que procure l'apprentissage est un revenu non négligeable. Il permet aux jeunes de continuer des études tout en bénéficiant d'une certaine autonomie financière. On peut aussi

⁵ Outre la disponibilité de logements, des facteurs institutionnels et économiques spécifiques, tels que l'emploi, les revenus et la répartition spatiale de l'enseignement supérieur, sont souvent identifiés comme des déterminants importants du départ à la maison (Billari, 2004 ; Billari, Philipov, Baizán, 2001).

rappeler que les jeunes qui s'orientent vers l'apprentissage ont des caractéristiques particulières. Un peu plus âgés, plus en retard scolairement, ils veulent généralement travailler plus rapidement. Certains indices nous laissent penser que ceux qui s'orientent vers cette filière sont plus « matures » que les scolaires (Kergoat, 2017). Par ailleurs, le passage par l'apprentissage participe à transformer les traits de personnalité des jeunes qui suivent cette formation (Bonni, Hof, 2014) : l'apprentissage est « éprouvant », les jeunes sont confrontés plus tôt au monde du travail et à ses exigences (Bailly *et al.*, 2009). Cela contribue aussi à accélérer le passage à la vie adulte. De ce point de vue, les jeunes qui travaillent pendant leurs études sont à rapprocher des apprentis : ils bénéficient d'un revenu d'appoint et sont confrontés précocement au monde du travail ; ils connaissent alors des trajectoires qui se rapprochent de celles des apprentis.

Bibliographie

- Bailly F., Bensaadoune Y., Chatel E., Léné A., Toutin M.-H., Trancart D. (2008), *Expérience et formation par la pratique. Evaluation d'employeurs et de salariés du tertiaire*, Rapport de recherche pour l'ACI « Education et formation : contextes et effets », mars.
- Battagliola F., Brown É., Jaspard M. (1997), « Être parent jeune : quels liens avec les itinéraires professionnels ? » *Economie et statistique*, 304-305, pp. 191-207.
- Billari F. (2004), "Becoming an adult in Europe: a macro (micro)-demographic perspective", *Demographic Research* S3 (2), pp. 15-44.
- Billari F.C., Philipov D, Baizán P (2001), "Leaving home in Europe: The experience of cohorts born around 1960", *International Journal of Population Geography* 7, pp. 339-356.
- Bonnal L., Mendes S., Sofer C. (2003), « Comparaison de l'accès au premier emploi des apprentis et lycéens », *Annales d'économie et statistiques*, 70, pp. 31-52.
- Bonni T., Hof S., (2014), "The impact on apprenticeship training on personality traits : an instrumental variable approach", *KOF working papers* n°350, January.
- Brückner H., Mayer K. U., (2005), "De-standardization of the life course. What it might mean? And if it means anything, whether it actually took place?", in R. Macmillan (Ed.), *Structure of the Life Course. Standardized? Individualized? Differentiated? Series Advances in Life Course Research* Vol. 9, Amsterdam : Elsevier, pp. 27-53.
- Cart B., Léné A., Toutin M.-H. (2018), « L'apprentissage favorise-t-il toujours l'insertion professionnelle ? », in Couppié T., Dupray A., Epiphane D., Mora V. : *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions*. Céreq, collection *Essentiels*, n°1, pp. 109-116.
- Cart B., Joseph O. (2013), « Les effets du passage par l'apprentissage sur l'insertion des jeunes », Communication à la *Biennale du Céreq*, Paris, 19 septembre.
- Chamboredon J.C. (1985), « Adolescence et post-adolescence : la "juvénisation": remarques sur les transformations récentes des limites et de la définition sociale de la jeunesse » in Alleon A.-M., Morvan O., Lebovici S. (dir), *Adolescence terminée, adolescence interminable*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 13-28.
- Corijn M., Klijzing E. (Eds). (2001), *Transitions to Adulthood in Europe*, Dordrecht : Kluwer Academic Publishers.
- Couppié T., Gasquet C. (2017), « Apprentissage et voie scolaire : comment expliquer les différences d'insertion observées ? », in Calmand J., Couppié T., Henrard V. (coord.) *Rendement éducatif, parcours*

et inégalités dans l'insertion des jeunes. Recueil d'études sur la Génération 2010, Céreq Échanges n°5, Marseille, pp. 77-107.

- Elzinga C. H., Liefbroer A.C. (2007), "Destandardization of family life trajectories of young adults: a cross-national comparison using sequence analysis", *European Journal of Population* 23 (3), pp. 225–250.
- Galland O. (1996), « L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques », *Sociologie et sociétés*, 28(1), pp. 37-46.
- Galland O. (2000), « Entrer dans la vie adulte : des étapes toujours plus tardives, mais resserrées », *Économie et statistiques*, 337-338, pp. 13-36.
- Heinz W. R., Krüger H. (2001), "Life course : innovations and challenges for social research", *Current Sociology* 49 (2), pp. 29-53.
- Henrard V., Ilardi V. (coord) (2017), « Quand l'école est finie – Premiers pas dans la vie active de la génération 2013. Résultats de l'enquête 2016 », *Céreq Enquête*, 1.
- Kergoat P. (sous la dir.) (2017), *Mesure et analyse des discriminations d'accès à l'apprentissage*, Rapport d'évaluation, Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse, INJEP, Ministère de l'Éducation Nationale.
- Le Rhun B., (2017), « Insertion professionnelle des apprentis et des lycéens - Comparaison sur le champ des spécialités communes », *Economie et Formation*, 91, pp. 117-148.
- Lopez A., Sulzer E. (2016), « Insertion des apprentis : un avantage à interroger », *Céreq Bref*, n° 346.
- Meron M. (1995), « Les trajectoires des jeunes : transitions professionnelles et familiales », *Économie et Statistique*, 283-284, pp. 3-8.
- Rougerie C., Courtois J. (1997), « Une étape du passage à l'âge adulte : l'emploi qui compte », *Population*, Vol. 52, n°6 (nov. - déc.), pp. 1297-1327.
- Sebille P. (2009), « Un passage vers l'âge adulte en mutation ? », in A. Régnier-Loilier (Dir.) *Portraits de familles : l'enquête des relations familiales et intergénérationnelles*, INED, collection Grandes enquêtes, pp. 315-340
- Sobotka T., Toulemon L. (2008), "Overview Chapter 4: Changing family and partnership behaviour: Common trends and persistent diversity across Europe", *Demographic Research*, 19 (6), pp. 85-138.
- Villeneuve-Gokalp C. (1997), « Le départ de chez les parents : définitions d'un processus complexe », *Economie et statistique*, 304-305, pp. 149-162.

Annexe 1 • Régressions logistiques (une pour chaque niveau de formation) identifiant les facteurs qui influencent le départ du domicile des parents avant la sortie du système éducatif

Paramètre	Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4		Niveau 5									
	Valeur estimée	odds ratio	Pr > Khi-2	sign.	Valeur estimée	odds ratio	Pr > Khi-2	sign.	Valeur estimée	odds ratio	Pr > Khi-2	sign.				
Constante	-1,1847		<0,001	---	-2,6177		<0,001	---	-1,9441		0,1167	---	-3,253		<0,001	---
Apprenti	0,8484	2,336	<0,001	+++	0,8719	2,391	<0,001	+++	1,6013	4,959	<0,001	+++	1,0176	2,766	<0,001	+++
Scolaire avec expérience prof.	0,4044	1,498	0,0011	+++	0,4764	1,61	0,0011	+++	0,6285	1,875	0,0031	+++	0,09	1,094	0,6913	
Scolaire sans expérience prof.	ref.				ref.				ref.				ref.			
<i>Raisons d'arrêt des études</i>																
Lassitude des études Oui	-0,4609	0,631	<0,001	---	-0,3376	0,713	0,0027	---	-0,2785	0,757	0,0585	-	-0,1281	0,88	0,3769	
Lassitude des études Non	ref.				ref.				ref.				ref.			
Manque financement Oui	0,2199	1,246	0,0465	++	0,1905	1,21	0,1245		0,3994	1,491	0,0106	++	0,507	1,66	0,0011	+++
Manque financement Non	ref.				ref.				ref.				ref.			
Proposition d'emploi Oui	0,6209	1,861	<0,001	+++	0,2083	1,232	0,0742	+	0,2384	1,269	0,1131		0,3658	1,442	0,0176	++
Proposition d'emploi Non	ref.				ref.				ref.				ref.			
Atteint le niveau souhaité Oui	0,0911	1,095	0,4182		-0,2211	0,802	0,0687	-	-0,128	0,88	0,4222		-0,1825	0,833	0,2192	
Atteint le niveau souhaité Non	ref.				ref.				ref.				ref.			
Refusé au niveau supérieur Oui	-0,3591	0,698	0,0962	-	-0,724	0,485	0,0002	---	-0,8834	0,413	0,0036	---	-0,4687	0,626	0,0828	-
Refusé au niveau supérieur Non	ref.				ref.				ref.				ref.			
Volonté d'entrée vie active Oui	-0,4746	0,622	0,0002	---	0,1083	1,114	0,4151		-0,00319	0,997	0,9867		-0,2133	0,808	0,2229	
Volonté d'entrée vie active Non	ref.				ref.				ref.				ref.			
Formation trop éloignée Oui	-0,9786	0,376	0,0001	---	-0,214	0,807	0,2709		0,2466	1,28	0,2548		-0,1828	0,833	0,4331	
Formation trop éloignée Non	ref.				ref.				ref.				ref.			
Formation en Ile de France	ref.				ref.				ref.				ref.			
Formation en province	1,2248	3,403	<0,001	+++	1,2501	3,491	<0,001	+++	-0,6674	0,513	0,5782		0,518	1,679	0,0163	++
Bourse d'études Oui	0,3615	1,435	0,0001	+++	0,0794	1,083	0,4862		0,0579	1,06	0,7542		-0,1256	0,882	0,5078	
Bourse d'études Non	ref.				ref.				ref.				ref.			
Genre Homme	ref.				ref.				ref.				ref.			
Genre Femme	0,3427	1,409	<0,001	+++	0,6579	1,931	<0,001	+++	0,8575	2,357	<0,001	+++	0,7158	2,046	<0,001	+++
Age jeune	-0,6616	0,516	<0,001	---	-0,5673	0,567	<0,001	---	-0,551	0,576	0,0014	---	-0,4544	0,635	0,0813	-
Age normal en rapport à la formation	ref.				ref.				ref.				ref.			
Age vieux	0,4403	1,553	<0,001	+++	0,8794	2,41	<0,001	+++	0,6757	1,966	<0,001	+++	0,826	2,284	<0,001	+++
Les deux parents ouvriers employés	-0,3021	0,739	0,0175	--	-0,1276	0,88	0,3455		-0,2699	0,763	0,1084		-0,243	0,784	0,1573	
L'un des parents prof. intermédiaire	ref.				ref.				ref.				ref.			
L'un des parents cadre	0,4318	1,54	<0,001	+++	0,2843	1,329	0,0259	++	0,2116	1,236	0,2151		0,2438	1,276	0,1915	
Les deux parents travaillent	-0,0496	0,952	0,591		0,0437	1,045	0,7147		-0,0888	0,915	0,571		-0,0735	0,929	0,648	
Un des deux parents travaille	ref.				ref.				ref.				ref.			
Les deux parents sont inactifs	-0,3388	0,713	0,0318	--	0,0248	1,025	0,8987		0,5905	1,805	0,0122	++	0,6231	1,865	0,0024	+++
Les deux parents sont nés en France	ref.				ref.				ref.				ref.			
L'un des parents est né à l'étranger	-0,3052	0,737	0,0024	---	-0,4344	0,648	0,0012	---	0,079	1,082	0,6464		0,0852	1,089	0,6016	
moyenne	0,60				0,31				0,22				0,14			
n =	2930				2172				1661				2098			

Annexe 2 • Modèles de durée (un par niveau de formation) déterminant les facteurs qui favorisent le départ du domicile des parents au cours des cinq premières années de vie active

Paramètre	Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4		Niveau 5		sign.
	Valeur estimée	Pr > Khi-2	Valeur estimée	Pr > Khi-2	Valeur estimée	Pr > Khi-2	Valeur estimée	Pr > Khi-2	
Constante	3,0149	<,0001	3,4797	<,0001	3,7062	<,0001	3,5194	<,0001	+++
Scolaire avec expérience	0,0784	0,4761	0,1025	0,3147	0,3721	0,0004	-0,0332	0,7225	+++
Scolaire sans expérience	0,0502	0,7094	0,5572	<,0001	0,5799	<,0001	0,3331	<,0001	+++
Apprenti	ref.		ref.		ref.		ref.		
Lassitude des études Oui	0,0768	0,3348	0,0138	0,8526	0,1292	0,1616	0,0802	0,2681	
Lassitude des études Non	ref.		ref.		ref.		ref.		
Manque financement Oui	-0,0781	0,4332	0,0149	0,8637	-0,0112	0,9117	-0,1364	0,1058	
Manque financement Non	ref.		ref.		ref.		ref.		
Proposition d'emploi Oui	-0,4263	<,0001	-0,3206	<,0001	-0,2086	0,0278	-0,2346	0,0032	---
Proposition d'emploi Non	ref.		ref.		ref.		ref.		
Atteint le niveau souhaité Oui	-0,2577	0,0102	-0,2371	0,0039	-0,1273	0,1913	0,1979	0,0086	+++
Atteint le niveau souhaité Non	ref.		ref.		ref.		ref.		
Refus du niveau supérieur Oui	0,3003	0,0955	0,2052	0,0599	0,1963	0,1569	-0,1126	0,3025	
Refus du niveau supérieur Non	ref.		ref.		ref.		ref.		
Volonté d'entrée vie active Oui	-0,008	0,9454	0,0136	0,8763	-0,1084	0,3481	-0,0132	0,8786	
Volonté d'entrée vie active Non	ref.		ref.		ref.		ref.		
Formation trop éloignée Oui	0,1449	0,4235	0,0513	0,6787	0,0106	0,9407	0,1159	0,2954	
Formation trop éloignée Non	ref.		ref.		ref.		ref.		
Formation en Ile de France	0,5678	<,0001	0,5602	<,0001	-0,2124	0,8743	0,4955	<,0001	+++
Formation en province	ref.		ref.		ref.		ref.		
Genre Homme	0,077	0,3004	0,3283	<,0001	0,5977	<,0001	0,5115	<,0001	+++
Genre Femme	ref.		ref.		ref.		ref.		
Age jeune	-0,0038	0,972	0,3111	0,0039	-0,19	0,1846	0,5496	<,0001	+++
Age normal	-0,1423	0,1276	0,1119	0,2711	-0,1801	0,1798	0,2648	0,0024	+++
Age vieux	ref.		ref.		ref.		ref.		
Bourse d'études Oui	0,0424	0,619	-0,1487	0,0511	0,0893	0,4524	-0,0253	0,7791	
Bourse d'études Non	ref.		ref.		ref.		ref.		
Les deux parents ouvriers employés	0,3205	0,0011	0,3945	<,0001	0,3144	0,0024	0,2657	0,0033	+++
L'un des parents prof. intermédiaire	0,2746	0,0037	0,2701	0,002	0,1275	0,2505	0,2623	0,0081	+++
L'un des parents cadre	ref.		ref.		ref.		ref.		
Les deux parents inactifs	0,2442	0,071	-0,0667	0,6113	-0,073	0,6655	-0,1845	0,1266	
Un des deux parents travaille	0,0458	0,5805	-0,1513	0,0577	-0,0443	0,6467	0,0806	0,3059	
Les deux parents travaillent	ref.		ref.		ref.		ref.		
Les deux parents nés en France	-0,2939	0,0011	-0,5951	<,0001	-0,4255	0,0001	-0,3237	0,0002	---
L'un des parents né à l'étranger	ref.		ref.		ref.		ref.		
censure droite	203		556		576		978		
% censure	17%		37%		45%		54%		
n =	1178		1500		1290		1802		

Décrochage (Atelier 6)

Décrochage scolaire et politiques de raccrochage en région Paca : la parole des jeunes et des professionnels

*Julie Bertrand**, *Laurence Diederichs-Diop***

Plus de 100 000 jeunes quittent le système éducatif sans diplôme chaque année en France, avec un « coût » évalué pour la société à 230 000 € par décrocheur tout au long de sa vie¹. Le décrochage scolaire constitue donc un phénomène majeur qui interpelle les pouvoirs publics et nécessite des réponses pertinentes et adaptées. Mal être, difficultés d'insertion sociale et professionnelle à long terme, et coût économique pour la société... les conséquences du décrochage scolaire dépassent le simple fait de « quitter l'école ». C'est pourquoi la lutte contre ce phénomène fait l'objet de plusieurs plans d'action, en France comme en Europe. Les préoccupations sur le sujet ont suscité de nombreux travaux de recherche. Les études réalisées traitent le plus souvent des facteurs conduisant au décrochage scolaire. Il s'agit, dans la majorité des cas, d'études quantitatives où la parole est peu, voire pas, donnée aux décrocheurs. C'est pourquoi le Centre communal d'action sociale (CCAS) de Marseille et le Dispositif régional d'observation sociale (Dros) Provence-Alpes-Côte-d'Azur, en collaboration avec l'Agence d'urbanisme de l'agglomération marseillaise (Agam), ont souhaité mener une analyse qualitative du phénomène en allant à la rencontre des jeunes concernés.

L'étude propose ainsi de mettre en perspective les facteurs de décrochage déjà connus avec le témoignage des jeunes, et d'aborder la question du temps de latence et du raccrochage avec des professionnels. Dans une première partie, nous analysons les raisons évoquées par les jeunes pour expliquer leur décrochage de l'école. Multifactorielles, les causes sont, sans surprise, en lien avec l'environnement familial, social, territorial et avec la santé d'une part, et, d'autre part, avec le milieu et le climat scolaires (enseignants, élèves, orientation). Les motifs qui déclenchent le décrochage scolaire sont souvent récurrents et variés. Certains, internes à la scolarité des jeunes, peuvent être déterminants, comme une orientation subie, l'absence d'affectation après la 3^e, la déception vis-à-vis de la formation, l'échec au baccalauréat. En outre, les jeunes décrocheurs expliquent souvent leur décrochage en raison d'un environnement familial défavorable et/ou d'une volonté personnelle. Le fait de vouloir s'insérer rapidement sur le marché du travail, de s'émanciper financièrement et, dans les cas de familles modestes, de participer aux revenus de la famille, est ainsi mis en avant par plusieurs jeunes.

Avec la volonté de dépasser ces constats, nous abordons dans une seconde partie l'« après » décrochage, c'est-à-dire la période entre l'arrêt de la scolarité et le début de la phase de raccrochage, aussi dénommée « temps de latence » par les acteurs de la lutte contre le décrochage scolaire. La question de la remobilisation apparaît alors primordiale dans l'accompagnement des décrocheurs car elle conditionne leur désir de raccrocher et donc l'efficacité des dispositifs. Les jeunes décrocheurs ont souvent une vision très dévalorisée d'eux-mêmes et manquent de confiance en leurs capacités. Tout l'enjeu pour les formateurs et autres professionnels est de faire émerger et de développer chez les jeunes l'envie de raccrocher.

* Dispositif régional d'observation sociale (Dros) Provence-Alpes-Côte-D'Azur.

** Centre communal d'action sociale (CCAS) Marseille

¹ Source : Etude Boston Consulting Group / MENJVA, « Lutte contre le décrochage scolaire : Coûts et bénéfices associés à la lutte contre le décrochage scolaire », 2012, citée dans Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Evaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire, Rapport final, novembre 2014.

L'enquête de terrain a ainsi été menée en deux temps. En 2016, des entretiens ont été menés auprès de jeunes décrocheurs dont des extraits illustrent cette note. A travers leur récit, les jeunes rencontrés retracent leur parcours, font part de la manière dont ils perçoivent le décrochage et comment ils le vivent. L'accès au terrain a été rendu possible par la mobilisation de différentes structures permettant de diversifier au maximum les profils des jeunes². Ont été rencontrés 54 jeunes Avignonnais et Marseillais en situation de décrochage scolaire, 32 hommes et 22 femmes. Avec 10,7 % de jeunes non scolarisés et sans diplôme parmi la population des 15-24 ans, Avignon se place au deuxième rang des aires urbaines les plus touchées parmi les 17 plus grandes de France³. Aix-Marseille arrive en cinquième position avec un taux de 8,7 %, juste derrière Toulon (9,4 %) et Nice (9 %). La présence des quatre aires urbaines de la région Provence-Alpes-Côte-D'azur dans le top 5 des plus concernées révèle l'ampleur de ce phénomène.

En 2017, des entretiens ont également été réalisés auprès de professionnels de différentes institutions (Éducation Nationale, missions locales, organismes de formation, collectivités et associations) dans l'ensemble des départements de la région. L'objectif était de recueillir le témoignage des acteurs de terrain sur les dispositifs de raccrochage mis en œuvre en Paca pour appréhender les problématiques liées à l'accompagnement des jeunes décrocheurs et identifier les conditions de réussite de ces dispositifs.

1 Pourquoi des jeunes décrochent-ils de l'école ?

Les motifs avancés par les décrocheurs sont variés : remise en cause de l'école (conditions matérielles proposées, difficultés scolaires, problèmes relationnels, etc.), non-reconnaissance de son utilité, découragement ou encore volonté d'accéder à un emploi pour être autonome ou aider financièrement sa famille⁴.

Les raisons que donnent les jeunes renvoient à l'enjeu de l'image de soi : elles sont subjectives et sont à rapprocher de l'univers mental dans lequel se débattent les jeunes qui sont, pour la plupart, encore des adolescents. Raconté comme quelque chose de complexe, le décrochage scolaire est un mélange de causes internes (aux jeunes, à leur famille, leur lieu de vie, leur santé, etc.) et externes (les autres élèves, les enseignants, l'orientation, etc.).

1.1 Le poids crucial du contexte familial et social

Le décrochage scolaire se joue en partie en dehors de l'école. Plusieurs déterminants ont été d'ores et déjà repérés par les chercheurs, notamment les facteurs familiaux et sociaux : la situation socioéconomique de la famille et les conditions qui lui sont associées (conditions de logement, comportements à risques, inégalités en matière de santé), la monoparentalité, un faible investissement parental dans la scolarité, des relations familiales conflictuelles...

1.1.1 L'environnement familial

Sans surprise, l'environnement familial joue un rôle dans le processus de décrochage scolaire : le risque de décrochage est plus important pour les jeunes issus de familles modestes ou défavorisées.

² 7 entretiens ont pu être réalisés grâce à la Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) à Marseille et Avignon, 23 jeunes ont été rencontrés à la Mission Locale de Marseille et à celle d'Avignon, 13 dans des organismes de formations (dont 8 en ETAPS, concours d'Éducateur territorial des activités physiques et sportives), 5 à l'EPIDE (Etablissement d'insertion dans l'emploi) de Marseille, 3 à la Garantie Jeune d'Avignon et 3 dans des centres sociaux de Marseille. Au total, 31 entretiens ont eu lieu à Marseille et 23 à Avignon. Les personnes qui ont participé à cette étude étaient déjà en contact avec les structures.

³ Source : Insee, recensement de la population 2014.

⁴ Bernard P.-Y., Michaut C. (CREN) : « *Décrocher, et après ? L'effet de l'expérience scolaire sur la situation des jeunes en rupture scolaire* », présentation à la journée d'étude « *Le décrochage scolaire à l'échelle des territoires* » du programme TEDS, du 25 novembre 2016 à Nantes, consultable sur <http://teds.hypotheses.org/>

Ainsi, les enfants d'ouvriers comptent parmi eux quatre fois plus de décrocheurs que les enfants de cadres⁵.

La famille influence en effet de multiples manières la (non)-réussite scolaire : le style éducatif (plus ou moins autoritaire et/ou structuré), le capital culturel, les valeurs et les attentes des parents vis-à-vis de l'école, l'accompagnement scolaire peuvent être facteurs de décrochage scolaire⁶.

Parmi les jeunes rencontrés, une majorité a un parent dont le niveau de diplôme est inférieur ou équivalent au bac, ce qui ne diffère pas de l'ensemble de la population⁷. De nombreux parents sont au chômage et pour ceux qui occupent un emploi, il s'agit le plus souvent de postes d'employés ou d'ouvriers. Les jeunes enquêtés ne font pas le lien entre le statut social de leurs parents et la rupture précoce de leur scolarité. Ils évoquent plutôt le fait que, pour leurs parents, les études ne sont pas une priorité.

« C'est pas un truc important. [...] Pour eux. [...] D'aller au moins jusqu'à 16 ans, oui. Mais après, non. Ils m'ont dit : "si tu veux continuer continue, si tu veux arrêter arrête". » Femme, 17 ans, Avignon.

D'autres jeunes sont préoccupés par les difficultés financières de leur famille. Beaucoup veulent travailler pour aider leur famille ou pour financer leurs envies (permis, voyages, passions...). Parfois, la mise en couple ou l'arrivée d'un enfant les oblige à quitter le lycée. Source d'angoisse, la recherche de l'équilibre financier de la famille complique et/ou modifie la scolarité.

« C'est à partir de la 4^e que j'ai voulu arrêter puisque c'est depuis la 4^e qu'on a des problèmes d'argent. » Femme, 16 ans, Marseille.

Certains jeunes constatent le manque d'implication de leurs parents dans leur parcours scolaire : *« C'est plus ma mère qui est derrière moi par rapport à l'école et tout. C'est elle qui me suit. Après mon père il est là parce que c'est mon père. Il en a rien à foutre, si j'ai pas d'avenir c'est de ma faute à moi, c'est pas de sa faute à lui. »* Homme, 15 ans, Marseille.

Quand la plupart des jeunes évoquent des parents impliqués dans leur scolarité (aide aux devoirs, participation aux réunions parents-professeurs...), d'autres témoignent de la difficulté de leurs parents à les aider et à les soutenir dans leur parcours scolaire, par exemple du fait qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment bien la langue française.

« Mes parents... ils parlent qu'un tout petit peu français. Mon père il sait lire mais [...] c'est juste... et ma mère, elle sait pas lire, pas écrire. » Homme, 21 ans, Avignon.

Certains événements familiaux expliquent également des situations de décrochage. Selon l'Insee⁸, « les jeunes décrocheurs ont [...] en moyenne connu un parcours de vie plus difficile que les jeunes n'ayant pas décroché ». Ils sont notamment plus nombreux à avoir été confrontés à un événement grave (décès, maladie ou accident) d'un parent ou à avoir vécu la séparation de leurs parents. Les difficultés au sein de la famille peuvent prendre d'autres formes : monoparentalité, famille recomposée, père incarcéré, mère en dépression, père agoraphobe, père sourd et muet, membre de la famille violent...

« Et genre, il faisait que me frapper. Il frappait ma mère et tout. Parce qu'il était alcoolique : il frappait ma mère, il me frappait moi, il frappait mon frère aussi, des fois ça arrivait. [...] Mais moi j'ai pris cher. » Homme, 17 ans, Marseille.

⁵ Afsa C. (2013) : « Qui décroche ? », Education et formations, n°84, MEN-DEPP

⁶ Feyfant A. (2011) : « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire », Veille et analyses, n°63, ENS de Lyon – Institut français de l'éducation

⁷ 66 % des personnes âgées de 30 à 59 ans non scolarisées ont au plus le baccalauréat en France métropolitaine (Insee – Recensement de la population 2014).

⁸ Dardier A., Laïb N., Robert-Bobée I. (2013) : « Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ? », France, Portrait social Édition 2013, Insee Références.

1.1.2 Les conditions de vie

Selon l'Insee, les élèves qui habitent dans un quartier prioritaire sont près de deux fois plus en retard scolaire à l'entrée en 6^e que ceux qui résident en dehors de ces quartiers⁹. L'Observatoire national de la politique de la ville (ONPV) observe également des résultats scolaires inférieurs à ceux du reste du territoire pour les élèves de ces quartiers¹⁰. Ainsi, en 2014, la réussite au diplôme national du brevet (DNB) est d'autant plus faible que les élèves issus des quartiers prioritaires sont nombreux, quel que soit le type d'établissement, privé ou public.

Parmi les jeunes rencontrés, certains considèrent que les conditions de vie dans leur quartier les démobilisent et perturbent leur scolarité. Les normes et les valeurs véhiculées ne favorisent pas la poursuite d'études.

« Ce quartier, il aide pas les jeunes... Au contraire, il enfonce. [...] Parce qu'on est resté dans les traditions... La femme à 16 ans elle arrête... Après elle se marie... Et... c'est resté comme ça. » Femme, 18 ans, Avignon.

Ces jeunes regrettent l'absence de modèle d'identification positive, le manque d'exemples de réussite sociale grâce aux études, l'immobilisme de la population. Le fait de voir toujours les mêmes personnes dans le quartier a comme effet d'importer les « histoires » du quartier à l'école. Une sensation d'étouffement peut alors apparaître chez certains qui envisagent la déscolarisation comme une échappatoire à cette pression.

La moindre qualité de vie (bruit, insécurité, manque de moyens de transport pour accéder aux lieux de scolarisation ou à d'autres lieux de vie) et le faible niveau d'équipements sportifs ou de loisirs ont été également pointés par les jeunes.

« Il manque beaucoup de choses. [...] Faudrait mettre une grosse piscine ou un gros truc pour que les jeunes s'amuse et oublient toutes les sortes de deal et tout. Il faut faire une grosse activité, amener les jeunes loin. Comme ça quand ils reviennent ils sont fatigués, ils dorment. » Homme, 20 ans, Marseille.

Plusieurs décrocheurs considèrent que la mauvaise desserte de leur quartier en transport en commun a joué un rôle dans leur décrochage. Ainsi, le temps de trajet, les nombreux changements de modes de transport et les retards de passage aux arrêts dissuadent certains jeunes d'aller en cours, d'autant plus si les heures d'enseignement sont peu nombreuses ou discontinues. Les trajets sont également à mettre en relation avec les multiples changements d'établissements que subissent les jeunes dans leur processus de décrochage, souvent à cause de problèmes de discipline. Les établissements qui les acceptent peuvent se situer de plus en plus loin du domicile, accélérant le processus de décrochage.

Au-delà du quartier, les conditions de logement sont aussi un facteur de décrochage, le foyer constituant un espace d'identité, de développement et de construction des jeunes. Les problèmes d'isolation phonique, thermique, de luminosité, etc. sont autant d'éléments perturbateurs. Les logements anciens et dégradés peuvent également provoquer des intoxications au plomb (saturnisme) ayant comme conséquence des troubles du comportement, de l'apprentissage et de la concentration, en raison de l'impact du plomb sur le système nerveux central et le développement psychomoteur de l'enfant¹¹.

⁹ Baccaini B., de Lapasse B., Lebeauvin F., Monso O. (2014) : « Le retard scolaire à l'entrée en 6e : plus fréquent dans les territoires les plus défavorisés », Insee Première, n°1512

¹⁰ ONPV, Rapport annuel 2015

¹¹ Inserm, InVS (2008) : « Saturnisme. Quelle stratégie de dépistage chez l'enfant ? »

Pour la plupart des jeunes enquêtés, même si les conditions matérielles du logement sont jugées correctes, la sur-occupation des logements et l'ambiance qui y règne sont souvent au cœur du processus du décrochage scolaire. Lorsque le jeune ne dispose pas de son propre espace de travail (chambre ou bureau), qu'aucun temps n'est réellement consacré aux devoirs, que la télévision ou la radio marchent en continu, que les conversations parfois animées créent un environnement sonore bruyant, les conditions d'apprentissage ne sont alors pas satisfaisantes. D'autant que certains jeunes sont également sollicités pour accomplir des tâches ménagères, voire encadrer le travail scolaire des frères et sœurs plus jeunes.

« A la maison je ne pouvais pas travailler, c'était impossible. [...] C'est une maison pleine de vie (rire) [...]. Des fois c'est les cris, des fois on rigole, des fois c'est la musique. » Homme, 20 ans, Marseille.

1.1.3 La santé et les addictions

Selon l'Insee¹², les jeunes décrocheurs sont plus nombreux à avoir rencontré des problèmes de santé ayant perturbé leur scolarité (21 % contre 13 % pour les non-décrocheurs), qui prennent des formes diverses. « Il est rare que les jeunes qui décrochent du système scolaire, ou n'y accrochent pas, aillent bien », observe le Dr Marc Vincent, psychiatre et directeur de l'Espace Claude Chassagny (Lille). « Ce sont des jeunes qui souffrent », explique-t-il, et qui éprouvent des difficultés dans « leur manière d'être au monde », présentent « des états dépressifs qui durent depuis longtemps ou des difficultés proches de la déficience intellectuelle qui peuvent faire suite à des troubles très anciens du développement, dans l'établissement des liens, des relations ». Parfois, ils souffrent aussi de pathologies plus franches : troubles psychotiques, phobies scolaires. D'autres, suite à un accident incapacitant, sont contraints d'interrompre temporairement leur scolarité.

« J'ai eu un grave accident de moto, ce qui a fait que [...] mon contrat avec le CFA était coupé, à cause de cet accident où j'ai été paralysé, [...] je me suis retrouvé en chaise roulante, pendant 4-5 mois. Ça a vraiment tout perturbé et c'est par rapport à ça qu'après j'ai été en décrochage scolaire, d'une certaine manière. » Homme, 16 ans, Marseille.

Les jeunes décrocheurs rencontrés reconnaissent adopter des conduites à risque sur le plan physique (tabac, alcool, drogues illicites, conduites dangereuses, etc.) et psycho-social (vandalisme, "business", etc.). La consommation de cannabis et ses effets sont d'ailleurs souvent présentés par les jeunes comme une des causes du décrochage.

« Moi j'ai décroché surtout à cause de la fumette. [...] T'as envie de rien faire quoi. T'as juste envie de fumer. » Homme, 17 ans, Avignon.

1.2 L'importance de l'environnement scolaire

Selon l'OCDE¹³, le climat scolaire relève de six facteurs : la qualité des bâtiments scolaires, la relation enseignants-élèves, le moral et l'engagement du corps enseignant, l'ordre et la discipline, l'absence de problèmes de violence et de harcèlement et l'engagement des élèves. La bonne qualité du climat scolaire jouerait un rôle important en atténuant l'impact négatif du contexte socio-économique de l'élève, créant un environnement propice à son développement. A l'inverse, un climat scolaire détérioré risque d'amplifier ses problèmes, voire d'en créer de nouveaux.

1.2.1 La relation aux autres élèves

L'image et l'estime de soi des jeunes sont souvent mises en jeu dans la classe. L'adolescence, âge de la construction identitaire, décuple l'impact psychologique que peuvent avoir les autres. Certains

¹² A. Dardier, N. Laïb, I. Robert-Bobée (2013) : « Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ? », Portrait social Édition 2013, Insee Références

¹³ OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environment : First Results of TALIS*

jeunes cherchent une reconnaissance auprès des autres élèves en les amusant, souvent au détriment du travail personnel ou collectif. L'influence des autres peut être bien plus négative sur le comportement, notamment lorsqu'elle incite à reproduire, dans le milieu scolaire, le comportement adopté dans le quartier. Certains jeunes se sentent obligés d'entrer dans des règles dictées par les élèves les plus redoutés afin de ne pas avoir l'image du « faible ».

« Si t'étais pas une caïd, bah on te crachait à la gueule. [...] Donc on était obligé de faire comme eux pour faire voir qu'on se laisse pas faire. Parce que si tu te laisses faire, ils te rackettent. Et s'ils te rackettent, tu vas avoir encore de plus en plus de problèmes. » Femme, 18 ans, Avignon.

Les fréquentations en classe impactent l'assiduité et à terme la poursuite des études.

« Mes amis ? Ils ont aussi arrêté. En fait [...] c'était la pire classe de tout le lycée. [...] Il y a eu 7 personnes qui ont eu leur bac dans la classe sur 35 personnes. » Homme, 20 ans, Marseille.

Réprimandes et harcèlements entre élèves sont une réalité du milieu scolaire¹⁴. Ils sont une source directe de démotivation et un facteur déclencheur de processus de décrochage scolaire. Des études¹⁵ montrent qu'environ 10 % des élèves sont victimes de harcèlement, pouvant aller jusqu'à du « harcèlement dur », c'est-à-dire répété et régulier entraînant des séquelles graves comme des troubles anxieux, des dépressions chroniques, voire des suicides.

« J'ai eu pas mal de soucis au collège. Des soucis de harcèlement [...] des coups parfois... mais surtout des insultes. [...] Moi ce n'était pas tous les jours [...] mais suffisamment pour que je n'ai plus confiance en moi et que je me sente pas bien dans ma peau. » Homme, 21 ans, Avignon.

1.2.2 La relation élève/enseignant

Les enseignants véhiculent un discours sur les jeunes susceptible d'influencer la manière dont ils s'identifient en tant qu'élève¹⁶. Beaucoup y portent attention et, pour plusieurs, ces expériences marquent de manière significative leur parcours scolaire.

Certains jeunes enquêtés se révèlent ainsi sensibles au regard que les enseignants portent sur eux. La perception qu'ils en ont peut être analysée de manière binaire, entre des images positives et négatives qui se focalisent avant tout sur leur comportement en classe. Par exemple, des jeunes se sentent attendus et *in fine* définitivement « catalogués » dans le rôle du « mauvais élève ». Ils regrettent l'absence de main tendue et d'espoir. Mal vécue, cette relégation renvoie au rapport qui se joue finalement plus entre l'adolescent et l'adulte qu'entre l'élève et l'enseignant.

« Les maths j'aime pas. [...] C'est trop dur, des fois le prof il explique pas bien... des fois il explique une fois et il ne réexplique pas, si tu n'as pas compris il te réexplique pas. » Femme, 16 ans, Marseille.

L'autorité des enseignants est également questionnée. Lorsqu'elle est perçue comme juste, elle est légitime aux yeux des élèves. En revanche, elle pose problème si les enseignants sont perçus comme ne respectant pas eux-mêmes les règles.

« Y'avait M. X, mon prof d'anglais, il est sévère mais je l'aime bien parce qu'il a de l'humour et il s'énerve que quand il faut. [...] Mais ça ne veut pas dire qu'il ne m'a jamais puni de ma vie. Il m'a déjà puni plein de fois mais j'aime bien, j'm'entends bien avec lui. » Homme, 16 ans, Marseille.

La relation de confiance et de respect mutuel que les enseignants et les élèves arrivent à construire ou pas apparaît comme déterminante dans la réussite scolaire des jeunes, en particulier lorsqu'ils ont des difficultés.

¹⁴ Evrard L. (2014).

¹⁵ Debarbieux E. (2015).

¹⁶ Charlot B. (1999).

« Dans ma 3^e professionnelle, ma prof principale était une très, très bonne prof qui motivait ses élèves et essayait de communiquer avec eux. » Femme, 17 ans, Marseille.

1.2.3 Le sens de l'école et le rôle essentiel de l'orientation

Les jeunes décrocheurs se posent presque tous la question du sens de l'école, de son utilité par rapport à la vie quotidienne et à l'insertion professionnelle. Pour beaucoup, ce n'est qu'un enseignement théorique déconnecté de leur monde et le contenu des enseignements est jugé trop difficile par les jeunes. Les notes sont ressenties comme des atteintes directes à la personne et se transforment en conflit personnel entre le jeune et l'enseignant. Les difficultés scolaires jouent un rôle significatif dans le processus de décrochage.

Même si certains élèves rencontrés n'avaient pas de difficultés scolaires, l'absence de projet professionnel lié aux études peut conduire les jeunes à privilégier leurs loisirs ou leurs passions au détriment de leur parcours scolaire. Le sens donné à l'école en termes d'insertion professionnelle est un puissant facteur de motivation dans une période où se posent les choix d'orientation.

« J'ai arrêté parce que l'école c'est une perte de temps, on peut réussir sans avoir jamais étudié, mes deux cousins ils sont jamais allés à l'école. » Homme, 20 ans, Marseille.

L'orientation scolaire occupe une place centrale dans le décrochage scolaire¹⁷. Les choix d'orientation sont rarement strictement personnels. Ils semblent fortement influencés par l'entourage tout au long du parcours scolaire. La famille occupe notamment une place déterminante. Mais le personnel enseignant et les conseillers d'orientation psychologues, ainsi que les amis, influencent également les choix d'orientation.

« J'avais 7 de moyenne. C'était ou je redoublais ou je passais en Bac Pro. Mais moi je voulais passer en pro et ma mère voulait que je redouble pour pouvoir aller en général. J'ai quand même redoublé mais rien n'a changé. » Femme, 18 ans, Marseille.

A l'issue du premier cycle de l'enseignement secondaire, l'élève et sa famille expriment jusqu'à trois vœux qui sont soumis à la décision du conseil de classe. Les élèves dont les trois vœux sont refusés n'ont nulle part où aller et se retrouvent par conséquent en décrochage. Le Dispositif d'Accompagnement vers la Qualification (DAQ) mis en place par la MLDS (Mission de lutte contre le décrochage scolaire) permet notamment d'éviter que les élèves se retrouvant dans cette situation sortent complètement du système éducatif.

« Après le collège, j'ai rien trouvé d'autre. J'ai pas été acceptée dans les autres lycées. » Femme, 17 ans, Avignon.

Choisis parfois par défaut, les deuxième ou troisième vœux sont souvent à l'origine d'une orientation subie. Se retrouver dans une filière sans réelle volonté d'y être est alors source d'ennui à l'école, de désinvestissement, d'absentéisme et par prolongement de décrochage.

« J'ai arrêté l'école parce qu'en fait ça me plaisait plus hein..., j'étais découragé et déçu. [...] Parce que je leur ai demandé de me mettre en tertiaire, ils n'ont pas voulu. Après j'ai commencé à ne plus aimer, ils m'ont dégouté de l'école. » Homme, 19 ans, Marseille.

Les jeunes ayant choisi leur orientation dans le cadre de leur premier vœu peuvent également connaître des déceptions.

¹⁷ Blaya C. (2010).

« Au début c'était commerce qui me plaisait. Mais après quand j'ai vu ce que c'était tout ça... ça me plaisait plus trop. Après j'ai fait des stages voilà dans ce projet-là, et ça me plaisait plus. » Femme, 19 ans, Avignon.

À l'inverse, les jeunes peuvent subir leur orientation et en être satisfait.

« C'est pas moi qui ai choisi c'est eux, ils m'ont dit : " y'a ça ", " y'a ça ", " c'est bien, vas-y ". [...] Au début c'était pas moi, mais après j'y ai pris goût, c'était bien en fait, je me suis habitué, c'était pas nul. » Homme, 19 ans, Marseille.

1.2.4 Le rôle de l'établissement

L'établissement scolaire revient souvent dans le discours des jeunes enquêtés. Certains soulèvent la question de la carence des moyens donnés par le cadre scolaire pour réussir. En lien notamment avec le cumul de problèmes sociaux sur leur territoire, le délabrement ou les dégradations de certains établissements sont également cités pour expliquer le mal-être dans l'établissement.

« Le souvenir que je garde au collège, c'est des classes trop chargées, les professeurs n'ont pas un suivi personnalisé avec les élèves. [...] On a l'impression qu'on nous lâche dans les cours et puis qu'on doit se débrouiller. » Femme, 17 ans, Marseille.

Le décrochage scolaire peut résulter du droit des établissements à ne plus accepter les élèves au-delà du seuil de la scolarité obligatoire. Les jeunes en cours de décrochage sont souvent inscrits d'établissements en établissements en attendant leurs 16 ans.

« Ils m'ont pris juste pour me dépanner jusqu'à mes 16 ans, parce qu'ils étaient obligés de me prendre. [...] Ils m'ont dit qu'après ils sont plus responsables que je sois à l'école ou pas et que ce sera à moi de me débrouiller. » Homme, 15 ans, Marseille.

2 Quelles politiques de raccrochage pour les jeunes décrocheurs en région PACA ?

Quelles politiques de raccrochage pour les jeunes décrocheurs en région PACA ?

On entend par politique de raccrochage l'ensemble des dispositifs ou mesures permettant aux jeunes sortis du système scolaire sans qualification de construire un projet professionnel et de réintégrer un parcours de formation (reprise d'études, apprentissage, formation qualifiante) ou de trouver un emploi.

Plusieurs structures et dispositifs permettent d'accueillir et d'accompagner les jeunes sortis du système scolaire sans diplôme et sans qualification dans le but de les faire raccrocher. Mais la période entre la rupture scolaire et le recours à une structure d'aide, appelée « temps de latence », est souvent longue et interroge sur l'occupation des jeunes durant cette période.

2.1 Le temps de latence, une période nécessaire pour la réflexion et la prise de conscience

Dans le cadre des entretiens réalisés, ce temps de latence apparaît très variable et peut aller jusqu'à deux ans et demi¹⁸. La durée dépend de ce à quoi le jeune se consacre durant cette période mais également de la manière dont il a décroché. Elle peut correspondre à une phase de construction de soi, de négociation avec soi-même et ses parents.

¹⁸ Pôle Rhône-Alpes de l'Orientation (PRAO) : « Le décrochage scolaire en Rhône-Alpes », conférence du 14 mars 2016, Lyon.

La période de latence constitue un moment de coupure, de repos ou de loisirs avant de se reprendre en main. Pour un certain nombre de jeunes, ce moment se prolonge au-delà des vacances scolaires. Pour d'autres, c'est une période de repli sur soi, les jeunes se déconnectant du monde extérieur. *« J'ai soufflé, pff, deux mois, enfin un mois et demi et après j'ai vu que y'avait la Mission Locale, enfin mon père m'a parlé de la Mission Locale, donc j'ai un peu recommencé à, p'tit à p'tit, chercher. »* Homme, 20 ans, Marseille.

Mais cette période n'est pas toujours synonyme d'inactivité : certains en profitent pour exercer une activité professionnelle, poussés par un désir d'émancipation ou par une contrainte familiale. Pour d'autres, c'est l'occasion de passer le permis de conduire.

Le temps de latence constitue une période de réflexion indispensable avant d'envisager un retour en formation ou la construction d'un projet professionnel. Cette période est ainsi souvent nécessaire pour prendre conscience de la vulnérabilité de sa situation et parfois se confronter à la réalité du marché du travail. Certains jeunes gagnent en maturité durant cette période de remise en question et affichent des regrets quant à leur échec scolaire.

« J'ai beaucoup réfléchi pendant ces deux ans hein. Je me suis dit : "regardes... tes potes ils sont au lycée... et toi tu fous rien. T'es chez toi... Tu vas devenir quoi ? Tu vas faire vivre ta famille comment ?" » Femme, 18 ans, Avignon.

2.2 Les principes-clés des dispositifs de rattachage

2.2.1 Sortir du cadre scolaire et développer des compétences de savoir-être

Les jeunes décrocheurs ont vécu un parcours difficile marqué par l'échec scolaire et sont souvent dans une posture de rejet vis-à-vis de l'institution scolaire. Les dispositifs de rattachage s'appuient sur une pédagogie qui rompt avec le fonctionnement traditionnel de l'école, y compris pour les programmes développés au sein même des établissements scolaires : moins de contenus théoriques, des temps organisés en dehors des lieux de formation avec la réalisation d'activités et de stages, un enseignement individualisé qui contraste avec le cadre normatif de l'école classique.

Par ailleurs, l'ensemble des formations décrites par les professionnels cherchent à développer les compétences liées au savoir-être afin d'augmenter l'employabilité des jeunes. Elles les accompagnent dans leur acquisition des codes sociaux et des usages liés au monde professionnel au moyen d'un travail sur le langage, les codes vestimentaires, l'attitude professionnelle ou encore la ponctualité.

2.2.2 S'adapter à la singularité des décrochages et individualiser l'accompagnement

L'enjeu est d'apporter des réponses au plus près des besoins de chaque jeune, en proposant la ou les solutions les plus appropriées aux situations individuelles. L'aspect individualisé du suivi et la souplesse des dispositifs de remise à niveau sont souvent évoqués positivement par les jeunes. En même temps qu'il redonne une chance aux jeunes, notamment ceux passés par la délinquance, l'organisme de formation devient pour certains une alternative à l'incarcération. Une amélioration au niveau de la personnalité et du comportement du jeune est également notée.

« Moi depuis que je suis ici, j'ai fait des efforts. Avant le français pas du tout, les maths pas du tout. Maintenant je m'en sors bien en français... Les maths ça commence à bien venir aussi. Donc ce qui est bien ici c'est qu'ils prennent le temps pour chacun de nous. » Femme, 18 ans, Avignon.

Ce principe guide l'action des instances telles que les réseaux Foquale et les Plateformes de Suivi et d'Appui aux Décrocheurs (PSAD) ou, à un niveau plus préventif, les Groupes de Prévention du Décrochage Scolaire (GPDS) où différents acteurs se concertent pour proposer le type de prise en charge et d'accompagnement le plus adapté aux jeunes décrocheurs.

2.3 Un accompagnement à la remobilisation des jeunes : redonner confiance en soi

La question de la remobilisation est primordiale dans l'accompagnement des décrocheurs car elle conditionne leur désir de raccrocher, donc l'efficacité des dispositifs. Les jeunes décrocheurs ont souvent une vision très dévalorisée d'eux-mêmes et manquent de confiance en leurs capacités. Tout l'enjeu pour les formateurs et autres professionnels est de faire émerger et de développer chez les jeunes l'envie de raccrocher. Cela passe par un travail sur la valorisation de leur potentiel, l'amélioration de leur estime de soi mais aussi sur la restauration d'une image positive du monde des adultes et de la société pour que les jeunes puissent envisager un projet d'avenir.

« Ils arrivent pétris de représentations, ils sont persuadés que... Ils ont tellement intégré qu'ils étaient nuls qu'ils reproduisent évidemment la nullité. » Mme B, accompagnatrice.

Un des premiers freins psychologiques à la remobilisation des jeunes est la représentation négative que les jeunes ont d'eux-mêmes. L'objectif de l'accompagnement est de créer un cadre propice à la construction de soi. Les jeunes décrocheurs ont besoin de reconnaissance. L'intérêt que leur portent les professionnels, leur bienveillance et leur écoute contribuent à améliorer leur estime personnelle. L'importance du caractère humain des relations est souvent évoquée comme un facteur de réussite des actions à destination des décrocheurs.

« Parce qu'ils viennent souvent avec de l'impossible dans la tête et vous ouvrez la petite fenêtre du possible. » Mme L, accompagnatrice.

L'accompagnement des jeunes dans les dispositifs de raccrochage se fait souvent par petits groupes où la proximité avec l'équipe pédagogique est un facteur-clé de réussite. Certains dispositifs comme les Écoles de la deuxième chance (E2C) ou les EPIDE (Etablissements Pour l'Insertion Dans l'Emploi) mettent en place un système d'encadrement individualisé avec un ou plusieurs référents pour chaque jeune (enseignants-formateurs, chargé de mission insertion professionnelle, etc.) qui les suivront tout au long de leurs parcours.

Les professionnels font en sorte de mettre les jeunes en position de réussite en faisant émerger chez eux un projet d'insertion sociale et professionnelle en phase avec leurs aptitudes et leurs aspirations.

« Ce sont des jeunes qui sont dans des difficultés lourdes à titre personnel. Le fait de voir qu'il y a des gens qui attendent des choses d'eux et qui sont même capables de revenir les chercher, pour eux c'est quelque chose qui va être vraiment très soutenant. » Mme M, coordinatrice.

2.3.1 Restaurer la confiance dans le monde des adultes et dans les institutions

Du fait de leur parcours, certains décrocheurs ont une vision négative du monde des adultes, des institutions et de la société, ce qui constitue un frein pour se projeter dans l'avenir. Il est important pour les accompagnateurs de rassurer ces jeunes et de leur démontrer que certains adultes peuvent être des personnes ressources susceptibles de les aider à se reconstruire.

« Pour moi c'est évident, quelqu'un qui n'arrive pas à faire confiance à un adulte ne va pas raccrocher. Le raccrochage scolaire, il fait partie d'un raccrochage qui est global. » Mme D, accompagnatrice.

2.3.2 Devenir une personne-ressource pour les jeunes

De nombreux jeunes conservent des liens avec leur formateur. Ils sont amenés à revenir vers eux pour leur donner des nouvelles sur l'évolution de leur situation mais également pour obtenir des

conseils, des informations, etc. Ces adultes deviennent alors des référents informels, permettant ainsi le renforcement des réseaux des jeunes.

« On reste des personnes ressources et on reste aussi une référence pour eux en termes de lieux où ils ont pu se construire... Ils n'oublient pas cela, ils ont cette gratitude. » M. G, accompagnateur.

2.3.3 Un système d'évaluation adapté

La pédagogie dans les dispositifs de rattachage recourt généralement à une évaluation prenant appui sur les compétences. Ce système d'évaluation permet aux enseignants/formateurs de valoriser la progression des jeunes dans leurs apprentissages et d'améliorer leur confiance en eux.

« C'est dédramatiser l'échec, ce qui compte c'est comment tu penses, c'est la démarche qui est évaluée, c'est le chemin que tu fais, c'est ces petits pas-là... » Mme D, accompagnatrice.

Une partie des décrocheurs se tient à l'écart des dispositifs de rattachage en raison de situations individuelles, familiales et sociales difficiles (précarité économique, ségrégations sociales, illettrisme, etc.). Le repérage de ces jeunes et de leur besoin d'accompagnement global constituent les principaux enjeux de ces dispositifs.

La prévention spécialisée semble être l'outil le plus adapté pour maintenir un lien de proximité avec ces jeunes en rupture et servir d'articulation entre ces jeunes et les dispositifs de rattachage. C'est aussi un levier pour sécuriser les parcours, à travers leur capacité à se rendre sur les lieux de vie et remobiliser les jeunes qui abandonnent les dispositifs de rattachage. L'approche partenariale concertée est par ailleurs indispensable pour lever les freins annexes au décrochage (problèmes sociaux et familiaux, problématiques de logement, d'addiction, etc.). Cela nécessite une mobilisation forte des partenaires et du temps de coordination.

2.4 L'engagement dans le cadre des dispositifs de rattachage

La participation des jeunes décrocheurs à des actions de solidarité permet à la fois de les sensibiliser à l'engagement associatif et d'agir sur leur remobilisation individuelle. Conduire les jeunes à se questionner sur leur citoyenneté et leur place dans la société peut donner du sens à leur rattachage. Le développement de leurs opinions et de leurs aspirations représente une étape préalable à la construction d'un projet d'avenir.

L'engagement se définit par « tout acte volontaire animé par des convictions ou des valeurs » et peut se traduire par la participation à des projets collectifs, à des missions de volontariat, etc. Les moins de trente ans sont très présents dans le milieu associatif et « particulièrement mobilisés au travers de formes d'expressions protestataires, individuelles, ponctuelles et surtout non affiliées »¹⁹. Ils participent plus souvent à des manifestations et à des campagnes de pétitions sur internet que leurs aînés.

La participation de jeunes décrocheurs à des actions de solidarité est bénéfique sur beaucoup d'aspects. Elle leur confère un sentiment d'utilité à agir, leur apporte de la reconnaissance sociale, améliore leur estime de soi et leur rapport aux autres. Elle contribue à développer leur savoir-être et à restaurer leur confiance dans monde des adultes.

« On grandit quand il y a des gens pour lesquels on doit grandir. Du moment où quelqu'un vous regarde différemment, on prend soin de soi parce que l'autre personne commence à compter et que vous comptez pour elle. » Mme D, accompagnatrice.

¹⁹ Source : Baromètre DJEPVA sur la jeunesse 2016, Rapport d'étude, Injep, octobre 2016.

Un des moyens pour favoriser l'engagement des jeunes décrocheurs est de les rendre acteurs de leur rattachage. L'objectif est de les responsabiliser et de leur conférer du pouvoir d'agir pour susciter leur implication.

Bibliographie

- Afsa C. (2013), « Qui décroche ? », MEN-DEPP, *Education & formations*, 84, pp. 9-20.
- Agam, CCAS de Marseille et Dros Paca (2017), « Le décrochage scolaire en Paca, ce qu'en disent les jeunes », Agam, *Etude société*, juillet.
- Aldeghi I., Guisse N., Hoibian S., Jauneau-Cottet P. et Maes C. (2016), *Baromètre DJEPVA sur la jeunesse 2016*, Injep, octobre.
- Baccaïni B., de Lapasse B., Lebeauvin F. et Monso O. (2014), « Le retard scolaire à l'entrée en 6e : plus fréquent dans les territoires les plus défavorisés », *Insee Première*, n°1512.
- Bernard P.-Y. et Michaut C. (2016), « Décrocher, et après ? L'effet de l'expérience scolaire sur la situation des jeunes en rupture scolaire », Journée d'étude du programme TEDS du 25 novembre 2016 à Nantes, présentation consultable sur <http://teds.hypotheses.org/>.
- Berthet T. et Zaffran J. (dir.) (2014), *Le décrochage scolaire. Enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Blaya C. (2010), *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*, Paris, De Boeck.
- Charlot B. (1999), *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Dardier A., Laïb N. et Robert-Bobée I. (2013), « Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ? », in Insee : *France, Portrait social*, Insee Références, pp. 11-22.
- Debarbieux E. (2015), « Du "climat scolaire" : définitions, effets et politiques publiques », *Education & formations*, 88-89, pp. 11-27.
- Evrard L. (2014), « Résultats de la première enquête nationale de victimation au sein des collèges publics au printemps 2011 », MEN-DEPP, *Note d'information*, n°11-14.
- Feyfant A. (2011), « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire », ENS de Lyon – Institut français de l'éducation, *Veille et analyses*, n°63.
- Inserm et InVS (2008), *Saturnisme. Quelle stratégie de dépistage chez l'enfant ?*, iPubli-Inserm.
- Khouaja E.-M. et Moullet S. (2016), « Le rôle des caractéristiques des établissements dans le décrochage scolaire », *Formation emploi*, 134(2), pp. 7-26.
- Lefresne F. (2015), « La lutte contre les sorties précoces dans l'Union européenne », MEN-DEPP, *Note d'information*, n°9.
- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environment : First Results of TALIS*, Paris, OECD.
- Observatoire National de la Politique de la Ville (2015), *Rapport annuel*, publication en ligne.
- Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère du Travail et Association nationale des régions de France (2015), *Guide des PSAD (Plates-formes de suivi et d'appui aux jeunes en situation de Décrochage)*, publication en ligne.

Le décrochage scolaire et universitaire : Renoncement ou acte de transition vers l'âge adulte ?

Maud Aigle, Clément Reversé*

Avant-propos

Cette communication propose d'aborder la question du passage de la jeunesse à l'âge adulte au travers du prisme du décrochage scolaire. Pourquoi ce choix ? Le décrochage, en tant que phénomène scolaire interrogeant une institution et ses publics, paraît *a priori* éloigné des questions posées par la sociologie des âges. Pourtant, observer les parcours des décrocheurs à la lumière d'une période singulière de la vie, et non plus seulement en référence à un cadre institutionnel, permet d'opérer un pas de côté vis-à-vis des approches classiques du phénomène. En considérant les jeunes décrocheurs comme des individus inscrits dans une période de transition et d'autonomisation de leur existence pour accéder au monde adulte, la jeunesse, le décrochage peut revêtir un sens autre que celui du renoncement : une volonté d'accélérer sa transition vers l'âge adulte. En quoi sortir précocement du système éducatif peut-il faire l'objet de stratégies visant à autonomiser son existence ? En s'appuyant sur les phases exploratoires de nos recherches respectives¹, nous développerons l'idée que l'expérience du décrochage peut constituer pour certains jeunes l'opportunité d'accélérer leur entrée dans l'âge adulte, en s'émancipant des rôles sociaux leur étant assignés dans la sphère éducative. Il s'agit alors de ne pas uniquement comprendre le décrochage comme un acte singulier de renoncement mais comme pouvant provenir d'une logique visant à l'émancipation et à une transition précoce vers la vie adulte.

1. La jeunesse comme période d'autonomisation de son existence

Il est complexe de définir la jeunesse. Les sciences sociales conviennent aujourd'hui du caractère restrictif d'une définition fondée sur les seules bornes d'âge (Van de Velde, 2015a). Limiter la jeunesse à un âge reviendrait à ne pas prendre en compte l'hétérogénéité des parcours de vie, étant entendu que cette période aura tendance à s'allonger pour certains à l'heure où d'autres s'inscriront déjà dans la vie adulte. Aussi, les sciences sociales ont tenté de caractériser la jeunesse par l'appartenance à une sous-culture ou une contre-culture spécifique de cette période de vie, comme Talcott Parsons (1942) pour qui les jeunes américains partageaient une culture de l'irresponsabilité. Bien que des sous-cultures plus ou moins marginalisées soient observables, notamment durant l'adolescence (style émo, gothique, skateur, etc.), les jeunes ne peuvent être caractérisés unique-

* Doctorants à l'Université de Bordeaux.

¹Les données exploitées dans cette communication sont issues des travaux exploratoires menés dans le cadre de nos recherches respectives. L'une porte sur les parcours d'insertion professionnelle des jeunes décrocheurs scolaires en milieu rural de Nouvelle-Aquitaine « *Décrochage et insertion professionnelle chez les jeunes ruraux de Nouvelle-Aquitaine : de la ressource autochtone à la potentialité locale* » sous la direction de Joël Zaffran. L'autre porte sur les sortants non diplômés de l'université, les facteurs de risque et les dispositifs de remédiation, également sous la direction de Joël Zaffran. Au total, onze entretiens semi-directifs ont été menés auprès de jeunes décrocheurs, d'étudiants sortants ainsi que d'acteurs travaillant autour des questions de décrochage et d'insertion professionnelle. Le faible nombre d'entretiens réalisés à ce jour ne permet pas de tirer de conclusions définitives. Ce n'est pas là notre ambition. En partageant ces expériences, nous souhaitons avant tout ouvrir (et interroger la pertinence) de nouvelles pistes de questionnement.

ment par leur appartenance à une sous-culture, au même titre que les adultes peuvent faire partie de sous- et contre-cultures.

Selon Olivier Galland, il est possible de sortir de ce conflit de définitions en substituant la notion de « *passage à l'âge adulte* » à celle de jeunesse, et en s'attachant à distinguer « *les conditions sociales, matrimoniales et professionnelles de ce passage* » (Galland 1984, p. 59-60). Dès lors, l'analyse des « *conditions sociales d'entrée dans la vie* », des « *stratégies qui y répondent* » et des « *représentations* » (Parsons 1942, p. 50) associées s'avère déterminante pour saisir les dynamiques à l'œuvre au cours de cette période de transition. Ce passage est marqué par plusieurs actes tels que l'accès aux majorités, l'autonomisation des pratiques (déplacements, décohabitation, etc.), le placement professionnel et le placement matrimonial. Cette approche implique donc une perception de la jeunesse variable et mouvante, d'autant plus que la prolongation des temps d'étude et la précarité à l'entrée sur le marché du travail entraînent un accès à l'indépendance de plus en plus tardif.

Au cours de cette période de transition, le jeune va négocier sa place et son rôle. Sans être tout puissant, il peut penser sa condition et ses expériences, et ainsi avoir un poids sur sa transition comme sujet et objet de ces changements. Aussi, la période de la jeunesse fascine car elle se trouve valorisée par ses opportunités et des attentes sont émises envers les jeunes, attentes pouvant être en inadéquation avec leurs pratiques effectives (Dubet, 2004).

En outre, dans un contexte de raréfaction des emplois, réussir à s'insérer professionnellement reste une priorité pour les jeunes². Ces derniers sont poussés à trouver un emploi pour progresser vers la vie adulte, en espérant que le contrat qu'ils obtiendront soit pérenne, stable et leurs permette d'envisager une autonomisation et une stabilisation de leurs expériences et de leurs parcours de vie. De manière contradictoire, nous savons que les décrocheurs et les jeunes en général sont la partie de la population la plus touchée par le chômage et les difficultés d'insertion, en particulier dans l'accès à un emploi stable. En considérant l'obtention d'un diplôme comme une condition *sine qua non* à l'accès à la vie professionnelle dans notre société dite « cognitive », prônant l'accès à l'éducation et aux diplômes, les politiques européennes souhaitent réduire le taux de décrochage scolaire pour atteindre le seuil de 10 %. Ainsi, en France, sont considérés comme problématiques tous les établissements ayant un taux de décrochage supérieur à ce seuil. C'est pourquoi ces derniers mettent en place des actions d'intervention et de lutte contre ce phénomène³.

Les décrocheurs, ou sortants précoces du système éducatif, constituent donc une population doublement disqualifiée : au regard de la norme scolaire d'une part, et des critères d'employabilité d'autre part. Disqualifiés publiquement, quel sens ces jeunes donnent-ils à leur sortie du système éducatif ? Penser cette question à la lumière de la période de vie dans laquelle elle survient permet de déplacer le regard habituellement porté sur cette population. En quoi les motivations des jeunes à quitter l'institution scolaire sont-elles liées aux arbitrages que ces derniers opèrent en vue d'accéder à l'indépendance et/ou à l'âge adulte ?

2. Quitter l'école : une autonomisation relative et une vision différente de l'emploi

L'abandon, l'échec et l'inaction, voici ici des termes gravitant lourdement sur les parcours de vie des jeunes décrocheurs. Ces prénotions sont des représentations persistantes sur les parcours des décrocheurs dans une société méritocratique valorisant le diplôme comme indicateur de réussite sociale. En effet, le savoir et les diplômes validant l'acquisition de ces savoirs sont valorisés dans nos

²Observatoire des inégalités, *Chômage : les jeunes aux premières loges*, 2017.

³Selon le plan « Agir pour la jeunesse » de 2009. <http://www.vie-publique.fr/actualite/alaune/societe-mesures-du-plan-faveur-16-25-ans.html>.

sociétés mais surtout dans l'économie mondiale et mondialisée d'aujourd'hui. Toutefois, il semble qu'il s'agisse en réalité bien moins de préoccupation sur l'éducation de notre jeunesse que d'une préoccupation sur l'accès au diplôme puis au monde du travail. C'est dans ce cadre de *course aux diplômes* que des stratégies ainsi que des commissions nationales et européennes débutèrent dès les années 90 dans le but de lutter contre les sorties du système éducatif avant l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification équivalente au baccalauréat. L'absence de diplôme est de plus en plus perçue comme un problème individuel et une problématique sociale, politique et collective contre laquelle il faut lutter. Dans ce contexte et en considérant le diplôme comme la condition *sine qua non* à l'accès à la vie professionnelle, l'acte des jeunes décrocheurs semble illogique : une forme de rébellion nihiliste ou irréfléchie. Pourquoi alors refuser l'accès à un diplôme ? L'acte du décrochage, au semblant si absurde pour de nombreux éducateurs, psychologues scolaires et responsables de différents organismes éducatifs rencontrés, peut-il être un acte réfléchi dans les parcours des jeunes ?

Les causes et les conséquences du décrochage sont connues (Vollet, 2016 ; Blaya et Fortin, 2011). Nous pouvons indiquer trois types de facteurs liés au décrochage scolaire : des facteurs liés au métier d'élève directement (temps de travail, conditions de travail, exigences rencontrées, etc.), des facteurs liés au décrocheur lui-même (difficultés d'attention, émotionnelles, particularités dans les parcours biographiques individuels, etc.), et des facteurs liés à l'environnement social dans lequel le jeune évolue (famille monoparentale, quartier défavorisé, criminalité locale, etc.). Les conséquences du décrochage se font principalement ressentir sur l'insertion professionnelle, le temps passé au chômage, la durée d'attente avant l'obtention d'un CDI. Néanmoins, en dehors de recherches cherchant les sources sur le décrochage tentant de comprendre les causes et les conséquences afin de *traiter* cette problématique sociale, peu de recherches s'intéressent au sens que les acteurs concernés peuvent donner au décrochage et sur leur vécu de cette période de leurs vies.

Le sens le plus courant donné au décrochage est celui de l'abandon comme nous l'avons développé ci-dessus. Le décrochage est souvent mis en avant comme une inaptitude de l'élève à la chose scolaire. L'argument le plus utilisé par les membres de l'institution scolaire est celui du fardeau de la reproduction familiale créant des enfants inaptes à l'école.

« Malheureusement, enfin faut que je fasse attention à ce que je dis mais malheureusement les enfants qui sont en difficulté scolaire c'est généralement pas les classes les plus favorisées. Nous sur le secteur on a des jeunes dont les parents sont analphabètes. J'ai envie de dire les enfants qui sont issus des classes favorisées sont peut-être même en suractivité [...] contrairement à des enfants qui viennent de milieux défavorisés et qui sont dans des familles qui n'ont pas de moyens ou très peu de moyens donc les inscrire au conservatoire c'est un peu compliqué quoi. Ces enfants, il leur reste en dehors de l'école ? Ils vont rentrer chez eux et se plonger dans l'inactivité, donc voilà, il y a des inégalités sociales c'est sûr. »

Durant les entretiens réalisés, les acteurs confrontés aux jeunes décrocheurs ne mettaient que rarement le système éducatif en question. En effet, l'école ne peut être considérée comme un espace d'entassement des connaissances mais plutôt comme un espace de construction de cadres intellectuels permettant d'avoir une meilleure connaissance du monde (Voynova et Weber, 2016). C'est toutefois ce même cadre qui peut se faire à la fois contenant et expulsant. À la marge d'une institution, l'école peut devenir pour certains un espace de souffrance et/ou d'ennui. Suivant une scolarité sans conviction certains de ces jeunes à risque de décrochage peuvent alors sortir de ce sentiment de lassitude en quittant le système scolaire et chercher à atteindre le monde adulte.

« C'est juste que t'en a marre, t'as l'impression que tu te noies et que personne ne peut réellement t'aider parce qu'en même temps tu vois c'est pas ce qui t'intéresse et ce que tu veux faire. Ils ont beau te dire de rester tout le temps moi je préfère trouver un taf' avant et me former sur place. »

Pour les jeunes décrocheurs, le décrochage revêt deux sens : une inaptitude à double sens entre le jeune et l'institution scolaire ; une volonté tacite ou verbalisée d'accéder au monde adulte. Si la jeunesse est l'accès à l'autonomisation de son existence sur plusieurs plans (déplacements, financier, résidentiel, etc.) l'acte du décrochage est un acte qui fait sens comme une accélération de sa transition vers la vie adulte. Quitter l'institution scolaire avant l'obtention d'un diplôme n'est pas un acte irréfléchi.

« Tout le monde autour de toi te dit que c'est qu'une passe, que tu ne te rends pas compte de ce que tu fais mais eux ils se rendent pas compte que toi de ton côté tu as passé des heures en PLS dans ton lit à te poser un millier de questions. Tu vois c'est pas que tu fais le rebelle, c'est juste que tu en peux plus de l'école et que tu veux quelque chose d'autre. »

Quitter l'institution n'est pas un acte simple et implique de lourdes pressions sur le plan familial et social. Les décrocheurs doivent subir une pression normalisatrice plus ou moins forte se concrétisant par des violences symboliques, verbales et par l'ostracisme. Ils doivent alors « prouver » que leur acte de décrochage n'est pas un renoncement s'ils ne veulent pas continuer de subir une pression croissante.

« De toute manière tu peux pas non plus rester indéfiniment décrocheur. Je veux dire qu'il y a une pression tellement forte qu'au final t'es obligé de prouver que tu fais des trucs, beaucoup plus que quand j'étais encore à l'école par exemple. [...] Je vois ma sœur qui est plus vieille que moi elle passe pas son permis et on lui dit rien alors que moi faut que je prouve que je me bouge. »

Mais au-delà de la perception de la famille et de l'entourage direct des jeunes décrocheurs, comment perçoivent-ils et vivent-ils leur transition vers l'âge adulte ? Une chose est sûre, les décrocheurs interrogés ne voient pas le décrochage comme un acte de rébellion face à l'institution scolaire mais plutôt comme une inadéquation entre l'École et eux-mêmes. Vient alors une angoisse au sens Sartrien, c'est-à-dire une peur de sa liberté d'action accompagnée par une dévaluation de soi. La figure du deuil d'Élizabeth Kübler-Ross est alors assez proche de ce que vivent les jeunes décrocheurs. Ils doivent faire le deuil de leur scolarité en passant par différentes étapes comme la colère, la culpabilité et la dépression pour arriver à la reconstruction et à l'acceptation de leur condition et permettre au décrocheur une véritable transition vers le monde professionnel et l'âge adulte.

« C'est pas évident d'assumer le fait que l'école était pas faite pour moi. J'ai franchement mis du temps. T'as vraiment l'impression d'avoir raté mais bon genre au bout d'un moment tu assumes la situation et j'ai fini par assumer qui je suis. »

La transition n'est pour autant pas bien calculée et bien que ce décrochage soit considéré comme un potentiel d'action, les jeunes décrocheurs scolaires ne prennent pas toujours conscience du coût de ce décrochage sur leur insertion dans la vie adulte. En décrochant beaucoup prennent conscience que leur insertion sera plus chaotique, l'autonomisation est souvent plus complexe et précaire que ce à quoi ces jeunes s'attendaient :

« Je savais que ça allait être chaud mais c'est déprimant quoi. Tu passes ton temps à envoyer des CV et des lettres de motivation et personne ne te prend et puis personne ne te répond. Les seuls trucs que j'ai c'est des propositions de stages mais qui sont pas payés donc moi je dis : "Je veux bien mais comment je fais pour ne serait-ce que l'essence pour venir". »

L'acte du décrochage est à considérer comme un moyen d'accélération de la transition vers l'âge adulte passant par l'autonomisation de ses pratiques dont les risques sont souvent mal calculés. Passer son permis de conduire, trouver un logement, acheter son premier véhicule, sont entre autres des pratiques ayant un coût accentuant la précarité financière des jeunes décrocheurs. Cependant bien que le décrochage et l'autonomisation de leurs pratiques et de leurs existences puissent avoir

un coût sur leurs parcours de vie en termes de précarité financière, les décrocheurs se limitent par eux-mêmes à certains emplois qui leur permettent de vivre. Dans tous les entretiens l'emploi n'était pas un objectif ou un aboutissement mais un moyen de vivre et de s'autonomiser. Les jeunes décrocheurs rencontrés souhaitent trouver un emploi qui leur permette de vivre et de devenir autonome sur plusieurs plans nécessitant des revenus (déplacements, habitation, coût quotidien de la vie, etc.).

« De toute manière avec ou sans diplôme y'a pas de boulot. [...] Moi je veux commencer plus tôt à bosser. Tu vois comme ça moi je commence à bosser plus tôt pendant que les autres commencent à bosser à genre trente ans moi j'aurais déjà dix balais d'expérience en plus. »

« Pour moi le taf c'est pas un truc hyper important. Ce qui est vraiment important c'est avoir de l'argent qui me permette de vivre, d'acheter des affaires, de sortir, voir les mecs, sortir avec ma go⁴. Après le job en lui-même je m'en fous un peu. »

Ces parcours donnent du sens au niveau sociologique. Ils montrent une inadéquation de son expérience avec le système scolaire ; une volonté de s'insérer en privilégiant la connaissance pratique aux savoirs académiques, mais aussi un emploi comme moyen plutôt que comme but. Ainsi, le décrochage scolaire, sous-tendant la volonté de s'insérer professionnellement, est une réaction loin d'être anormale ou marginale (bien que souvent marginalisée).

3. Quitter l'université : l'affirmation de soi comme revendication

Plus âgés, *a minima* titulaires d'un baccalauréat, majoritairement décohabitants⁵, les étudiants constituent une population bien distincte des jeunes décrocheurs évoqués précédemment, tant sur leur rapport à la forme scolaire que sur leur degré déjà acquis d'autonomie. Pourtant, l'analyse du discours de ces jeunes, sortants de manière anticipée de leur cursus de formation, tend à dessiner les contours d'une expérience commune : celle d'une décision personnelle, moins vécue comme le produit de contraintes collectives que revendiquée comme l'affirmation d'une émancipation de soi. Que nous disent de leur parcours les étudiants ayant quitté précocement l'université ? En quoi sortir précocement de l'université peut-il constituer pour l'étudiant une réponse aux exigences sociales qui l'assaillent, à savoir l'injonction au placement et le passage à l'âge adulte ?

Le profil des personnes rencontrées lors de notre enquête exploratoire rompt avec l'image du jeune néo-bachelier, diplômé d'une série technique ou professionnelle, inscrit par défaut en première année universitaire, ne parvenant à assimiler ni les codes de l'institution, ni les contenus des enseignements. Non pas que cette représentation soit dénuée de tout fondement empirique. De nombreux travaux ont notamment mis en évidence l'influence de ces facteurs sur les taux d'abandon (Gury, 2007 ; Bodin et Millet, 2011 ; Beaupère et Boudesseul, 2009). Mais, force est de constater que ce portrait ne peut rendre compte de l'ensemble des situations vécues. De fait, les personnes rencontrées ici ont interrompu leur formation universitaire malgré un intérêt prononcé pour la discipline, après avoir validé plusieurs années au sein d'un même cursus. Deux anciennes étudiantes en psychologie expliquent :

« Les cours me plaisaient vraiment. La psychologie, j'ai vraiment adoré, ça m'a aidé personnellement aussi. »

⁴Ma copine.

⁵D'après l'enquête « Conditions de vie des étudiants-e-s 2016 », réalisée par L'Observatoire national de la Vie Étudiante (OVE), 69 % des étudiants ne vivent plus chez leurs parents.

« J'ai abandonné mon projet d'école humanitaire parce que la psychologie me plaisait vraiment. J'étais vraiment à fond dedans et oui j'en ai carrément même oublié mon projet de base. »

Ce premier point diffère de la situation des sortants non diplômés du système éducatif. Une distinction forte apparaît dans les discours entre sortants du secondaire et sortants de l'enseignement supérieur. Tandis que les jeunes décrocheurs quittent le système éducatif sans perspective de retour, les sorties de l'enseignement supérieur s'inscrivent dans un horizon temporel limité. En effet, les enquêtés ayant interrompu leur cursus universitaire n'ont pas envisagé leur sortie comme une rupture définitive. Ces derniers abordent ce départ avant tout comme un « break », une interruption momentanée tournée vers la recherche de soi, visant à questionner ses aspirations propres :

« J'avais besoin d'un break parce que ça faisait très, très, longtemps que j'enchaînais le travail étudiant l'été. Je faisais de grosses saisons en restauration [...] L'objectif c'était de me laisser un an, une année sabbatique et de reprendre après [...] Et c'est aussi surtout pour ça que je l'ai fait. Pour me poser et me dire : "Bon, qu'est-ce que je veux faire ?" »

« J'ai arrêté et ça a été un peu mon erreur c'est que je me suis dit je vais faire quelques mois un peu... où je vais juste me reposer. Ça a été un peu mon erreur parce qu'après, quand j'ai recherché les écoles, ben c'était trop tard pour les inscriptions. »

« Je m'étais vraiment lancée à corps perdu dans mon projet professionnel et en 2014 je me suis posée la question de savoir : "Est-ce que je ne me suis pas lancée trop tôt dans un truc sans savoir exactement ce que je veux ou ce que je suis capable de faire ?" "Est-ce que le monde professionnel dans lequel tu veux aller, est-ce qu'il est propice pour bien travailler et pour t'épanouir aussi ?" Ce n'était pas forcément le cas. »

En ce sens, ces expériences prennent la forme des trajectoires *en suspension* définies par Cécile Van de Velde (2016), entendues comme « un retrait transitoire des occupations socialement attendues – formation ou emploi –, avec l'objectif de se réengager, à court ou moyen terme, dans une autre occupation sociale ». Outre la « la rhétorique d'une "pause" ou d'une "transition" » mise en évidence par Cécile Van de Velde, les enquêtés rencontrés mobilisent également celle de l'épanouissement personnel. À la différence des sortants du secondaire, les sortants du supérieur semblent moins préoccupés par l'accès à une place sociale que par la recherche d'une place en lien avec leurs aspirations personnelles. Comme nous l'avons vu précédemment, les jeunes décrocheurs pensent l'accès à l'emploi comme la promesse d'une indépendance matérielle. Pour les sortants du supérieur, la question de l'emploi se pose davantage en termes de sens et de réalisation de soi. La sortie est vécue comme une affirmation de soi et de ses aspirations aux regards des attendus sociaux, institutionnels et familiaux. L'interruption du cursus universitaire résonne dans le discours des enquêtés comme une sorte de quête identitaire, une tentative de s'émanciper des attentes sociales et familiales, brandissant le placement professionnel comme unique leitmotiv :

« Quand j'ai dit : "Papa, maman, j'arrête la fac", ça a été très compliqué. C'est aussi l'inquiétude des parents. C'est que, quand on fait des études, on vit encore un peu sous leur crochet. Même si je suis assez indépendante, j'ai mon appart, même financièrement, c'est moi qui gère. Mais il y a quand même ce stress de "elle ne travaille pas encore" [...] Et puis il y a un autre côté de ma famille où c'est : "ben quand est-ce que tu fais quelque chose de ta vie ? Tu n'as pas de diplôme, tu ne travailles pas" [...] Pourtant serveuse, j'ai pas de diplôme et j'arrive très bien à le faire et je sais que demain si je cherche un travail j'en ai un quoi. Et c'est ça qui est dur en fait. »

« Je n'ai pas voulu passer l'oral du master. Je me suis dit, si je valide mon master, je vais me dire : "merde je n'ai pas travaillé pour rien" et je vais continuer là-dedans. Je me suis dit : "zé-

ro regret", je décide de changer, je change. À partir de ce moment-là, je me suis vraiment sentie libérée. »

Cependant, au-delà des différences précédemment évoquées entre sortants du secondaire et sortants du supérieur, un point commun transparait : la revendication de l'acte comme décision personnelle, un choix assumé, imputable à aucune autre entité qu'eux-mêmes. Loin de mettre en cause l'institution universitaire, les enquêtés témoignent :

« Je ne peux pas dire, c'est parce que j'ai dû travailler l'été, c'est parce que cette dame m'a dit que je n'allais pas y arriver, c'est parce que ma mère s'inquiétait pour moi. Non c'est un tout. Et voilà, c'est mon choix en plus. Donc s'il y a quelqu'un à blâmer pour dire : "pourquoi tu as arrêté ?" C'est moi. »

« Il faut prendre la décision de tout arrêter pour changer complètement. C'est pas évident. On a passé quand même beaucoup de temps, d'énergie, les parents ont investi, on a travaillé pour aussi, parce que bon ça coûte cher les études. Donc ce n'est pas facile de se dire : "Ben finalement, je ne vais pas du tout aller en psychologie et je vais partir ailleurs". Donc c'est juste je dirais les dernières années où on subit un peu mais pas de la fac ou de la pression des parents. C'est plus personnellement quoi. Il faut arriver à prendre cette décision d'arrêter pour tout changer. »

« Pour moi, c'était plus des choix. Ça a été après beaucoup de déception mais je suis contente de là où j'en suis aujourd'hui. »

La responsabilité individuelle est ainsi mise en exergue et valorisée par les acteurs eux-mêmes, de manière à donner du sens à un acte socialement disqualifié. Cependant, à l'heure où la responsabilité des parcours de formation est de plus en plus dévolue aux individus (Garcia, 2009, p. 161), ce positionnement interroge. N'est-il pas le fruit d'une appropriation des normes et valeurs institutionnelles dominantes ? De ce point de vue, en s'inscrivant dans la rhétorique du choix rationnel, les enquêtés semblent davantage se conformer aux attendus sociaux qu'ils ne cherchent à s'en extraire. Or, la situation concrète des enquêtés, deux ans après leur sortie, permet d'observer un décalage saisissant entre le discours et l'expérience. Au moment de l'enquête, ces derniers s'inscrivent dans des situations de vie fragiles et précaires que leur projet soit en préparation, en cours ou qu'il n'ait pas abouti. Ces situations les maintiennent dans une forme de dépendance à l'égard de leur environnement et de leur entourage bien différente de la capacité d'agir prônée dans le discours. Sa candidature pour une première année de BTS n'ayant pas été retenue, cette enquêtée est contrainte de suivre l'année par correspondance via le CNAM :

« Ce qui est compliqué c'est qu'on ne nous laisse pas la possibilité de reprendre [...] Le conseiller Pôle emploi m'a complètement dit que c'était mort ! [...] ça va que j'ai une famille et un copain qui me soutiennent vachement... Et heureusement parce que sinon, même moi je me suis dit : "Mais comment je vais faire ?" Même si c'est moins cher que le privé, c'est une formation qui a quand même un coût [1 100 euros l'année] ».

Cinq années après le bac, elle n'est toujours pas diplômée de l'enseignement supérieur et éprouve un fort sentiment d'échec. D'autres parcours expriment cette ambivalence. Trois années après sa première inscription en master 1, une autre enquêtée est toujours sans emploi, ni formation. Hébergée chez un éleveur canadien sur le principe du HelpX (échange de main-d'œuvre contre hébergement) au moment de l'enquête, elle effectue des candidatures en vue d'une inscription dans une école de management privée l'année suivante :

« On est en train de trouver une solution pour que je puisse postuler d'ici sans avoir... parce que je crois que je peux avoir la dernière session mais bon c'est un peu short [...] Et pour les autres écoles, j'ai fait mes candidatures par dossier. Il me manque juste mes relevés de notes

que la fac va envoyer à mes parents, que mes parents vont me renvoyer et du coup je pourrai envoyer mes dossiers. »

Face aux obstacles rencontrés pour concrétiser leurs aspirations, les enquêtés continuent de formuler des projets, sortes d'échappatoires aux contraintes matérielles et sociales. C'est le cas de cette infographiste-monteuse freelance, retournée vivre chez ses parents au moment de l'enquête :

« Là, justement, je suis retournée vivre chez mes parents parce qu'avec ce que je gagne, c'est un peu compliqué de louer un appart [...] Et maintenant, j'ai la possibilité de m'expatrier en Thaïlande, chez des amis qui essayent de faire un peu comme une espèce de Villa Médicis. »

En dépit des énoncés produits dans les discours, force est de constater que le « *moment d'indétermination à durée déterminée* » décrit par Cécile Van de Velde (2016) se prolonge au-delà du délai initialement fixé. Une situation dans laquelle les ressources financières et familiales de l'individu s'avèrent plus que jamais déterminantes.

Conclusion

Que retenir de ces expériences ? Malgré des différences irréductibles entre sortants de l'enseignement secondaire et sortants de l'enseignement supérieur, tous tendent à présenter leur sortie du système éducatif comme un acte réfléchi, visant à acquérir une plus grande autonomie. En ce sens, sortir de manière anticipée du système éducatif peut être appréhendé comme une stratégie rationnelle poursuivie par les jeunes pour accéder à la vie adulte, ou, pour ainsi dire, à une place sociale. Pourtant, la non concrétisation des espérances ayant conduit ces jeunes vers la sortie tend à questionner cette approche. À l'heure où « *la responsabilité des trajectoires est de plus en plus dévolue aux individus, de moins en moins à des instances [collectives]* » (Rayou 2004, p. 2), la posture du choix rationnel adoptée par ces jeunes peut également traduire une appropriation des normes sociales en vigueur. Comme le souligne Patrick Rayou (*ibid.*) :

« Si l'acteur social est souvent mis à l'épreuve, c'est précisément parce qu'il est confronté à des choix. Ce qui pouvait apparaître autrefois comme des « manques » dans la socialisation, tend à être proposé au contraire comme marge d'action de sujets reconnus libres de leurs investissements et de leurs stratégies. »

Exhortés à formuler des projets, ces jeunes semblent se conformer aux exigences sociales sans avoir nécessairement les ressources suffisantes pour parvenir à les concrétiser. Cela n'est pas sans rappeler le paradoxe souligné par Robert Castel selon lequel l'exercice de notre individualité n'est possible que dans la mesure où elle repose sur des ressources objectives et des protections collectives :

« Paradoxe dont il faut sonder la profondeur : on vit d'autant plus à l'aise sa propre individualité qu'elle s'étaie sur des ressources objectives et des protections collectives » (Castel, 1995, p. 767).

Bibliographie

- Beaupere N. et Boudesseul G. (2009), « Quitter l'université sans diplôme : quatre figures du décrochage étudiant », *Céreq Bref*, 265.
- Blaya C. et Fortin L. (2011), « Les élèves français et québécois à risques de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risques personnels, familiaux et scolaires », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40/1.
- Boudesseul G. et Vincent C. (2012), « Décrochage scolaire : vers une mesure partagée », *Céreq Bref*, 298-1.
- Bodin R. et Millet M. (2011), « La question de l'« abandon » et des inégalités dans les premiers cycles à l'université », *Savoir/Agir*, 2011/3 (17), pp. 65-73.
- Castel R. (1995), *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard.
- Commission européenne (2012), « Repenser l'éducation – Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques », communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions.
- Commission européenne (2012), *Rapport conjoint du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formatio* (« Éducation et formation 2020 »).
- David S. et Melnik-Olive E. (2014), « Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ? », *Formation Emploi*, 128, pp. 81-100.
- Demuyne C. (2011), *Réduire de moitié le décrochage universitaire*, rapport à monsieur le Premier ministre François Fillon, juin.
- Dubet F. (1998), « Les figures de la violence à l'école », *Revue française de sociologie*, 123, pp. 35-45.
- Dubet F. (2004), « La jeunesse est une épreuve », *Comprendre, Revue annuelle de philosophie et de sciences sociales*, 5, pp. 275-291.
- Felouzis G. (2001), *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, Paris, PUF.
- Galland O. (1984), « Précarité et entrées dans la vie », *Revue française de sociologie*, 25-1, pp. 49-66.
- Galland O. (1990), « Un nouvel âge de la vie », *Revue française de sociologie*, 31-4, pp. 529-551.
- Galland O. (2000), « L'allongement de la jeunesse en Europe », *Revue de l'OFCE*, 72, pp. 187-191.
- Galland O. (2004), « Les jeunes Français forment-ils une génération ? », *Comprendre, Revue annuelle de philosophie et de sciences sociales*, 5, pp. 145-159.
- Garcia S. (2009), « Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur », *Revue du MAUSS*, 33.
- Gury N. (2007), « Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36/2.
- Muller F. (2006), « Autour du décrochage scolaire », (*In*)*Ovatio, Revue de l'innovation pédagogique*.
- Pain J. (2001), « Pour problématiser la déscolarisation », *VEI enjeux*, CNDP.
- Parsons T. (1942), « Age and sex in the social structure of the United-States », *American Sociological Review*, 7 (5).
- Plessard C. et Zaffran J. (2012), *Des réseaux locaux pour la persévérance et la réussite des jeunes Aquitains*, Rapport d'évaluation pour le FEJ.

- Pollien A. (2010), « Faire une pause ou bifurquer ? Essai de typologie des trajectoires de formation », *Éducation et Sociétés*, 26, pp. 123-143.
- Rayou P. (2004), « Une génération en attente », *VEI enjeux*, CNDP.
- Van de Velde C. (2016), « J'aimerais que quelqu'un m'attende quelque part » : Visages et expériences des « NEET », *Inégalités sociales et parcours de vie, Chaire de recherche du Canada*, à lire sur <http://inegalitessociales.com/2016/11/29/jaimerais-que-quelqun-mattende-quelque-part/>.
- Van de Velde C. (2015a), *Sociologie des âges de la vie*, Paris, Armand Colin, coll. « 128 »
- Van de Velde C. (2015b), « Les voies de l'autonomie : les jeunes face à la crise en Europe », *Regards*, 48, pp. 81-93.
- Vollet J. (2016), *Tribulation d'une jeunesse sans diplôme : de l'école aux dispositifs « seconde chance »*, Thèse, Université de Bordeaux.
- Voynova R. et Weber J.-M. (2016), « Qui a peur du décrochage scolaire ? Brèves réflexions sur un mal à l'École », *LW*, 17/18.9.2016.
- Zaffran J. et Vollet, J. (2017), « Est-il raisonnable de ne pas croire au diplôme ? Le cas des décrocheurs scolaires », *Éducation et Formations*, 94, pp. 149-162.
- Zaffran J. (2012), *La confiance, le diplôme et l'employabilité. Un triptyque sociologique des étudiants. Agora débats/jeunesse*, 60, pp. 35-50.

Quitter l'enseignement supérieur sans diplôme : de la filière d'inscription au parcours d'insertion

Fanette Merlin*

Dans le débat public, la capacité de l'université à diplômé ses étudiants est mise en cause de façon bien plus retentissante que celle des autres filières du supérieur. L'abandon des études en cours de Licence concerne, en effet, un plus grand nombre de bacheliers. Néanmoins, l'intérêt politique et médiatique autour de ce problème public masque un taux élevé de sorties non diplômées des sections de technicien supérieur, dont l'effet sur les parcours d'insertion professionnelle demeure également peu étudié.

1 Pourquoi raisonner par filière d'inscription

1.1 Une bonne connaissance des déterminants individuels de l'abandon des études

De nombreux travaux portent sur les caractéristiques individuelles liées au « décrochage » : l'origine sociale, le parcours scolaire (particulièrement le type de bac et les conditions de l'orientation) et le genre, notamment, sont liés au fait de sortir sans diplôme du supérieur. Ainsi les garçons, les bacheliers professionnels ou technologiques, les jeunes issus de milieu social modeste, ainsi que les jeunes ayant suivi après le bac une orientation par défaut (c'est-à-dire après un refus dans une autre filière) sont surreprésentés parmi les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur (Gury & Moullet, 2007).

L'on sait également que le lien entre le risque d'abandon et le type de bac obtenu est plus fort encore qu'avec l'origine sociale : ainsi les jeunes issus de milieu populaire et détenteurs d'un bac général, ont moins de risque de quitter l'enseignement supérieur sans avoir obtenu le diplôme que les jeunes d'origine favorisée qui détiennent un bac technologique ou professionnel (Calmand & Mora, 2012).

Des analyses modélisées ont également montré qu'à caractéristiques individuelles équivalentes (en termes de genre, parcours scolaire et origine sociale), le risque d'abandonner un premier cycle d'études supérieures sans en avoir obtenu le diplôme est augmenté par le fait d'être un homme, d'être originaire d'un milieu populaire, de détenir un bac technologique et plus encore un bac professionnel, et d'avoir subi une orientation contrainte (Ménard, 2017a).

Ces caractéristiques sociales et scolaires ne sont pas également réparties dans les différentes filières du premier cycle supérieur. Ainsi, les bacheliers professionnels et technologiques occupent 80 % des places de sections de technicien supérieur (STS) en première année, un peu moins de 35 % des places en instituts universitaires de technologie (IUT) – dont l'essentiel est occupé par les bacheliers technologiques – et un peu moins de 25 % des inscriptions en première année de Licence (Base Centrale de Pilotage, consultation 2018). Les jeunes hommes, eux, sont minoritaires à l'université (42 %), majoritaires en IUT (60 %), et à peine plus nombreux que les jeunes femmes en STS (51 %). L'origine sociale des étudiants apparaît relativement favorisée à l'université – bien que variant

* Céreq

largement selon la discipline choisie –, légèrement moins en IUT et nettement plus populaire en STS (Depp et Sies, 2017). Ainsi, les déterminants individuels de l'abandon des études supérieures sont davantage représentés au sein des IUT et, plus encore, des STS, qu'au sein du premier cycle universitaire.

1.2 Le rôle plus incertain de la filière d'inscription

Si les déterminants individuels de la sortie non diplômée de l'enseignement supérieur sont donc assez bien identifiés, le débat public porte essentiellement, à travers sa focalisation sur « l'échec à l'université », sur la spécificité d'une filière de formation – la Licence – par rapport aux autres. L'échec au premier cycle d'études universitaires apparaît dans le discours institutionnel comme un problème public et central depuis le démarrage du processus de Bologne en 1999, qui a établi la performance des universités comme élément central de la structuration de l'espace européen de l'enseignement supérieur. En France, il alimente régulièrement la production de politiques publiques visant à améliorer la qualité des universités françaises à travers la réussite de leurs étudiants (plan pour la réussite en Licence en 2007 ; plan Étudiants « pour accompagner chacun vers la réussite » en 2017), ou à travers leur insertion sur le marché du travail (loi relative aux libertés et responsabilités des universités en 2007 ; loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche en 2013).

Pourtant, cette notion d'échec est contestée par différents travaux ayant montré que les pratiques telles que la réorientation, le redoublement ou la sortie temporaire au cours du cursus universitaire relèvent davantage d'un « processus de réajustement progressif » – pouvant être à la fois réversible et constructif – (David et Melnik, 2014), ou d'un « parcours non traditionnel d'études » (Charles, 2015), que d'un véritable échec. Ainsi, dans la mesure où l'arrêt des études peut recouvrir des réalités multiples et ne s'inscrit pas nécessairement dans un « paradigme de l'échec » (Bodin et Millet, 2012), l'approche retenue sera celle de la sortie non diplômée de l'enseignement supérieur, plutôt que de « l'échec » à l'obtention du diplôme ou du « décrochage » de la formation.

Par ailleurs, dans l'ombre des étudiants quittant l'université sans diplôme, figurent ceux qui le font à l'issue d'une STS : les sections de technicien supérieur constituent la seconde voie de poursuite d'études après l'université, et les suivis successifs de panels de bacheliers montrent que la non-obtention du brevet de technicien supérieur (BTS) demeure un phénomène massif, qui concerne des effectifs largement comparables au nombre d'étudiants sortant non diplômés de l'université. Plus encore, la part des étudiants sortant non diplômés de l'enseignement supérieur alors qu'ils s'étaient inscrits en STS après le bac, est plus importante que celle des étudiants qui s'étaient inscrits à l'université. En effet, six ans après avoir obtenu leur bac, 24 % des bacheliers 2008 qui s'étaient inscrits en Licence après le bac ont quitté l'enseignement supérieur sans aucun diplôme ; c'est le cas de 27 % de ceux qui s'étaient inscrits en STS (RERS, 2017). Il y a huit ans déjà, le Céreq appelait à faire du « décrochage » en STS une priorité des politiques publiques (Grelet *et al.*, 2010).

Le fait de quitter l'enseignement supérieur sans diplôme n'est donc pas réservé aux étudiants inscrits en Licence. Les sections de technicien supérieur apparaissent au moins aussi concernées par ce phénomène, et pourtant bien moins exposées dans le débat public. Ceci peut s'expliquer, en partie, par le rapprochement trop souvent effectué entre IUT et STS : leurs caractéristiques communes – formation supérieure en deux ans, professionnalisante et sélective – masquent en réalité des différences profondes. En effet, quand les STS font office de projet terminal dans l'enseignement supérieur et concernent davantage les élèves d'origine populaire et détenteurs de bacs technologiques ou professionnels, les IUT constituent un tremplin vers des études longues et attirent des profils scolaires et sociaux intermédiaires (Orange, 2013).

Il est pourtant impossible de négliger ces taux élevés de sortie sans diplôme après une inscription en STS. D'abord, en raison du nombre de jeunes concernés : un bachelier sur cinq poursuivant dans le supérieur choisit, chaque année depuis vingt ans, de s'inscrire en STS. Ensuite, parce que si les étudiants de STS envisagent leur formation comme « le point culminant de leur trajectoire scolaire »

(Orange, 2018), on peut émettre l'hypothèse qu'abandonner les études revête pour eux un caractère plus définitif que pour les autres étudiants. Enfin, parce que les années de formation en STS coûtent cher à la collectivité : chaque année depuis 1990, elles coûtent entre 1,2 et 1,7 fois plus cher qu'une année d'études à l'université (évolution de la dépense moyenne par étudiant, Kabla-Langlois, 2017).

1.3 Des effets sur le parcours d'insertion

Ces abandons dans le supérieur ne sont pas sans conséquence sur les conditions de l'insertion, puisqu'ils constituent un inconvénient durable et certain dans l'accès à l'emploi (Gury & Moullet, 2007). Ainsi trois, cinq et sept ans après leur sortie de l'enseignement supérieur, les non-diplômés connaissent toujours davantage le chômage que les diplômés de bac+2, mais également que les bacheliers n'ayant pas poursuivi. De plus, le fait d'avoir tenté des études supérieures (sans en obtenir le diplôme) apporte peu ou pas d'avantage sur la qualité de l'emploi par rapport aux bacheliers qui n'ont pas poursuivi : les salaires des non-diplômés sont très légèrement supérieurs à ceux des bacheliers, mais nettement inférieurs à ceux des diplômés de bac+2. De même, ils sont à peine moins souvent en temps partiel. Pire, les non diplômés sont moins souvent en emploi à durée indéterminée que les bacheliers n'ayant pas poursuivi. Enfin, cette étude a montré l'importance de la filière de sortie, puisque les jeunes sortant non-diplômés de filières courtes industrielles (STS ou IUT) apparaissent nettement mieux armés sur le marché du travail que l'ensemble des sortants sans diplôme.

Ainsi, les conditions d'insertion des sortants non-diplômés du supérieur varient selon leur parcours dans le supérieur. Parmi les jeunes sortis de l'enseignement supérieur en 2007, 61 % de ceux qui avaient échoué à l'université étaient en emploi trois ans plus tard ; contre 74 % des jeunes ayant échoué en STS ou IUT (Calmand & Mora, 2012).

1.4 Méthodologie

Nous proposons donc d'appréhender les sorties non-diplômées de l'enseignement supérieur et leur effet sur le parcours d'insertion, au prisme des filières d'inscription dans le supérieur. L'université étant largement identifiée comme un lieu où l'abandon est fréquent et problématique, alors que la faible diplomation en STS n'est que rarement évoquée, nous essaierons d'estimer le poids de ces abandons sur les parcours d'insertion des jeunes, afin de savoir si cet intérêt différencié peut se justifier : abandonner ses études avant le diplôme est-il moins coûteux pour les jeunes sortant de STS que pour ceux quittant l'université ? Les profils des sortants seront étudiés, puis leurs parcours d'insertion professionnelle examinés, en fonction chaque fois de la filière de sortie.

Les bases comparables des Générations 1998 et 2010 ont été mobilisées. Les enquêtes conduites trois ans après la sortie du système éducatif ont permis d'étudier le profil des jeunes sortant sans diplôme du supérieur court, en détaillant trois catégories de sortie : STS, Deug/Licence, IUT (la catégorie « Autre formation du supérieur » ne rassemblant pas assez d'individus pour être analysée croisée à d'autres informations). Les interrogations à cinq ans ont été préférées pour l'étude des parcours d'insertion (dont les reprises d'études), afin de privilégier la durée de l'observation. Dans ce cas, seuls les sortants non-diplômés de l'université et de STS ont pu être étudiés. En effet, cinq ans après la sortie du système éducatif, les effectifs enquêtés ne permettent pas d'analyser la situation des sortants non-diplômés d'IUT, même en les associant aux non-diplômés issus d'autres formations du supérieur. Cela ne constitue toutefois pas un problème majeur, dans la mesure où ces modestes effectifs sont le reflet d'une réalité – le faible nombre d'étudiants sortant non-diplômés d'un IUT – qui justifie, dans notre cas, de diriger le projecteur vers les sortants sans diplôme de STS et de Licence.

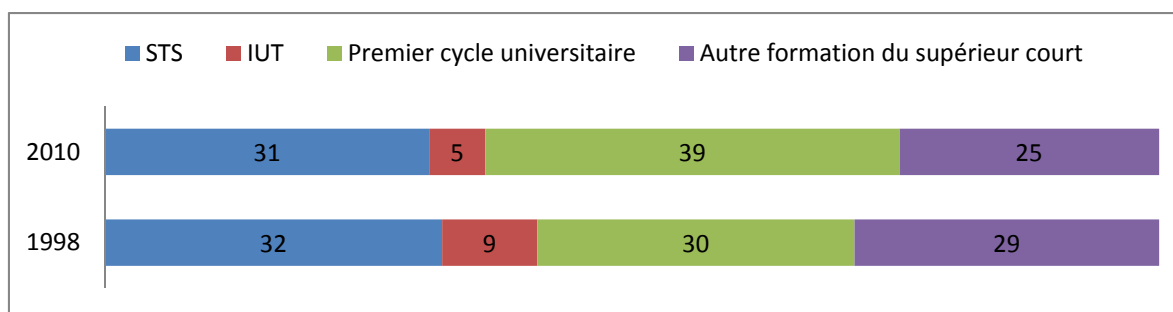
2 Quitter les STS ou l'université sans diplôme : une évolution 1998-2010 différenciée

2.1 Situation à la sortie du système éducatif

2.1.1 Structure des sortants de l'enseignement supérieur court

Environ 700 000 jeunes quittent chaque année le système éducatif. Les sortants de sections de technicien supérieur (STS), du premier cycle universitaire (Deug ou Licence) et d'institut universitaire technologique (IUT) représentent un gros quart de cet ensemble (30 % en 1998, 26 % en 2010). Au sein du supérieur court, les sorties de STS ont légèrement diminué entre 1998 et 2010, quand celles de DUT ont été divisées par deux (en poids relatif comme en effectifs). Les sorties de Licence ou Deug, elles, ont augmenté sur la période pour représenter en 2010 près de 40 % de celles du supérieur court.

Graphique 1 • Part de sortants de l'enseignement supérieur court en 1998 et 2010 selon les filières



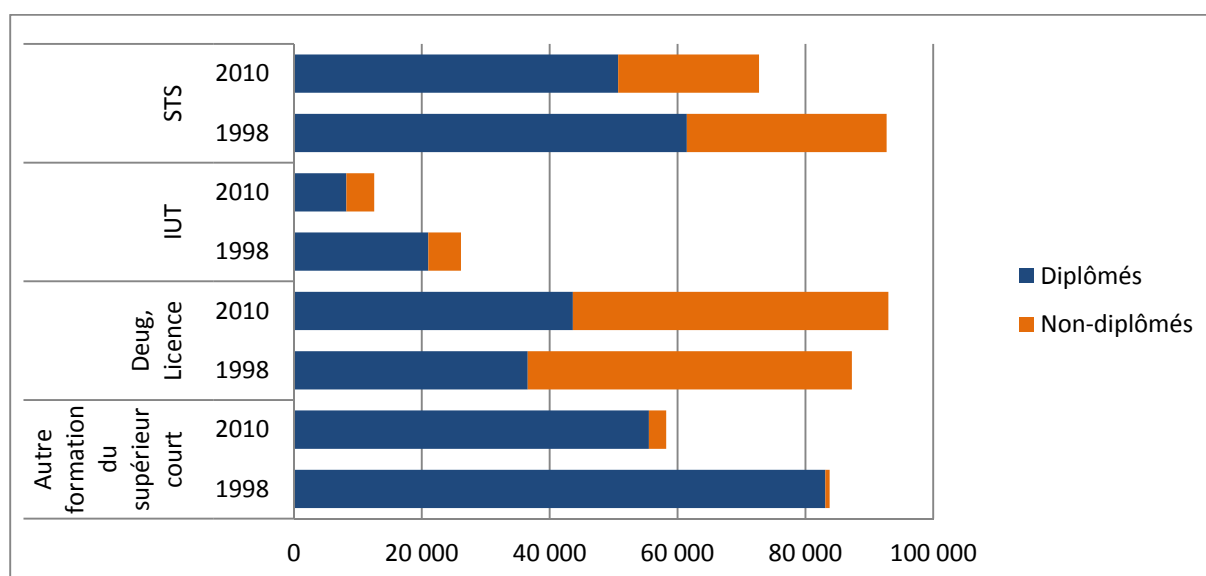
Source : enquêtes Génération 1998 et 2010, bases comparables à 3 ans. Champ : sortants de l'enseignement supérieur court (i.e. jusqu'au niveau bac+4) en 1998 (289 885 jeunes) et 2010 (236 495 jeunes). Lecture : En 1998, 32% des jeunes quittant l'enseignement supérieur court étaient issus des STS. En 2010, ils étaient 31%.

Ces données éclairent non pas l'évolution des *inscrits* dans les différentes filières, mais celle des jeunes interrompant leurs études suite à l'un de ces cursus. Ainsi, la baisse du nombre de sortants d'IUT masque la grande stabilité du nombre de diplômes universitaires technologiques (DUT) délivrés chaque année (47 000 environ depuis quinze ans, BCP), mais montre la forte progression de la poursuite d'études après l'obtention du DUT, qui concerne désormais presque 90 % des diplômés (Ménard, 2017b).

De la même façon, la diminution du nombre de jeunes sortant de STS entre 1998 et 2010 s'explique en partie par leur plus grande propension à continuer les études après l'obtention du diplôme : parmi le panel de jeunes ayant obtenu leur bac en 2002, 22 % de ceux qui avaient poursuivi en STS ont finalement obtenu un diplôme plus élevé que le BTS. Seulement quatre ans après, parmi le panel des bacheliers 2008, ils sont 28 % dans ce cas (panel des bacheliers 2008 : RERS, 2017 ; panel d'élèves entrés en sixième en 1995 ayant obtenu le bac, pour la majeure partie, en 2002 : Lemaire, 2012).

La forte augmentation du nombre de sortants de Licence est portée par la création de la Licence professionnelle en 1999 (qui ne concernait donc aucun jeune de la Génération 1998) et masque même une diminution, plus importante en effectifs, du nombre de sortants de Licence générale ou de Deug entre 1998 et 2010. Parmi cette population de sortants, la part de jeunes qui quittent l'enseignement supérieur sans diplôme est la plus importante en Deug/Licence où elle représente plus de la moitié des sortants, puis en IUT et STS où elle en constitue un tiers environ en 2010. Cette part est marginale à la sortie des autres formations du supérieur court (Graphique 2).

Graphique 2 • Sortants diplômés et non-diplômés du supérieur court



Source : enquêtes Génération 1998 et 2010, bases comparables à 3 ans. Champ : sortants de l'enseignement supérieur court (i.e. jusqu'au niveau bac+4) en 1998 (289 885 jeunes) et 2010 (236 495 jeunes). Lecture : En 1998, 92 975 jeunes sont sortis de premier cycle universitaire (Deug ou Licence). Parmi eux, 49 348 sont sortis sans diplôme du supérieur, ce qui représente plus de la moitié des sortants.

À la sortie de STS ou de l'université, la part de sortants sans diplôme a baissé entre 1998 et 2010 : dans le cas des STS, la baisse est plus importante et peut s'expliquer, en partie, par l'augmentation du taux de réussite à l'examen du BTS (70 % en 2010 pour 62 % en 2003, BCP). La filière IUT ayant connu la plus franche baisse du nombre de sortants entre 1998 et 2010, les non-diplômés pèsent plus lourd parmi eux et leur part augmente nettement (20 % en 1998 et 35 % en 2010), bien que le nombre de jeunes concernés n'ait pas évolué. Le poids relatif des sortants ne doit pas faire oublier leurs effectifs incomparables, puisque 20 à 30 000 jeunes sortent de STS sans diplôme et 50 000 de Deug ou de Licence, quand seulement 5 000 jeunes sortent d'IUT sans diplôme. Les sorties non diplômées de l'enseignement supérieur ont un caractère massif à la sortie du premier cycle universitaire et des sections de technicien supérieur, en contraste avec les autres formations.

2.1.2 Le profil singulier des sortants non-diplômés de STS

Les profils des sortants sans diplôme de STS, Deug/Licence et d'IUT ont été comparés à ceux des bacheliers entrés directement dans la vie active, mais aussi à ceux des jeunes sortis du système d'enseignement après avoir obtenu leur diplôme du supérieur court (Tableau 1).

Tableau 1 • Profil des sortants sans diplôme du supérieur court, selon leur filière de sortie

		Bacheliers sortants	Non-diplômés de STS	Non-diplômés de Deug/Licence	Non-diplômés d'IUT	Diplômés du supérieur court
Bac obtenu 1998	général	6%	13%	62%	42%	62%
	technologique	26%	66%	29%	48%	33%
	professionnel	68%	22%	9%	10%	5%
2010	général	21%	20%	70%	63%	54%
	technologique	9%	40%	22%	29%	36%
	professionnel	70%	39%	8%	7%	9%
Part d'hommes	1998	49%	52%	40%	62%	43%
	2010	49%	55%	47%	74%	44%
Part de jeunes ayant deux parents ouvriers ou employés	1998	41%	39%	34%	28%	30%
	2010	40%	37%	29%	30%	30%
Part de jeunes ayant un parent ouvrier ou employé	1998	40%	42%	46%	53%	42%
	2010	41%	46%	43%	36%	42%
Part de jeunes n'ayant aucun parent ouvrier ou employé	1998	19%	19%	20%	19%	29%
	2010	19%	17%	28%	33%	29%

Source : enquêtes Génération 1998 et 2010, bases comparables à 3 ans. *Champ* : bacheliers quittant le système éducatif et sortants (diplômés ou non) de l'enseignement supérieur court en 1998 (388 284 jeunes) et 2010 (335 493 jeunes).

Lecture : en 1998, 6% des bacheliers sortants avaient un bac général, quand c'était le cas de 13% des sortants sans diplôme de STS et de 62% des diplômés du supérieur court. En 2010, les hommes représentaient 55% des sortants sans diplôme de STS.

Entre 1998 et 2010, le profil des bacheliers qui rejoignent directement le marché du travail est marqué par la stabilité. 49 % sont des hommes, 81 % ont au moins un parent ouvrier ou employé et environ 70 % d'entre eux sont des bacheliers professionnels. La seule évolution concerne la représentation des bacheliers technologiques et généraux, le poids des premiers baissant au profit de celui des seconds.

Le profil des diplômés de l'enseignement supérieur court apparaît également d'une grande constance entre 1998 et 2010 : le poids des hommes stagne (43 % en 1998, 44 % en 2010), l'origine sociale est tout à fait stable avec 30 % de jeunes ayant deux parents ouvriers ou employés, 42 % au moins un et 29 % n'en ayant aucun. Ici encore, seul le type de bac obtenu évolue, avec notamment une augmentation de la part des bacheliers professionnels diplômés du supérieur court.

Ces diplômés de niveau bac+1 à bac+4 ressemblent, dans l'ensemble, aux sortants sans diplôme du premier cycle universitaire. L'origine sociale et la part des hommes, surtout, sont largement similaires entre les deux populations. Le type de bac obtenu, encore, les distingue toutefois en 2010 avec une plus grande part de bacheliers généraux parmi les sortants de l'université non-diplômés – 70 % – et un moindre poids des bacheliers technologiques : 22 %, contre 36 % parmi les diplômés.

Notons qu'entre 1998 et 2010, le poids des jeunes issus d'un milieu économique favorisé (aucun parent ouvrier ou employé) augmente au sein des non-diplômés de l'université, passant de 20 à 28 %.

De façon marquante, le visage des sortants sans diplôme d'IUT se modifie en profondeur entre 1998 et 2010. Ils détiennent de plus en plus souvent un bac général (63 % en 2010 contre 42 % en 1998) et de moins en moins souvent un bac professionnel (7 % en 2010 contre 10 % en 1998). Sur cette période, le poids des jeunes hommes augmente également considérablement (62 à 74 %) et l'origine sociale s'élève clairement : en 2010, seuls deux tiers des sortants sans diplôme d'un IUT ont au moins un parent ouvrier ou employé – ils étaient 80 % en 1998 – et un tiers n'en a aucun (contre 19 % en 1998).

Les sortants sans diplôme de STS montrent, pour leur part, la plus grande singularité. Ressemblant davantage aux bacheliers qui ne poursuivent pas d'études qu'à tous les autres sortants du supérieur court, ils montrent le visage de cet « autre enseignement supérieur » (Orange, 2013), peuplé de bacheliers professionnels et technologiques (80 % en 2010) et de jeunes issus de milieu populaire (en 2010 près de 40 % d'entre eux ont deux parents ouvriers ou employés, plus de 80 % en ont au moins un).

Cette rapide comparaison des jeunes issus des niveaux bac à bac+4 montre une certaine ressemblance entre les sortants de Deug ou Licence sans diplôme, et ceux qui gagnent leur diplôme du supérieur court. Elle montre également une évolution des jeunes quittant l'IUT sans diplôme, qui tendent à ressembler de plus en plus aux diplômés (à l'exception du partage hommes/femmes). Enfin, on remarque une singularité des sortants non-diplômés de STS qui, en effet, présentent un profil bien différent de celui des sortants sans diplôme des IUT mais aussi du premier cycle universitaire. Leurs attributs – bac professionnel et technologique, origine sociale populaire – sont précisément ceux qui conduisent à davantage de sorties sans diplôme, et sont rarement identifiés comme facilitant le parcours d'insertion professionnelle des jeunes (Henrard et Ilardi coord., 2017).

2.2 Pendant les cinq premières années de vie active

2.2.1 Des sorties plus réversibles après l'université que les STS

L'on sait que l'acquisition de nouveaux diplômes après une première sortie du système éducatif améliore notablement l'insertion professionnelle (Mora, 2014). Si l'étude de l'obtention de nouveaux diplômes n'a pas été possible, on peut néanmoins appréhender le fait de reprendre des études comme une forme de réversibilité de la sortie non diplômée du supérieur. Or, les travaux de Mora ont également montré que les jeunes d'origine modeste, les bacheliers technologiques et plus encore professionnels, ainsi que les hommes, obtiennent moins souvent de nouveaux diplômes. Les déterminants de la sortie sans diplôme viennent donc aussi influencer la disposition des jeunes à corriger leur situation par le biais d'une deuxième tentative de diplomation.

Ici (Tableau 2), seules les trajectoires des non-diplômés de STS et de l'université ont été étudiées (aux côtés de celles, pour comparaison, des sortants directement après le bac et de ceux diplômés dans le supérieur court).

Tableau 2 • Reprise d'études des sortants non-diplômés de STS et de l'université

	Année de sortie du système éducatif	Sortants directement après le Bac	Non-diplômés de STS	Non-diplômés de Deug/Licence	Diplômés du supérieur court
Part de jeunes ayant repris des études pendant au moins 6 mois	1998	6 %	2 %	14 %	4 %
	2010	15 %	10 %	26 %	9 %
Temps moyen passé en reprise d'études en 5 ans (mois)	1998	1,9	0,6	4,2	0,9
	2010	4,6	2,3	8,2	2,3
Part de jeunes en situation de reprise d'études, à la date d'enquête	1998	3 %	1 %	7 %	1 %
	2010	5 %	4 %	14 %	2 %

Source : enquêtes Génération 1998 et 2010, bases comparables à 5 ans. *Champ* : bacheliers quittant le système éducatif et sortants (diplômés ou non) de l'enseignement supérieur court en 1998 (387 776 jeunes) et 2010 (336 113 jeunes).

Lecture : 2% des jeunes sortis non-diplômés de STS en 1998 ont repris des études pendant au moins six mois, pendant les cinq années suivant leur sortie du système éducatif. Parmi leurs homologues de la Génération 2010, ils sont 10% à avoir fait cette démarche.

La période est marquée par une explosion du phénomène de reprise d'études, qui concerne tous les niveaux de sortie étudiés ici. Dans les cinq années qui ont suivi 1998, 4 à 14 % des jeunes sortis aux niveaux bac à bac+4 ont repris des études pendant au moins six mois. Douze ans plus tard, ils sont deux à quatre fois plus nombreux.

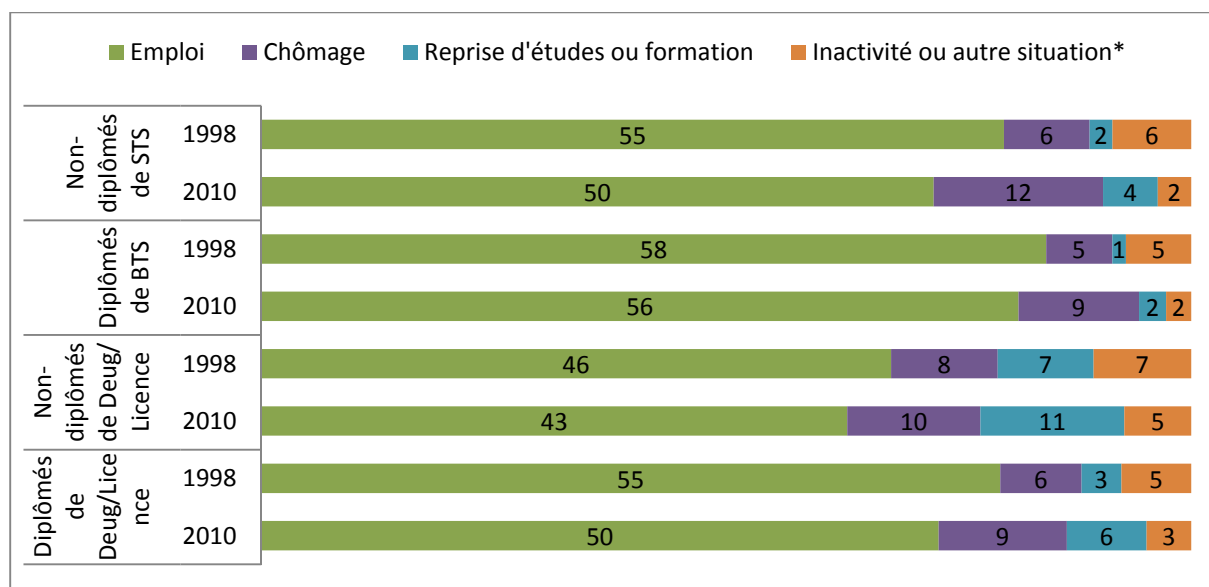
Les sortants sans diplôme de STS ont connu la plus forte progression. En 2010, ils sont 4,5 fois plus nombreux qu'en 1998 à avoir repris des études pendant les cinq années suivant leur sortie. Ils y ont consacré, en moyenne, 2,3 mois, soit quatre fois plus que leurs homologues de la Génération 1998. Après cinq années de vie active, 4 % d'entre eux sont en études : c'est plus de trois fois plus qu'en 2003 pour les jeunes sortis en 1998.

L'augmentation des reprises d'études a été la moins forte chez les sortants non-diplômés du premier cycle universitaire. Ces derniers demeurent toutefois largement concernés puisque dans leur cas, les trois indicateurs ont été multipliés par deux en douze ans. Ces évolutions ne doivent pas masquer les valeurs de départ et l'intervalle qui les sépare selon la filière de sortie. Pendant les cinq années suivant 1998, seuls 2 % des sortants non-diplômés de STS ont repris des études. Dans la même période, 10 % des non-diplômés de l'université l'ont fait. Douze ans plus tard et bien que particulièrement concernés par la hausse dans le temps, les sortants non-diplômés de STS continuent de revenir bien moins souvent aux études que les jeunes sortant de Licence ou Deug. Au total, au sein de la Génération 2010, un non-diplômé de STS sur 10 reprendra le chemin des études dans les cinq ans suivant sa sortie, alors que plus d'un sortant de l'université sur 4 accomplira cette démarche.

2.2.2 Entre 1998 et 2010, l'accès à l'emploi davantage contrarié pour les sortants sans diplôme de STS

Pour tous les jeunes de la Génération 2010, l'accès à l'emploi a été plus difficile que pour ceux des générations précédentes (Barret et al., 2014). Cette évolution s'observe logiquement chez les non-diplômés de l'enseignement supérieur court, qui ont tous passé moins de temps en emploi, et plus de temps au chômage, dans les années suivant 2010 que dans celles ayant suivi 1998 (Graphique 3).

Graphique 3 • Situation pendant les cinq années de vie active



Source : enquêtes Génération 1998 et 2010, bases comparables à 5 ans. Champ : bacheliers quittant le système éducatif et sortants (diplômés ou non) de l'enseignement supérieur court en 1998 (387 776 jeunes) et 2010 (336 113 jeunes)

Lecture : les jeunes sortis non-diplômés de STS en 1998 ont passé pendant les cinq années suivantes, en moyenne, 55 mois en emploi, 6 mois au chômage, 2 mois en reprise d'études ou formation, et 6 mois en inactivité.

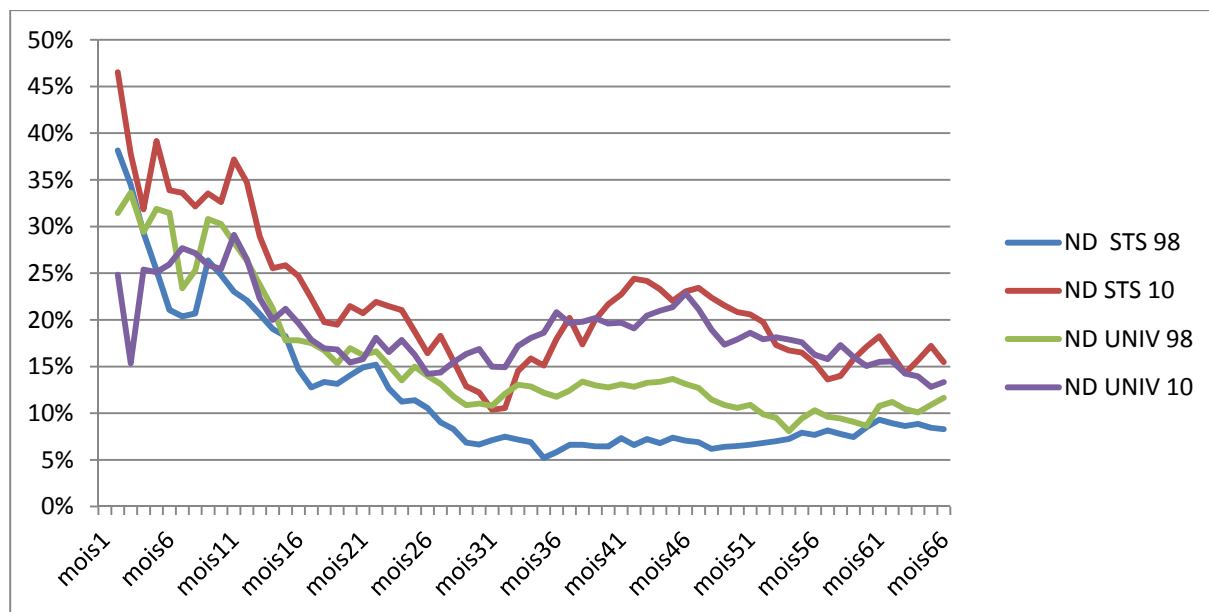
Les jeunes les plus touchés par cette dégradation sont ceux sortis sans diplôme de STS. Ils ont passé, en moyenne, deux fois plus de temps au chômage après 2010 qu'après 1998. Cette évolution est plus forte et significative que pour tous les autres et notamment les jeunes sortis sans diplôme de Deug ou Licence, qui ont vu leur nombre de mois passés au chômage augmenter de 25 %. Le temps en emploi a diminué pour tout le monde, et particulièrement pour les non-diplômés de STS et les diplômés de Deug/Licence, dont le nombre moyen de mois passés en emploi en cinq ans a baissé de 10 %, entre 1998 et 2010.

En définitive, les non-diplômés de STS de la Génération 2010 ont passé plus de temps au chômage que les non-diplômés de l'université (12 mois contre 10 en moyenne, écart significatif au seuil de 10 % d'erreur), alors que l'avantage était contraire au sein de la Génération 1998. Ils continuent, en revanche, de passer plus de temps en emploi que les non-diplômés de Deug ou Licence (respectivement 50 et 43 mois, en moyenne, dans les cinq ans suivant 2010). Cette apparente contradiction s'explique par le temps moyen passé en reprise d'études, formation ou inactivité : il est très nettement plus long chez les non-diplômés de l'université (16 mois au total) que chez les non-diplômés de STS (6 mois), pour la Génération 2010. Pour cette raison, nous nous concentrons par la suite sur les situations de chômage : s'il ne s'agit bien sûr que d'un indicateur d'accès à l'emploi parmi d'autres, il permet ici de se concentrer sur les jeunes actifs.

Après 2010, la situation de recherche d'emploi est donc devenue beaucoup plus fréquente pour les jeunes sortis sans diplôme des sections de technicien supérieur, qu'elle ne l'était après 1998. Les sortants sans diplôme de l'université ont connu une dégradation de moindre ampleur. L'évolution du

taux de chômage, mois par mois, des non-diplômés des deux filières par Génération, confirme que la situation relative des sortants sans diplôme de STS a empiré en douze ans (Graphique 4).

Graphique 4 • Évolution du taux de chômage des non-diplômés de STS et de l'université, pendant cinq ans de vie active



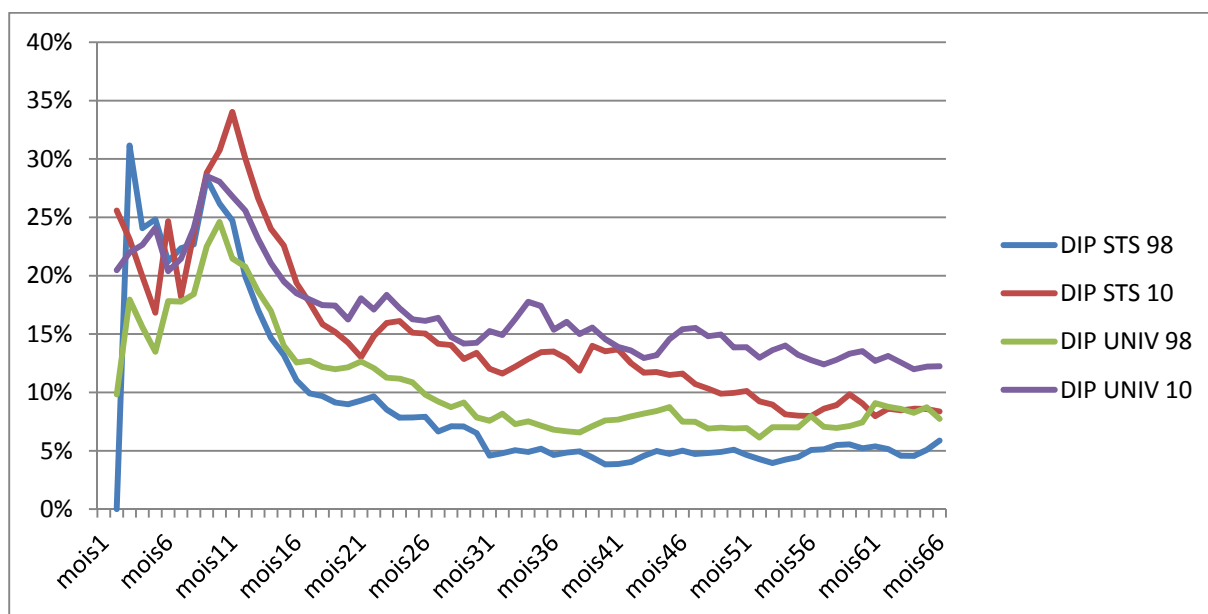
Source : enquêtes Génération 1998 et 2010, bases comparables à 5 ans. Champ : jeunes sortis sans diplôme de STS et de Deug/Licence en 1998 (81 774 jeunes) et 2010 (70 355 jeunes). Lecture : 30 mois après avoir quitté le système éducatif, 7 % des jeunes sortis sans diplôme de STS en 1998 sont au chômage ; c'est le cas de 11 % des jeunes sortis la même année sans diplôme de l'université.

De 1998 à 2003, les non-diplômés de STS ont connu un taux de chômage plus faible que les non-diplômés de l'université, pendant quasiment chaque mois de ces cinq années de vie active. De 2010 à 2015, en revanche, ils ont connu un taux de chômage plus élevé que les non-diplômés de l'université, et ce pendant la majeure partie de la période.

L'écart entre la courbe rouge et la courbe bleue (les sortants sans diplôme de STS de chaque Génération) est visiblement plus large que celui entre la courbe violette et la courbe verte (les sortants non-diplômés de Deug/Licence) : en somme, les sortants de STS ont connu une dégradation de leur situation face au chômage plus forte que les sortants sans diplôme de premier cycle universitaire, à tel point qu'en 2010, ils affichent régulièrement un taux de chômage plus élevé que ces derniers.

Pourtant, la situation relative des sortants diplômés d'un BTS par rapport à celle des sortants diplômés d'un Deug ou d'une Licence, ne s'est pas détériorée de la sorte (Graphique 5).

Graphique 5 • Évolution du taux de chômage des diplômés de BTS et de l'université, pendant cinq ans de vie active



L'écart entre la courbe bleue et la courbe verte reste similaire : après 1998, les diplômés de l'université ont connu un taux de chômage supérieur aux diplômés de BTS, quasiment tout au long de la période. Mais c'est également le cas des jeunes de la Génération 2010, puisque le taux de chômage des diplômés de Deug/Licence sortis en 2010 est plus élevé que celui des jeunes diplômés d'un BTS et sortis en 2010. Cet écart s'observe, lui aussi, sur la quasi intégralité de la période.

Après 1998 comme après 2010, les diplômés de BTS sont donc mieux protégés du chômage que les diplômés de Deug ou Licence. En revanche, chez les sortants des mêmes filières sans le diplôme correspondant, la filière STS a perdu cet avantage sur l'université : après 1998, les sortants sans diplôme de STS étaient mieux protégés du chômage que les sortants sans diplôme de Licence ou Deug ; mais après 2010, les sortants sans diplôme de STS sont désormais davantage exposés au chômage que les sortants sans diplôme de l'université. Ainsi, après 2010, les sortants sans diplôme de STS accèdent plus difficilement à l'emploi que les sortants non-diplômés de l'université, alors même que douze ans plus tôt, l'avantage était de leur côté. Dans la mesure où cette inversion n'a pas touché les jeunes diplômés des mêmes filières, il apparaît que le coût de l'échec en STS a augmenté entre 1998 et 2010, par rapport à celui de l'échec en premier cycle universitaire.

Afin de caractériser ces situations de chômage, nous avons identifié les jeunes ayant connu une ou plusieurs séquences de chômage d'au moins douze mois dans les cinq ans suivant leur sortie du système éducatif (Tableau 3).

Tableau 3 • Chômage de longue durée des sortants de STS et d'université

	Non-diplômés de STS	Diplômés de BTS	Non-diplômés de Deug/ Licence	Diplômés de Deug/Licence
1998	12 %	7 %	22 %	15 %
2010	16 %	11 %	21 %	21 %

Source : enquêtes Génération 1998 et 2010, bases comparables à 5 ans. Champ : bacheliers quittant le système éducatif et sortants (diplômés ou non) de l'enseignement supérieur court en 1998 (387 776 jeunes) et 2010 (336 113 jeunes). Lecture : 12 % des jeunes sortis sans diplôme de STS en 1998 ont connu une période d'au moins douze mois de chômage durant les cinq années qui ont suivi leur sortie du système éducatif.

Il apparaît que les sortants de la Génération 2010 ont plus souvent traversé des périodes de chômage de longue durée que ceux de la Génération 1998. On observe une exception toutefois chez les jeunes sortants sans diplôme de l'université, dont la part de jeunes ayant connu le chômage de longue durée a stagné entre 1998 et 2010. Les jeunes sortis sans diplôme de STS en 2010, en revanche, ont plus souvent connu le chômage de longue durée que leurs homologues sortis en 1998 (16 % dans la Génération 2010 contre 12 % dans la Génération 1998). L'évolution est significative au seuil de 5 % seulement. Les diplômés (de BTS comme de l'université) sont ceux qui ont connu la hausse la plus significative de la fréquence du chômage de longue durée, entre 1998 et 2010. Au regard du risque de connaître une période de chômage d'au moins douze mois, le fait d'appartenir à la Génération 2010 plutôt qu'à la Génération 1998 a donc porté préjudice aux sortants non-diplômés de STS, mais pas aux sortants non-diplômés de Licence ou Deug.

Conclusion

L'appel du Céreq à faire de la sortie non diplômée de STS une priorité des politiques publiques (Grelet *et al.*, 2010) apparaît plus nécessaire encore aujourd'hui qu'en 2010 au vu de l'évolution observée entre la Génération 1998 et la Génération 2010. Si les jeunes « décrocheurs » de STS en 2010 reprennent plus souvent leurs études que ne le faisaient ceux de 1998, leur abandon des études supérieures sans diplôme demeure, toujours, sérieusement moins réversible que celui des jeunes sortants non-diplômés de l'université. En termes d'accès à l'emploi, les jeunes ayant réussi à obtenir leur BTS conservent, après 2010, leur avantage à l'insertion sur les jeunes diplômés de premier cycle universitaire. Les jeunes sortis de STS en 2010 sans avoir décroché le diplôme, en revanche, ont perdu cet avantage. Ils sont plus souvent au chômage que les jeunes sortis sans diplôme de l'université, et subissent plus souvent qu'en 1998 une situation de chômage de longue durée. Au total, la dégradation de l'insertion professionnelle entre 1998 et 2010 a coûté plus cher aux non-diplômés de STS qu'aux non-diplômés de l'université. Ces premiers résultats appellent un approfondissement (notamment par des analyses modélisées du risque de chômage), mais confirment d'ores et déjà l'intérêt d'étudier les trajectoires singulières des jeunes sortants du « petit supérieur ».

Bibliographie

- Barret C., Ryk F. et Volle N. (2014), « Enquête 2013 auprès de la Génération 2010. Face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplôme », *Céreq Bref*, n°319.
- Calmand J. et Mora V. (2012), « Sortir sans diplôme de l'enseignement supérieur : quel avenir ? », *Administration et éducation*, n° 133, pp. 61-67
- Henrard V. et Ilardi V. (coord.) (2017), *Quand l'École est finie. Premiers pas dans la vie active de la génération 2013. Résultats de l'enquête 2016*, Céreq, Enquêtes n°1.
- Charles N. (2015), *Enseignement supérieur et justice sociale*, Paris, La Documentation française.
- David S. et Melnik E. (2014), « Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ? », *Formation emploi*, n° 128, pp. 81-100
- DEPP, SD-SIES (2017), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*.
- Grelet Y., Romani C. et Timoteo J. (2010), « Entrer en STS ou IUT, et après ? », *Céreq Bref*, n° 275.
- Gury N. et Moullet S. (2007), « L'insertion des non-diplômés de l'enseignement supérieur : réversibilités d'un échec et imbrication entre trajectoires scolaire et professionnelle », in *Ruptures et irréversibilités dans les trajectoires, actes des JDL n° XIV*, Céreq, Relief n°22, pp. 191-210.
- Kabla-Langlois I. (2017), *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France*, Paris, MESRI-DGESIP, n° 10.
- Lemaire S. (2012), « Les parcours dans l'enseignement supérieur : devenir après le baccalauréat des élèves entrés en sixième en 1995 », *Note d'information Enseignement supérieur et Recherche*.
- Ménard B. (2017a), « Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur en 2010 : tous décrocheurs ? », *Céreq Echanges* n° 5, pp. 129-148
- Ménard B. (2017b), « La deuxième année après l'obtention d'un DUT, l'insertion professionnelle s'améliore nettement », *Note Flash Enseignement supérieur & Recherche*, n° 22.
- Mora V. (2014), « Quand les bacheliers reprennent le chemin des diplômes », *Céreq Bref*, n° 325.
- Orange S. (2018), « Des ambitions raisonnables et raisonnées. Accéder à l'enseignement supérieur par les IUT et les STS », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 6, pp. 113-132
- Orange S. (2013), *L'autre enseignement supérieur : les BTS et la gestion des aspirations scolaires*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Education et société ».

Ce que les arrêts prématurés d'apprentissage révèlent du système de formation professionnelle suisse et de la transition à l'âge adulte

*Isabelle Bosset, Barbara Duc, Nadia Lamamra **

1 Introduction

En Suisse, contrairement à d'autres pays occidentaux, la formation professionnelle initiale est la voie privilégiée par les jeunes à la sortie de l'école obligatoire. En effet, les deux tiers d'entre eux entrent dans la filière professionnelle alors que le tiers restant se dirige vers la filière générale (école de maturité gymnasiale – équivalent du baccalauréat – ou école de culture générale) (OFS, 2017a). La formation professionnelle se décline en deux modalités : l'école plein-temps (équivalent du lycée professionnel) et la formation duale, où les apprentis alternent hebdomadairement entre des périodes d'enseignement théorique et pratique de un à deux jours dans les écoles professionnelles (équivalent des CFA), et des périodes de travail de trois à quatre jours en entreprise. C'est cette deuxième modalité qui remporte les suffrages en Suisse, puisque plus de quatre formations professionnelles sur cinq se déroulent dans le dispositif dual (OFS, 2017a). Ce dispositif est souvent considéré comme offrant une transition douce et aménagée de l'école au monde du travail. Cependant, il est actuellement l'objet d'une attention croissante en raison des problèmes qui lui sont associés, et qui ne sont pas sans faire écho au processus général d'allongement et de complexification que connaît aujourd'hui la transition école-travail (Bergman, Hupka-Brunner, Keller, Meyer, et Stalder, 2011) : accès problématique au dispositif, parcours de formation discontinus, résiliations prématurées de contrat d'apprentissage, échecs aux examens, décrochages, etc.

La présente communication se focalise sur un phénomène en particulier : les arrêts prématurés d'apprentissage¹. Elle cherche tout d'abord à mieux comprendre ce phénomène en se penchant sur les raisons y conduisant, et ce dans deux filières de formation professionnelle duale distinctes – une filière dite à faible niveau d'exigence et une filière de niveau moyen. Il s'agira ensuite de se demander ce que les raisons de l'arrêt, et le processus y conduisant, disent du système de formation professionnelle suisse et de la transition école-travail qui prend place dans ce contexte.

Pour ce faire, deux recherches sont convoquées. La première étude, menée de 2006 à 2013 dans une perspective qualitative et longitudinale, portait sur les arrêts d'apprentissage dans la filière menant au certificat fédéral de capacité (CFC), la filière majeure et de niveau moyen de la formation professionnelle initiale duale. La deuxième étude, en cours et basée sur une méthodologie mixte, s'intéresse aux parcours de transition et aux arrêts prématurés de jeunes inscrits dans la filière à faible niveau d'exigence, menant à l'obtention d'une attestation fédérale professionnelle (AFP)². Dans les deux cas, les volets qualitatifs, et plus précisément les entretiens menés avec des jeunes ayant vécu une résiliation de contrat d'apprentissage, sont au cœur des résultats présentés.

* Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), Renens, Suisse

¹ Nous nous référons à ce phénomène en utilisant de manière indifférenciée les termes de résiliation prématurée de contrat d'apprentissage et d'arrêt prématuré d'apprentissage.

² Outre des différences de niveau d'exigence, des différences de publics peuvent être relevées entre ces deux filières. A ce propos, la filière AFP se différencie par une surreprésentation marquée des jeunes socialement défavorisés et issus de la migration, qui sont aussi les caractéristiques des jeunes les plus vulnérables scolairement (Rastoldo et Mouad, 2018).

Dans les sections qui suivent, différents aspects du cadrage théorique et méthodologique sont tout d'abord développés. Sur le plan théorique, la transition école-travail occupe une place centrale. Puis, les résultats portent sur les raisons de l'arrêt et ce qu'elles révèlent de l'expérience des jeunes interviewés. Finalement, l'analyse de ces différentes situations permettra une discussion conclusive revenant sur la transition école-travail et sur le contexte dans laquelle elle prend place, qui touchent à leur tour la question plus globale de la transition à l'âge adulte.

2 Éléments contextuels et théoriques

La transition de l'école au monde du travail désigne habituellement le passage du monde scolaire à la vie active que connaît l'individu au terme de sa scolarité obligatoire. Elle participe d'une transition plus globale, celle de l'adolescence à l'âge adulte, qui s'accompagne de nombreux changements au niveau de la vie familiale du jeune (mise en couple, parentalité), de son appartenance sociale et culturelle (groupe de pairs, sociabilité professionnelle), de ses responsabilités économiques (autonomie financière, logement indépendant) et juridiques (droits, responsabilités), etc. (Bidart, 2006 ; Cohen-Scali, 2000).

La transition école-travail s'insère dans un contexte spécifique qui influence la manière dont les individus en font l'expérience. Un premier aspect contextuel peut être relevé, à savoir les caractéristiques du monde du travail dans lequel les jeunes se préparent à entrer. Marqué par l'innovation technologique, la tertiarisation et la mondialisation de l'économie, ce dernier se caractérise actuellement par un marché crispé et exigeant, et le recours à une main d'œuvre toujours plus polyvalente et flexible. Ces mutations ne manquent pas de toucher la transition de l'école au monde du travail dont font l'expérience les jeunes (Bergman et al., 2011). De façon générale, cela se traduit par des phénomènes d'allongement et de complexification de ce passage. En effet, si auparavant la transition a pu représenter un moment ponctuel dans la trajectoire biographique des individus, le passage de l'école au monde du travail représente aujourd'hui un processus long et complexe qui se manifeste dans des parcours moins linéaires, marqués par des interruptions de formation, des phases d'attente, des réorientations, des périodes de chômage, des situations d'insertion précaires (Masdonati et Zittoun, 2012). Un deuxième aspect contextuel influence l'expérience de la transition par les jeunes, à savoir la façon dont la transition est aménagée sur le plan institutionnel. En Suisse, deux types d'itinéraire de transition sont proposés au niveau du secondaire II, les filières d'enseignement général et professionnel. Alors que les deux représentent des passerelles vers d'autres formations (secondaire II ou supérieur), la filière de formation professionnelle initiale correspond à la voie d'obtention du premier diplôme (CFC ou AFP) permettant de s'insérer dans un emploi qualifié. Par ailleurs, dans le cadre du système dual, l'apprenti, dont le statut est hybride (Lamamra et Masdonati, 2009 ; Moreau, 2003) – il est à la fois apprenant et salarié au bénéfice d'un contrat d'apprentissage conclu avec une entreprise formatrice –, connaît une première transition vers le monde du travail durant la période de formation elle-même.

La transition est ainsi devenue une problématique majeure, qui questionne à son tour le système de formation auquel elle est étroitement liée. A ce propos, l'engagement dans une formation du secondaire II, dans le cas suisse, semble être devenu « *une condition primordiale pour participer avec succès et autonomie à la vie d'adulte et à la vie professionnelle* » (Meyer, 2011, p. 41). En effet, si les diplômes du secondaire II ne sont pas toujours garants d'une entrée sans à-coups dans la vie active, les personnes sans formation post-obligatoire éprouvent des difficultés plus élevées à s'insérer durablement dans le marché du travail (Eckman-Saillant, Bolzman et de Rham, 1994).

Le système dual de formation professionnelle initiale, au cœur de cette contribution, est lui aussi l'objet d'une attention croissante en raison de l'allongement et de la complexification des parcours de transition qui lui sont associés : accès problématique au dispositif (manque de places

d'apprentissage dans certains secteurs d'activités, augmentation des prérequis à l'entrée en formation), taux de résiliations de contrat d'apprentissage de 25 % en moyenne et stable depuis 20 ans, réorientations, échecs aux examens (Bergman et al., 2011, OFS, 2017b). Dans la présente contribution, le phénomène de résiliation de contrat d'apprentissage en formation duale est considéré comme une manifestation de la complexité de la transition. A ce niveau, un certain nombre de facteurs socio-économiques peuvent être relevés. En effet, tous les jeunes ne sont pas égaux face au système dual ou à la transition. La nationalité, et plus précisément le statut migratoire, l'origine sociale ainsi que le genre jouent un rôle important dans ce processus et sont des facteurs d'inégalité importants, que ce soit en termes d'accès au dispositif (trouver une place d'apprentissage principalement), de risque de résiliation, voire de décrochage et d'obtention du diplôme (Meyer, 2011).

Cependant, bien que de nombreux travaux, tels que ceux cités ci-dessus, s'accordent à dire que la transition est aujourd'hui plus longue et complexe qu'auparavant, certaines analyses soulignent une forme de continuité sur le plan subjectif (Goodwin et O'Connor, 2007). Ce passage apparaît alors comme un processus complexe et non linéaire, et cela indépendamment du contexte. Malgré son caractère « attendu », la transition école-travail peut être considérée comme une période de crise durant laquelle l'individu vit une rupture avec une forme de vie antérieure et va devoir s'adapter à de nouvelles situations (Kaddouri, 2008). Dans le contexte du système dual, l'individu change de cadre d'activité et est confronté à un monde nouveau pour lui, celui du travail et des adultes. Cette confrontation est exigeante, principalement en termes d'endossement d'un nouveau rôle social, de gestion de nouvelles relations et de développement de nouvelles compétences (Masdonati et Zittoun, 2012). Le soutien de personnes ressources comme la famille, mais aussi les enseignants ou les pairs, ainsi que la conviction dans le choix du métier sont des facteurs facilitateurs de ces différents aspects de la transition (Häfeli et Schellenberg, 2009).

3 Méthodologie

Les deux recherches évoquées ici portent sur les arrêts prématurés d'apprentissage en formation professionnelle duale, l'une dans la filière CFC et l'autre dans la filière AFP. Dans la première, formée de deux volets basés sur l'analyse de données qualitatives issues d'entretiens avec des jeunes ayant arrêté prématurément un apprentissage, il s'agissait, tout d'abord, de saisir la façon dont ces derniers vivaient et expliquaient cette expérience, puis de connaître leur situation sur trois à quatre ans et de reconstruire leur parcours post-arrêt. La deuxième étude combine l'analyse de données quantitatives longitudinales issues de questionnaires passés auprès de jeunes en formation AFP, et l'analyse de données qualitatives issues d'entretiens avec des jeunes ayant vécu un arrêt dans cette filière. Elle vise à mieux comprendre le processus de transition ainsi que les situations d'arrêt de formation dans des filières à faible niveau d'exigence.

Pour la présente contribution, l'accent sera mis sur les volets qualitatifs de ces deux recherches et sur les analyses de contenu thématique réalisées (Bardin, 1986). Pour la première étude, 46 jeunes ayant arrêté leur apprentissage durant leur première année de formation, et ayant été sélectionnés par quotas (sexe, secteur d'activité, filière scolaire suivie avant l'entrée en formation professionnelle), ont été interviewés à deux reprises, juste après l'arrêt et trois à quatre ans plus tard. Des entretiens semi-structurés ont été privilégiés comme méthode de recueil de données. En ce qui concerne la deuxième étude, des entretiens semi-structurés sont menés avec une trentaine de jeunes ayant connu une résiliation de leur contrat d'apprentissage dans la filière menant à l'obtention de l'AFP, et ce dans différents secteurs d'activité. Onze jeunes, dont les analyses sont en cours, ont été retenus ici. Dans les deux cas, les données portant sur les raisons de l'arrêt et plus globalement sur le processus y conduisant ont été privilégiées pour les besoins de cette contribution.

4 Résultats et discussion

Les résultats présentés dans cette section portent principalement sur les raisons de l'arrêt, ce qui soulignera leur variété et permettra de comparer les situations de résiliation de contrat d'apprentissage dans les deux filières. L'analyse des raisons et du processus menant à l'arrêt sera aussi l'occasion de mettre en évidence les normes sociales auxquelles sont confrontés les jeunes dans l'expérience qu'ils font de l'arrêt, ou plus globalement dans leur engagement dans l'une ou l'autre filière de formation professionnelle.

4.1 Raisons de l'arrêt

On trouve, dans les travaux sur les résiliations de contrat d'apprentissage, un consensus autour des causes des résiliations. Celles-ci se divisent principalement en trois catégories : celles relevant des personnes en formation (résultats à l'école professionnelle, faible motivation des personnes en formation ou informations lacunaires sur le métier ou sur l'entreprise), celles relevant des entreprises formatrices (conditions de travail et de formation) et enfin celles relevant d'éléments contextuels (situation économique générale, situation dans la profession) (Kriesi et al, 2016). Il apparaît dans les résultats des deux recherches, et ceci à l'instar des autres travaux sur les résiliations de contrat, qu'un arrêt est fréquemment le résultat d'une pluralité de facteurs. Il est rare qu'un contrat soit résilié pour une unique raison. Les raisons sont non seulement plurielles, mais encore s'articulent.

4.1.1 Les raisons de l'arrêt dans la filière menant à un CFC

Dans la recherche sur les résiliations dans la filière à exigences moyennes (R1), nous avons volontairement ignoré les situations d'arrêt liées au contexte (fermetures et faillites d'entreprise, restructurations), puisque nous cherchions à retracer le processus conduisant à l'arrêt. Des résiliations liées à une cessation d'activité n'auraient pas permis d'approcher cela. Il convient cependant de préciser ici que le contexte économique était marqué par une pénurie de places d'apprentissage, ce qui avait un impact direct sur le choix d'orientation des jeunes et s'est retrouvé dans les situations d'arrêt liés à des « choix par défaut ».

Cinq raisons (ou groupes de raisons) ont été identifiées³ : les conditions d'apprentissage du métier (N=34), qui incluent les performances scolaires et les conditions de formation ; les relations au travail (N=27), tant au niveau interpersonnel avec la personne formatrice ou l'employeur, qu'avec l'ensemble du collectif de travail – dans cette catégorie figurent aussi des problèmes structurels de type mobbing (harcèlement psychologique) ou harcèlement sexuel – ; les conditions de travail (N=23) renvoient aux contraintes liées au monde du travail, à un métier particulier (pénibilité, horaires, hiérarchie, etc.) ou à une situation particulière dans le métier (insertions pionnières), mais également aux questions de santé au travail (physique et mentale) ; la transition (N=16) inclut tant les questions d'orientation (« choix par défaut », informations lacunaires, maturité vocationnelle), que les difficultés objectives de passage de l'école à l'apprentissage (changement de contexte et de rythme d'apprentissage, passage d'une sociabilité adolescente à des relations avec des collègues adultes) ; enfin, les contingences externes (N=2) englobent des situations d'arrêt liées à des éléments n'ayant à voir ni avec les performances scolaires, ni avec la situation dans l'entreprise (problèmes de santé non professionnels, parentalité).

Contrairement à la littérature sur les résiliations prématurées de contrat d'apprentissage, la motivation n'a pas été retenue comme une raison d'arrêt. Non seulement il est particulièrement délicat de cerner, sur la base de témoignages d'apprentis, leur motivation ou plutôt leur absence de motivation, mais encore la motivation est avant tout apparue comme une conséquence d'autres

³ Les résultats relatifs aux raisons d'arrêt dans la R1 sont présentés sous forme synthétique. Ils ont en effet fait l'objet d'autres publications (voir par exemple, Lamamra et Masdonati, 2009).

facteurs : les relations au travail, les conditions de formation et/ou de travail, etc. De même, bien qu'il soit avéré que certains arrêts soient le fruit de performances scolaires insuffisantes ou d'échecs aux examens, les résultats de notre recherche soulignent que les performances scolaires peuvent également être la conséquence d'autres difficultés. Ainsi, des jeunes ayant des conflits sur leur place d'apprentissage ou dont les conditions de travail sont trop pénibles peuvent « décrocher » à l'école professionnelle.

4.1.2 Les raisons de l'arrêt dans la filière menant à une AFP

Dans la recherche portant sur les arrêts dans la filière à faible niveau d'exigence (R2), nous retrouvons ces mêmes raisons, mais leur ordre d'importance diffère. En effet, par rapport à la R1, l'orientation professionnelle, et particulièrement ce qui a trait au « choix par défaut », est apparue comme centrale. Par contre, le « choix par défaut » trouve ici une autre origine. Les jeunes se retrouvent fréquemment dans la filière AFP comme une suite logique à leur parcours scolaire antérieur, marqué par des difficultés voire une orientation en éducation spécialisée. Parfois aussi, les centres de formation professionnelle spécialisés ne proposent pas tous les métiers. Finalement, une pénurie peut se produire à l'intérieur de ces centres, notamment pour les métiers les plus convoités et qui offrent un nombre de places limité. Contrairement à la R1, les questions de motivation, ou plutôt d'engagement en formation (voir ci-dessous), et de santé sont considérées comme des raisons d'arrêt au vu de leur importance dans les propos des jeunes.

4.1.2.1 Orientation professionnelle

L'orientation professionnelle apparaît comme centrale pour ce public qui voit ses choix restreints. Très souvent, le choix du métier et de la filière se fait par défaut. Cela signifie que les jeunes ne sont pas vraiment acteurs de leur choix, ce qui transparaît dans la façon dont ils s'y réfèrent dans leurs propos : l'usage de pronoms impersonnels comme « on » ou « ils » montrent cette extranéité, cette mise à l'écart d'avec ce processus primordial.

« Il y a des gens qui m'ont dit que je devais rentrer en restauration-service et en fait bien j'ai remarqué au fur et à mesure que en fait ça ne m'intéressait pas ». R2, Linda, ex-apprentie employée en restauration, 16 ans.

La question du choix est particulièrement aiguë pour cette population disposant de moins de ressources. Ainsi, non seulement l'orientation en termes de métier leur échappe, mettant à mal les projets d'avenir, mais encore l'assignation à la filière elle-même est vécue comme un « choix » où ils ne semblent pas pleinement acteurs.

I : *« Et comment vous êtes arrivé à faire une — la formation AFP spécifiquement — comparé peut-être à d'autres formations ?*

J : *Un CFC par exemple ? Bah un AFP parce que c'est ce qu'on m'a, ce qu'on m'a proposé en fait ».*

R2, Achir, ex-apprenti assistant de bureau, 19 ans.

4.1.2.2 Conditions de travail

Les conditions de travail peuvent être vécues comme difficiles par des jeunes à peine sortis de l'école. Ils mettent ainsi en avant le stress, particulièrement dans certains domaines comme la cuisine, mais aussi les horaires, parfois longs ou entrecoupés comme en restauration, ou le nombre d'heures de travail par semaine. S'ajoutent à cela les tâches jugées rébarbatives, ou encore les trajets depuis le lieu d'habitation, qui participent à la pénibilité. Fethawi, qui reprend une formation après quelques années passées à apprendre la langue française, évoque la difficulté à se plier à des horaires qu'il perçoit comme longs, mais aussi la pénibilité de son travail d'apprenti aide-menuisier :

« Ouais vraiment c'était difficile parce que moi c'est longtemps que j'ai arrêté ici, j'ai pas commencé le travail pour ça j'ai commencé tout de suite

heu, huit heures avec un difficile travail, tout porter, tout monter [...] c'était vraiment difficile le travail ».

R2, Fethawi, ex-apprenti aide-menuisier, 28 ans.

Cet extrait montre la découverte de la réalité du monde du travail avec ses horaires contraignants, mais aussi la réalité d'un métier, celui de menuisier, avec des situations physiquement difficiles.

4.1.2.3 Conditions de la formation

Cette raison regroupe des aspects pédagogiques ou d'ingénierie, d'une part, et des éléments liés aux personnes formatrices, d'autre part. L'alternance entre différents contextes de formation est problématique, car elle peut mettre à mal l'intégration sociale, comme lorsqu'il faut changer plusieurs fois de succursales dans une même entreprise. Mais la variété des lieux de formation, enjeu central de la formation professionnelle duale, peut également rendre l'apprentissage difficile, comme c'est ici le cas pour Laura :

« A l'école, ça va mais le problème c'est que le lendemain, ben j'avais tout redire à mon chef ce que j'avais fait alors que j'rentrais déjà à 18h30 du soir voire 19h. De l'école. Et pis j'avais tout redire à mon chef le lendemain ce que j'avais fait quoi ». R2, Laura, ex-apprentie employée en cuisine, 19 ans.

La jeune femme peine à passer d'un univers de formation (l'école professionnelle) à l'autre (l'entreprise), et à trouver le temps nécessaire pour intégrer de nouvelles connaissances. Outre l'alternance des lieux et des modes de formation, d'autres éléments perturbent l'apprentissage comme le rythme trop soutenu de l'AFP ou l'encadrement insuffisant des enseignants.

4.1.2.4 Performances

Certains jeunes entrent en formation avec des difficultés scolaires, d'apprentissage, même s'ils ne les évoquent que peu. Souvent, leur passé scolaire pèse lourd, ils ont une image négative de l'école et se prédestinent pour ainsi dire à l'échec. Leur parcours scolaire antérieur joue ainsi un rôle dans leurs performances. Par ailleurs, le fait de devoir réaliser des tâches (à l'école professionnelle ou en entreprise) qui ne les intéressent pas, souvent suite à un « choix par défaut », est délétère en termes d'engagement et, *in fine*, de possibilité d'apprendre.

« Comme toute personne elle pourrait vous dire (...) si on n'est pas intéressé au niveau du métier, on n'apprendra pas ».

R2, Linda, ex-apprentie employée en restauration, 16 ans.

Mais ce sont aussi des éléments contextuels, comme des difficultés rencontrées en formation (école ou travail) qui sont relatées. Les performances apparaissent ainsi comme la conséquence de la rencontre d'éléments personnels et d'éléments contextuels.

4.1.2.5 Relations

Alors que les relations avec les collègues et le groupe-classe sont en général bonnes, au point de constituer une source de soutien, celles avec le patron apparaissent comme plus problématiques. Manque de « respect », demandes injustifiées et ingrates (nettoyage par exemple), critiques vécues comme des humiliations, surtout lorsqu'elles sont faites devant les clients, manière de s'adresser à elles, dureté, etc. sont autant de points que les personnes interviewées n'acceptent pas et qui peuvent contribuer à un arrêt de formation. Maureen compare l'attitude de sa patronne à son égard à celle d'un adulte qui s'en prendrait à un enfant :

« Si tu cries, c'est comme sur un enfant j'ai envie d'dire, si on lui crie sur l'enfant, l'enfant il va avoir peur, si on lui fait comprendre gentiment, il va arriver mieux à... à mieux faire la prochaine fois. Et j'pense que c'est comme

ça aussi avec les apprentissages ». R2, Maureen, ex-apprentie coiffeuse, 22 ans.

Parfois, les relations avec les clients peuvent poser problème, dans les secteurs qui y sont exposés (vente, restauration). Plus rarement, sont évoquées des difficultés relationnelles avec certains enseignants.

4.1.2.6 Transition

Sont regroupés sous cette raison, les éléments ayant trait au « choc de la transition », à savoir aux difficultés de passage du statut d'élève à celui d'apprenti, devant assumer des quasi-responsabilités d'adulte et s'adapter à une nouvelle vie. Ce choc est souvent évoqué au travers d'éléments liés aux conditions de travail, aux conditions de formation, mais aussi à des éléments propres à l'alternance (passage entre moments de travail en entreprise et devoirs, révisions à réaliser à la maison). Ces changements de rythme, de lieux et de modes d'apprentissage engendrent fatigue et stress. La question de la transition s'illustre également par le fait de devoir abandonner certaines activités de loisirs pour faire place aux nouvelles contraintes. La transition a également un impact identitaire. En effet, devenir apprenti implique un passage parfois trop rapide du statut d'élève à un statut flou, ambigu, entre élève et travailleur.

Les jeunes évoquent aussi la maturité qui parfois leur faisait défaut au moment d'entrer en apprentissage. Avec le recul, ils estiment que la maturité qu'ils ont acquis entre-temps leur aurait permis de pouvoir demander de l'aide, d'avoir conscience de la valeur du diplôme et des efforts nécessaires à fournir, et de mieux savoir ce qu'ils souhaitent faire.

« Après, aussi, voilà, moi j'ai, j'ai mûri comparé quand j'étais p'tit aussi, même quand j'suis arrivé dans l'centre de formation, y avait des choses que j'pensais différemment d'aujourd'hui ». R2, Ricky, ex-apprenti aide-maçon, 17 ans.

4.1.2.7 Santé

Dans la R1, les questions de santé apparaissent dans le processus conduisant à l'arrêt, mais n'avaient pas été analysées comme des raisons de celui-ci. Dans la R2, la santé apparaît dans différents types de situation. Ainsi, certains jeunes entrent en apprentissage en ayant déjà des problèmes de santé. Ceux-ci contribueront à leur arrêt, car le métier choisi n'est pas compatible avec ces pathologies. Dans d'autres situations, les problèmes de santé apparaissent en cours de formation et ne pouvaient pas être anticipés : allergies à l'environnement de travail (menuiserie) ou accident de travail (jeune apprenti en installations sanitaires). D'autres difficultés encore semblent engendrées, voire aggravées, par la formation : il s'agit alors surtout de problèmes d'ordre psychique, comme des angoisses, des symptômes dépressifs ou des somatisations.

« Ce que je veux dire c'est qu'il y avait les deux en fait qui étaient dans le problème, la motivation et la santé, pour moi c'était plus la santé et pour lui c'était plus la motivation ». R2, Linda, ex-apprentie employée en restauration, 16 ans.

Cet extrait met en évidence à la fois comment la santé peut conduire à un arrêt, mais encore comment les versions divergent entre apprentie et employeur. Où la jeune femme voit un problème de santé, son patron y voit une absence de motivation.

4.1.2.8 Engagement en formation

Dans notre corpus, la question de la « motivation » est évoquée « spontanément » par les jeunes. Pour notre part, nous préférons parler d'engagement en formation pour sortir de l'impasse posée par la notion de motivation, souvent amenée comme une donnée individuelle et présentée par la négative en termes de « manque ». La notion d'engagement est plus dynamique et laisse apparaître le processus en œuvre (Bourgeois, 2011). Nous pouvons en effet faire l'hypothèse que, si les jeunes ne peuvent s'engager dans divers aspects de leur formation, la raison n'est pas à chercher dans leur

personnalité ou caractère, mais bien dans le processus ayant mené à leur formation, dans le cas de choix par défaut par exemple.

A ce propos, les absences peuvent apparaître comme un indicateur de ce phénomène. En effet, celles-ci sont toujours liées à d'autres raisons, en ce sens, elles apparaissent comme des dommages collatéraux à d'autres problématiques que les jeunes révèlent au fur et à mesure de l'entretien. Il peut justement s'agir d'un manque d'envie ou de « motivation », de problèmes relationnels en formation, voire d'une manière de s'extraire complètement d'une situation devenue insupportable. Parfois, les absences sont sélectives : Gilberto ne se rend plus à l'école, où il ne se sent pas bien, mais continue à travailler.

« Heu, non c'était... pour rester à la maison. Rester à la maison, ou sinon... plusieurs fois j'ai fait ça, je suis je suis pas allé à l'école mais je venais quand même au travail ».
R2, Gilberto, ex-apprenti assistant de commerce de détail, 22 ans.

4.1.3 Éléments de comparaison entre les deux filières

Dans la R1, la question des relations au travail était centrale. Ainsi, les conditions de formation, et dans une moindre mesure les conditions de travail, étaient fortement liées aux relations. En effet, lorsque le climat se dégrade entre la personne formatrice et son apprenti, la transmission des savoirs, savoir-faire, bref du métier, devient difficile, voire impossible. Par ailleurs, les questions de transition sont fréquemment amplifiées par les relations au travail : certaines personnes ayant fait un choix de métier qui ne correspond pas à leurs attentes, peuvent y rester si l'ambiance est bonne. A contrario, une ambiance délétère peut faire quitter un métier qui par ailleurs plaisait. Comme évoqué précédemment, la pénurie de places d'apprentissage a conduit un certain nombre de jeunes soit à faire des « choix par défaut », soit à entrer dans une formation pour un métier non désiré, mais où il restait des places vacantes. Ces choix « faute de mieux » ne résistent souvent pas aux conditions de travail lorsqu'elles sont difficiles, ou encore et surtout aux problèmes relationnels.

Pour le public de la R2, l'orientation professionnelle, et particulièrement la question du « choix par défaut », joue un rôle central. Elle est à mettre en lien avec les autres raisons repérées dans notre corpus : en particulier l'engagement des jeunes en formation. En effet, comment s'engager lorsque la formation n'est pas vécue comme permettant de réaliser des buts personnels importants, et que de ce fait les tâches ne présentent pas d'intérêt, ou encore lorsque, engagé malgré soi dans une filière dévalorisée, la représentation de soi se détériore ? Les jeunes semblent conscients du problème posé par ces non-choix, puisqu'ils conseilleraient à un apprenti dans la même situation qu'eux de s'écouter, de suivre leur envie, au lieu d'écouter les personnes qui gravitent autour d'eux (parents, conseillers, etc.). De plus, une majorité des jeunes rencontrés se réorientent ou font le projet de se réorienter suite à leur arrêt. L'importance de l'orientation réapparaît, cette fois en aval de l'arrêt.

Au-delà du « choix par défaut », la question de l'orientation est omniprésente pour cette population particulière. Outre l'impact sur l'engagement en formation et ses indicateurs, tels que les absences, l'orientation a également des répercussions sur la santé ou sur les performances (même si ces raisons peuvent également exister indépendamment). Enfin, dans une filière où l'offre n'est pas nécessairement complète ou suffisante, certaines orientations peuvent aggraver des problèmes, notamment de santé, existant déjà en amont de l'entrée en apprentissage: que dire en effet de cette jeune femme avec des problèmes aux pieds et qui se forme comme assistante de commerce de détail, où elle doit être debout la plupart du temps ? Ou encore de cette autre jeune femme qui a des calculs aux reins, mais qui, dans sa formation en cuisine, ne peut pas se permettre de prendre le temps ni de boire régulièrement, ni d'aller aux toilettes ?

4.2 Quand l'arrêt révèle une confrontation aux normes sociales

Le processus qui conduit à la résiliation anticipée d'un contrat d'apprentissage peut faire émerger des peurs, des problèmes de santé (Lamamra et Duc, 2013), mais peut également confronter les

jeunes à certaines représentations et normes sociales – réelles ou supposées. Pour les jeunes de la R1, l'éloignement de la norme se joue au travers de l'arrêt prématuré lui-même, alors que pour les jeunes de la R2, c'est l'inscription même dans la filière qui est problématique. Dans le premier cas, l'arrêt signifie devoir gérer l'image négative de « décrocheur ». Un statut qu'ils imaginent particulièrement stigmatisant dans le regard des « autres » :

« A mon avis, ils nous prennent tous pour, parce qu'on arrête, ils disent tous qu'on est des délinquants. Comme quoi on veut rien faire de notre vie, pis qu'on arrête comme ça ».
R1, Alessandro, peintre en carrosserie, 19 ans.

A une image sociale extrêmement négative de « délinquant » ou de « racaille » qui renvoie à l'univers de la marge, s'ajoute une impression d'incompréhension de leur situation. L'arrêt est, selon eux, vu comme étant de leur seule responsabilité, participant à perpétuer l'image d'un groupe social démotivé, sans projets. L'inquiétude qui en découle est liée à la fois à une image sociale à laquelle ils ne veulent pas être renvoyés, mais surtout au marché des places d'apprentissage, où cette image négative pourrait réduire leurs chances de trouver un nouvel apprentissage.

Au stigmatisme du « décrocheur » s'ajoute, et de façon particulièrement forte en Suisse, le stigmatisme de « chômeur » :

« Moi, de vraiment devenir un glandeur, le matin, pas bosser... [...] Moi, je pense à un échec, ouais. J'aime pas être au chômage, quoi... ça me dérange. [...] La majorité penserait plutôt... c'est un galérien, il est au chômage. La glande. [...] Pis j'ai l'impression de devenir comme ça, pis ça m'énerve ».

R1, Patrick, réparateur automobile, 16 ans.

Au-delà de la représentation générale du chômage, un autre élément est en jeu pour ces adolescents. Arrêter sa formation, être chômeur peut également signifier un échec de la transition à l'âge adulte. En effet, ne pas terminer sa formation rend l'insertion professionnelle plus difficile, fragile. Cela signifie également rester dépendant (si ce n'est des parents, au moins de l'Etat) et ne pas s'assumer financièrement, ne pas être autonome.

Contrairement aux jeunes en formation dans la filière à exigences moyennes, la question de la stigmatisation se pose en amont de l'arrêt pour celles et ceux inscrits dans la filière AFP, puisqu'elle concerne une filière dont le niveau est dit « inférieur » à celui du CFC. L'appellation « filière à faible niveau d'exigence » donne une première indication quant à la manière dont les jeunes peuvent se représenter leur formation. Les jeunes interviewés souhaitent trouver un travail, avoir un bon salaire, un statut dans la société, et la manière dont ils perçoivent l'AFP va à l'encontre de cela. Cette filière est perçue comme permettant une employabilité réduite, car offrant moins de débouchés, surtout en comparaison avec le CFC :

« Prendre le chemin de l'AFP, comme tout l'monde le dit, c'est que c'est toujours un bon diplôme aussi, mais sauf, on aura moins de possibilités. J'veux dire, on aura moins de portes ouvertes. Parce que vous savez très bien comme moi que le CFC diplôme, il est reconnu dans le Genève ou dans la Suisse entière mais l'AFP, il est moins reconnu ».
R2, Linda, ex-apprentie employée en restauration, 16 ans.

Si ces propos ne correspondent guère à la réalité d'un diplôme qui a justement été créé en vue d'avoir un titre reconnu au niveau fédéral, ils mettent en évidence les représentations d'un diplôme mineur par rapport à celui de référence, le CFC, que ce soit en termes d'employabilité comme ci-dessus, mais aussi d'exigences réduites, donc à la portée de tous et sans valeur. Ce diplôme à la portée du « premier venu » n'apporterait aucune valeur ajoutée à son détenteur face à un travailleur disposant d'un CFC, mais y compris face à un travailleur non qualifié :

« J'aurais meilleur temps d'aller travailler, directement. D'avoir un CDI, sans diplôme, avec un patron qui me connaîtrait ou bien que je ferais sa connaissance bien sûr, et qui me prendrait que de faire un AFP justement. Parce qu'on a moins de chances d'être pris avec un AFP que sans ».

R2, Achir, ex-apprenti assistant de bureau, 19 ans.

Sans valeur symbolique, ce diplôme perd, aux yeux de ce jeune homme, y compris sa valeur d'usage (Millet et Moreau, 2011), puisqu'il semble être un frein à l'insertion.

Enfin, le dernier élément participant du stigmatisme associé à cette filière renvoie à son histoire, à ce pourquoi elle a été mise en œuvre, soit un accès à un diplôme du secondaire II pour une majorité de jeunes. Dans certaines représentations, ce but est perçu de manière biaisée. Il s'agirait ainsi d'une filière créée pour des populations « à problèmes », elles-mêmes déjà stigmatisées, comme les jeunes issus de la migration.

Contrairement à la voie CFC, plutôt valorisée en Suisse, et où la stigmatisation intervient après un arrêt prématuré de formation, l'AFP souffre d'une image négative. Présentée comme une filière à bas niveau d'exigence, et associée à des jeunes « à problèmes » (cognitifs, de santé psychique et physique), mais aussi à des populations fragilisées (primo-arrivants, allophones).

5 Conclusion

Analyser les arrêts prématurés dans deux filières de formation professionnelle initiale permet d'aller au-delà d'un simple « arrêt sur image » sur le moment formel de la résiliation de contrat. Au travers de l'analyse des différentes raisons, et surtout de leur articulation, c'est tout le processus conduisant à une interruption qui se donne à voir. Plus encore, cela permet d'approcher la question de la transition école-travail et avec elle la transition vers l'âge adulte.

Si l'on adopte, comme ici, une analyse comparative entre deux filières de formation ou encore une perspective longitudinale (R1, prévu pour la R2), l'étude du phénomène se penche également sur l'impact des arrêts. Il diffère bien évidemment selon les situations et les personnes, leurs ressources, etc. (Lamamra et Duc, 2013). Si dans certaines situations, l'expérience de l'arrêt peut être très douloureuse, dans d'autres elle peut être vécue comme un léger heurt dans un parcours, voire comme une issue favorable. En effet, l'arrêt peut mettre un terme à une situation devenue insupportable. Quand la question de l'orientation était centrale, l'arrêt rend un nouveau choix possible, même s'il est conditionné par le niveau d'exigence de la filière ou par le parcours antérieur. Cette réorientation peut être lue comme une manière de devenir adulte, de s'affirmer comme tel, et peut-être pour certains de « réparer » un « choix par défaut », vécu comme une contrainte.

A contrario, lorsque l'arrêt est vécu comme un véritable échec, comme une rupture qui met à mal projets professionnels et image de soi (Lamamra & Masdonati, 2009), il s'agit alors pour les jeunes de reconstruire une identité valorisante. Pour cela, certains investissent d'autres normes, non nécessairement liées à l'exercice d'un métier pour lequel on aurait obtenu les qualifications et un diplôme. C'est le cas de Jeremy (R1), 24 ans, vendeur en électronique non qualifié, qui a renoncé à se former, dégoûté par l'expérience vécue avant son arrêt et qui occupe un emploi fixe (CDI) à plein temps. Même si l'insertion professionnelle des personnes sans qualifications est plus aléatoire sur le long terme (Eckman-Saillant, Bolzman et de Rham, 1994), dans l'immédiat il a réussi à trouver une situation satisfaisante, lui permettant d'être indépendant financièrement et d'avoir son propre appartement. Gabriel (R2) est dans une situation similaire. Suite à son arrêt d'apprentissage dans le commerce de détail, son employeur, avec lequel il a une bonne relation, lui a proposé de le garder. Aujourd'hui, il est certes non qualifié, sans diplôme, mais peut faire état d'une expérience professionnelle réussie de plusieurs années dans la même entreprise. Ces deux jeunes hommes ont

ainsi réussi à trouver une autre modalité d'entrée dans l'âge adulte, indépendamment de la réussite de leur formation. Ne correspondant pas à la norme du « diplômé » ou du « travailleur qualifié », ces deux jeunes hommes parviennent cependant à gagner un salaire et sont indépendants.

L'investissement d'autres modèles permettant d'accéder au statut d'adulte passe parfois par un endossement de rôles traditionnels. Si les deux jeunes hommes précités correspondent malgré tout à la norme du « pourvoyeur principal » (*male breadwinner*), certaines jeunes femmes se construisent une identité sociale valorisante « alternative » : celle de mère. Ainsi, Alexandra (R1), cuisinière diplômée de 26 ans, durement éprouvée par ses expériences en formation professionnelle, a-t-elle décidé de ne plus travailler (provisoirement en tout cas), de ne pas chercher de travail et de ne pas s'inscrire au chômage. Elle compte sur le salaire de son mari et s'occupe de son enfant. Une situation similaire a été rencontrée avec Carla (R2), une jeune femme de 23 ans ayant arrêté sa formation d'assistante de bureau. Au moment de l'entretien, un seul projet l'habite : trouver un appartement, tomber enceinte rapidement et devenir mère. Ces deux jeunes femmes semblent avoir opéré une forme de repli sur des valeurs refuges, ne souhaitant – momentanément en tout cas – ne plus être confrontées au monde du travail, ni à la stigmatisation du chômage. Ayant échoué ou refusant (pour la première) l'une des modalités habituelles d'entrée dans la vie adulte (finir une formation en vue d'entrer sur le marché du travail qualifié), elles semblent envisager la transition vers l'âge adulte principalement au travers de la maternité et de la mise en couple.

A partir de la question des arrêts prématurés, les deux recherches mettent en lumière la complexité du phénomène de transition école-travail. Une grande partie des raisons peuvent en effet être relues à la lumière de cette transition, que ce soit les relations au travail, qui mettent en évidence un changement de sociabilité après l'école obligatoire, les conditions de formation, qui illustrent le changement de rythme, de mode et d'environnement de formation, les conditions de travail, qui mettent en évidence l'irruption brutale de la logique productive dans l'univers de ces jeunes, ou encore bien évidemment la question du choix professionnel. Apparaît dès lors en arrière-plan, une variété de situations de transition en fonction des filières étudiées. Ainsi, si le processus conduisant à un arrêt ne diffère pas fondamentalement dans les deux études, les destins des deux publics sont cependant largement conditionnés par les filières dans lesquelles ils ont connu cet arrêt. En effet, les jeunes CFC ont une palette beaucoup plus large de possibilités post-arrêt, que ce soit la reprise d'une formation professionnelle dans un métier de leur choix et dans ce même niveau, ou l'entrée dans une filière moins exigeante. Pour les AFP, les possibilités sont plus limitées (en termes de choix de métiers) et de mobilité. En outre, les milieux d'origine diffèrent, l'AFP comptant davantage de jeunes d'origine populaire et/ou immigrée. Cela a bien sûr un impact en termes de ressources (capital social et culturel) et de réseau à disposition pour la poursuite de leur parcours de formation.

L'étude comparée des arrêts dans ces deux filières a enfin permis de faire apparaître des possibilités « alternatives » d'effectuer une transition vers l'âge adulte. Ainsi, un arrêt de formation ne perturbe-t-il pas obligatoirement ce passage. Il prendra d'autres formes et ne se fera pas nécessairement au travers de l'obtention du diplôme et des étapes successives habituelles (formation, diplôme, emploi, mise en couple, parentalité). Ainsi, pour certains, la réorientation elle-même est déjà une affirmation d'un choix adulte. Pour d'autres, l'arrêt précipite une insertion professionnelle dans un emploi non-qualifié ou la prise d'indépendance au travers de la mise en couple, d'un logement indépendant et surtout d'un projet parental. Si le diplôme est, dans les sociétés actuelles, une norme structurante du passage à l'âge adulte, certains de ces jeunes ont opté pour d'autres « signes » marquant ce passage. Cela leur permet de construire une identité sociale valorisée et d'échapper à la stigmatisation de personnes sans qualifications, même si ces identités se construisent parfois sur des normes fortement sexuées et traditionnelles.

Bibliographie

- Bardin L. (1986), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bergman M. M., Hupka-Brunner S., Keller A., Meyer T. et Stalder B.E. (dir.) (2011), *Transitions juvéniles en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE*, Zürich, Seismo.
- Bidart C. (2006), « Introduction. Les transitions vers l'âge adulte : différenciations sociales et culturelles », in C. Bidart (dir.), *Devenir adulte aujourd'hui : perspectives internationales*, Paris, L'Harmattan.
- Bourgeois E. (2011), « La motivation à apprendre », in E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre*, Paris, PUF, pp. 235-253.
- Cohen-Scali V. (2000), *Alternance et identité professionnelle*, Paris, PUF.
- Eckman-Saillant M., Bolzman C. et de Rham G. (1994), *Jeunes sans qualifications. Trajectoires, situations et stratégies*, Genève, Les Editions I.E.S.
- Goodwin J. et O'Connor H. (2007), « Continuity and change in the experiences of transition from school to work », *International Journal of Lifelong Education*, 26(5), pp. 555-572.
- Häfeli K. et Schellenberg C. (2009), *Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque*, Berne, CDIP.
- Kaddouri M. (2008), « Les formations en alternance entre transition, socialisation et constructions identitaires », in M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis et M. Vasconcellos (dir.), *La question identitaire dans le travail et la formation*, Paris, L'Harmattan, pp. 173-191.
- Kriesi I., Neumann J., Schweri J., Griga D., Kuhn A., Schmid E. et Baumeler, C. (2016), *Rester ? S'en aller ? Recommencer ? Fréquence, causes et répercussions des résiliations de contrats d'apprentissage*, Zollikofen, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP.
- Lamamra N., et Duc B. (2013), « Entrée dans le monde du travail : une expérience de la souffrance », *Revue économique et sociale*, 2, pp. 65-80.
- Lamamra N. et Masdonati J. (2009), *Arrêter une formation professionnelle : mots et maux d'apprenti-e-s*, Lausanne, Antipodes.
- Masdonati J. et Zittoun T. (2012), « Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), pp. 229-253.
- Meyer T. (2011), « On ne prête qu'aux riches : l'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse », in M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer et B. E. Stalder (dir.), *Transitions juvéniles en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE*, Zürich, Seismo, pp. 40-65.
- Millet M. et Moreau G. (dir.) (2011), *La société des diplômés*, Paris, La Dispute.
- Moreau G. (2003), *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.
- OFS (2017a), *Statistiques sur la formation professionnelles*, consultées le 1er mars 2018 sur <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/systeme-formation-suisse/degre-formation/degre-secondaire-ii/places-apprentissage.html>
- OFS (2017b), *Résiliation du contrat d'apprentissage, réentrée, statut de certification. Résultats pour la formation professionnelle initiale duale (AFP et CFC), 2017*, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique. Consultable en ligne.
- Rastoldo F. et Mouad, R. (2018, sous presse), « La formation professionnelle en deux ans : pour quelle-s jeunes, avec quels parcours de formation et pour quelles insertions ? », in L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.), *Les enjeux de la formation professionnelle. Le « modèle » suisse sous la loupe*, Zürich, Seismo.

Dispositifs spécifiques en formation (Atelier 7)

Autisme et transition vers l'âge adulte : le rôle des Services d'aide et d'accompagnement à domicile

Etienne Ariza*

1. Introduction

Cette communication a pour objectif de mettre en discussion différentes définitions de l'âge adulte dans le contexte des personnes autistes accompagnées par un SAAD (Services d'Aide et d'Accompagnement à Domicile). En effet, le questionnement autour de la scolarisation et de l'insertion professionnelle des personnes autistes nous conduit naturellement à nous interroger sur les modes et le sens que prend la transition vers l'âge adulte pour ce public. Cette communication tend à déterminer le rôle des SAAD en tant que dispositifs d'accompagnement de personnes autistes dans cette phase d'entre-deux : de « non-adulte » à « adulte ».

Après avoir présenté les éléments contextuels spécifiques de la Recherche-Intervention (R-I) dans laquelle s'inscrit notre travail de thèse¹, nous reviendrons sur une définition de l'âge adulte. Ces deux parties nous permettront de proposer des points de tension avant de présenter la méthodologie de recueil et de traitement des éléments empiriques ainsi que l'interprétation des résultats obtenus.

2. Des SAAD au champ de l'autisme : éléments contextuels

Cette communication s'intègre à la R-I mise en œuvre dans le cadre de ma thèse de doctorat réalisée sous contrat doctoral unique. Observant des visées heuristiques et transformatives ainsi que des principes participatifs et émancipateurs (Marcel, 2016), cette R-I s'inscrit dans les travaux de l'Unité Mixte de Recherche : Education Formation Travail Savoirs (UMR EFTS) et est contractualisée avec Auxilife, un réseau de services d'aide à domicile (SAAD) spécialisé dans l'accompagnement du handicap. La commande de R-I vise à soutenir ce SAAD dans le développement de ses dispositifs d'accompagnement en faveur des personnes autistes en termes de scolarisation et d'insertion professionnelle en milieu ordinaire.

2.1. Les SAAD

Les SAAD sont des structures publiques ou privées intervenant auprès d'un public varié (personnes en situation de handicap, malades chroniques, personnes âgées...) et de tout âge. Leurs interventions se déroulent au domicile des personnes ou à partir de leur domicile sur des lieux extérieurs. Leur appellation pose clairement la nécessité d'une réflexion autour du terme de « domicile ». Dans ce cadre, il doit être entendu comme le(s) lieu(x) de vie de la personne bénéficiaire de ces accompagnements.

* doctorant à l'École doctorale CLESCO de l'Université Toulouse - Jean Jaurès au sein du laboratoire EFTS - Laboratoire Education, Formation, Travail et Savoirs (Université Toulouse – Jean Jaurès / École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole).

¹ Ariza, E. (n.d.). Conception et expérimentation par une recherche-intervention de nouveaux dispositifs d'accompagnement à la scolarisation et à l'insertion professionnelle de personnes atteintes de troubles du spectre de l'autisme, au sein d'un réseau d'agences de services à domicile. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation sous CDU en cours de réalisation : 2^e année. Sous la codirection de Jean-François Marcel et Véronique Bedin. Université Jean Jaurès, Toulouse.

Intégré à la loi ASV de 2015², le décret du 6 juin 2016³ détermine les différentes activités des SAAD. Nous repérons deux groupes principaux d'activités : « l'assistance dans les actes quotidiens de la vie » et « l'aide à l'insertion sociale ». Ce décret élargit la notion d'intervention auprès des personnes à leur domicile et à l'extérieur, « en dehors de leur domicile (promenades, aide à la mobilité et au transport, actes de la vie courante), du domicile au travail, sur le lieu de vacances, pour les démarches administratives ».

Les missions de ces services tendent actuellement au développement et au maintien de l'autonomie de la personne, par le biais d'un accompagnement aux actes essentiels de la vie qui lui permette de vivre dans son environnement naturel. Les SAAD interviennent alors en complémentarité d'autres services médico-sociaux ou de soins, dans l'idée d'une prise en charge globale « éclatée » et en réseau.

Ces services sont encore peu connus et peu utilisés pour l'accompagnement du handicap et, plus précisément, de l'autisme, et peu en lien avec les autres structures de prise en charge. Un élément marquant de ce constat réside dans l'absence de ces services dans les précédents « plans autisme » qui établissent le maillage ainsi que les ressources en termes de prises en charge de ce public.

2.2. L'autisme

L'autisme, reconnu comme un handicap en 1996 par la loi « Chossy »⁴, est défini comme un trouble développemental classé dans la catégorie des Troubles envahissants du développement (TED) dans la CIM-10 (Classification internationale des maladies). Ce trouble, aux formes et degrés divers selon les individus, se traduit par une altération des interactions sociales, des altérations qualitatives de la communication et un caractère restreint, répétitif et stéréotypé du comportement, des intérêts et des activités. Le public autiste concerné par cette recherche est non exhaustif, puisque celle-ci concerne uniquement des personnes accompagnées par des SAAD.

En France, malgré les efforts initiés par les différents « plans autisme », il semble que le secteur « adulte » soit bien plus démuné que le secteur « enfant », en termes d'informations recueillies mais aussi de prises en charge adaptées, comme l'indique le rapport de Schovanec (2017). Nous constatons ainsi l'évocation, dans les différents entretiens réalisés, d'une déperdition de dispositifs d'accompagnement spécialisés au fil du parcours de vie de la personne, et un fort cloisonnement entre le secteur « enfant » et « adulte ». L'emploi des personnes autistes intègre également les préoccupations envers ce public, comme l'indique à nouveau le rapport de Schovanec (*ibid.*) : « spéculer au sujet du taux d'emploi exact des personnes autistes ne représente qu'une portion, somme toute restreinte, de la question : il ne faut pas omettre de se soucier de la nature des parcours des personnes. Ce dernier sujet s'avère particulièrement sensible du fait de la constitution historique du champ de l'autisme, avec une fâcheuse persistance de la croyance que les personnes relevant de telle tranche d'âge relèveraient pour ainsi dire d'une autre espèce que celles d'une autre classe d'âge », (p. 6). Nous repérons alors, d'ores et déjà, une fracture entre le secteur enfant et adulte ainsi qu'une grande difficulté à penser de réels parcours de vie au sens où nous les questionnons dans cette communication.

² Loi n° 2015-1776 du 28 décembre 2015 relative à l'adaptation de la société au vieillissement, 2015.

³ Décret n° 2016-750 du 6 juin 2016 relatif à la liste des activités de services à la personne soumises à agrément ou à autorisation dans le cadre du régime commun de la déclaration.

⁴ Loi n° 96-1076 du 11 décembre 1996 relative aux institutions sociales et médico-sociales et tendant à assurer une prise en charge adaptée de l'autisme.

3. Être adulte : quelles définitions ?

3.1. Vers l'âge adulte : processus de transition et processus de transformation

Nous retrouvons dans les différentes définitions d'atteindre l'âge adulte l'idée d'un processus marqué par les termes « passage » (Vincens, 1997) ou « transition » (Galland, 1995). Ce processus dynamique témoigne de plusieurs étapes : « les transitions de la formation vers l'emploi, du domicile des parents vers un logement autonome, de la famille d'origine vers la constitution d'un couple et d'un nouveau foyer familial conduisent ainsi vers le statut d'adulte » (Bidart, 2005, p. 51).

Ceci nous renvoie alors au concept de « changement », développé notamment par Marcel (2014), qui introduit l'idée d'un processus de transformation, de transition témoignant du passage d'un état A à un état B. Revenant à des auteurs tels que Bateson (1972) ou Baluteau (2003), Saint-Jean & Seddaoui (2013) opposent deux niveaux de changement : « le niveau 1 renvoie à un changement dans la continuité [...] Pour le niveau 2, nous sommes autour du changement dans la discontinuité, la rupture » (p. 188). Nous considérons ici la présence de ces deux niveaux : un processus continu qui intègre les traces d'une enfance passée dans l'idée de parcours de vie, ainsi qu'un processus discontinu qui transforme un état initial (celui de l'enfant) par le passage de différentes étapes. En ce sens, Bidart (2005) souligne : « ce premier survol des évolutions vers la qualité d'adulte fait apparaître des processus de continuité, par exemple dans certaines thématiques qui sont conservées au fil des années (la notion de responsabilité, d'autonomie, régulièrement invoquées), mais aussi des changements » (p. 60). Avec la notion d'insertion sociale (Gaudet en 2001 parle d'un « processus de socialisation ») ou professionnelle, Vincens (1997) renforce cette dialogique : « c'est ce phénomène général qui donne les caractéristiques de la notion d'insertion, à savoir la distinction entre un état initial et un état final avec un passage entre les deux, le processus d'insertion » (p. 32). Galland (1995) décrit des itinéraires mettant en relation trois éléments significatifs : l'accès à un logement autonome, la mise en couple et l'obtention d'un emploi. Si l'enchaînement de ces étapes conduit à l'âge adulte, Arnett (2000) détermine un « âge adulte émergent » compris entre 18 et 25 ans, en mettant à distance la notion de transition qui ne permet pas, selon l'auteur, de considérer cette période de développement durant laquelle les différentes étapes évoquées sont en jeu.

3.2. Entre autonomie, indépendance et responsabilité

Les termes d'autonomie, d'indépendance et de responsabilité apparaissent dans les différentes définitions de l'« âge adulte ». Renvoyant à l'accès à un logement autonome, à un emploi, à une indépendance, à la prise de distance avec les liens familiaux initiaux et au fait de décider pour soi, ces définitions témoignent toujours d'une interrelation, d'une interdépendance à autrui. D'ailleurs, Bidart (2005) reconnaît que « la dimension relationnelle est centrale » (p. 55). Concernant l'autonomie, en s'appuyant sur les propos de Malherbe (1994), Gaudet (2001) indique : « le fait de devenir autonome — d'apprendre à décider pour soi — n'amène pas l'individu à être indépendant des liens sociaux » (p. 75). Nous retrouvons ainsi l'idée d'un processus de socialisation poussant l'individu à redéfinir ses liens d'indépendance vis-à-vis du cocon familial premier ainsi que d'interdépendance à autrui. Cette question se retrouve également dans la notion de responsabilité qui renvoie aussi à l'Autre : « le visage me parle et par là m'invite à une relation » (Levinas, 1971, p. 216).

C'est ainsi que la place de l'emploi prend tout son sens car il « entraîne bien des mutations, par exemple dans le rapport aux autres, l'apprentissage de la responsabilité » (Bidart, 2005, p. 60-61). L'emploi peut également favoriser une indépendance financière conduisant, par exemple, à l'occupation d'un logement autonome, à la fondation d'une famille. En tout cas, si l'emploi semble permettre certaines formes d'autonomie, l'autonomie elle-même conditionne l'emploi. Moulin (2012) le mentionne à deux reprises : « un des symboles les plus parlants de cette autonomisation réside dans l'acquisition et l'usage d'une voiture qui est bien souvent le moyen utilisé pour sortir

mais aussi pour aller travailler » (p. 8) ; « on retrouve donc bien chez les étudiants québécois une éthique de l'autonomie (Jensen, 2011) qui les conduit à participer davantage au marché du travail » (p. 14).

La question de la responsabilité et de l'éthique de la responsabilité (Weber, 2003) interroge la relation aux autres mais aussi aux institutions : « la conception éthique de la responsabilité défend l'importance d'une situation sociale d'interdépendance entre Moi, Autrui et des Institutions » (Gaudet, 2001, p. 76). Arnett (2000) parle, à propos de l'âge adulte émergent, d'une période peu structurée par les institutions. Ce point est d'ailleurs renforcé par Giddens (1994) ou Gaudet (2001) qui témoignent d'une « désinstitutionnalisation » occupant une place significative dans les transformations du passage à l'âge adulte et, notamment, pour des personnes autistes.

4. SAAD, autisme et transition vers l'âge adulte : éléments de problématisation

Les différents contextes évoqués (celui de l'autisme et des SAAD) mettent en exergue des points de tension avec les définitions de l'âge « adulte ». En effet, la place accordée à l'autonomie, à l'indépendance et à l'emploi dans le processus de transition conduisant à s'affirmer « adulte », nous pousse alors à interroger différents axes. Tout d'abord, la notion d'autonomie (Malherbe, 1994 ; Bidart, 2005 ; Gaudet, 2001) pose clairement question au regard du public ciblé ici, composé de personnes autistes légalement adultes ayant recours à l'aide d'un SAAD dans le cadre de ses missions de développement et de maintien de l'autonomie. L'emploi (Bidart, 2005), lié aux questions d'indépendance et d'autonomie, est également un élément sensible lorsqu'il est mis en tension avec le contexte décrit dans le rapport de Schovanec (2017) cité *supra*. Le contexte de désinstitutionnalisation présent dans les définitions de Giddens (1994) ou Gaudet (2001) fait écho au manque d'établissements et de dispositifs en faveur des personnes autistes adultes mis en exergue précédemment. Enfin, les caractéristiques de l'autisme précédemment rappelées, introduisant des altérations des relations sociales et communicationnelles, tendent à questionner le processus de socialisation et la notion de responsabilité (Gaudet, 2001) présents dans la caractérisation d'un « adulte ».

Ainsi, ces différents points de tension nous conduisent au questionnement suivant : au regard de la définition légale de leurs missions, quelle place les SAAD pourraient-ils occuper dans l'accompagnement de la transition vers l'âge adulte des personnes autistes bénéficiaires de ce type de services ? En quoi les SAAD permettraient-ils à la personne autiste accompagnée de s'émanciper du stade de l'« âge adulte émergent » (Arnett, 2000) ?

5. Méthodologie

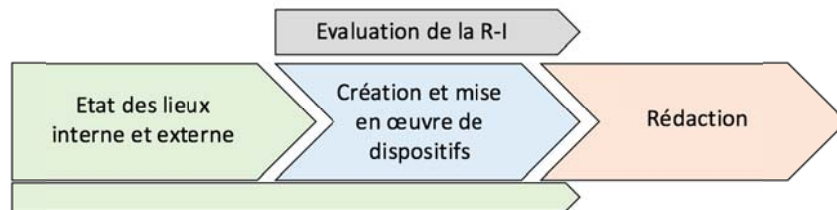
5.1. Démarche de recherche-intervention

Pour la mise en œuvre de notre recherche-intervention, nous mettons en œuvre au sein d'Auxi'life deux groupes de travail (composés du doctorant et de différents professionnels du SAAD : intervenants de terrain, psychologues, directeurs d'agence) et un comité de pilotage (composé de la codirection de thèse, du commanditaire, de quatre représentants des GT et du doctorant). Un comité consultatif composé de membres et institutions représentatifs du champ de l'autisme est également mis en place.

Cette R-I se déroule en 4 phases bien distinctes :

- une phase d'état des lieux des dispositifs et ressources existants en termes de scolarisation et d'insertion professionnelle au sein d'Auxi'life, sur le territoire français et à l'étranger ;
- une phase de création et de mise en œuvre de dispositifs au sein d'Auxi'life favorisant la scolarisation et l'insertion professionnelle des personnes autistes en milieu ordinaire ;
- une phase d'évaluation de la R-I mise en place ;
- une phase de rédaction de la thèse et des différents livrables contractualisés.

Figure 1 • Phasage de la R-I mise en œuvre



5.2. Recueil et traitement des éléments empiriques

Les résultats présentés ici sont issus des entretiens réalisés durant la phase d'état des lieux. Les discours ont été recueillis lors de différents entretiens comportant des questions du type : « comment percevez-vous le contexte de l'inclusion sociale et de l'insertion professionnelle en milieu ordinaire des personnes autistes en France ? », « comment percevez-vous la place et les rôles des SAAD dans l'accompagnement de personnes autistes en termes d'insertion professionnelle et d'inclusion sociale ? », « comment s'effectue le passage du secteur "enfant" au secteur "adulte" ? »⁵. Dans le cadre d'une analyse de contenu, ces éléments empiriques ont fait l'objet d'une analyse thématique par catégorisation de type Bardin (1989). A cet effet, nous proposons en annexe 3 un extrait du tableau d'analyse réalisé reprenant les différentes catégories, ainsi que quelques illustrations des discours recueillis.

5.3. Echantillon

Les entretiens sur lesquels nous nous appuyons ici (19 au total) ont été réalisés auprès de 6 membres de différentes institutions françaises liées au champ de l'autisme ou du handicap, auprès de deux personnes autistes adultes, ainsi qu'auprès de 11 membres professionnels d'Auxi'life (2 directeurs d'agence, 2 psychologues, 7 intervenants de terrain rencontrés en trois groupes différents). L'annexe 2 récapitule le détail des entretiens réalisés et de la codification des verbatim mobilisés dans les parties suivantes.

⁵ Différentes grilles d'entretiens semi-directifs de recherche ont été co-construites en groupes de travail au sein d'Auxi'life. Reprenant des thématiques communes, ces grilles ont été adaptées en fonction des acteurs rencontrés (instances du secteur enfant et/ou adulte, dispositifs œuvrant à la scolarisation ou à l'insertion professionnelle...).

6. Présentation, analyse et interprétation des résultats

6.1. Autisme, parcours de vie et dispositifs d'accompagnement : entre rupture et continuité

Pour les personnes autistes, le passage à l'âge adulte témoigne d'un manque de continuité, d'un cloisonnement entre les structures et institutions du secteur « enfant » et du secteur « adulte » : « *au niveau des dispositifs d'accompagnement on sent vraiment à l'âge adulte que c'est inexistant* » (E.cra) ; « *il y a une rupture entre les structures qui fait que parfois, quand la personne autiste passe un certain âge, c'est terminé* » (E.pa2) ; « *il y a un vide colossal à partir de l'âge adulte* » (E.da1). Nous rejoignons ainsi les constats évoqués d'une désinstitutionnalisation (Arnett, 2000 ; Giddens, 1994 ; Gaudet, 2001). Ce contexte semble alors constituer un frein à l'accompagnement de réels parcours de vie.

Nous observons dans les discours recueillis la nécessité d'« *une continuité du parcours* » (E.mdpa), appuyée sur ce constat : « *on a peu de personnes qui sont à la fois dans une compétence professionnelle réelle mais qui ont aussi ce recul et cette globalité sur la vie des personnes* » (E.pa1). Les SAAD jouent ici un rôle important au regard de leur offre de service en termes d'accompagnement de personnes de tout âge : « *les SAAD ne sont pas dans un raisonnement en silo comme les autres structures médico-sociales. Dit autrement, ils ne sont pas structurés par des barrières d'âge : enfant, adulte, plus de 60 ans. Et ça c'est un autre levier très important qui permet bien de pouvoir accompagner la personne tout au long de son parcours de vie* » (E.onah). Cette idée de prise en charge globale se retrouve également dans les discours des membres du SAAD reconnaissant la flexibilité des accompagnements proposés, qui permettent : « *de pouvoir s'adapter aux besoins de la personne, et d'y répondre globalement* » (E.psy2).

Néanmoins, cette globalité ne renvoie pas à la nécessité d'une prise en charge de l'ensemble des sphères de la vie d'une personne autiste par une seule structure, mais plutôt à une vision globale favorisant une cohérence entre les différents dispositifs gravitant autour de la personne : « *je ne suis pas sûr que ce soit pertinent que ce soit les mêmes personnes qui fassent tout ça [...] Je ne suis pas sûr que ce soit cohérent* » (E.pa2).

6.2. Parcours de vie : aide aux démarches administratives et orientation(s)

L'accompagnement dans les démarches administratives occupe une place importante tant au regard de l'autonomie que de l'accès à un emploi. Le cloisonnement des secteurs « enfant » et « adulte » et le manque de continuité des parcours se retrouvent, par exemple, entre les institutions liées à l'emploi des personnes handicapées de différents départements : « *vous changez de département, le dossier que vous aviez créé n'existe plus. Donc tout est à recommencer à zéro* » (E.pa1). Réside alors ici un autre enjeu des missions des SAAD. En ce sens, un interviewé indique que l'accompagnement d'un SAAD : « *peut porter sur des tâches comme les questions administratives* » (E.cap'e), la personne accompagnée : « *va avoir quelqu'un qui va l'aider dans le quotidien pour la plupart de ces démarches* » (E.mdph). A ce propos, un membre d'une mission handicap témoigne : « *pour ce stagiaire, on a plusieurs problématiques. On a le transport, l'alimentation et puis le côté administratif* » (E.mh). Ceci se retrouve également dans les discours des membres d'Auxi'life rencontrés à propos de leurs actions : « *je l'accompagne pour qu'il sorte, dans les démarches, à la préfecture* » (E.i1) ; « *on accompagne dans les démarches à la mission locale* » (E.psy1).

Ce témoignage pose clairement la question de l'orientation, qui touche à cet accompagnement dans les démarches administratives : « *je l'oriente, l'aide dans ses démarches. J'essaie de lui trouver une formation* » (E.i1). L'orientation ne renvoie pas ici à une orientation administrative qui relève des missions des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH). Au niveau des SAAD, elle correspond plutôt à une bonne connaissance des dispositifs existants pouvant favoriser le projet

de vie de la personne, notamment en termes d'insertion professionnelle : « *qu'il [le SAAD] accompagne la personne vers le bon dispositif d'insertion professionnelle, parce qu'il a une bonne connaissance du tissu partenarial qui existe, c'est parfait* » (E.mdp) ; « *on prépare aussi un dossier à pôle emploi puis pour ses autres problématiques je pousse les portes de plusieurs associations* » (E.i1).

Bien que différents dispositifs existent, nous remarquons que l'accompagnement dans les démarches d'insertion professionnelle apparaît aujourd'hui très peu structuré et fastidieux pour un SAAD : « *c'est un travail sur plusieurs mois. Il faut envoyer la candidature, rencontrer les entreprises etc. Et relancer après sans arrêt* » (E.psy2) ; « *sa demande c'est vraiment de trouver du travail et de faire des formations, du coup on s'est renseigné comme on a pu, mission locale, etc. On tape à toutes les portes* » (E.psy1).

6.3. Transition vers l'âge adulte : les enjeux d'un logement autonome

Comme nous l'avons vu, la transition vers l'âge adulte touche à des questions d'autonomie, d'in(ter)dépendance. Ainsi, au regard des missions des SAAD, le volet « *assistance dans les actes quotidiens de la vie* » nous semble intéressant dans cette capacité à : « *soutenir et participer à l'autonomisation dans les actes essentiels de la vie quotidienne* » (E.onah) ; « *ce sont des choses simples mais qui pour eux font sens* » (E.cap'e).

Rejoignant les enjeux de l'âge adulte liés à l'occupation d'un logement autonome (Galland, 1995) et indépendant (Bidart, 2005), la question du domicile est prégnante. Elle renvoie, dans les discours, à des aspects primordiaux de la qualité de vie : « *tout part du domicile : le bien-être, l'évolution. Pour moi c'est ça, partir du noyau* » (E.i3) ; « *si ça ne va pas à domicile, ça ne va nulle part* » (E.i4). Un membre d'un centre ressource autisme (CRA) renforce cette idée en introduisant la question de l'emploi : « *pourquoi travailler l'autonomie ? Pour pouvoir accéder à un logement, et après le logement pouvoir accéder à un emploi. Donc je pense que l'on va demander de plus en plus de choses aux services à la personne et qu'ils vont avoir un rôle de plus en plus important* » (E.cra).

Le logement touche également les liens d'indépendance et de dépendance aux parents. Si Galland (1995) parle d'un « *logement indépendant de celui de leurs parents* » (p. 36), nous observons que, même pour un public adulte, les parents restent présents : « *il y a pas mal de parents qui vont faire appel à ce genre de services pour avoir du temps de répit* » (E.cra) ; « *pour que les parents puissent souffler un peu. Qu'ils aient un tiers* » (E.cap'e). La famille occupe parfois une place importante dans le parcours du jeune adulte autiste et est comprise dans le projet d'accompagnement de la personne.

6.4. Domicile et lieux de vie : vers un accompagnement aux transports

La transition vers l'âge adulte, la vie sociale et l'insertion professionnelle conduisent la personne à investir différents lieux au dehors de son domicile administratif. Dans ces conditions, l'appellation « *services d'aide et d'accompagnement à domicile* » semblerait, de prime abord, restreindre la capacité d'intervention des SAAD. Néanmoins, reconnaissant les difficultés de certaines personnes autistes dans les phases de transition (d'un lieu à l'autre, d'une activité à une autre) et au regard d'une nécessaire continuité, des professionnels d'Aux'life indiquent : « *on travaille la transition* » (E.i3) ; « *on peut intervenir à la fois à domicile et en extérieur donc ça permet de faire le lien* » (E.psy1). Ce positionnement conduit à une redéfinition de la notion de domicile : « *cette notion du domicile doit bien être entendue comme les différents lieux de vie de la personne [...] Il y a donc l'idée que ces SAAD peuvent intervenir sur ces différents lieux pour pouvoir réaliser leurs missions* » (E.onah). Nous remarquons ici la capacité des SAAD à intervenir sur différents lieux et à créer du lien entre les différents lieux et sphères de la vie de la personne dans une prise en charge globale et partagée : « *en fait l'idée c'est vraiment qu'il y ait une continuité entre les deux structures, qu'il n'y ait pas une réelle coupure* » (E.da2).

La gravitation de la personne autiste entre différents lieux questionne les transports et l'autonomie de déplacement. Moulin (2012) évoque la question de l'autonomie à travers l'acquisition d'une voiture « *pour aller travailler* » (p. 8). Nous observons les difficultés pouvant émaner de cette préoccupation comme en témoigne cette personne autiste : « *c'est la difficulté dans les transports. Ce n'est pas comme tout le monde : la ponctualité des transports. Ce n'est pas du tout ça. C'est que toutes les hypersensibilités... Souvent, la situation des transports peut faire que la journée va être perdue. C'est à dire que la personne autiste quand elle va arriver au travail aura perdu toute son énergie* » (E.pa2). Les structures autres que les SAAD ayant de moins en moins les moyens d'intervenir quotidiennement et en proximité : « *entreviennent deux ou trois truc en disant "c'est vrai que pour l'accompagnement aux transports notamment pour que les gens soient autonomes dans les transports en commun, on a de moins en moins la possibilité de le faire"* » (E.da2). Ainsi, cet accompagnement au transport par les SAAD permet de pouvoir assumer les déplacements liés à un emploi, à une vie sociale, et permet de travailler certains points d'autonomie : « *on travaille le repérage spatial dans le métro* » (E.i4) ; « *au niveau psychologique on travaille ce qu'il va se passer après* » (E.i3) ; « *on travaille le comportement aussi* » (E.i3) ; « *ce n'est pas juste du transport pour du transport* » (E.i4). Cette question du transport se retrouve également dans les préoccupations des missions handicap des entreprises : « *demain, si ce collaborateur est embauché chez nous, il ira chez le client. Et s'il n'arrive pas à aller chez le client et que l'on a peur pour lui qu'il se perde, ce n'est pas rassurant. Donc ce sont des choses importantes* » (E.mh).

6.5. Vers une inclusion sociale

Le processus de socialisation mentionné par Gaudet (2001) pose question au regard des caractéristiques de l'autisme et des difficultés d'ordre social et relationnel des personnes autistes. Le fait que les SAAD soient en mesure de proposer des accompagnements de proximité sur des lieux extérieurs au domicile administratif de la personne favorise : une « *participation à la vie sociale* » (E.onah), une « *action d'inclusion, d'insertion sociale à travers des accompagnements comme les transports en commun, accompagnement à l'extérieur, à la piscine, au cinéma* » (E.da2). Cet interviewé modère ces propos en indiquant : « *on est en train de développer des accompagnements à la piscine. De là à dire que c'est de l'inclusion sociale, c'est bien plus large que ça et ça a plus de sens que juste amener quelqu'un dans un lieu public. Mais pour une personne adulte qui est sans arrêt cloîtrée chez elle, c'est déjà en soi une victoire* » (E.da2). Ces interventions à l'extérieur permettent de travailler « *le comportement avec les gens qui sont autour, les règles de la vie quotidienne en société* » et de favoriser un lien social : « *on a des personnes qui ne sortaient jamais et avec nous, ils sortent* » (E.i6), « *on joue un rôle au niveau du lien social* » (E.i6). De plus, un autre élément que l'on ne retrouve pas dans les discours recueillis, concerne l'idée que la mise en place d'accompagnements pouvant favoriser une insertion professionnelle par les SAAD conduirait la personne autiste à intégrer un des lieux de socialisation les plus importants : le travail.

6.6. SAAD : limites et points de vigilance

Nous avons jusque-là mis en exergue la capacité d'intervention des SAAD. Cependant, nous repérons également dans les discours l'émission de points de vigilance, de limites perçues dans les accompagnements proposés par les SAAD. Au regard du contexte français du champ du handicap prônant des prises en charge éclatées, en réseau et globales, l'émergence d'acteurs tels que les SAAD soulève différents enjeux. Nous observons la nécessité d'une redéfinition des champs d'action de chaque membre de ces réseaux d'accompagnement, ainsi que la nécessité de penser une coordination de ces réseaux : « *c'est vrai qu'il [le SAAD] n'est pas là pour faire de l'accompagnement à l'insertion professionnelle, chacun son travail* » (E.mdph) ; « *ce qui me semble important c'est le repositionnement de ces structures [les structures médico-sociales existantes] comme des structures de coordination et de bien donner le rôle d'intervention de proximité à des SAAD en les aidant à monter en compétences* » (E.onah) ; « *il faut que chacun définisse ses tâches, qu'il n'y ait pas une multiplicité de choses où l'on ne s'y retrouve pas* » (E.cap'e). Cette redéfinition s'accompagne d'un

respect du cadre des missions et des compétences accordées aux SAAD en évitant certaines dérives : le SAAD « *va se situer un peu à la charnière entre différents secteurs, et nous dans ce que l'on a pu voir, c'est parfois les SAAD qui vont faire du soin alors qu'ils ne sont pas formés, ou faire des projets et vouloir prendre une place qui n'est pas la leur* » (E.cra).

Ce dernier interviewé identifie un point noir du fonctionnement des SAAD qui peut altérer la qualité de leurs services, à savoir, la formation : « *je trouve qu'il y a un problème de formation. Ils ne sont pas formés* » (E.cra) ; qui se couple avec celui du turn-over : « *on sent bien que ce n'est pas simple ne serait-ce qu'au regard des turn-over auquel ils sont soumis* » (E.mdph). Les modes de financement et de budgétisation de ces services renforcent également la spécificité de ce secteur : « *des fois, il y a peu et c'est aussi une question de budget, de supervision et de régulation des équipes* » (E.cra) ; « *on est aussi sur des aspects économiques et on ne peut pas se développer décemment comme ça en un claquement de doigts. Il faut aussi que l'argent rentre. Et là, aujourd'hui le seul point d'entrée d'argent c'est les bénéficiaires* » (E.da2).

Enfin, le statut privé d'Auxi'life semble constituer une certaine barrière à l'intégration des SAAD aux réseaux de prises en charge : « *dès qu'ils entendent le mot entreprise, que je sois éducateur ou pas, ils tiquent forcément. Donc l'idée c'est de travailler beaucoup là-dessus, sur l'image* » (E.da2). Nous observons donc un besoin de communication autour des missions des SAAD pour favoriser leur reconnaissance car, aujourd'hui : « *les PH qui cherchent à s'insérer professionnellement spontanément ne vont pas penser à un SAAD. Elles ne sont pas orientées vers nous [...] Les acteurs de l'emploi ne nous identifient pas en tant que tels. Ils se demandent ce que c'est que ce truc exotique* » (E.da1). Pour cela, les SAAD auraient à engager un travail sur eux-mêmes pour mieux cibler leur capacité d'intervention : « *il y a une autre problématique qui se pose pour une partie de ces services qui auraient une lecture restrictive du décret définissant leur mission, qui dit bien à domicile ou à partir du domicile* » (E.onah), ainsi que leurs limites : « *après, savoir eux leurs limites par rapport à leurs missions* » (E.cra).

7. Discussion conclusive

Les éléments empiriques recueillis et analysés nous permettent d'observer que les SAAD sont en capacité de favoriser une transition vers l'âge adulte des personnes autistes en axant leur accompagnement sur des dimensions qui posent aujourd'hui problème pour une part de ces personnes dans ce processus : le logement, les transports, la vie sociale, les démarches administratives et l'orientation vers les dispositifs adaptés. Ces axes constituent des éléments clés dans le passage des étapes constitutives de l'âge adulte en termes d'autonomie, de socialisation ou d'emploi. Plus largement, les missions de ce type de services, et notamment l'assistance dans les actes quotidiens de la vie, favorisent le développement de l'autonomie tout au long du parcours de vie du bénéficiaire. Ici réside un des principaux leviers repérés : la capacité d'accompagner la personne quel que soit son âge, brisant ainsi les frontières entre les secteurs « enfant » et « adulte » pour favoriser de réels parcours de vie. Aussi, la capacité à intervenir sur les différents lieux de vie de la personne constitue une ressource certaine dans une approche globale de l'accompagnement.

Néanmoins, le contexte actuel du secteur adulte de l'autisme, la place accordée aux SAAD par les politiques, les limites et points de vigilance évoqués (compétences, définition d'un champ d'intervention, formation, turn-over, financement...) et le faible taux d'insertion professionnelle de ces personnes nous poussent à modérer nos propos. En effet les SAAD semblent pouvoir représenter une ressource certaine, mais un fort travail de cohésion et de coordination des dispositifs reste à accomplir. Même si les SAAD n'ont pas vocation à réaliser des actes d'insertion professionnelle à proprement parler, nous remarquons cependant que cette insertion dépasse le cadre strict de l'emploi et renvoie à des besoins que les SAAD sont en capacité de prendre en charge. Ensuite, le développement des missions et des compétences des SAAD ainsi que la redéfinition de leur champ

d'action passeraient, en premier lieu, par un travail sur eux-mêmes, et devrait impérativement s'inscrire dans une cohérence et une complémentarité avec les autres ressources et dispositifs existants. Nous pouvons percevoir dans les limites et points de vigilance analysés, plutôt que des barrières, des pistes d'amélioration pour une intégration aux réseaux déjà établis.

Enfin, des questions plus larges nous sont posées par ce travail sur les personnes autistes. Au regard des définitions conventionnellement retenues dans la littérature, comment considérer comme adultes des personnes nécessitant une aide continue en terme d'autonomie ? Cet axe questionne alors la notion d'interrelation à autrui présente dans la définition de l'âge adulte. Comment considérer ces personnes aux parcours de vie si atypiques comme adultes ? Il semblerait que si les définitions actuelles ne tendent pas à une évolution, alors, ces-dernières enfermeraient ces personnes dans un âge adulte émergent.

Bibliographie

Références scientifiques

- Arnett J. (2000), « Emerging Adulthood : A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties », *American Psychologist*, 55, pp. 469–480.
- Baluteau F. (2003), *Ecole et changement. Une sociologie constructiviste du changement scolaire*, Paris, L'Harmattan.
- Bardin L. (1989), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France (PUF), 1ère édition.
- Bateson G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind*. New York, Ballantine.
- Bidart C. (2005), « Les temps de la vie et les cheminements vers l'âge adulte », *Lien Social et Politiques*, 54, pp. 51–63.
- Galland O. (1995), « Une entrée de plus en plus tardive dans la vie adulte », *Economie et Statistique*, 283-284, pp. 33–52.
- Gaudet S. (2001), « La responsabilité dans les débuts de l'âge adulte », *Lien Social et Politiques*, 46, pp. 71–83.
- Giddens A. (1994), *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan.
- Levinas E. (1971), *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, La Haye, Martinus Nijhoff.
- Malherbe J.-F. (1994), *Autonomie et prévention : alcool, tabac, sida dans une société médicalisée*, Montréal, Artel-Fides.
- Marcel J.-F. (2014), *Lycées agricoles en changement : regards pluriels*, Dijon, Educagri Éditions.
- Marcel J.-F. (2016), « La recherche-intervention : question(s) de forme(s) », in Marcel J.-F. (Ed.), *La recherche- intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement*, Dijon, Educagri Éditions, pp. 223–230.
- Moulin S. (2012), « L'émergence de l'âge adulte : de l'impact des référentiels institutionnels en France et au Québec », *SociologieS* [En ligne]. Récupéré à l'adresse : <http://sociologies.revues.org/3841>
- Saint-Jean M., & Seddaoui F. (2013), « Le concept de « développement » en question dans l'approche des différents niveaux de changement », In V. Bedin (Ed.), *Conduite et accompagnement du changement : contribution des sciences de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, pp. 181–194.

Vincens J. (1997), « L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle », *Formation Emploi*, 60, pp. 21–36.

Weber M. (2003), *Le savant et le politique. Une nouvelle traduction*, Paris, La Découverte.

Rapports

Organisation mondiale de la santé (1993). *Classification internationale des maladies - 10*. Récupéré à l'adresse : <http://www.inam.tg/pdf/CIM10.pdf>

Schovanec, J. (2017). *Le devenir professionnel des personnes autistes* (Rapport présenté à la Secrétaire d'Etat chargée des Personnes handicapées et de la Lutte contre l'exclusion sur le devenir professionnel des personnes autistes), 76 p.

Troisième Plan Autisme 2013-2017 (2013). Récupéré à l'adresse : <https://www.cnsa.fr/documentation/plan-autisme2013.pdf>

Références juridiques

Loi n° 96-1076 du 11 décembre 1996 modifiant la loi n° 75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales et tendant à assurer une prise en charge adaptée de l'autisme. Récupéré à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000746537>

Loi n° 2015-1776 du 28 décembre 2015 relative à l'adaptation de la société au vieillissement. Récupéré à l'adresse : <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2015/12/28/AFSX1404296L/jo>

Annexe 1 • Index des sigles

Sigles	Définition des sigles
ASV (loi)	Adaptation de la société au vieillissement (loi)
CDU	Contrat doctoral unique
CIEJ	Centre d'initiative pour l'emploi des jeunes
CIM-10	Classification internationale des maladies (n°10)
CRA	Centre ressource autisme
MDPA	Maison départementale des personnes autistes
MDPH	Maison départementale des personnes handicapées
R-I	Recherche-Intervention
SAAD	Service d'aide et d'accompagnement à domicile
TED	Trouble envahissant du développement
UMR EFTS	Unité mixte de recherche Education Formation Travail Savoir

Annexe 2 • Personnes interviewées et mentions pour la présentation des résultats

Personnes interviewées	Mentions pour la présentation des résultats
Au sein des institutions et établissements français :	
Un·e membre de l'Observatoire national des aides humaines	E.onah
Deux membres d'un CRA	E.cra
Un·e membre d'une mission handicap d'une grande entreprise	E.mh
Un·e responsable d'un service d'évaluation d'une MDPH, secteur adulte	E.mdph
Un·e membre de la MDPA	E.mdpa
Un·e membre d'un Cap'emploi	E.cap'e
2 personnes autistes	E.pa1 & E.pa2
Au sein d'Auxi'life :	
Deux directeur·ice·s d'agence	E.da1 & E.da2
2 psychologues	E.psy1 & E.psy2
7 intervenant·es de terrain	E.i1, E.i2, E.i3, E.i4, E.i5, E.i6 & E.i7

Annexe 3 • Extrait du tableau d'analyse des éléments empiriques

Catégories	Discours	Entretiens mobilisés
Rupture et continuité	<ul style="list-style-type: none"> • « il y a une rupture entre les structures qui fait que parfois quand la personne autiste passe un certain âge c'est terminé » (E.pa2) • ... 	<p>8 entretiens :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 extérieurs à Auxilife (E.cra, E.mdph, E.mdph) ; - 2 personnes avec autisme (E.pa1, E.pa2) ; - 3 au sein d'Auxilife (E.da1, E.da2, E.i2).
Domicile et logement	<ul style="list-style-type: none"> • « pour moi tout part du domicile : le bien-être, l'évolution. Pour moi c'est ça, partir du noyau, intervenir dans le noyau » (E.i3) • ... 	<p>10 entretiens :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 extérieurs à Auxilife (E.onah E.cra, E.cap'e) ; - 1 personne avec autisme (E.pa1) ; - 6 au sein d'Auxilife (E.i2, E.i3, E.i4, E.i5, E.psy1, E.da2).
Démarches administratives et orientation	<ul style="list-style-type: none"> • « si la personne relève d'une protection juridique et bien elle va avoir quelqu'un qui va l'aider dans le quotidien pour la plupart de ces démarches » (E.mdph) • ... 	<p>9 entretiens :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4 extérieurs à Auxilife (E.cra, E.mdph, E.cap'e, E.mh) ; - 1 personne avec autisme (E.pa1) ; - 4 au sein d'Auxilife (E.i1, E.psy1, E.psy2, E.da2).
Lieux de vie et transports	<ul style="list-style-type: none"> • « il y a donc l'idée que ces SAAD peuvent intervenir sur ces différents lieux pour pouvoir réaliser leurs missions qui sont des interventions de proximité » (E.onah) • ... 	<p>8 entretiens :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 extérieurs à Auxilife (E.onah, E.mh) ; - 1 personne avec autisme (E.pa2) ; - 5 au sein d'Auxilife (E.i3, E.i4, E.psy1, E.da1, E.da2).
Vie sociale	<ul style="list-style-type: none"> • « on est en train de développer des accompagnements à la piscine. De là à dire que c'est de l'inclusion sociale, c'est bien plus large que ça et ça a plus de sens que juste amener quelqu'un dans un lieu public. Mais pour une personne adulte qui est sans arrêt cloîtrée chez elle, c'est déjà en soi une victoire », (E.da2) • ... 	<p>9 entretiens :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 3 extérieurs à Auxilife (E.cra, E.mdph, E.onah) ; - 1 personne avec autisme (E.pa2) ; - 5 au sein d'Auxilife (E.i2, E.i4, E.i6, E.psy2, E.da2).
Limites & points de vigilances	<ul style="list-style-type: none"> • « c'est vrai qu'il [le SAAD] n'est pas là pour faire de l'accompagnement à l'insertion professionnelle, chacun son travail » (E.mdph) • « je trouve qu'il y a un problème de formation. Ils ne sont pas formés » (E.cra) • ... 	<p>9 entretiens :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4 extérieurs à Auxilife (E.cra, E.mdph, E.cap'e, E.onah) ; - 5 au sein d'Auxilife (E.i2, E.i5, E.psy2, E.da1, E.da2).

Devenir adulte par la *forme militaire* :

Le cas des décrocheurs scolaires dans un Établissement public d'insertion de la Défense.

Joël Zaffran *

Introduction

La lutte contre le décrochage scolaire s'appuie sur des dispositifs « Deuxième chance », dont l'objectif est de « raccrocher les décrocheurs »¹. Ce raccrochage peut se faire par l'innovation scolaire dans une structure de retour à l'école de l'Éducation nationale (SRE), par l'alternance en École de la seconde chance (E2C) ou dans un Établissement public d'insertion de la Défense (Epide). Ce dernier propose un accompagnement socioéducatif des jeunes sans diplôme âgés de 18 à 25 ans, à condition qu'ils acceptent de vivre dans un internat d'inspiration militaire. Les jeunes majeurs de l'Epide sont donc volontaires pour suivre une formation de type militaire, assurée pour une part par d'anciens militaires de carrière. L'objectif du dispositif est de « resocialiser » les jeunes par des règles et des codes militaires, et de remettre à niveau leurs connaissances par une formation scolaire comprenant des cours d'instruction civique, de français, de mathématiques et d'informatique. Par ces leviers sociaux et scolaires, le dispositif, qui rappelle le programme *Job Corps* mis en place aux États-Unis², vise une insertion professionnelle rapide de ces jeunes par l'intériorisation de compétences sociales et l'apprentissage de savoirs de base nécessaires à leur « employabilité ».

Les jeunes suivent un programme précis et se conforment au règlement assez strict qui organise la vie en internat. Du lundi au vendredi, leur journée se partage entre des activités physiques, des apprentissages scolaires, des entretiens de préprofessionnalisation et des stages en entreprise. Quelle que soit la nature des activités, les jeunes sont tenus de respecter des règles d'inspiration militaire. Dès leur entrée à l'Epide, les jeunes reçoivent l'uniforme réglementaire qu'ils doivent porter la journée, hormis lors des activités physiques. Les premières semaines, ils font l'apprentissage des techniques militaires du corps : marche au pas, garde-à-vous, tenue des rangs, etc. Chaque vendredi matin, un rassemblement est organisé sur la place centrale de l'Epide. Il débute par la levée du drapeau tricolore devant l'ensemble des jeunes et du personnel d'encadrement qui entonnent l'hymne national. La rigueur, la discipline et les symboles militaires ne surprennent pas les jeunes puisqu'ils entrent à l'Epide en toute connaissance de cause, après avoir bénéficié d'une séance d'information complète sur le dispositif. De sorte que la question se pose de l'entrée à l'Epide, que l'on intègre sur la base du volontariat, et où l'on reste sur la base de la motivation, malgré la discipline et la rigueur exigées. En effet, pourquoi les jeunes ne désertent-ils pas un dispositif aussi contraignant ? Notre hypothèse est que l'accrochage des jeunes sans diplôme à l'Epide s'explique, entre autres choses, par la capacité du dispositif à les faire grandir. Celle-ci s'appuie autant sur l'espoir de franchir les seuils d'accès à l'âge adulte à la sortie du dispositif (Galland, 2011), que sur une *forme militaire* qui prend des allures d'épreuve, et dont la fonction est la transition entre des âges de la vie. La démonstration se fait par la restitution d'éléments issus d'une

* Université de Bordeaux – centre associé régional Céreq Bordeaux.

1 Ce texte reprend la trame d'un article publié. Son originalité est d'en approfondir le thème du passage à l'âge adulte de la jeunesse sans diplôme (Zaffran, 2015).

2 *Job Corps* est un programme fédéral américain de formation professionnelle de jeunes défavorisés. Il fournit des services d'éducation de base, de compétences professionnelles, de soins de santé, de conseils et d'hébergement. L'objectif de *Job Corps* est d'aider les jeunes à « *devenir des citoyens plus productifs et plus employables* ». Chaque année, 60 000 jeunes de 16 à 24 ans s'inscrivent dans un *Job Corps*. Le coût pour le gouvernement fédéral est de plus de 1 milliard de dollars par année. La formation est proposée dans 119 centres à travers le pays (cf. Burghardt J., Schochet P., 2011).

observation directe de plusieurs semaines dans deux centres Epide (Bordeaux et Marseille). Après avoir présenté les principes généraux du dispositif, nous montrerons comment la *forme militaire* fait grandir ceux et celles qui subissent ses contraintes et endurent sa discipline.

1. Premiers pas à l'Epide

Le dispositif est lancé en 2005 par la voix du Premier ministre qui se déclare « favorable à la transposition sur le territoire métropolitain du savoir-faire des armées en matière d'insertion professionnelle, dont l'efficacité avait été prouvée dans le cadre du service militaire adapté ». Sa vocation est de « mettre les compétences des anciens militaires au service d'un projet de société tournée vers la jeunesse en difficulté d'insertion professionnelle »³. Placé sous la tutelle du ministère du Travail, du ministère de la Ville et du ministère de la Défense, il se distingue des autres dispositifs « Deuxième chance » par les trois principes de son accompagnement socioéducatif : un (ré)apprentissage des règles de vie en société (également appelé formation comportementale) ; un rappel des principaux acquis scolaires (voire pour certains jeunes une remise à niveau) ; une formation « préprofessionnelle » s'appuyant à la fois sur l'expérience d'insertion des armées et sur les dispositifs d'insertion existants. Chaque centre est dirigé obligatoirement par un colonel des armées ou de la défense à la retraite, et le personnel se répartit entre quatre pôles : administratif, technique, pédagogique et d'encadrement. Le pôle pédagogique et le pôle encadrement se composent de cadres, de formateurs et de moniteurs. Les formateurs sont chargés de l'éducation civique et scolaire. L'accompagnement à l'insertion est assuré par des chargés d'insertion professionnelle (CIP) tandis que les moniteurs veillent au respect des règles de vie en collectivité. Dans tous les centres, le personnel est composé d'anciens militaires du rang et de formateurs issus du champ de l'animation, de l'éducation populaire ou de l'intervention sociale. Tous, jeunes et adultes, portent la tenue bleue réglementaire.

Après avoir signé un *contrat de volontariat pour l'insertion*, les jeunes démarrent leur formation dans un internat qui a une configuration identique aux autres Epide : une enceinte à l'accès sécurisé, des bâtiments alignés et tournés vers le bâtiment de la direction, de larges travées facilitant la circulation des groupes ordonnés, une place centrale sur laquelle se rassemblent à heure fixe tous les jeunes et le personnel. Chaque centre est composé de salles de cours, d'un plateau sportif, d'un réfectoire et de dortoirs de 3 à 8 lits⁴. La journée type démarre à 6 heures du matin (après le passage du moniteur dans les chambres, les jeunes font leur toilette puis vont en rang et par section prendre le petit déjeuner) et se termine à 23h00 avec l'extinction des feux dans les chambres. La journée est entrecoupée d'activités scolaires, d'ateliers et d'accompagnement professionnel auxquels se rendent les jeunes par petits groupes, en rang et au pas. Le règlement est strict : les garçons doivent être rasés de frais, les filles doivent avoir les cheveux tirés et être très peu maquillées. Le vouvoiement est de rigueur entre les adultes et les jeunes, les échanges verbaux débutent toujours par les titres de civilités, les mains doivent être en dehors des poches, etc. Outre le rassemblement quotidien du matin, chaque vendredi matin, à 8 heures, a lieu la cérémonie du salut des couleurs. Tout l'établissement est réuni pour cette cérémonie. La direction, l'encadrement et les jeunes se retrouvent ensemble devant le poteau au bas duquel le drapeau tricolore attend d'être hissé. Deux jeunes, en général choisis parmi les plus méritants de la semaine, hissent le drapeau tricolore selon un protocole dont la précision emprunte au protocole militaire. Le drapeau est fixé aux drisses, puis levé devant toute l'assemblée au garde-à-vous. Une fois les couleurs hissées, jeunes et adultes entonnent la Marseillaise. Le directeur fait ensuite un résumé de la semaine écoulée, félicite les jeunes en réussite, et revient sur les fondements de la vie en internat.

³ M. Dominique de Villepin, dans son discours de politique générale du 3 juin 2005.

⁴ La plupart des Epide sont d'anciennes casernes militaires réhabilitées à la suite d'une cession d'emprise immobilière par le ministère de la Défense. D'autres Epide, comme celui de Marseille, sont des bâtiments neufs, mais répartis selon le modèle des casernes.

L'étiquette militaire n'est pas usurpée, et la vie dans un Epide ressemble à bien des égards aux écoles militaires, où la cohésion et la solidarité professionnelle se fabriquent par les cérémonies collectives et les rituels quotidiens (Weber, 2012). De nombreux symboles militaires sont présents, avant d'entrer à l'Epide et pendant la formation. En premier lieu, le contrat de volontariat pour l'insertion signé à l'entrée du dispositif est l'acte inaugural d'un engagement, que les jeunes vivent de la même manière que les élèves qui s'apprêtent à entrer dans une école militaire : le premier rituel d'intégration dans l'institution (Léon, 1999). Pendant leur formation, les jeunes participent à des rituels parfaitement organisés, voire les renforcent par leur désignation pour hisser le drapeau ou leur citation en exemple par le directeur devant toutes les sections réunies lors de la cérémonie hebdomadaire. Celle-ci est sans doute un moment clef du dispositif dans la mesure où elle est l'occasion de faire coexister publiquement la dimension coercitive et la dimension normative du dispositif : la réprimande précède toujours la sanction, et les félicitations sont les gratifications symboliques du mérite de la personne qui les reçoit. La manière d'utiliser les symboles militaires contribue au sentiment des jeunes d'appartenance à une communauté, à telle enseigne qu'ils se désignent eux-mêmes comme des « épidiens ».

2. Les vertus de la *forme militaire*

La vie à l'Epide faisant appel aux attributs ostensibles de l'étiquette militaire, la question se pose des raisons pour lesquelles les jeunes sans diplôme, la plupart issus des quartiers sensibles, ont recours à ce dispositif, et pour lesquelles ils y restent. Il existe plusieurs explications. La première est économique. À leur arrivée à l'Epide, les jeunes perçoivent une allocation mensuelle d'un montant de 300 euros environ, dont une partie est capitalisée sur un compte bancaire à leur nom et versée en fin de parcours. On pourrait penser que cette somme est à l'origine du recours et de l'attachement à l'Epide. Or, la grande majorité des jeunes déclarent apprécier la rétribution financière, mais précisent qu'elle n'est pas déterminante. Autrement dit, le motif économique rend compte imparfaitement de leur recours et de leur engagement dans le dispositif. La deuxième explication est l'image positive de l'armée aux yeux des jeunes, et plus généralement de la société où l'antimilitarisme s'est considérablement affaibli. La confiance grandissante prêtée aux forces militaires chasse les images négatives qui étaient associées à l'armée (Hatto & al., 2011). Ce regain de confiance dans la Défense pousse des jeunes à faire carrière dans une armée qui, depuis la fin du service militaire obligatoire en 1996, a revu sa politique de recrutement de militaires du rang (Léger, 2004). Par conséquent, l'Epide pourrait être perçu soit comme une antichambre militaire préparant aux épreuves sportives et psychotechniques du recrutement des engagés volontaires de l'armée, soit, pour les jeunes n'ayant pas l'armée comme projet professionnel, le moyen de s'insérer sur le marché du travail. Or, le projet militaire concerne finalement peu de jeunes. Ce sont surtout les jeunes les plus démunis sur le plan scolaire (ils ont arrêté très tôt leur scolarité), ou originaires d'un territoire français ultramarin qui sont tentés par l'armée.

Ce choix peut se comprendre par le fait que pour des jeunes sans diplôme, un recrutement dans la Défense est encore possible. Les entretiens avec ces jeunes montrent qu'ils voient l'armée comme un secteur pourvoyeur de reconnaissance sociale par le statut et un métier où la carrière se fait sur le mérite plutôt que sur le titre scolaire. Considérant l'Epide comme une préparation militaire ajustée aux critères de recrutement de l'armée, ils se livrent corps et âme dans la formation, et par conséquent se plient aisément aux contraintes. Pour ceux-là, le dispositif joue pleinement sa fonction de préparation militaire, même si l'Epide se défend d'être l'antichambre de l'armée. Plus avant, la proximité avec d'anciens militaires est à leurs yeux une ressource importante pour connaître les métiers de la Défense, et par conséquent être préparé aux épreuves d'admission. L'Epide est donc le lieu d'une socialisation anticipatrice par la rencontre directe avec le groupe de référence composé de « vétérans » qui prolongent leur carrière à l'Epide. Il est à noter que ce rapport au dispositif caractérise aussi les jeunes dont le parcours scolaire, plus avancé, leur permet de viser un métier dans la police ou la gendarmerie. Pour ceux-là, l'Epide est un bon moyen de préparer les épreuves

physiques, orales et écrites du concours d'adjoint de sécurité de la police et la gendarmerie, qu'ils voient comme un tremplin au métier de gardien de la paix ou de gendarme.

Alors que certains jeunes (un tiers environ) ont un projet professionnel en lien avec la Défense, et par conséquent tirent avantage des marqueurs militaires du dispositif, d'autres ont des aspirations très éloignées. Les deux tiers environ de l'échantillon ont recours à l'Epide sans avoir le projet d'entrer dans l'armée, la police ou la gendarmerie. Or, bien que peu attirés par la carrière militaire, ils ne se plaignent guère des règles de l'Epide et de la discipline. Il faut donc admettre que leur engagement se fonde sur des principes qui, d'une part, débordent le projet professionnel et, d'autre part, sont communs aux autres jeunes, nonobstant les différences de projet professionnel. Autrement dit, les raisons de l'adhésion au dispositif proviennent d'un autre registre que professionnel, et il faut chercher à savoir ce que la *forme militaire* fabrique pour comprendre leur engagement.

2.1. Les vertus de la discipline et la force du groupe

La *forme militaire* évoque le concept de *forme scolaire* que Vincent (1980) applique au dispositif scolaire, le terme de dispositif devant être pris dans le sens foucauldien d'une critique de l'appareil scolaire, non par le biais de ses aspects culturels et symboliques (comme le font Bourdieu et Passeron), mais par des procédures d'intériorisation d'une discipline par une organisation précise du temps et de l'espace. La *forme scolaire* est à un rapport à l'écrit que les élèves établissent à partir d'un rapport pédagogique et d'autorité à l'enseignant. Ce rapport pédagogique fait appel à la matérialité des procédures, des règlements, des espaces et des objets pour obtenir le consentement des élèves. Comme le note Barrère (2013, p. 97), c'est le double sens du mot discipline, à la fois une contrainte des conduites mise en forme par la trame des procédures scolaires objectives, et la partition curriculaire d'un ensemble de savoirs. Quant au maître, il incarne une autorité juste et neutre. Il punit et récompense sans jugement de valeur, sur la simple règle de l'erreur et du succès. Il est guidé par un principe de dépersonnalisation de sa relation aux élèves⁵. Bien que la *forme scolaire* s'adosse à un dispositif de contrôle scolaro-centré et de transmission d'un savoir supposé stable, des ressemblances peuvent être trouvées avec la *forme militaire*. Celle-ci reprend d'abord le principe d'une interdépendance des relations et des objets. Elle répartit ensuite les jeunes dans des groupes, et dispense un enseignement organisé autour de savoirs spécifiques. Leur progression se fait à partir d'un découpage précis des compétences ainsi que d'une formalisation du contenu des connaissances scolaires de base. Par ailleurs, *forme scolaire* et *forme militaire* se rejoignent sur les modes de socialisation par une organisation spécifique du temps et de l'espace, ainsi que sur les ressorts de l'adhésion au dispositif qui ne proviennent pas de la crainte des adultes mais de l'engagement personnel et collectif librement consenti d'individus autonomes et rationnels.

À l'Epide, il n'y a pas de soumission non consentie puisque les jeunes sont entrés dans le dispositif en connaissance de cause. Ils ont donné leur accord pour l'internat d'inspiration militaire⁶, avec l'objectif (pas toujours atteint) de trouver un emploi à la sortie du dispositif. Si cet objectif suffit à expliquer les raisons du recours au dispositif, il n'explique pas les raisons pour lesquelles ils ont choisi ce dispositif plutôt qu'un autre (un E2C par exemple), ni pourquoi ils y restent. Or, ce que représente le dispositif explique le recours des jeunes à celui-ci, et ce qu'il produit sur le plan de leur subjectivation permet de comprendre qu'ils s'accrochent⁷. Il s'avère que la « socialisation épidiennne » agit sur la personnalité des jeunes dès les premiers jours, lors de la « semaine d'intégration ». Pendant cinq jours, les jeunes passent collectivement des épreuves physiques, avec des objectifs de performance qui servent à évaluer le groupe plutôt que le jeune. Ces activités collectives font appel à l'affirmation de soi et à la solidarité. Parfois, elles réparent une estime de soi malmenée par l'expérience scolaire (Barrère, 2011). En outre, l'internat donne l'image d'un espace

5 Malgré les inflexions du système éducatif, et bien que les relations des enseignants aux élèves évoluent, la *forme scolaire* perdure.

6 C'est la raison pour laquelle la « socialisation épidiennne » est irréductible à une critique foucauldienne.

7 Sachant que certains d'entre eux partent avant le terme de la formation, ce qui atteste que le dispositif n'est pas infaillible et qu'il doit composer avec de potentiels déserteurs.

« hors du monde », qui protège des dérives et des désordres du quartier. La culture juvénile n'y est pas prédominante dans la mesure où le règlement ne la tolère que lors des temps libres (surtout le soir, après le dîner et avant l'extinction des feux), et que l'uniforme accentue la coupure du dispositif avec l'environnement. Enfin, la commune condition sociale des jeunes accueillis à l'Epide renforce le sentiment de neutralité du dispositif et d'égalité entre tous les jeunes. La discipline est autonome et rationnelle, c'est-à-dire qu'elle repose sur un système de réprimandes (la sanction la plus élevée, mais aussi la plus rare, est le renvoi⁸) et de récompenses distinctes du genre et de l'origine sociale.

Les contraintes du dispositif sont donc acceptables et acceptées puisqu'elles conduisent (ou devraient conduire) à une insertion professionnelle. La *forme militaire*, qu'il faut de toutes façons subir, est présentée comme un atout face à des employeurs attentifs aux prérequis comportementaux indispensables pour obtenir puis tenir un emploi : ponctualité, régularité, acceptation des règles et des contraintes. Les jeunes jouent alors le jeu de la formation, mais avec un détachement qui leur permet de jeter un regard critique sur le dispositif sans rompre les liens hiérarchiques à l'égard des adultes. En effet, quand on les interroge sur les raisons de l'acceptation des contraintes du dispositif, les réponses ont moins des allures de résignation que d'une justification, qui procède par arbitrage entre ce que le dispositif oblige à faire et ce qu'il peut offrir : l'espoir d'une sortie rapide de la vulnérabilité en échange d'une soumission aux règles de l'internat. De ce fait, la militarisation des relations sociales n'est pas vécue par les jeunes comme dévalorisante ou contraignante. Au contraire, elle est vue sous un angle positif, car elle formalise l'adhésion à une organisation qu'ils estiment efficace.

Au fond, l'Epide met en correspondance la personnalité avec des symboles militaires qui évoquent les valeurs d'égalité, d'intégration et de cohésion. Il donne du sens aux parcours des jeunes, depuis la sortie du système scolaire jusqu'à l'entrée dans le dispositif. Il polarise les jeunes sur des objectifs que la plupart avaient avant d'entrer à l'Epide, mais en leur donnant les conditions d'une mobilisation des ressources personnelles et collectives. Dans cette perspective, le dispositif est un point de rencontre entre la motivation des jeunes à opérer une transition biographique et une *forme militaire* qui, d'une part facilite la transmission collective de normes et valeurs, d'autre part réagence les dispositions personnelles de manière suffisamment stable et ordonnée pour orienter l'action vers des buts et des rôles socialement approuvés. C'est pourquoi le rituel militaire est si important : il hisse les jeunes au niveau d'une personnalité morale par leur agrégation à l'effervescence de l'action collective, celle-ci ouvrant la voie aux émotions collectives ainsi qu'au respect de soi et des autres (Keck, 2012). Comme dans les rites religieux que Durkheim aborde pour mieux analyser le social, les rituels militaires sont une loupe qui permet aux jeunes de ressentir les vertus du groupe, et à travers lui de se voir eux-mêmes. Autrement dit, le rituel militaire fait l'interface entre les règles objectives du dispositif et un processus de subjectivation. Plus largement, l'Epide agit sur leur identité, en fournissant les ingrédients personnels et collectifs nécessaires aux franchissements des seuils d'accès à l'âge adulte, au moment même où les jeunes prennent conscience que le temps est venu de les franchir.

2.2. La part du temps

Les jeunes évoquent souvent la crainte du retard pris sur les agendas sociaux. Ils ont conscience du temps qui passe, et de l'urgence, compte tenu de leur âge et de leur situation, de prendre un tournant biographique. Toutefois, cette prise de conscience est variable selon les groupes sociaux.

⁸ Nous avons mené des entretiens avec des jeunes pour qui la croyance dans le dispositif a faibli. Leurs propos expriment leur crainte que le dispositif ne parvienne pas à concrétiser les espoirs qu'ils avaient placés en lui, ainsi que le choix de sortir des rangs par des écarts de conduite qui traduisent leur désapprobation à l'égard du dispositif. Nous nous sommes attachés à les observer durant plusieurs séquences, lors desquelles ils manifestent des attitudes de protestation ou de retrait. Concernant ces jeunes, la discipline devient un enjeu individuel et collectif pour les moniteurs, car ils doivent d'une part les ramener dans les rangs et assurer un suivi plus fort pour retravailler le projet professionnel et, d'autre part, maintenir le cadre collectif du dispositif. En cas d'échec, l'exclusion est prononcée par l'Epide, quand ce n'est pas le jeune qui décide de lui-même de désertir.

Cela se vérifie précisément chez les jeunes originaires des territoires ultramarins français (en particulier de Mayotte), que l'impératif culturel de correspondance de l'âge avec la maturité sociale presse à changer de situation. Ces jeunes, essentiellement des garçons, assimilent clairement l'Épide à une préparation militaire. Ils la considèrent comme une étape logique de leur carrière professionnelle, mais aussi comme un passage à l'âge adulte par les souffrances endurées. La dureté de la formation est vécue à la fois comme une mise à l'épreuve de la virilité, et comme l'incarnation d'un imaginaire collectif où « être militaire c'est être un homme ». D'ailleurs, les entretiens font état des épreuves physiques et de la discipline auxquelles ils se soumettent sans rechigner, en « serrant les dents » pour ainsi dire. Chaque histoire mettant en scène l'endurance et la capacité à surmonter les souffrances revêt une importance pour celui qui la raconte.

Ces épreuves le placent dans l'entre-deux d'une séparation (partielle) des codes acquis précédemment et d'une agrégation (à venir et espérée) au monde professionnel et au monde des adultes. Elles annulent, au moins temporairement, les traits sociaux qui le définissent dehors, et lui donnent à l'intérieur le sentiment de vivre une égale condition au sein d'une *communitas* (Turner, 1990). Plus la volonté de rompre avec le passé et les espoirs d'une insertion professionnelle sont forts, plus la loyauté envers le dispositif est puissante. À ce titre, une partie des tensions entre jeunes provient précisément des écarts de conduite. Alors que la plupart vivent le dispositif comme une transition vers l'âge adulte, quelques-uns le voient comme une césure entre l'adolescence et la vie adulte. Ces derniers n'ont que faire des symboles militaires. La journée, ils se contentent de ne pas trop « sortir des rangs », alors que le soir ils confèrent à l'internat une dimension festive par l'amusement et l'ambiance potache qu'ils installent dans les chambres. Le jugement que les premiers portent sur le comportement perturbateur des seconds est sévère. Ils tolèrent mal l'atteinte portée au cadre, sans doute parce qu'en perturbant le règlement ou en contestant ouvertement le dispositif, c'est l'autorité du dispositif tout entier qui est mise à mal, et par la même occasion une atteinte à l'identité sociale à laquelle ils se préparent. De plus, les entorses au règlement dévoilent les failles d'un dispositif qu'ils pensaient plus strict que cela, notamment lorsque les cas d'indiscipline ne sont pas sanctionnés. Derrière les propos convenus des jeunes (« *il faut avoir envie de réussir* », « *on doit se donner à fond pour réussir* », etc.), on perçoit que le ferment de l'adhésion au dispositif tient aussi à la crainte de l'échec et la honte du renvoi. Une part importante intègre l'Épide sur les conseils d'un parent ou d'un membre de la famille (grand-parent, frère, sœur ou cousin), laissant supposer que la motivation à réussir trouve aussi des ressorts dans une loyauté envers des proches, qui alimente le désir de ne pas décevoir.

2.3 Le genre et les intérêts

L'adhésion au dispositif n'est pas réductible à la transition des âges car des différences existent entre garçons et filles. L'engagement des jeunes hommes répond à une conception traditionnelle du rôle masculin. Tous les garçons ont exprimé un désir de fonder rapidement une famille et d'avoir sa maison à soi. En toute logique, ils ont souligné la nécessité de trouver un emploi. À la différence des autres jeunes, ceux issus d'un territoire ultramarin insistent sur l'importance de tenir ces rôles masculins, surtout quand l'âge de se marier est atteint, et que le besoin de revenus et de reconnaissance devient pressant. Ils s'accrochent à l'Épide dans l'espoir de sortir par la grande porte, à l'instar des amis du quartier qui sont passés par l'Épide, et qui ont « réussi », au sens que la majorité des jeunes donne à ce terme : un travail, un mariage, un logement. Cette vision traditionnelle du rôle masculin contraste avec la vision des filles qui, toutes origines confondues, endurent la *forme militaire* par opposition à la place des femmes dans le quartier et des filles dans la famille. La décision de s'engager est motivée par un désir d'autonomie assimilant leur engagement à un défi lancé aux rôles sociaux traditionnels. Il s'agit de briser l'image de la femme peu entreprenante et cantonnée au rôle d'épouse dans le foyer et de mère de famille. Certes, les filles ont plus de difficultés que les garçons à entrer à l'Épide (la décision est souvent prise contre l'avis des parents ou de la famille) mais, une fois engagées, elles assimilent l'internat à un lieu d'émancipation, voire de liberté, et considèrent le dispositif comme un préalable à leur émancipation. L'Épide représente pour elles le moyen de mettre à distance un environnement bien plus pesant que la

forme militaire. Si la vertu de l'éloignement et de la discipline peut être contrariée par l'obligation de côtoyer une fraction masculine qui affiche des attitudes peu amènes envers elles, en particulier lors des séances d'activités physiques où les moqueries sexistes fument malgré les rappels à l'ordre du moniteur, elles se plient aux règles pour mieux défendre leur cause.

Conclusion

Le dispositif fonctionne de manière telle que les jeunes sont disposés à croire aux vertus de la *forme militaire*. Plus les jeunes se plient à la discipline, plus ils développent leur autonomie en intériorisant les principes fondamentaux de la « culture épicienne ». Le dispositif parvient à réaliser un travail de socialisation par des procédures rationnelles, mais aussi parce que les jeunes eux-mêmes croient, ou finissent par croire, à la *fiction militaire*. En cela, l'Epide est un sanctuaire qui transforme des êtres de passion en sujets autonomes que la raison fait grandir. Il est une *institution* car il assume une vocation éducative, crée de la solidarité entre les jeunes (les entretiens insistent beaucoup sur l'entraide et l'attachement aux valeurs qu'incarne l'expression, souvent citée, de « *ne jamais laisser quelqu'un sur le bord de la route* »), enfin soumet les jeunes au modèle normatif de l'adulte indépendant et assumant ses rôles sociaux (Dubet, 2002). De plus, l'Epide répond au besoin d'affiliation au groupe de référence détenteur de prestige et d'autorité (Merton & Kitt, 1950 ; Stouffer & al., 1949). En se soumettant à l'autorité des adultes, les jeunes se confrontent à des adultes sûrs d'eux et dépositaires des valeurs de l'*institution*. Ce faisant, ils apprivoisent les conventions qui organisent le monde vers lequel ils souhaitent s'engager. Leur représentation du dispositif et leurs attentes se superposent à l'image qu'ils se font du travail et de l'avenir. En cela, ils se trouvent à la croisée de plusieurs dimensions mises à jour par Léger (2003) : un dépassement de soi, une seconde chance après des échecs à l'école et des opportunités professionnelles. Comme ces valeurs caractérisent aussi le marché du travail, l'Epide est aux yeux de tous l'antichambre du monde professionnel, ce qui rassure les jeunes sur l'issue du choix fait de s'y engager.

L'Epide n'est pas une caserne au sens militaire du terme, et son efficacité sur le plan de l'insertion professionnelle n'est pas totale. En outre, tous les jeunes ne se glissent pas sans coup férir dans la *forme militaire* : certains ont un rapport instrumental au dispositif quand d'autres quittent la formation prématurément. Cependant, la manière avec laquelle l'Epide réagence les expériences sociales et scolaires procure aux jeunes sans diplôme, dans un rapport expressif au dispositif, la sensation de grandir et, ce faisant, les convainc de s'accrocher. C'est la force du dispositif : parvenir par une éducation totale d'inspiration militaire à fabriquer chez les jeunes une personnalité sociale. Ce *programme*, durkheimien par son fonctionnement et ses finalités, apparente l'Epide à une *institution* dans un monde désinstitutionnalisé. Une « vocation épicienne » naît chez les jeunes plongés dans un univers fortement marqué par les codes et symboles militaires. Loin de les rebuter, les jeunes (hormis les « déserteurs » et les « contestataires ») réclament le « programme institutionnel » de l'Epide, et s'y adaptent par la fonction instituante du dispositif : ils vivent dans un cadre réglementé, impersonnel et rythmé par des périodes prévisibles d'études, d'activités physiques, de commensalité et de vie en collectivité. Vivre dans ce cadre et en accepter les contraintes est une manière de régler le problème de la jeunesse, en l'occurrence celui de grandir. L'Epide les accompagne sur les chemins de la maturité, par une *forme militaire* qui prend des allures de rites de passage et d'encadrement institutionnel qui font défaut ailleurs. Dans une société qui contraint les jeunes à fabriquer par eux-mêmes les façons de grandir à partir de petites conquêtes, l'Epide leur en offre la possibilité par de grandes batailles.

Bibliographie

- Barrère A. (2011), *L'Éducation buissonnière*, Paris, Armand Colin.
- Barrère A. (2013), « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 2013/2 (n° 36), pp. 95-116.
- Burghardt J., Schochet P. (2011), *National Job Corps Study: Impacts by Center Characteristics*, Evaluative report, Employment and Training Administration (DOL), Washington, DC. Office of Policy and Research.
- Dubet F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Le seuil.
- Dubet F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- Galland O. (2011), *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin.
- Goffman E. (1968), *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*, Paris, Éditions de Minuit.
- Hatto R., Tomescu-Hatto O., Muxel A. (2011), *Enquête sur les jeunes et les armées : images, intérêt et attentes*, Paris, Institut de recherche stratégique de l'École militaire (IRSEM).
- Keck F. (2012), « Goffman, Durkheim et les rites de la vie quotidienne », *Archives de Philosophie*, 2012/3 (Tome 75), pp. 471-492.
- Léger J.-F. (2005), « L'évolution du rapport à l'autorité des militaires du rang » in Gresle F. (dir.), *Sociologie du milieu militaire. Les conséquences de la professionnalisation sur les armées et l'identité militaire*, Paris, L'Harmattan.
- Léon M.-H. (1999), *Uniformes et formations. Socialisations et rites d'interaction dans un poste de commandement régimentaire*, Paris, L'Harmattan.
- Merton R. K. & Kitt A. (1950), "Contribution to the theory of reference group behavior" in Merton R. K. & Lazarsfeld P. (eds.), *Continuities in social research: studies in the scope and method of "the American soldier"*, New York, Free Press, pp. 40-105.
- Sallée N., Tschanz A. (2018), « "C'est un peu la prison, mais c'est pas comme la vraie". La carcéralité d'un centre de réadaptation pour jeunes délinquants à Montréal », *Métropolitiques*.
- Stouffer S. A. & al. (1949), *The American soldier: Combat and its Aftermath*, Princeton, N. J., Princeton University Press.
- Turner V. W. (1990), *Le phénomène rituel. Structure et contre-structure*, Paris, PUF.
- Vincent, G. (dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Weber C. (2012), *A genou les hommes... Debout les officiers. La socialisation des Saint-Cyriens*, Rennes, Pur.
- Zaffran, J. (2015), « Raccrocher et s'accrocher à un internat d'inspiration militaire : Le cas des décrocheurs scolaires qui s'engagent à l'Épide ». *Revue française de sociologie*, 56,(2), pp. 331-356. doi:10.3917/rfs.562.0331.



Vue aérienne Centre Epide Marseille (Google Earth)



Vue aérienne Centre Epide Bordeaux (Google Earth)



Levée du drapeau. Epide Bordeaux



Les déplacements dans un Epide



Visite officielle à l'Epide de Marseille

Transitions vers le post-obligatoire : les effets d'une réforme de l'organisation de l'enseignement secondaire obligatoire

*Karine Benghali Daepfen, Ladislas Ntamakiliro**

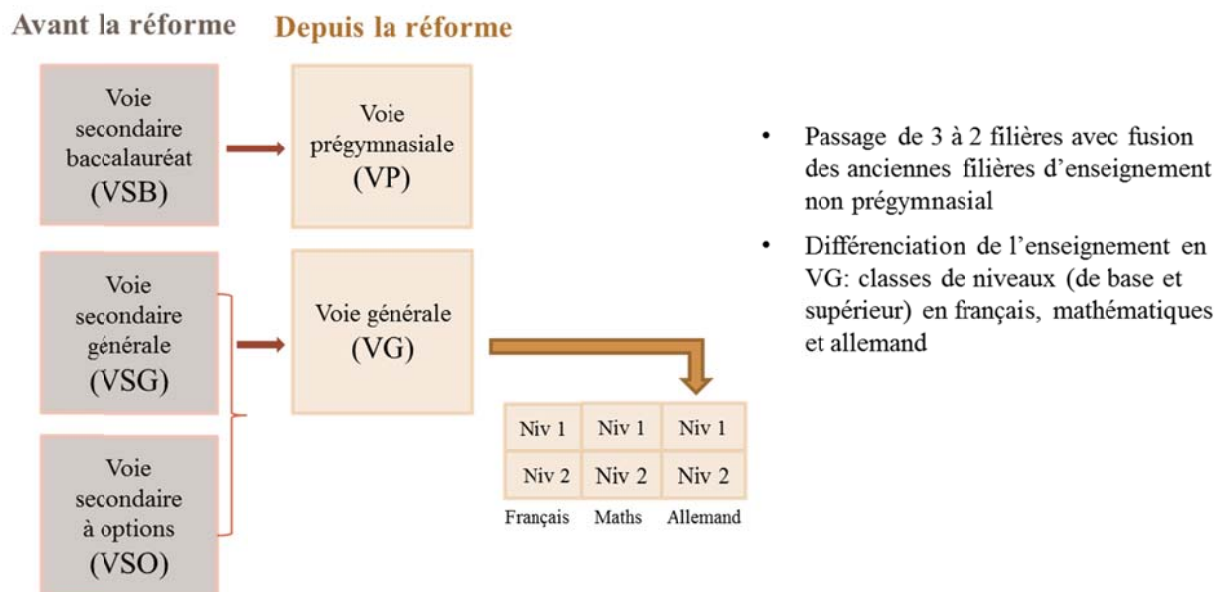
1. Introduction

L'organisation de l'enseignement secondaire obligatoire varie d'un pays à l'autre. Les modèles courants sont le système de l'école unique, où les élèves fréquentent des classes hétérogènes ; le système à filières, où les élèves sont regroupés en classes homogènes en fonction de leurs compétences scolaires ; et le système à tronc commun, sorte de mixte des deux précédents où, bien que l'enseignement soit dispensé dans des classes hétérogènes, une différenciation peut être assurée par la constitution de classes de niveaux dans certaines disciplines (Crahay & Delhaxe, 2004). Les avantages et les inconvénients des différents modèles ont fait l'objet de nombreux travaux de recherche (Dupriez, 2010 ; Dupriez & Draelants, 2004).

Le canton de Vaud, comme la plupart des autres cantons suisses, applique le système à filières depuis le début du XX^e siècle. En 2013, dans le cadre d'une nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire, les autorités scolaires et le peuple consulté par référendum, ont adopté une réforme qui représente un pas vers un système un peu plus intégratif. Avant celle-ci, les élèves étaient répartis en trois filières d'enseignement aux niveaux d'exigences différents : la voie secondaire de baccalauréat (VSB) aux exigences élevées, la voie secondaire générale (VSG), aux exigences moyennes et la voie secondaire à options (VSO), aux exigences élémentaires. D'un système à trois filières, le secondaire I est passé à un système à deux filières. La filière à exigences élevées, désormais appelée voie pré-gymnasiale (VP) a été conservée, tandis que les deux filières aux exigences moyennes et élémentaires ont fusionné pour former la voie générale (VG). La disparition de la voie d'enseignement à exigences élémentaires, connotée négativement auprès du public et jugée stigmatisante pour les élèves, constitue clairement le principal objectif de la réforme. À la place, l'enseignement assuré en VG est différencié par l'organisation de deux classes de niveaux (niveau de base et niveau supérieur) dans les trois principales disciplines, le français, les mathématiques et l'allemand.

* Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques, Suisse.

Figure 1 • Organisation de l'enseignement avant et depuis la réforme du secondaire I



Parmi les différents changements intervenus dans le cadre de la réforme scolaire, notons également celui relatif à la procédure d'orientation. Autrefois basée à la fois sur les notes annuelles et sur de nombreux critères qualitatifs comme les progrès réalisés au cours des deux dernières années, la capacité d'adaptation à de nouvelles conditions d'apprentissage et à de nouvelles matières, l'attitude face aux différentes disciplines et au travail scolaire en général, la procédure s'appuie aujourd'hui uniquement sur les résultats scolaires chiffrés, dont les scores obtenus aux épreuves externes à hauteur de 30 %. En outre, l'opinion des enseignants et des parents, sollicitée dans l'ancien système, ne l'est plus dans le nouveau. Ces modifications ont pour objectif de tendre vers une meilleure égalité de traitement entre élèves des différents établissements scolaires.

Notre recherche a pour but de contribuer à l'évaluation de cette réforme. Elle consiste à évaluer les effets, à moyen terme, d'un changement d'organisation en ce qui concerne les parcours dans la scolarité obligatoire d'une part (orientation en filières et niveaux, redoublement, réorientation, certification), et la transition vers le secondaire post-obligatoire d'autre part. Elle permet également de voir dans quelle mesure le nouveau système influe sur les inégalités sociales et sur la réussite scolaire dans l'enseignement secondaire : agit-il comme facteur d'émancipation pour un plus grand nombre de jeunes ou, au contraire, d'accroissement des inégalités entre différentes catégories d'élèves ?

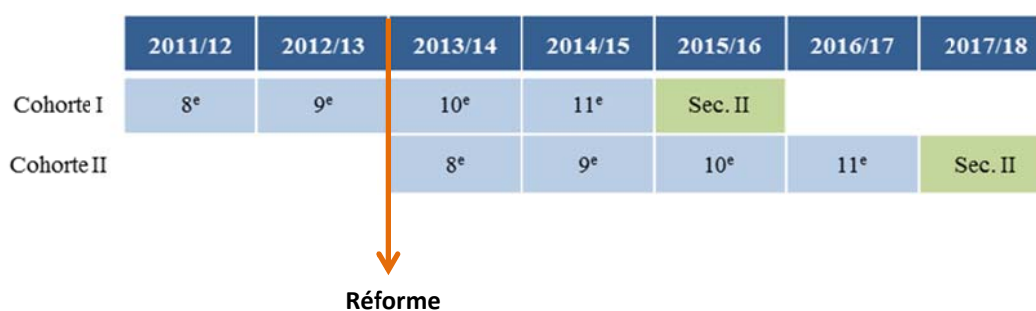
2. Méthodologie et données

Notre étude s'attache à évaluer les effets de la réforme scolaire vaudoise sur l'efficacité et l'équité de l'école à partir d'une analyse des parcours de formation des élèves. Pour cela, nous avons choisi une méthode d'analyse longitudinale prospective qui nous permet de suivre deux cohortes entières d'élèves sur une période de 5 ans, la dernière cohorte avant et la seconde après la mise en place de la réforme. Les élèves qui prennent part à l'étude sont ceux qui étaient en 8^e année (équivalent à la 6^e en France) au début du suivi des cohortes ; ils sont alors âgés de 12 ans en moyenne. Ils représentent un total de plus de 14 000 élèves, soit 7 191 pour la première cohorte et 7 068 pour la seconde, et sont issus des 69 établissements scolaires du canton de Vaud. Leur parcours est connu jusqu'à la première année de la scolarité post-obligatoire (voir figure 2).

Les informations utilisées pour l'étude sont extraites de la base de données du recensement scolaire vaudois. Les variables à disposition comprennent les caractéristiques individuelles des élèves (âge, sexe, langue maternelle, nationalité), leurs notes aux épreuves externes en français et en mathématiques, et le contexte de scolarisation pour chaque année du parcours (établissement fréquenté, type et degré d'enseignement, filière). Ces informations vont nous permettre de reconstituer le flux des élèves dans les différentes classes à travers le cursus complet de leur scolarité au secondaire I et en première année du secondaire II.

Comme pour toute analyse longitudinale, le risque existe de perdre la trace d'un certain nombre d'élèves, c'est le cas ici pour les élèves qui quittent le canton et poursuivent leur scolarité ailleurs en Suisse ou à l'étranger. Ils sont environ 250 au total pour chacune des cohortes. Un déménagement n'ayant, a priori, pas de lien direct avec l'éducation, nous pouvons faire l'hypothèse que les élèves concernés se répartiraient de manière identique aux autres dans les différents types d'enseignement. Au secondaire II, par contre, l'information concernant l'enclassement (cette répartition dans les différentes classes) est manquante pour un nombre plus important d'élèves. Il s'agit des situations de transition différée voire inexistante comme, par exemple, un séjour linguistique, un voyage, l'entrée dans la vie active, ou une période d'inactivité prolongée avec ou sans inscription au chômage. La population finale se compose de filles et de garçons à part égales, de 69% d'élèves de nationalité suisse et de 70% de langue maternelle française.

Figure 2 • Représentation du suivi des deux cohortes d'élèves



Des analyses comparatives de cohortes, avant et après la réforme, vont permettre d'observer les principaux changements induits par la réforme. Nous pourrions ainsi observer la façon dont les trajectoires se différencient dans les deux situations, et juger de la plus grande efficacité de l'un ou l'autre des systèmes en fonction de différents critères : les parcours directs (sans redoublement), les accès à la filière la plus exigeante, les réorientations à la hausse (de la filière moins exigeante à la plus exigeante), et les transitions immédiates au secondaire II.

3. Résultats

Nous allons analyser dans un premier temps les parcours qui concernent la scolarité au secondaire I et, dans un deuxième temps, les transitions vers la scolarité post-obligatoire.

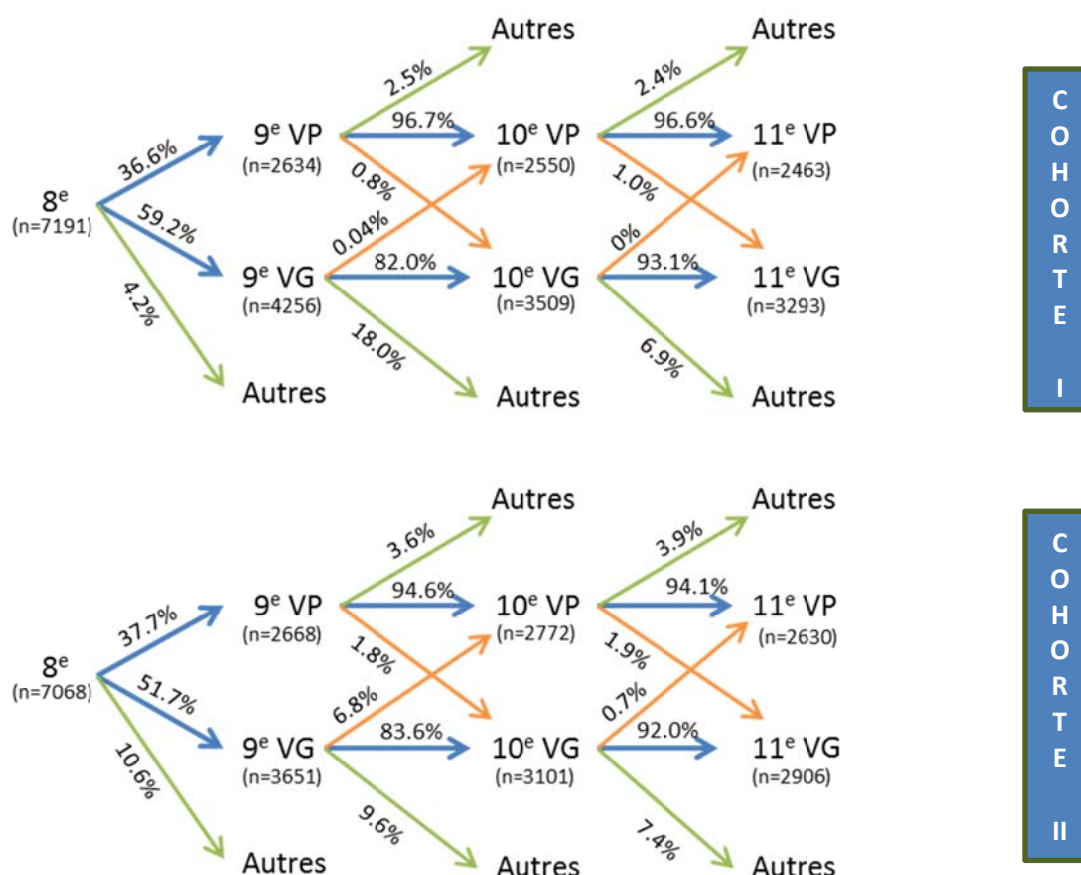
3.1. Analyse des parcours au secondaire I

En raison des différents types d'enseignement possibles à chaque étape du cursus scolaire, les parcours des élèves sont très divers. Nous nous intéressons dans cette communication aux parcours directs, c'est-à-dire ceux qui s'effectuent sans redoublement, sans passage par l'enseignement spécialisé, ni sortie de l'enseignement vaudois et public (voir figure 3). La catégorie des élèves désignés sous « Autres » comprend tous les élèves concernés par de telles situations. Les passages directs ne se font pas uniquement entre mêmes voies. En effet, ces dernières étant perméables, des

réorientations peuvent intervenir. Elles s'entendent à la hausse, soit de la voie générale vers la voie pré-gymnasiale ou, inversement à la baisse, de la voie pré-gymnasiale à la voie générale. Dans le premier cas, l'élève doit remplir certaines conditions, à savoir obtenir les résultats requis dans les disciplines principales et avoir anticipé sa réorientation en ayant suivi une option spécifique. Le second cas se présente lorsque les résultats de l'élève sont insuffisants et qu'un redoublement n'est pas la meilleure solution.

La première étape du parcours, l'orientation de 8^e en 9^e année, présente déjà des différences significatives entre les deux volées (cohortes). Tandis que le taux d'accès en VP est sensiblement le même (37.7 % après la réforme versus 36.6 % avant), celui qui concerne la VG est bien inférieur (51.7 % versus 59.2 %). Ce différentiel d'élèves orientés en VG se retrouve dans le groupe « Autres », et s'explique par une hausse très importante du taux de redoublement (de 0.5 % à 6.4 %). Cette hausse brutale est la conséquence de la modification des conditions de promotion en fin de 8^e apportée par la réforme. En effet, dans l'ancien système, dans le but d'éviter des redoublements volontaires, la promotion était automatique à cette étape de la scolarité. Dorénavant, les élèves doivent remplir des conditions liées à leurs résultats scolaires pour accéder à la 9^e année.

Figure 3 • Parcours au secondaire I des élèves des cohortes I et II



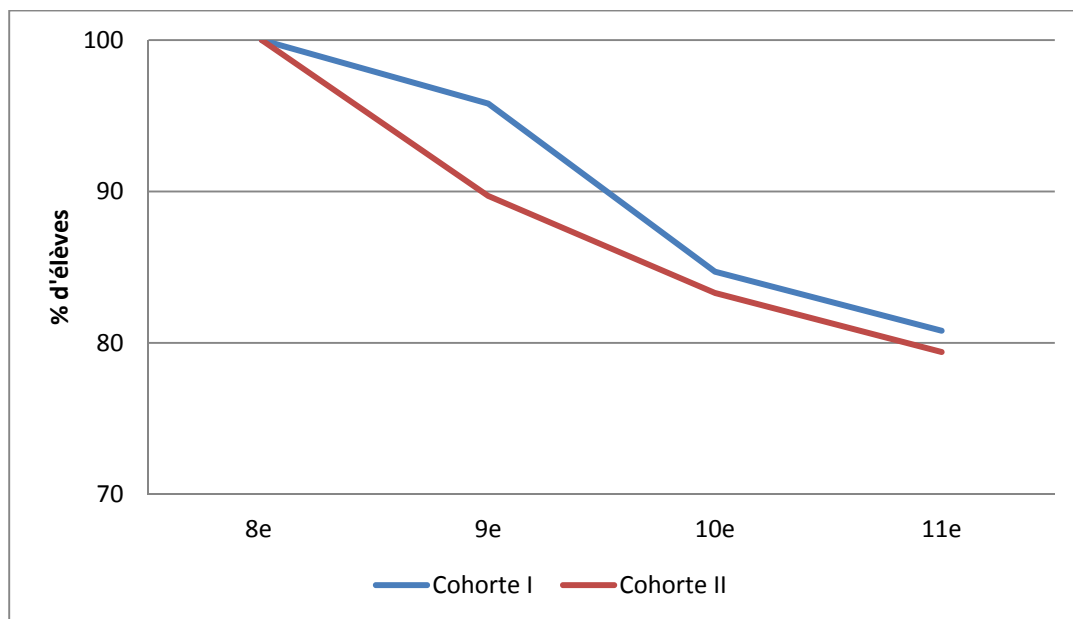
Le passage en 10^e année pour les élèves de 9^e VP diffère peu d'une cohorte à l'autre. Le changement le plus significatif concerne les élèves de VG dont le taux de réorientations en VP est passé de 0.04 à 6.8 %. Cette différence résulte d'une modification des conditions de réorientation qui permettent dorénavant d'anticiper celle-ci ; elle ne nécessite donc plus, comme c'était le cas précédemment, d'être systématiquement accompagnée d'un redoublement dont le but était la mise à niveau de l'élève. Les élèves manquants dans la catégorie « Autres » sont ceux qui devaient auparavant redoubler pour passer en VP, ou qui rejoignaient l'école privée pour « échapper » à la voie

d'enseignement à exigences élémentaires, voie la moins valorisée et stigmatisée dans l'opinion publique (la voie secondaire à options, voir figure 1).

Lors de la transition suivante, de la 10^e vers la dernière année de scolarité obligatoire, on observe le même phénomène pour les élèves de VP, à savoir une légère augmentation du taux de réorientations à la baisse et de redoublements, qui aboutit à un taux de passage en 11^e VP diminué de 2.5 points si on le compare à l'ancien système. Les résultats des élèves de VG ne présentent pas de changements aussi importants entre les deux cohortes que ceux qui ont été relevés pour la transition précédente. En effet, il devient difficile et plus risqué, à une année seulement de l'examen pour l'obtention du certificat de fin de scolarité obligatoire, de changer pour une voie de niveau plus exigeant. On peut penser que les élèves qui remplissent les critères pour être réorientés choisissent la sécurité qu'offre la répétition de l'année.

La figure 4 montre pour les deux cohortes le taux d'élèves dans le degré attendu (parcours directs) après une, deux et trois années dans l'enseignement secondaire I, le point de départ se situant en 8^e année. Une année après, on constate un écart important entre les deux cohortes, qui s'explique par l'augmentation massive du taux de redoublement suite aux changements survenus dans les conditions de promotion en fin de 8^e année. Une année plus tard encore, cet écart est en grande partie comblé. Certains élèves de la cohorte I promus automatiquement en fin de 8^e se retrouvent en échec en 9^e et doivent redoubler ; à l'inverse, dans la cohorte II, la nouvelle possibilité de pouvoir être réorienté à la hausse directement évite des redoublements. Cette opportunité étant peu utilisée lors de la dernière année, celle de l'examen de fin de scolarité obligatoire, l'écart entre les deux voies en 11^e reste inchangé.

Figure 4 • Parcours directs au secondaire I des élèves des cohortes I et II



Après avoir étudié les passages d'un degré à un autre de manière descriptive, on peut se demander si certaines caractéristiques individuelles des élèves (le sexe, la nationalité ou la langue maternelle), leur niveau de compétence (mesuré ici par les scores aux épreuves externes de 8^e année en français et en mathématiques, et exprimé en scores Z), et la voie fréquentée peuvent, indépendamment de la cohorte à laquelle ils appartiennent, expliquer les écarts observés en ce qui concerne le caractère direct des parcours. Le tableau 1 présente trois modèles de régression logistique relatifs à chacune des trois promotions : de la 8^e vers la 9^e année, de la 9^e vers la 10^e et enfin de la 10^e à la 11^e et dernière année du secondaire I.

Les trois modèles présentés ici nous apprennent qu'être une fille est un facteur favorisant la transition directe. Par opposition, nous pouvons en déduire que les garçons risquent davantage d'être concernés par un redoublement ou une orientation en enseignement spécialisé, quelles que soient la voie fréquentée, la cohorte à laquelle ils appartiennent et à résultats scolaires équivalents. Les caractéristiques de « nationalité » et de « langue maternelle » ne présentent pas de lien avec la linéarité des parcours ; elles n'ont, par conséquent, pas été retenues dans les modèles.

Tableau 1 • Modèles logistiques estimant l'effet de la réforme sur les parcours directs au secondaire obligatoire

Modalité de référence	Modalité active	Modèle 1			Modèle 2			Modèle 3		
		Promotion en 9 ^e année			Promotion en 10 ^e année			Promotion en 11 ^e année		
		Coef. de régression	Sign.	Odds ratio	Coef. de régression	Sign.	Odds ratio	Coef. de régression	Sign.	Odds ratio
Garçon	Fille	0.34	**	1.41	0.28	***	1.33	0.38	***	1.46
Voie générale (VG)	Voie pré-gymnasiale (VP)				1.38	***	3.99	0.84	***	2.33
Avant la réforme	Après la réforme	-2.91	***	0.05	0.77	***	2.15	0.37	***	1.45
Moyenne des résultats aux épreuves externes de français et mathématiques en 8 ^e année (scores Z)		2.04	***	7.72	0.53	***	1.69	0.58	***	1.79
Constante		6.84	***	934.10	1.90	***	6.70	1.64	***	5.15
R ² de Nagelkerke		0.47			0.16			0.14		

Niveaux de significativité : ns (non significatif), * (significatif à $p < 0.05$), ** (significatif à $p < 0.01$), *** (significatif à $p < 0.001$).

Sans surprise, de meilleurs scores aux épreuves externes sont associés aux passages directs d'un degré à l'autre et ce, de manière plus marquante lors de la promotion en 9^e puisqu'alors ces scores font partie intégrante des critères de promotion. Par contre, si l'on raisonne à résultats égaux, on constate que l'appartenance à une voie, en l'occurrence la voie pré-gymnasiale, influence de manière positive la probabilité de suivre un cursus linéaire.

Enfin, toutes choses égales par ailleurs, les élèves de la cohorte II ont 18 fois moins de chances que les élèves de la cohorte I de passer directement de la 8^e vers la 9^e année, ceci principalement en raison de la suppression de la promotion automatique. Par contre, ces mêmes élèves ont davantage de chance de passer d'un degré à un autre, depuis la 9^e année, sans redoublement ni passage par l'enseignement spécialisé ou l'enseignement privé. Sur cet indicateur-ci, le caractère direct du parcours au secondaire I, on peut donc conclure que la réforme a eu un effet positif. Par contre, ce n'est pas le cas entre la 8^e et la 9^e année, où l'orientation en fin de 8^e s'accompagne plus fréquemment de redoublements.

3.2. Analyse des transitions vers le secondaire II

A la fin de la 11^e année, les élèves sont orientés dans différents types d'enseignement post-obligatoire en fonction de leurs résultats au certificat de fin de scolarité obligatoire ainsi que de leurs choix personnels. Bien entendu, les conditions d'accès aux différentes filières du secondaire II varient selon le niveau d'exigences de la voie suivie en dernière année du secondaire obligatoire. Cette forme de différenciation des conditions d'accès au secondaire II est de règle dans toute la Suisse (CSRE, 2014 ; OFS, 2016) comme dans d'autres pays pratiquant la sélection précoce des élèves.

La majorité des élèves ayant réussi leur certificat sont orientés dans les trois grands types d'enseignement post-obligatoire :

- l'école de maturité (EM), ouvrant la voie aux universités ainsi qu'aux écoles supérieures de formation professionnelle est réservée aux sortants de la voie prégymnasiale ;
- l'école de culture générale (ECG) ouvrant la voie aux écoles supérieures de formation professionnelle s'adresse aux sortants de la voie prégymnasiale et, sous certaines conditions, à ceux de la voie générale ;
- l'école de formation professionnelle initiale ouvrant la voie au diplôme de formation professionnelle s'adresse principalement aux sortants de la voie générale sans que, toutefois, ceux de la voie prégymnasiale qui le souhaiteraient en soient exclus.

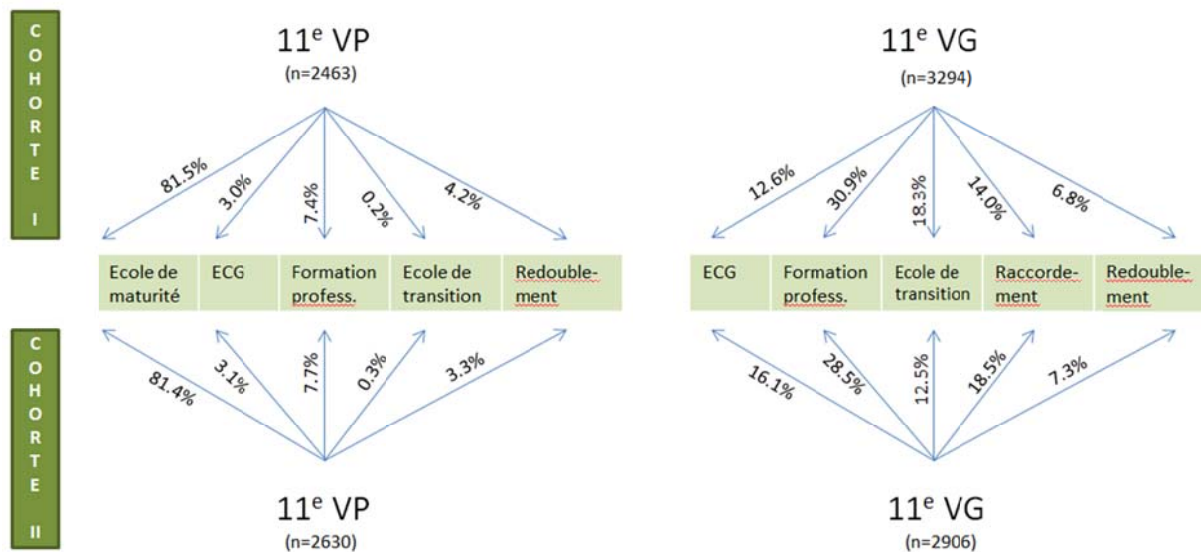
A ceux qui n'y trouvent pas leur place immédiatement après l'école obligatoire, deux solutions transitoires sont proposées : l'école de la transition et les classes de raccordement. La première permet d'accompagner les jeunes sans solution vers la formation professionnelle, tandis que la seconde est destinée aux élèves de la voie générale souhaitant accéder aux filières du post-obligatoire auxquelles ils n'étaient pas éligibles. Enfin, les élèves n'ayant pas réussi leur certificat sont maintenus en dernière année de l'école obligatoire.

La figure 5 indique la répartition des élèves entre les différentes possibilités de transition vers le post-obligatoire. Dans la cohorte I, les sortants de la 11^e année d'enseignement aux exigences élevées (VP) se sont très majoritairement orientés vers l'école de maturité (81.5 %) et dans de faibles proportions vers l'ECG, la formation professionnelle et l'école de la transition ; 4.2 % ont redoublé leur 11^e année. La situation est comparable dans la volée II avec une grande majorité (81.4 %) d'élèves à l'école de maturité, et une minorité dans les autres types de formation post-obligatoire ou dans les solutions transitoires.

Les principales différences entre l'avant et l'après réforme apparaissent au niveau de la voie générale. Les élèves de la volée I sont plus nombreux à intégrer l'école de la transition, ceux de la volée II, l'école de culture générale et les classes de raccordement. Les deux volées ne diffèrent guère quant au nombre d'élèves ayant eu accès à la formation professionnelle ni au taux de redoublement en 11^e année.

La diminution du taux de passage des élèves de la cohorte II à l'école de la transition et, corollairement, dans une certaine mesure, l'augmentation des taux d'admission à l'ECG et dans les classes de raccordement, sont significatives des changements liés à la réforme de l'organisation du secondaire I. Dans l'ancien système représenté ici par la cohorte I, les élèves de la voie d'enseignement aux exigences élémentaires (VSO), non éligibles à l'ECG et à une partie des classes de raccordement, n'avaient pas d'autre choix que l'école de la transition, en attendant de trouver une place d'apprentissage. Depuis la réforme, la différenciation en deux niveaux de l'enseignement assuré en VG et les possibilités de passage d'un niveau à l'autre ont sans doute contribué à l'augmentation des chances d'accès à l'ECG ainsi qu'aux classes de raccordement.

Figure 5 •
Principales transitions depuis la 11^e année : comparaison entre la cohorte I et la cohorte II



Dans cette figure, le total des pourcentages d'élèves en transition selon la volée et la voie fréquentée est inférieur à 100 %. Les élèves pour lesquels l'information à propos de leur situation est manquante dans la base de données du recensement scolaire n'ont pas été représentés, soit respectivement pour les volées I et II, 3.7 % et 4.2 % des élèves issus de la 11^e VP ; et 17.4 % et 17.1 % des élèves issus de la 11^e VG.

Le taux de transition immédiate au post-obligatoire est passé de 58 % à 63.5 %, respectivement pour les cohortes I et II ; la différence est statistiquement significative ($\chi^2(1) = 37.08, p < .001$). Afin d'estimer plus précisément l'effet de la réforme sur les chances d'accès immédiat au post-obligatoire, en contrôlant les autres facteurs, en particulier la voie d'enseignement fréquentée en dernière année de l'école obligatoire, une modélisation logistique a été effectuée (tableau 2).

Tableau 2 • Modèle logistique estimant l'effet de la réforme sur les transitions au post-obligatoire

		Transition immédiate au post-obligatoire		
Modalité de référence	Modalité active	Coefficient de régression	Significativité	Odds ratio
Garçon	Fille	0.45	ns	1.05
Voie générale (VG)	Voie pré-gymnasiale (VP)	1.61	***	5.03
Avant la réforme	Après la réforme	0.21	***	1.23
Moyenne des résultats aux épreuves externes de français et mathématiques en 8 ^e année		0.84	***	2.31
Constante		-0.17	***	0.84
R ² de Nagelkerke		0.40		

Niveaux de significativité : ns (non significatif), * (significatif à $p < 0.05$), ** (significatif à $p < 0.01$), *** (significatif à $p < 0.001$)

Il apparaît que si la probabilité d'accès immédiat au post-obligatoire est liée principalement à la voie fréquentée en dernière année ainsi qu'au niveau scolaire mesuré à la fin de l'école primaire, la réforme de l'organisation du secondaire I a joué un rôle non négligeable. À niveau scolaire, filière

d'enseignement et sexe équivalents, les élèves ayant bénéficié de la réforme ont eu 1,2 fois plus de chance d'accès immédiat au post-obligatoire que leurs camarades d'avant la réforme.

4. Conclusion

La réforme en question dans cette étude présente trois aspects intimement liés : fusion de deux filières non-pré-gymnasiales en une filière générale, introduction de niveaux dans cette dernière, et modification de la procédure d'orientation. Le suivi longitudinal de la deuxième cohorte d'élèves ayant bénéficié de cette réforme, en comparaison avec celui de la dernière cohorte avant sa mise en place, a permis d'évaluer les effets de cette réforme sur les parcours et les transitions jusqu'au secondaire II.

L'étude montre un effet négatif d'un aspect de la réforme, à savoir le durcissement des nouvelles conditions de promotion en fin de 8^e année qui entraîne une augmentation massive des redoublements. Par la suite, la tendance s'inverse et les élèves voient leurs chances de promotion directe augmenter, de même que celles d'être réorientés dans la filière plus exigeante.

La réforme n'a guère eu d'impact sur les parcours des élèves orientés en voie pré-gymnasiale. En effet, cette filière n'a pas fait l'objet de changement majeur dans le cadre de cette réforme. Les enjeux concernaient essentiellement la voie à exigences élémentaires et on a pu constater que les adaptations apportées ont effectivement permis de remédier dans une certaine mesure aux difficultés de cette catégorie d'élèves.

Concernant les transitions vers le secondaire II, la réforme n'a pas davantage eu de conséquence pour les élèves de la voie pré-gymnasiale. Par contre, ceux de la voie générale voient leur chance d'accès en Ecole de culture générale augmenter, de même que leur possibilité de suivre un raccordement et ainsi d'accéder à une formation plus exigeante. En parallèle, le passage en Ecole de transition est diminué, ce qui montre que ces élèves ont eu plus facilement accès à une formation certifiante qu'auparavant.

Dans l'ensemble, la réforme a donc permis d'améliorer la situation des élèves qui auparavant auraient été orientés dans la voie à exigences élémentaires où les chances d'accès immédiat au post-obligatoire étaient plus restreintes.

Les effets de la réforme sur les parcours indirects (ceux des redoublants principalement) ne font pas l'objet de la présente communication. En outre, les transitions au post-obligatoire gagneraient à être étudiées sur deux années plutôt qu'une afin d'être plus exhaustif quant aux changements induits par la réforme.

Bibliographie

Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) (2014), *L'éducation en Suisse*, Rapport 2014, Aarau, CSRE Editions.

Crahay M. & Delhaxe, A. (2004), *L'enseignement secondaire inférieur : entre culture de l'intégration et culture de la différenciation*, Paris, Programme incitatif de recherche en éducation et formation (PIREF).

Dupriez V. (2010), *Séparer pour réussir ? Les modalités de groupement des élèves*, Paris, IIPÉ.

Dupriez V. & Draelants H. (2004), « Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique », *Revue française de pédagogie*, 148, pp. 145-165.

Office fédéral de la statistique (OFS) (2016), *La transition à la fin de l'école obligatoire*, Neuchâtel, OFS.

TSGE: tracer study of HEI graduates participating in mobility under Erasmus programme.

Design, methodology and first results.

*Joanna Dąbrowska-Resiak,**

1. Introduction and rationale for the study

This article presents first results of a graduate survey commenced in 2017 by the Foundation for the Development of the Education System, Polish National Agency of the Erasmus+ Programme. The study concerns professional and educational development of graduates who participated in mobility under Erasmus program during their studies. It is projected as a longitudinal study, aiming at capturing changes in professional career of HEI graduates as well as to compare different age cohorts. The first phase of the study started in 2017 and will be continued in the following years. The study is referred to as TSGE, meaning: the tracer study of HEI graduates participating in mobility under Erasmus programme.

The main problems that are addressed by the TSGE are as following: employability of graduates, the labour market needs and demands towards recent graduates, the importance of soft skills and language skills, development of skills during foreign mobility.

The rationale for the research is linked with changes in education observed in recent years and changes on the labour market. Since the collapse of the communist system in Poland, an educational boom has been observed. The Gross Enrolment Index (GEI) equalled 9.8% in 1990 (Ministry of Science and Higher Education, 2013) and in 2016 it reached 36.8% (Central Statistical Office, 2017). According to the Eurostat data, in all European countries people with academic education have a much better chance of employment than those with lower educational levels. In the group of OECD countries, on average 84% of people with higher education degree find employment. Secondary education reduces the chances of having a job to 75% while lower education level reduces them to 57% (OECD, 2017). In Poland the discriminatory power of education is even greater: on average 88% of people with higher education degree find employment while having just secondary education reduces the chances of finding a job to 68% and a lower education level to 41% (OECD, 2017).

The second reason for launching TSGE is the question of employability of young people. Employability plays a key role in the European Commission's higher education reform strategy (EC, 2011), as well as in the Europe 2020 strategy and Education and Training 2020 Strategy and Polish strategic documents (Strategy for Responsible Development until 2020 with a forecast up to 2030) [Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.)]. Unemployment rate is falling in Poland, including the youth unemployment rate, but according to Eurostat data, the harmonized youth unemployment rate in May 2017 amounted to 14.1% in Poland, which was nearly three times higher than the harmonized total unemployment rate (4.8%) and which is lower than the average youth unemployment rate in the European Union (16.9%). The situation in the labour market in Poland is improving, but not for all categories of young people. According to Eurostat estimates, in 2014 more than half of people employed in Poland aged 15 to 29 worked on fixed-term contracts, the highest share of this type of employment in the EU (Youth Wiki Poland, *Employment and entrepreneurship*).

* Research and Analysis Unit, Foundation for the Development of the Education System

Educational mobility is regarded as an important element of study period by educational authorities, both in terms of the quality of education and the employability of graduates. Its aim is: “to support learners in the acquisition of learning outcomes (knowledge, skills and competences) with a view to improving their personal development, their involvement as considerate and active citizens in society and their employability in the European labour market and beyond” as well as “enhance participants' foreign languages competence and raise participants' awareness and understanding of other cultures and countries, offering them the opportunity to build networks of international contacts, to actively participate in society and develop a sense of European citizenship and identity (Erasmus+ Programme Guide, 2018). However, there is no comprehensive data on mobility available from Eurostat/UOE except from statistics on Erasmus+ student participation (Eurydice, 2016). In 2016 European Commission adopted the New Skills Agenda for Europe, aiming, among others, at improving information and understanding of trends and patterns in demands for skills and jobs, with Graduate Tracking as one of the key actions to undertake in the future.

The most important student mobility program in Poland is Erasmus+ (2014-2020) and its predecessors: the Lifelong Learning Programme in 2007-2013, Socrates II in 2000-2007 and Socrates in 1995-1999. All these previous programmes comprised programme dedicated to HEI students and staff named Erasmus, thus for the need of this article the name *Erasmus programme* is used in reference to student mobility under all of the aforementioned programmes. Poland joined the programme in 1998 and since then to 2017 over 200,000 Polish students took part in mobility to complete their period of studies abroad or to participate in a traineeship in an institution. In first years a sharp increase in number of mobility participants was observed. Since 2009 the average number of mobilities per year has stabilised and equals about 11,000 studies abroad/year and about 3,500 traineeships/year.

The National Agency collects and analyses data gained from participants' reports that students complete after the end of their foreign mobility. Analytical reports in Polish for individual years, intended for domestic recipients, were published (e.g. Członkowska-Naumiuk Małgorzata 2001-2015). Participant report analysis was conducted by Polish NA in 2017 and it encompasses analysis of reports from 2007-2015, in total 119,695 individual reports. Its results show that the vast majority of students declared very high satisfaction with their mobility and expected that their Erasmus experience would help them in their future career and getting their first job. Participant reports were completed shortly after finishing foreign mobility and due to this, it is impossible to assess the actual impact that mobility has had on participants' professional development. There has been no systematic research on future educational and professional careers among students participating in Erasmus.

In Poland, various studies are currently being conducted on the career paths of graduates, both central and decentralized (conducted by HEIs or research institutes). One of the most important is Polish Graduate Tracking System (<http://ela.nauka.gov.pl/en/>) implemented by the Ministry of Science and Higher Education and developed by the University of Warsaw (PEJK, www.pejk.uw.edu.pl). In this study administrative data is used which makes the project innovative on a European scale. It is worth noting, however, that research on future career paths of HEI graduates in Poland does not always take into account thematic areas related to foreign mobility of students.

2. Methodology and study group

The methodology of TSGE is quantitative. It combines two research schemes: the tracking study, which is a type of cross-sectional study, and a panel study, which is one of the longitudinal research methods, requiring repeated measurements using the same or similar measurement tools among the same group of respondents at regular intervals. Combination of these two schemes allows, on the one hand, covering future groups of graduates each year, and on the other hand, tracking changes in the career, attitudes and opinions of previously recruited respondents. The data obtained this way allows following the dynamics of changes in a study group and analysing differences between different cohorts of respondents.

The study group comprises graduates of higher education institutions who participated in educational mobility under the Erasmus and Erasmus+ programmes in 2007-2015. The group is very diverse with age, profile of education, type of HEI that they graduated from. There are no limitations for any Polish HEI to participate in the Erasmus programme, and most of them join it. Diversity within study group allows capturing various factors influencing school-to-work transition. The questionnaire was sent via e-mail to mobility participants who agreed to leave their contact e-mail while completing participant report. The research technique used was an on-line survey (CAWI).

The TSGE was first launched in 2017 in a form of a cross-sectional study which comprised all the mobility participants from years 2007-2015. Over 7000 questionnaires were completed in this phase of the study. In order to establish a panel study group respondents were asked if they agree with participation to the survey in the following years. It will be sent a panel study questionnaire in the following year to those who accepted staying in the survey. The measurement will be repeated after one year and three years after graduation. The results presented in this article come from the first year of study and are of cross-sectional character.

TSGE focuses on the analysis how students in Poland deal with the transition from-school-to-work. Its main thematic areas are: the most important trends related to starting a career and continuing it, as well as the expectations of students towards their professional career and satisfaction with their first jobs. TSGE aims also to identify the factors that increase the chances of a graduate on the labour market. With regard to academic education, the study examines to what extent (and at which ISCED level) academic education is perceived as an important factor in further professional career. Other important question concerns how students increase their chances on the labour market, what kind of skills they have and what kind of skills they need. Due to the fact that all respondents participated in mobility under Erasmus programme, a separate strand of analysis is dedicated to the assessment of the mobility impact on professional, academic and personal development (including the impact of mobility on the development of soft skills).

The main thematic areas of TSGE and the key questions within them are as follows:

Education and life-long learning

Do students continue their studies at the next ISCED level (MA/PhD)?

Do they plan to follow academic career?

Do students change their fields of study and why?

To what extent does mobility affect their decision to continue academic education?

Do they participate in trainings, courses or professional development after they graduate?

To what extent do studies prepare students to enter the labour market?

Mobility under Erasmus programme

Is mobility (foreign studies and/or traineeships under Erasmus programme) useful for students? If so, what competences have they developed during their mobility?

How do they assess the role of mobility in their career path?

Professional skills, soft skills, foreign languages

What are the most important skills required of graduates starting professional career? Are Polish students satisfied with their skills?

Do graduates speak foreign languages? At what level?

Transition from education to the labour market

How does the transition from academic education to the labour market change in the subsequent years?

How do students look for their first permanent job? What methods of finding a job do they use? How long does it take to find their first job?

Professional career

What do students think of their jobs? Are they satisfied? If not, why?

What kind of job they want to have? Which aspects of their work are satisfactory and which are not?

This article presents part of the research containing main findings regarding the transition from school to work, including the benefits from mobility under Erasmus+ programme and its impact on employability and professional development of graduates. Analysis encompasses comparisons between different types of mobility (study period and traineeship) and between different age groups of respondents (depending of the year of graduation). Some of the aforementioned thematic areas will be analysed in full report which is planned to be published in the third quarter of 2018.

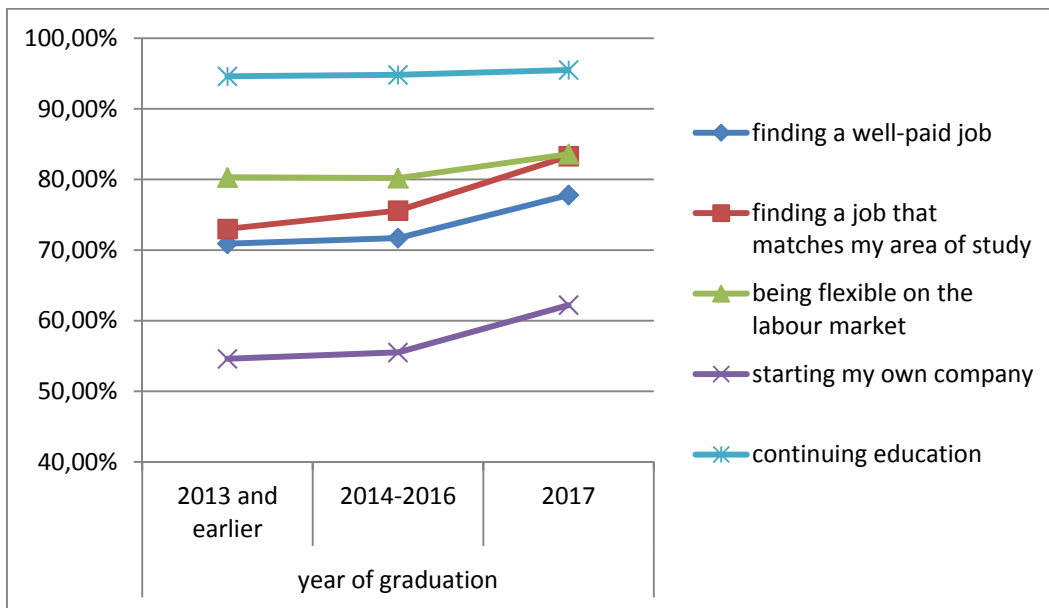
3. Results of the graduate survey

Respondents were generally satisfied with career-related aspects of their studies and agreed that their studies prepared them rather well to their future careers, especially in terms of performing various tasks, taking different jobs and flexibility on the labour market. However, this satisfaction level varies depending on the year of graduation. Generally, older graduates (those who have finished studying before 2013) were less satisfied with such aspects of their studies than those who graduated in 2014-2016 and those two groups were less satisfied in comparison to the recent graduates (graduation in 2017). Such differences may result from respondent's professional experience – longer in case of older respondents.

It is also worth noticing that respondents from different age groups have similar opinions about which career-related competences they have mostly developed thanks to their studies. Nearly all respondents from all groups agreed that their studies enabled them to continue education on higher ISCED level. The second most important feature of their studies was ability to be flexible and perform different jobs (about 80% of respondents in every age group agree with that). Graduates from all age groups generally also agree that they are able to find a job that matches their area of study as well as being well-paid job, but recent graduates were more optimistic in these two areas than their older colleagues. All groups of respondents were less optimistic about their entrepreneurial skills. Only slightly more than half of them confirmed that they are able to start their own business thanks to their studies. The group of recent graduates was once again the most optimistic with this question, with over 60% of respondents agreeing that their entrepreneurial skills have developed thanks to their studies.

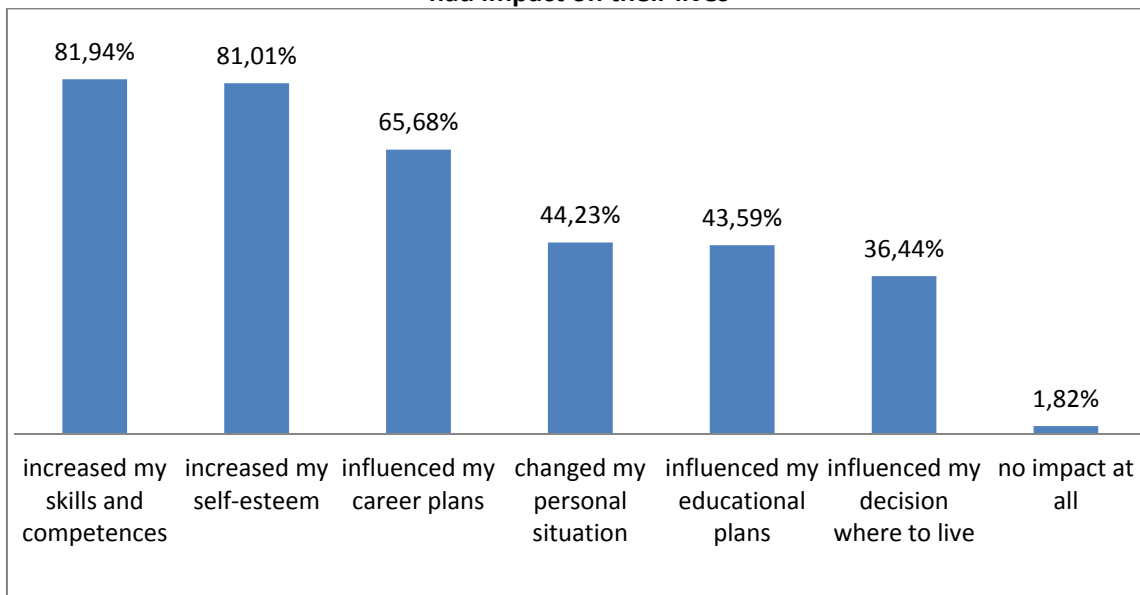
Practically all respondents claim that mobility had an impact on their lives, regardless of the type of mobility or year of graduation. Only around 2% of respondents don't feel any impact of mobility on their lives. According to mobility participants, it provides new skills and competences and increased their self-esteem (over 80% respondents agree with these statements). For nearly 2/3 of respondents this influence is also connected with their professional life and career plans.

Chart 1 • Percentage of respondents who agree (strongly and to some extent) that their studies helped them develop career-related skills



Source: graduate survey results

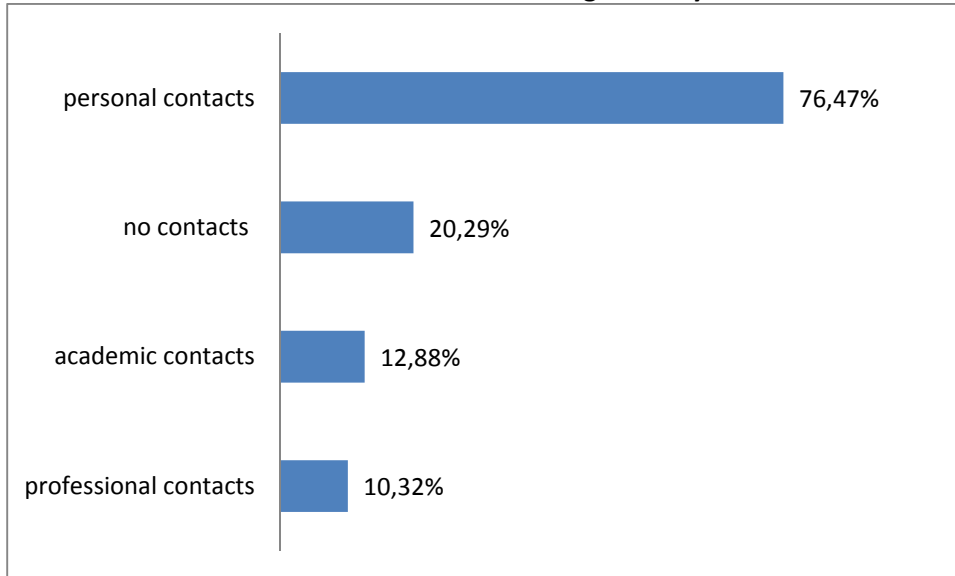
Chart 2 • Percentage of respondents who agree (strongly and to some extent) that mobility has had impact on their lives



Source: graduate survey results

After mobility, approximately eight out of ten students maintain contact with other people that they have acquainted abroad. Mostly these are friendly and personal relations (76.5% of respondents claims to keep such relations), but nearly 13% of graduates maintain also academic contacts, and 10% professional contacts.

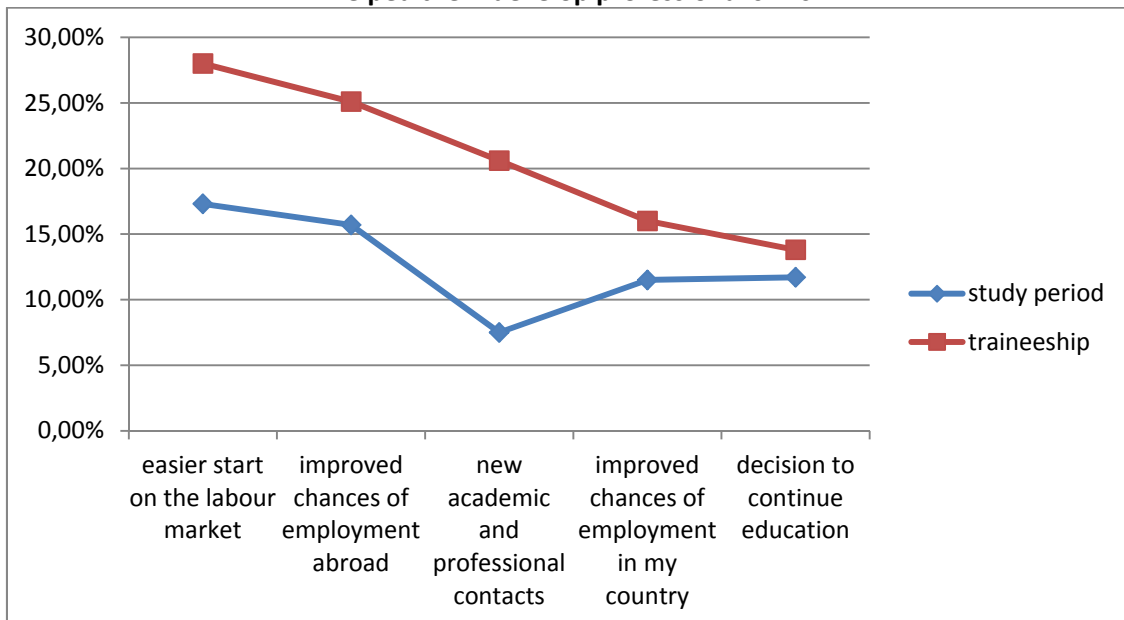
Chart 3 • Percentage of students claiming that they maintain in contact with people they met during mobility



Source: graduate survey results

Respondents were also asked for more specific benefits they could have obtained thanks to their foreign mobility. It turned out that those benefits depend on mobility type – traineeship has a different impact than a study period abroad. The impact of traineeship is connected to development of professional career. Participants of traineeships more often than participants of study period claim that their mobility helps them starting a professional career and improving chances of employment (both on domestic and foreign labour markets). Moreover, traineeship is a better occasion than a study period to establish new professional and academic contacts. Further analysis will be needed in order to find out more information about traineeships’ impact on professional careers of graduates.

Chart 4 • Percentage of respondents who agree (strongly and to some extent) that their mobility helped them develop professional skills

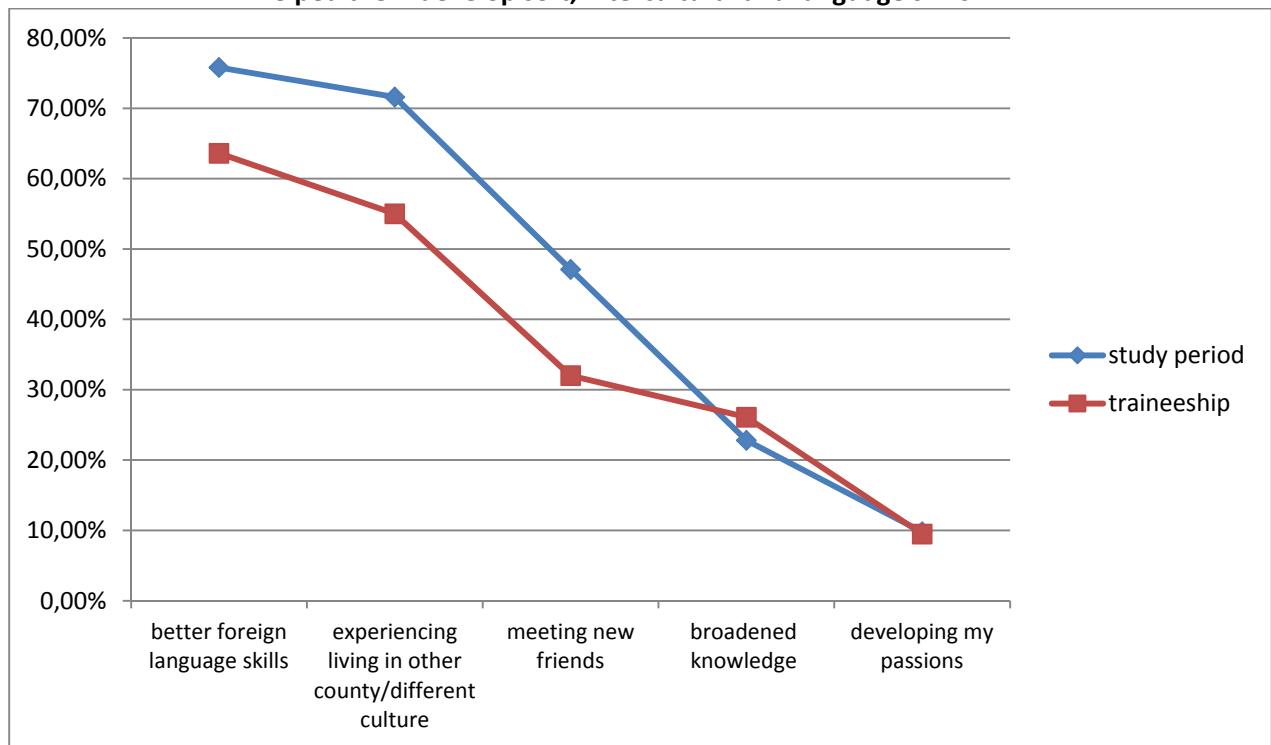


Source: graduate survey results

On the other hand, study period is perceived rather as an opportunity to develop soft skills, multicultural skills and language skills. Such skills are being developed also during traineeships but, according to mobility participants, to a smaller extent. It is worth noticing that traineeship is usually shorter than study period abroad which may explain some of these differences (especially language

skills and experiencing living in a different culture). Further analysis will be needed in order to find out if study periods are more influential on development of soft skills than traineeships.

Chart 5 • Percentage of respondents who agree (strongly and to some extent) that their mobility helped them develop soft, intercultural and language skills

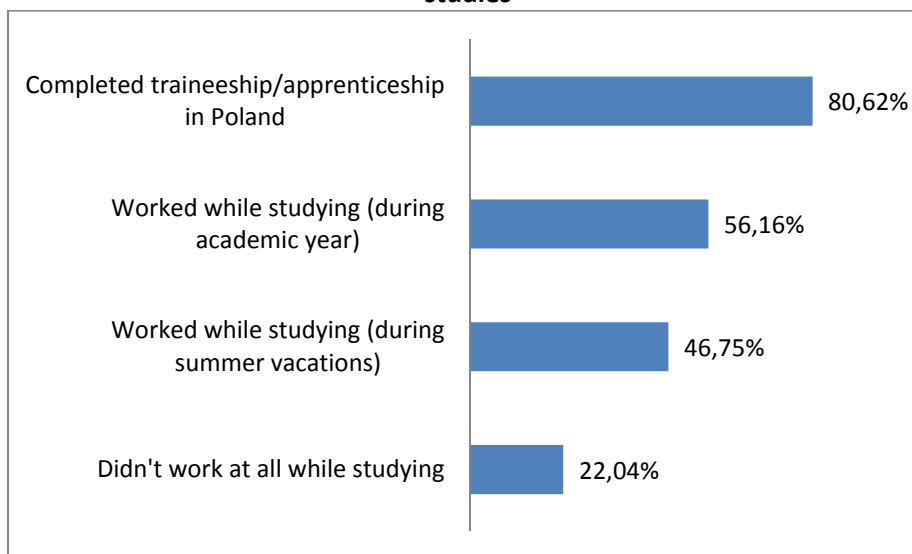


Source: graduate survey results

In order to see if mobility of any kind may influence the situation of graduates on the labour market, the analysis concerning the beginning of professional career was carried out. The first results show that the picture of school-to-work transition is complex. The traditional model – achieving education first and starting a first job (preferably full-time) later on is no longer the only one way of starting a career.

The majority of graduates declare that they started professional career before graduation, regardless of their graduation year. 80.6% of respondents took part in traineeships or work placements while still studying. More importantly, a vast majority of graduates claim that they have started working before graduation. Only 22.% of graduates claim no work-related activity during their studies – nearly 80% started working while still studying. 46.% of graduates used to work during summer holidays and 56.é% of them used to work also during the academic year. Over 50% of those graduates who took up any work while studying declared that their job was related to their field of study.

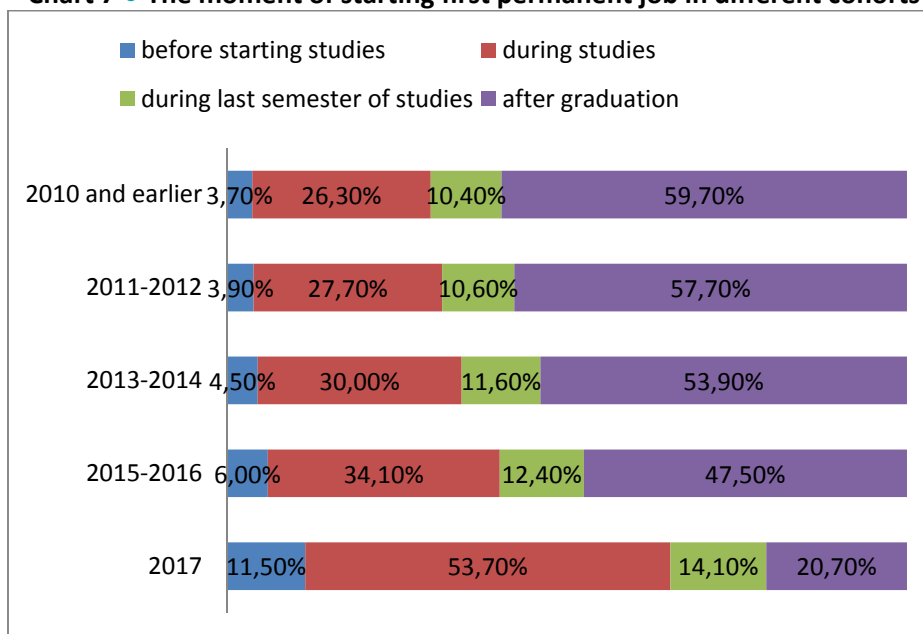
Chart 6 • Percentage of students who started working and participated in traineeships during studies



Source: graduate survey results

Graduates were asked also if they have ever had a job that they considered a permanent job (not an odd-job or part-time job). The results show that generally graduates from all analysed years do not wait for starting such job after their graduation. There is a growing number of respondents who start permanent job before starting their studies and also a growing number of students starting permanent work during studies and during the last semester of their studies (in Polish education system the last semester is usually dedicated to preparing thesis, with fewer obligatory lectures). The percentage of students who find their first permanent job after studies diminishes. Almost 60% of graduates from 2010 or earlier found their first permanent job after having completed their studies but only 47.5% of 2015-2016 graduates waited for their graduation. Only 20.7% graduates of 2017 said that they have started permanent work after graduating, but this result requires further analysis, as most of the respondents from this group also claimed having not yet a permanent job.

Chart 7 • The moment of starting first permanent job in different cohorts



Source: graduate survey results

Conclusions

Tracking career of graduates helps reflect on education trends and on changes on the labour market. Such information is important to various stakeholders – educational authorities, educational institutions, firms and individuals (students, lecturers etc.).

Tracer study (TSGE) conducted by Foundation for the Development of the Education System attempts to identify what impact mobility has on professional career of HEI graduates. It complements other studies carried out on national level, adding unique information on student mobility to other career-tracking systems.

Methodology of TSGE combines tracking study, allowing for capturing changes in subsequent age cohorts, and longitudinal study of a selected group of respondents. In the first year (2017) the cross-sectional study was carried out, which will be followed by tracer study of selected respondents.

First results of TSGE indicate that graduates are satisfied with their studies and generally agree that they have developed some important career-related skills thank to their studies. However, the most optimistic group comprises recent graduates. Older respondents are more critical towards their studies, especially with regard to development of entrepreneurial skills.

Most graduates were very satisfied with their mobility abroad. They feel that mobility experience can be helpful for students entering the labour market. The comparison between respondents who completed a study period abroad and those who participated in traineeships shows that those two types of mobility may have different impact on participants. Traineeships are more likely to be influential on employability of their participants while a study period is rather considered as a mean of developing intercultural, soft and language skills. Further analysis will have to confirm that point.

Students don't wait for the end of their studies to start professional career . 80% of them participate in traineeships and work placements during studies. Over 50% take up work while still studying.

Students start having permanent jobs before they graduate form university. The percentage of those who get their first permanent job after graduation diminishes with every analysed year while the percentage of those who start such a job while still studying – increases.

These first results of the TSGE require further analysis in order to be confirmed and explore possible relations to other variables. The work is under progress and full report will be published in the third quarter of 2018.

References

- Central Statistical Office (2017), *Demographic Atlas of Poland*, Warsaw, Central Statistical Office.
- Central Statistical Office (2017), *Higher education institutions and their finances*, Warsaw, Central Statistical Office.
- Central Statistical Office (2016). *Labour force survey in Poland in the years 2013-2015*, Warsaw: Central Statistical Office.
- Członkowska-Naumiuk Małgorzata, Smolarczyk Renata (2015), *Erasmus w Polsce w roku akademickim 2013/14*, Warsaw, Foundation for the Development of the Education System.
- European Commission (2010), *Communication from the Commission on 'Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth'*.
- European Commission (2011), *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on 'Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems'*.
- Eurostat (2009), *Youth in Europe – A statistical portrait*, Luxembourg, Publications of the European Union.
- Eurydice (2014), *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014 Eurydice Report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2016), *Mobility Scoreboard: Higher Education Background Report. Eurydice Report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Ministry of Science and Higher Education (2013), *Higher education in Poland*, Warsaw, Ministry of Science and Higher Education.
- OECD (2017), *Education at a Glance: OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing,
- Pańków Maciej (2012), *Youth in the labour market. Research report*, Warsaw, Institute of Public Affairs.
- Strategy for Responsible Development until 2020 (with a forecast up to 2030)* [Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.)]
- Youth Wiki Poland, « Employment & Entrepreneurship », in <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/en/content/youthwiki/3-employment-entrepreneurship-poland>

Un coup de pouce pour trouver un emploi ?

L'« accompagnement intensif » des jeunes chômeurs

Guillaume Blache*, Nicolas Prokovas**

1. Les politiques de l'emploi en faveur des jeunes

La complexité des itinéraires des jeunes dans la vie active (allers-retours fréquents entre emploi-formation-chômage, situations intermédiaires, statuts particuliers...) avait déjà fait l'objet d'analyses il y a plus de 30 ans (Affichard et Amat, 1984). Les jeunes sont singulièrement présents dans les formes particulières de l'emploi : l'alternative au chômage passe par la précarité de l'emploi. Bien que l'exclusion du marché du travail soit fortement corrélée avec l'exclusion scolaire (Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger, 2006) et bien que le niveau de diplôme soit protecteur (Aliaga et Lê, 2016), aussi bien l'enquête *Emploi* (Galtier et Minni, 2015) que les enquêtes *Génération* (Joseph et Rouaud, 2014) s'accordent pour dire que l'emploi temporaire est la norme d'accès au marché du travail pour les jeunes. Certains, après une période de précarité, notamment sous forme de contrats à durée déterminée, vont accéder à un emploi durable, tandis que d'autres vont connaître une période de précarité durable. En effet, plus du tiers des actifs occupés âgés de moins de 30 ans ont un contrat précaire (Boisson-Cohen *et al.*, 2017) ; les passages par le chômage deviennent ainsi plus fréquents. Au-delà du niveau de formation, d'autres éléments s'avèrent déterminants en tant qu'accélérateurs ou freins à l'insertion professionnelle durable des jeunes, qu'il s'agisse de caractéristiques endogènes (sexe, origine) ou exogènes : dynamique du marché du travail, nature de l'emploi, lieu d'habitation... (Kamionka et Vu Ngoc, 2016).

Ainsi, différentes politiques d'emploi – près d'une quarantaine – consacrées aux jeunes ont été mises en place depuis le milieu des années 1970, quand le chômage des jeunes a commencé à être visible, afin de faciliter leur emploi (Rose, 1998). Or, la persistance du problème remet *de facto* en cause leur efficacité et conduit à leur renouvellement incessant. Leur instabilité porte préjudice à leur lisibilité, réduisant ainsi leur portée, et alourdit leur coût, tout en compliquant le travail des intermédiaires (Cour des comptes, 2016). Cependant, le principal problème vient du fait que les politiques d'emploi sont focalisées sur l'emploi (notamment au moyen d'élaboration d'un « projet professionnel ») et n'agissent que très marginalement sur la structure des recrutements des entreprises, constat également fait depuis longtemps¹.

Dans le cadre de cette étude, nous allons interroger un des dispositifs les plus récents de la politique d'emploi à l'égard des jeunes, l'« accompagnement intensif jeune », à partir d'une enquête spécifique réalisée par Pôle Emploi. Une première analyse avait déjà conclu à l'efficacité de ce dispositif du point de vue de l'accès à l'emploi (Blache et Greco, 2017). Nous expliciterons, dans une première partie, le contenu de ce dispositif, à l'aide de *verbatim* de conseillers d'emploi interrogés. Une approche économétrique nous permettra ensuite d'évaluer ses effets en termes de trajectoires des bénéficiaires, que nous comparerons à celles d'une population de non bénéficiaires. Après la présentation de la méthode d'appariement, nous estimerons la probabilité conditionnelle d'intégrer le dispositif. La dernière partie de notre étude sera consacrée aux effets du dispositif, fortement conditionnés par les caractéristiques individuelles.

* Pôle Emploi, département études et recherche, 1, avenue du Docteur Gley, 75987 Paris Cedex 20

** Université de Paris 3, laboratoire ICEE, 13, rue de Santeuil, 75005 Paris

¹ « Ainsi, les jeunes, bénéficiant de [ces] mesures, sont recrutés sensiblement dans les mêmes secteurs et les mêmes entreprises que les autres » (Germe, 1988, p. 334).

2. L'accompagnement intensif jeune

L'accompagnement intensif jeune (AIJ) a été mis en place en septembre 2014 en capitalisant des expériences antérieures développées dans le cadre de l'ANI jeune² et de l'expérimentation des clubs jeunes ZUS³. L'AIJ s'inscrit dans la Garantie européenne pour la jeunesse qui permet au Pôle Emploi de bénéficier de postes cofinancés par des fonds européens au travers de 2 conventions : une première convention au titre du programme « Initiative pour l'Emploi des Jeunes » (IEJ) couvre les territoires où le chômage des jeunes est supérieur à 25 %, avec un cofinancement de postes à hauteur de 92 % de mi 2014 à fin 2016. Les autres territoires dépendent d'une deuxième convention liée au Fonds social européen 2014-2020 avec un cofinancement de poste à hauteur de 50 %. L'AIJ totalise environ 6 700 entrées par mois.

L'orientation des jeunes vers l'AIJ est le plus souvent réalisée au moment de l'entretien d'inscription. Ainsi, 87 % des conseillers AIJ déclarent que les demandeurs d'emploi de leur portefeuille sont souvent ou exclusivement orientés par les autres conseillers de l'agence suite au diagnostic de l'inscription⁴. Cette orientation permet de répondre à l'un des engagements de la garantie européenne pour la jeunesse : proposer une solution à tous les jeunes avant leur 4^e mois de chômage. Certains jeunes sont également orientés dans le cadre des entretiens de suivi réalisés par les conseillers, mais de manière moins fréquente. Afin de constituer les premiers portefeuilles lors de la phase de démarrage du dispositif, les conseillers ont extrait eux-mêmes des listes de jeunes inscrits, généralement sur les critères d'âge et d'axe de travail, pour les inviter à des informations collectives sur le dispositif. Les partenaires (missions locales, associations...) sont peu présents dans l'alimentation du dispositif.

Cet accompagnement s'adresse à des jeunes de moins de 26 ans (les clubs dans les territoires de la politique de la ville permettent l'accès jusqu'à 29 ans), en difficulté soit parce qu'ils n'arrivent pas à s'insérer durablement sur le marché du travail, soit parce qu'ils présentent un risque de devenir demandeurs d'emploi de longue durée. Dans les faits, les critères d'orientation les plus souvent cités par les conseillers sont : la motivation du jeune pour s'engager dans un accompagnement intensif, le manque d'autonomie dans la recherche d'emploi et l'aboutissement du projet professionnel. Le risque de chômage de longue durée ainsi que le faible niveau de formation sont mentionnés par moins d'un conseiller sur deux dans l'orientation des jeunes vers le dispositif. Selon les conseillers AIJ les principaux freins à l'insertion professionnelle des jeunes suivis tiennent à des difficultés liées à la mobilité (absence de permis ou de véhicule), à la méconnaissance du marché du travail, au manque d'autonomie dans les démarches de recherche d'emploi et à des difficultés à valoriser leurs compétences.

Tous les jeunes orientés ne rentrent pas dans le dispositif. Ainsi, pour la grande majorité des conseillers interrogés cela concerne moins d'un jeune sur trois. Le conseiller AIJ peut constater que le jeune n'est finalement pas dans la cible. Dans la plupart des cas c'est parce qu'il est déjà accompagné par un autre opérateur. Il peut aussi, plus occasionnellement, s'agir de problèmes de disponibilité en lien avec des raisons familiales, sociales ou des problèmes de santé. Les jeunes peuvent aussi ne pas souhaiter adhérer au dispositif, soit parce qu'ils se sentent autonomes, soit parce qu'ils redoutent la dimension « contraignante » du dispositif.

L'AIJ repose sur des conseillers emploi qui dédient 100 % de leur temps au suivi de jeunes, soit de façon individuelle, soit de façon collective.

2 Accord national interprofessionnel du 7 avril 2011 sur l'accompagnement des jeunes demandeurs d'emploi dans leur accès à l'emploi.

3 Voir Blasco et al. (2015) pour une évaluation des impacts des clubs jeunes ZUS (Zones urbaines sensibles) sur l'emploi, sur le comportement de recherche d'emploi et sur les représentations des jeunes vis-à-vis du marché du travail.

4 Enquête web réalisée auprès des conseillers AIJ en novembre 2015 (Pôle Emploi – direction des statistiques, des études et de l'évaluation).

« La mobilisation à 100 % du conseiller dédié permet une meilleure réactivité dans le suivi des demandeurs et une grande qualité de service. Pour les demandeurs, ces derniers ont le sentiment d'être "pris en compte" avec une offre de service adaptée à leur situation. »⁵

L'accompagnement individuel d'une durée de 6 mois repose sur des entretiens individuels réguliers et peuvent être complétés par des séquences collectives. Les conseillers qui pratiquent cette forme d'accompagnement suivent entre 50 et 70 jeunes. L'accompagnement collectif « club » dure quant à lui 3 mois et repose sur une animation collective d'un groupe des jeunes demandeurs d'emploi. Les conseillers suivent entre 12 et 15 jeunes. Au total, 788 conseillers de Pôle Emploi sont dédiés à l'accompagnement des jeunes, dont l'objectif premier est de favoriser les transitions vers l'emploi durable, pouvant passer transitoirement par un emploi aidé ou en alternance ainsi que par une formation :

« L'objectif final de l'AIJ est de placer les jeunes en emploi... et les conseillers AIJ sont exclusivement concentrés sur cet objectif... l'AIJ se recentre sur notre cœur de métier qui est le placement... ».

Ce dispositif qui garantit un accompagnement très soutenu en termes d'entretiens et d'animation collective doit permettre aux jeunes de valoriser leurs atouts, de mieux connaître le marché du travail, d'améliorer leurs techniques de recherche d'emploi, d'élargir leurs cibles professionnelles et de bénéficier d'un suivi dans leur période d'intégration en entreprise ou en formation :

« La plupart des jeunes ont peu ou pas de connaissance de la réalité du marché du travail et des techniques de recherche. De plus, ils ont souvent une mauvaise image d'eux-mêmes. Le suivi leur permet de se valoriser et de ne plus se sentir isolés dans leur recherche. »

« Ces jeunes sortent de l'école et ne connaissent pas les codes appropriés à l'entreprise, ils connaissent peu le marché du travail et ne maîtrisent pas les techniques de recherche d'emploi. Ils apprennent à s'organiser, à valoriser leurs compétences et développent leur réseau grâce au collectif. Le "club" leur permet également de partager leurs expériences et évite l'isolement. »

L'AIJ s'appuie sur des pratiques d'accompagnement intensives (au moins deux entretiens en face à face par mois)⁶ et personnalisées :

« Un suivi régulier et individualisé, c'est-à-dire adapté à la situation de chaque demandeur d'emploi, permet à celui-ci d'acquérir de l'efficacité dans l'utilisation de ses outils de recherche et de la confiance en soi, indispensables pour accéder au marché du travail. Le temps accordé par le conseiller à chaque demandeur est un élément essentiel à sa progression. »

« Ce dispositif est efficace car le jeune peut solliciter son conseiller référent AIJ pendant 6 mois pour n'importe quelle question. C'est un "coaching", le jeune se sent soutenu dans ses démarches et je pense que c'est une motivation supplémentaire et que ça empêche la démobilité. »

« [...] Le fait d'être joignable sur ligne directe leur donne un sentiment d'être écouté et pris en considération. »

« Les jeunes sont motivés à travailler, courageux. Ils ne savent pas toujours ce qu'ils veulent faire mais ils savent ce qu'ils ne veulent pas faire. L'écoute, le questionnement, la reformulation permettent de comprendre leurs attentes et leurs besoins qu'ils ont du mal à exprimer. La qualité des échanges, la confiance, la transparence permettent de construire des parcours qu'ils n'avaient pas envisagés. Ma responsabilité est de leur apprendre à apprendre (CV, lettre de motivation, entretien, pôle-emploi.fr, Emploi Store, Moocs, Pôle emploi, information sur le marché du travail, sites utiles), de leur faire prendre conscience de leurs compétences et savoir-faire, de leur apprendre à avoir confiance en eux et de faire confiance. Le besoin et la nécessité d'apprendre vaut pour un jeune diplômé comme pour un jeune en échec scolaire [...]. »

En lien avec la personnalisation de l'accompagnement, les confrontations directes et constantes avec le marché du travail constituent la pierre angulaire du travail des conseillers AIJ. Une grande variété

⁵ Observations et entretiens réalisés en octobre 2015 dans 6 agences Pôle Emploi auprès de conseillers AIJ et d'équipes locales de direction.

⁶ Parmi les conseillers qui font de l'accompagnement individuel, 6 sur 10 déclarent réaliser des animations collectives. Quatre le font régulièrement (au moins une fois par mois), tandis que deux le font ponctuellement (moins d'une fois par mois). Les conseillers en charge d'un « club » font systématiquement des animations collectives pour les trois quart d'entre eux, à raison de 2 à 3 fois par semaine.

de modes de relations avec les employeurs sont mis en place, et près de 6 conseillers sur 10 déclarent faire « souvent » de la promotion individualisée de profils sur le marché caché. La quasi-totalité des conseillers fait appel aux conseillers à dominante entreprise pour ces contacts avec les employeurs, plus de la moitié de façon occasionnelle, un tiers de façon systématique :

« La fréquence des rendez-vous crée une dynamique dans les démarches [...], et la bonne connaissance des profils, qui permet un meilleur ciblage des entreprises et une promotion de profils pertinente. »

« Le dispositif leur permet tout d'abord de les booster, apporte un soutien certain qui les sécurise, ils deviennent de plus en plus acteurs de leurs démarches tout au long de l'accompagnement et gagnent en assurance, ils se sentent épaulés. Le fait d'avoir un portefeuille réduit permet de les voir plus régulièrement et d'apporter un suivi de qualité et un retour à l'emploi plus rapide... travailler sur les dossiers, faire des mises en relation, avoir plus de contacts avec l'entreprise. La relation entreprise devient plus importante et l'intermédiation plus payante. »

« Le premier point important est que ça fonctionne sur de la libre adhésion. La grande disponibilité de l'accompagnateur est aussi très importante, ainsi que le nombre de jeunes suivis. Les regroupements aident également à faire prendre conscience aux jeunes qu'ils ne sont pas seuls et que quand on a les bons outils la prospection est beaucoup plus facile. »

« Le travail de valorisation de la candidature auprès du candidat (optimisation des outils de recherches, préparation d'entretien, adaptation au poste...) et auprès du recruteur (promotion de profil, PMSMP⁷, information, mesures) permet de faciliter les recrutements et de rassurer les protagonistes. »

« La fréquence des contacts oblige les jeunes à agir, ils sont demandeurs d'un vrai soutien, grâce à la promotion de profil ou l'accompagnement des mises en relation on arrive à décrocher le premier entretien. »

3. Une enquête spécifique à des fins évaluatives

3.1. Le principe de l'évaluation par appariement sur le score de propension

De manière théorique, le problème de l'évaluation de l'efficacité a été défini par Rubin (1974), notamment sur l'identification de l'effet causal du traitement. Un dispositif est dit efficace si l'on peut montrer qu'il a permis d'améliorer la situation des bénéficiaires au regard d'une situation alternative qui est l'absence du dispositif. Pour assurer la rigueur méthodologique, l'évaluation doit estimer les résultats de ce que serait la situation des bénéficiaires en l'absence de ce programme : les effets contrefactuels.

La participation à l'AIJ peut être représentée par une variable aléatoire T qui prend la valeur 1 lorsqu'un individu bénéficie du dispositif et 0 si non. On définit deux variables potentielles de résultat Y0 et Y1 selon que les individus suivent ou pas le dispositif.

Dans le cadre de cette évaluation on s'intéresse essentiellement à l'effet moyen du dispositif sur les bénéficiaires qui est défini de la manière suivante :

$$\Delta^{ATT} = E(Y_1 - Y_0 | T = 1) \quad \Delta^{ATT} = E(Y_1 | T = 1) - E(Y_0 | T = 1)$$

Le premier terme de l'équation renvoie aux trajectoires des bénéficiaires de l'AIJ, et le deuxième aux trajectoires des bénéficiaires dans le cas fictif où ils n'auraient pas suivi le dispositif, c'est-à-dire en « situation contrefactuelle ».

⁷ Période de mise en situation en milieu professionnel.

Or, établir une inférence causale n'est pas évident dans la mesure où on ne connaît par les trajectoires hypothétiques des non bénéficiaires s'ils avaient suivi le dispositif, ni les trajectoires des bénéficiaires dans le cas fictif où ils n'auraient pas suivi le dispositif.

Afin de déterminer l'effet ATT il est possible de reconstituer artificiellement la « situation contrefactuelle » des bénéficiaires par celle d'individus non rentrés dans le dispositif et respectant les critères d'éligibilité « groupe de contrôle ».

Ainsi on a :

$$\Delta^{ATT} = E(Y_1|T=1) - E(Y_0|T=1) = E(Y_1|T=1) - E(Y_0|T=0)$$

L'effet ATT peut être estimé si et seulement si l'hypothèse d'indépendance conditionnelle (Conditional Independence Assumption) est vérifiée : indépendance entre les résultats potentiels et l'assignation au traitement :

$$(Y_0, Y_1) \perp T$$

Dans ce cas précis, les deux populations sont identiques au niveau de leurs caractéristiques, ou diffèrent par des caractéristiques non pertinentes pour le résultat. L'hypothèse d'indépendance conditionnelle est une condition exigeante qui est idéalement remplie dans un contexte de randomisation lorsque les individus sont affectés aléatoirement au « traitement ». Les expériences contrôlées cherchent à se rapprocher de ce contexte dans le cas d'évaluation ex post de dispositifs déjà mis en place en se basant sur les données disponibles.

Si la propriété d'indépendance précédente n'est pas satisfaite il subsiste un biais de sélection du fait que la situation moyenne des bénéficiaires n'aurait pas été la même en l'absence du dispositif que celle des individus n'ayant pas suivi le dispositif car ces deux populations ne sont pas identiques (Heckman, 1979).

$$E(Y_1|T=1) - E(Y_0|T=1) + E(Y_1|T=1) - E(Y_0|T=0) = \Delta^{ATT} + B$$

Il existe un biais de sélection lorsque : $E(Y_0|T=1) \neq E(Y_0|T=0)$

La situation moyenne des demandeurs d'emploi qui ont bénéficié d'une formation n'aurait pas été la même en l'absence de formation que celle des non bénéficiaires. La correction du biais de sélection sera effectuée à l'aide de la méthode d'appariement sur le score de propension (Rosenbaum et Rubin, 1983) permettant de rendre comparable a posteriori bénéficiaires et témoins. La méthode consistera à trouver pour chaque bénéficiaire un non bénéficiaire ayant des caractéristiques observables proches et à comparer leurs situations respectives. La constitution des paires s'appuie sur la probabilité des individus à participer au dispositif (score de propension), en contrôlant un ensemble de variables qui permettent de rendre compte de l'hétérogénéité individuelle entre les 2 groupes (hypothèse d'indépendance d'affectation au traitement).

Or, il subsiste un problème de dimensionnalité car il est difficile de trouver deux individus (bénéficiaires et non bénéficiaires) comparables dès lors que le nombre de variables de conditionnement est élevé. La solution au problème de dimensionnalité est de ramener le nombre de variables de conditionnement à une seule et unique variable — qui serait un résumé univarié de l'ensemble des covariables (score de propension, SP) (Rosenbaum et Rubin, 1983) — basée sur la probabilité de traitement de chaque individu conditionnellement à ses caractéristiques individuelles.

L'effet ATT est alors défini de la manière suivante :

$$\Delta^{ATT} = E(Y_1|T=1, P(X)) - E(Y_0|T=0, P(X)) \text{ avec } (Y_0, Y_1) \perp T|P(X)$$

La méthode par appariement nécessite que soit respectée l'hypothèse de la condition de support commun (zone de superposition des deux groupes sur l'ensemble des valeurs du score de propension ou zone de scores comparables) : cette hypothèse permet de s'assurer que l'on dispose, pour chaque bénéficiaire, d'individus non bénéficiaires dont les scores de propension ont des valeurs proches du score des bénéficiaires (Brodaty *et al.*, 2007)⁸.

3.2. L'enquête auprès des bénéficiaires de l'AIJ et d'une population témoin

La base de sondage est composée, d'une part, de l'ensemble des entrées en AIJ au cours du mois d'octobre 2015 et, d'autre part, d'une population témoin composée de jeunes présents dans la demande d'emploi en fin de mois (DEFM) en septembre 2015, et qui ne sont pas en suivi délégué externe. Les bénéficiaires et témoins ont respectivement été échantillonnés⁹ dans les fichiers FSE/IEJ et dans le fichier historique administratif des demandeurs d'emploi. L'échantillon des bénéficiaires comprend 1 700 observations tandis que l'échantillon des témoins comprend 1 500 observations.

L'utilisation conjointe du système d'information et des données d'enquête permet de mieux répondre aux questions évaluatives et d'améliorer la qualité de l'appariement, en essayant de mieux capter l'hétérogénéité des bénéficiaires et témoins sur des variables non observables dans le système d'information. Le questionnaire a permis de recueillir, auprès des bénéficiaires de l'AIJ et des témoins, un ensemble d'informations sur leurs situations par rapport à l'emploi, leur passé professionnel, leur accompagnement (fréquence des entretiens individuels et des séquences collectives et leur contenu, formation, PMSMP, suivi dans l'emploi et la formation...) et leur recherche d'emploi (difficultés lors de la recherche d'emploi, atouts pour trouver un emploi, temps de recherche, canaux mobilisés, nombre de candidatures effectuées, nombre d'entretiens d'embauche...). Certaines informations présentes dans l'enquête ont ainsi été mobilisées à côté des variables issues du système d'information (âge, sexe, niveau de formation, expérience dans le ROME recherché, durée de chômage depuis la dernière inscription, nombre d'épisodes de chômage au cours des 24 derniers mois, durée cumulée de chômage au cours des 24 derniers mois, motif d'inscription, type de contrat recherché, temps de travail recherché, niveau de mobilité, région d'habitation, indemnisation...).

4. Les déterminants d'entrée en AIJ

4.1. Estimation du score de propension

Le score de propension estime, pour chaque individu, la probabilité conditionnelle P de rentrer dans le dispositif T , étant donné ses caractéristiques initiales :

$$P(T_n = 1 | x_n) = P(X) = \frac{e^{x_n}}{1 + e^{x_n}}$$

Le score de propension est une probabilité : sa valeur est comprise entre 0 et 1 :

$$0 < P(T = 1 | P(X) < 1)$$

⁸ Si la méthode par appariement a l'avantage de se rapprocher des expérimentations aléatoires grâce au rôle de tirage au sort assuré par le SP (pour un SP équivalent, certains individus passeront par le dispositif, d'autres pas), la correction de l'éventuel biais de sélection s'effectue seulement sur les variables observables (validité interne limitée). Des tests de sensibilité statistique peuvent néanmoins être réalisés afin de déterminer s'il existe des variables inobservées non prises en compte dans le modèle.

⁹ L'échantillonnage a été réalisé par tirage équilibré à partir de la macro Sas Cube développée par l'INSEE. Ce type de tirage assure que les échantillons sont aptes à restituer les structures de base de sondage pour les variables sur lesquelles ils ont été équilibrés (âge, sexe, niveau de formation, durée d'inscription, bénéficiaire ou pas du RSA, résident ou pas en QPV, expérience dans le ROME recherché, région de résidence). Après la collecte, le redressement a été réalisé par pondération selon la macro Calmar (INSEE). Celle-ci permet de réduire la variance d'échantillon et de réduire le biais lié à la non-réponse.

Les variables explicatives influencent la décision de participation, ne sont pas affectées par la participation au dispositif et proviennent de la même source pour les bénéficiaires et témoins.

Les critères d'éligibilité à l'AIJ se sont élargis par rapport à ceux de l'ANI jeunes et de l'expérimentation des « clubs jeunes Zus », dans la mesure où ne sont plus pris en compte le niveau de formation ni le territoire de résidence des jeunes. Les conseillers de Pôle Emploi disposent donc d'une certaine marge de manœuvre dans la sélection des bénéficiaires. Les jeunes entrés en AIJ présentent en moyenne des caractéristiques plus favorables au regard de l'insertion dans l'emploi. Ainsi, par rapport aux jeunes en accompagnement renforcé (hors suivi délégué externe), les bénéficiaires de l'AIJ ont un niveau de formation plus élevé : sur l'ensemble des entrées depuis septembre 2014, 28 % ont un niveau supérieur ou égal à Bac+2 contre 16 % pour les jeunes non bénéficiaires (10 % ont un niveau à Bac+3 et plus contre 6 % pour la population témoin). Enfin, 64 % des bénéficiaires ont au moins un niveau de formation équivalent au Bac contre près d'un sur deux pour les non bénéficiaires. Cette tendance est confirmée par l'analyse « toutes choses égales par ailleurs » sur les données administratives et d'enquête, qui montre que la probabilité d'accéder au dispositif augmente avec le niveau de formation : les jeunes avec un niveau Bac, Bac+2 et Bac+3 ont respectivement 1,6, 3 et 3,7 fois plus de chances d'entrer en AIJ par rapport à ceux qui ont un niveau inférieur au Bac (voir Annexe).

Les bénéficiaires ont un passé professionnel marqué par des durées cumulées au chômage moins longues, et ont une plus faible récurrence au chômage. Ainsi, les jeunes qui ont eu une durée cumulée de chômage supérieure à 12 mois au cours des 24 derniers mois (antérieurement à l'inscription qui prévaut durant la période d'observation), ont 26 % de chance en moins de rentrer en AIJ que les jeunes n'ayant eu aucune autre période de chômage. Deux épisodes de chômage et plus au cours des 24 derniers mois diminuent de 57 % la probabilité d'entrée (voir Annexe).

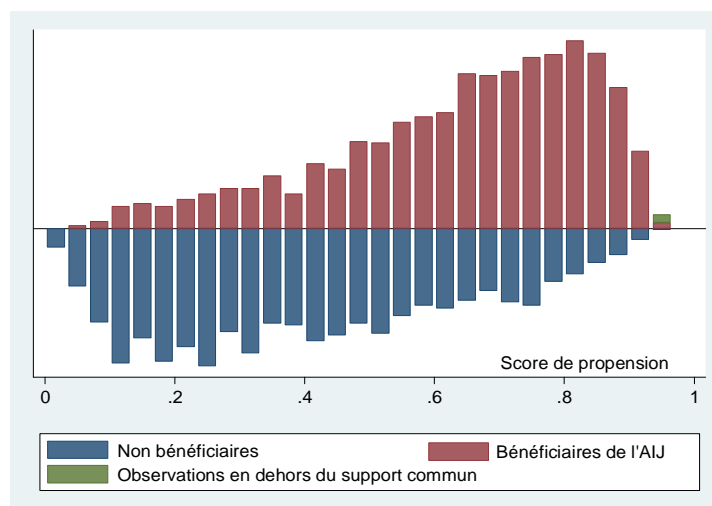
Sur l'ensemble des entrées, près d'un bénéficiaire sur deux a une durée inférieure à 3 mois depuis la dernière inscription, contre 1 sur 3 pour les non bénéficiaires. L'analyse « toutes choses égales par ailleurs » met en évidence que la probabilité d'accéder au dispositif diminue de 45 % pour ceux ayant une durée de chômage supérieure ou égale à 3 mois depuis leur dernière inscription. Si les fins de contrat restent le premier motif d'inscription à Pôle Emploi, 23 % de l'ensemble des bénéficiaires sont des primo-entrants, contre 16 % pour les jeunes non bénéficiaires. Ce résultat est confirmé dans l'enquête qui montre que la probabilité d'accéder au dispositif s'accroît de 10 % pour les primo-entrants en comparaison des jeunes ayant pour motif d'inscription une fin de contrat.

Les principales difficultés des jeunes sont de l'ordre du positionnement sur le marché du travail. Ainsi, 68 % des jeunes bénéficiaires de l'AIJ estiment avoir des difficultés à trouver un emploi dans leur domaine de compétences. Ils déclarent par ailleurs manquer d'expérience professionnelle (59 % d'entre eux). Enfin, 3 sur 10 pensent avoir un niveau insuffisant de formation et des problèmes de mobilité géographique. Dans leur ensemble les difficultés ressenties sont de même nature pour les bénéficiaires de l'AIJ que pour la population de référence. L'analyse « toutes choses égales par ailleurs » met néanmoins en évidence que le manque d'expérience professionnelle ainsi que la difficulté à trouver un emploi dans le domaine de compétences augmente les probabilités d'accéder à l'accompagnement (respectivement de 31 % et 26 % par rapport à ceux qui ne présentent pas les difficultés précitées).

4.2. Définition du support commun et appariement

Les distributions du score de propension pour les bénéficiaires et pour les non bénéficiaires ne se chevauchent pas parfaitement aux extrémités. Ainsi, lorsque le score de propension estimé est proche de 0 (faible probabilité de participation) ou de 1 (forte probabilité de participation), l'appariement est beaucoup plus difficile à obtenir. Pour un score de propension moyen, l'appariement se réalise plus facilement car les participants et les non participants présentent des caractéristiques plus proches.

Graphique 1 • Distribution des scores de propension



Source : enquête auprès des bénéficiaires de l'AJ et d'une population témoin (juin 2016) et fichier historique (FH) des demandeurs d'emploi.

Il convient donc de limiter l'échantillon aux individus pour lesquels il existe un support commun dans la distribution des scores de propension. La méthode utilisée est la méthode min-max (Dhejia et Wahba, 1999). Ainsi, sont écartés de l'analyse les bénéficiaires ayant un score de propension supérieur au maximum de celui des témoins, et les témoins dont le score de propension est inférieur au minimum du score de propension des bénéficiaires.

L'appariement entraîne un arbitrage entre biais d'estimation (appariement avec des individus trop éloignés) et augmentation de la variance (information utilisée pour construire les contrefactuels). De mauvais appariements entraînent des biais d'estimation, alors que les appariements au plus proche perdent de l'information (augmentation de la variance par une utilisation moindre d'information distincte) au profit d'un appariement moins biaisé.

En raison de la faible taille du groupe de contrôle, dans le cas d'une absence de remise, il subsistait un risque de choisir par défaut un témoin avec un score de propension éloigné et d'ainsi augmenter les biais d'estimation (Smith et Todd, 2005). La méthode d'appariement qui a été retenue est donc celle du plus proche voisin avec remise (un non-bénéficiaire peut être utilisé plusieurs fois dans l'appariement)¹⁰.

Un bon score de propension doit permettre d'équilibrer la distribution des variables choisies pour caractériser les bénéficiaires et les témoins : les différences significatives entre bénéficiaires et témoins à la période initiale ne doivent plus subsister après appariement. Pour l'ensemble des

¹⁰ Une pondération en fonction de l'importance donnée aux contrefactuels lors de l'appariement a ensuite été mise en place.

variables retenues dans la construction du score de propension, l'hypothèse nulle d'égalité des moyennes n'est pas satisfaite. Le score de propension vérifie donc bien la propriété d'équilibrage, en rendant les bénéficiaires et les non-bénéficiaires homogènes du point de vue de leurs caractéristiques observables.

5. La situation des bénéficiaires à l'issue du passage en AIJ

5.1. Les effets sur l'emploi du passage en AIJ

L'effet moyen du passage par l'AIJ sur l'insertion professionnelle des jeunes est significativement positif (tableau 1). Ainsi, 2 à 3 mois après la date théorique de fin de leur accompagnement (juin 2016), les jeunes entrés en AIJ en octobre 2015 ont une probabilité d'être dans l'emploi de 10 points plus élevée qu'en l'absence du dispositif. Cet effet traduit une augmentation de 28 % du taux de retour à l'emploi, qui aurait été de 36 % s'ils n'avaient pas reçu cet accompagnement. La part des emplois repris en CDI augmente de 3 points de pourcentage, tandis que la part de l'emploi (très) précaire – CDD inférieur à un mois et intérim – diminue respectivement de 2 et 3 points de pourcentage. L'écart des parts de l'emploi à temps partiel entre les deux populations est quasi nul. Concernant l'accès à l'emploi (proportion d'individus en emploi au cours de la période d'observation octobre 2015 - juin 2016), il augmente de 6 points, par rapport à un taux d'accès de 61 % pour la population de référence.

Tableau 1 • Estimation de l'effet moyen sur l'emploi du passage en AIJ

	Y_1^1	Y_0^2	Δ
Retour à l'emploi	45,7 %	35,6 %	10,1***
dont CDI	27,6%	24,6%	3
dont CDD <1 mois	2,8%	4,9%	-2,1
dont intérim	17,3%	20,5%	-3,2
Accès à l'emploi	67,4 %	61,1 %	6,3**

Source : enquête auprès des bénéficiaires de l'AIJ et d'une population témoin (juin 2016) et fichier historique (FH) des demandeurs d'emploi.

¹ Bénéficiaires entrés en AIJ au mois d'octobre 2015.

² DEFM jeunes de septembre 2015 en accompagnement renforcé, hors suivi délégué externe.

Méthode : appariement sur le score de propension. Seuils de significativité : * 10 % ; ** 5 % ;

*** 1 %.

5.2. L'écart observé en moyenne est-il plus important pour certaines catégories de jeunes ?

Les effets positifs sont nettement plus marqués pour les jeunes durablement éloignés de l'emploi : en effet pour les jeunes qui ont 12 mois d'inscription au cours des 24 derniers mois (précédents la dernière inscription), l'impact est de 21 points en termes d'accès à l'emploi par rapport aux témoins (alors que cet impact n'est plus que de 6 points pour les jeunes ayant une durée cumulée de chômage inférieure à 6 mois). Par rapport à la dernière inscription, l'effet positif est également plus important pour ceux qui ont une durée d'inscription supérieure ou égale à 3 mois (+ 9 points par rapport aux témoins, au regard de ceux qui sont nouvellement inscrits (écart non significatif entre les deux populations). L'effet de l'AIJ est moins fort sur les personnes peu diplômées, et quasi nul pour les bénéficiaires de minimas sociaux et les résidents en QPV (Quartiers politique de la ville). L'éloignement par rapport à l'emploi reste le déterminant le plus important dans l'efficacité du dispositif.

En matière de ciblage des publics, l'efficacité de l'AIJ est également plus grande pour les jeunes qui ont déclaré rencontrer des difficultés liées au manque d'expérience (+ 10 points par rapport aux témoins). Il s'agit d'un résultat positif dans la mesure où les probabilités d'entrée dans le dispositif sont plus importantes pour ces jeunes en comparaison de ceux qui présentent d'autres types de difficultés.

Conclusion

L'AIJ exerce des effets indéniablement positifs au niveau du retour à l'emploi, nonobstant le fait que les bénéficiaires aient soigneusement été choisis par les conseillers, et qu'ils présentent des caractéristiques bien particulières en termes d'ancienneté d'inscription au chômage ou de niveau de formation (comme dit joliment un des conseillers interviewés, « *ce sont des jeunes trop rarement éligibles à l'emploi d'avenir* »). Toutefois, la problématique relative à l'insertion professionnelle des jeunes ne peut être abordée indépendamment des pratiques de recrutement des entreprises qui renvoient à des logiques de branche. Or, ces pratiques ne sont pas – elles n'ont jamais été – la cible des politiques d'emploi. Certains conseillers dénoncent la fréquence des périodes d'essai non concluantes. Ils déplorent alors l'absence de possibilité d'intervention auprès de l'entreprise, afin d'accompagner le jeune dans l'emploi : elle aurait, certes, renforcé l'efficacité du dispositif, mais au prix de l'accroissement des moyens déployés.

Bibliographie

- Affichard J., Amat F. (1984), « L'entrée des jeunes dans la vie active », *Données sociales*, Insee.
- Aliaga C., Lê J. (2016), « L'insertion des jeunes sur le marché du travail : l'emploi est majoritaire chez les plus diplômés, l'inactivité domine chez les non-diplômés », INSEE, *France, portrait social*, pp. 43-57.
- Alberola É., Aventure F., Blasco S., Crépon B., Skandalis D., Uhlendorff A., Van Den Berg G. (2015), « Club jeunes chercheurs d'emploi. Évaluation d'une action pilote », Pôle Emploi, *Études et Recherches*, n° 5.
- Blache G., Greco D. (2017) « L'accompagnement intensif des jeunes demandeurs d'emploi », Pôle Emploi, *Éclairages et synthèses*, n° 28.
- Boisson-Cohen M., Garner H., Zamora P. (2017), *L'insertion professionnelle des jeunes*, DARES – France Stratégie.
- Brodaty T., Crépon B., Fougère D. (2007), « Les méthodes micro-économétriques d'évaluation et leurs applications aux politiques actives de l'emploi », *Économie et prévision*, N° 177, pp. 93-118.
- Cour des comptes (2016), *L'accès des jeunes à l'emploi. Construire des parcours, adapter les aides*, La Documentation française.
- Dhejia R., Wahba S. (1999), "Causal Effects in Nonexperimental Studies: Reevaluating the Evaluation of Training Programs", *Journal of the American Statistical Association*, n° 94(448), pp. 1053-1062.
- Galtier B., Minni C. (2015), « Emploi et chômage des 15-29 ans en 2014 », *Dares Analyses*, n° 088.
- Germe J.-F. (1988), « Politiques de l'emploi et insertion professionnelle des jeunes : les transformations récentes de la relation formation-emploi », in *Structures du marché du travail et politiques d'emploi*, journées d'études organisées par l'Agence nationale pour l'emploi, le Commissariat général du Plan et la Délégation à l'emploi, 3-4 octobre 1985, Syros Alternatives.
- Heckman James J. (1979), "Sample Selection Bias as a Specification Error", *Econometrica*, vol. 47, n° 1, pp. 153-161.
- Joseph O., Rouaud P. (coord.) (2014), *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active*, Céreq.
- Kamionka T., Vu Ngoc X. (2016), « Insertion des jeunes sur le marché du travail, diplôme et quartier d'origine : une modélisation dynamique », *Revue économique*, vol. 67, n° 3, pp. 463-494.
- Nicole-Drancourt C., Roulleau-Berger L. (2006), *L'insertion des jeunes en France*, Paris, PUF, « Que sais-je ? ».
- Rose J. (1998), *Les jeunes face à l'emploi*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Rosenbaum P. R., Rubin D. (1983), "The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects", *Biometrika*, vol. 70, n° 1, pp. 41-55.
- Rubin D. (1974), "Estimating causal effects of treatments in randomized and nonrandomized studies", *Journal of Educational Psychology*, n° 56, pp. 688-701.
- Smith J., Todd P. (2005), "Does matching overcome Lalonde's critique of nonexperimental estimators?", *Journal of Econometrics*, Elsevier, vol 125 (1-2), pp. 305-353.

Annexe • Probabilité d'entrer en AIJ (score de propension)

Variables	Odd.ratio
Caractéristiques individuelles	
<i>Sexe</i>	
Homme	Réf.
Femme	1,209***
<i>Âge</i>	
<20	2,170***
[20-22[1,780***
22 et +	Réf.
<i>RSA</i>	
Oui	0,804***
Non	Réf.
<i>Expérience dans le ROME recherché</i>	
< 1 ans	Réf.
1 an	1,621***
2 ans	1,469***
3 ans et +	1,607***
<i>Niveau de formation</i>	
1 et 2	3,733***
3	3,040***
4	1,641***
5 et 6	Réf.
<i>ZUS</i>	
Oui	0,878***
Non	Réf.
Trajectoires sur le marché du travail	
<i>Parcours professionnel</i>	
Emploi régulier avant de connaître le chômage	0,969
Plusieurs emplois sans vraiment connaître d'interruption	1,253***
Enchaînement période d'activité et période de chômage	0,928***
Peu ou jamais travaillé	Réf.
<i>Durée depuis la dernière inscription</i>	
< 3 mois	Réf.
>= 3 mois	0,550***
<i>Nombre d'épisodes de chômage au cours des 24 derniers mois</i>	
Aucun	Réf.
1	0,495***
2 et plus	0,432***
<i>Durée cumulée de chômage au cours des 24 derniers mois</i>	
Moins de 6 mois	Réf.
6 à 12 mois	0,619***
Plus de 12 mois	0,744***
Variables liées à la recherche d'emploi	
<i>Motif d'inscription</i>	
Licenciement	0,961
Démission, rupture conventionnelle	0,754***
Fin de contrat	Réf.
1 ^{ère} entrée sur le marché du travail	1,099***
Autres motifs	0,722***
<i>Type de contrat recherché</i>	
CDI	Réf.
CDD, saisonnier, intermittent	0,954
<i>Temps de travail recherché</i>	
Temps complet	Réf.

Temps partiel	0,655**
<i>Niveau de mobilité</i>	
Peu mobile	0,609***
Moyennement mobile	Réf.
Très mobile	1,055*
<i>Difficultés lors de la recherche d'emploi</i>	
Discrimination (âge, lieu de résidence...)	0,822***
Problèmes de santé	0,768****
Problèmes de garde d'enfants	0,508***
Manque d'expérience professionnelle	1,307***
Niveau de formation insuffisant	0,800***
Absence de permis de conduire	0,805***
Trouver un emploi dans son domaine de compétence	1,258***
Trouver un emploi satisfaisant en termes de contrat, de salaire...	0,975
<i>Atout principal pour retrouver un emploi</i>	
Qualités personnelles en termes de capacités à apprendre, d'adaptation...	Réf.
Compétences professionnelles et expériences	1,182***
Niveau d'étude ou spécialité de formation	0,924**
Réseau (professionnel ou personnel)	0,658***
Indicatrices régionales	
DOM	1,037
Île-de-France	Réf.
Centre – Val de Loire	0,628***
Bourgogne - Franche Comté	1,324***
Normandie	0,372***
Nord	0,644***
Alsace – Champagne-Ardenne	0,722***
Pays-de-Loire	0,712***
Bretagne	0,632***
Aquitaine – Limousin – Poitou-Charentes	0,601***
Languedoc-Roussillon – Midi-Pyrénées	0,548***
Auvergne – Rhône-Alpes	0,397***
Provence – Alpes – Côte d'Azur – Corse	0,732***

Source : enquête auprès des bénéficiaires de l'AIJ et d'une population témoin (juin 2016) et fichier historique des demandeurs d'emploi (FH).

Note de lecture : « toutes choses égales par ailleurs », les demandeurs d'emploi ayant pour motif d'inscription une première entrée sur le marché du travail ont une probabilité 10 % fois plus élevée que les demandeurs d'emploi inscrits pour une fin de contrat (modalité de référence choisie).

Méthode : modèle logit permettant de déterminer « toutes choses égales par ailleurs » les probabilités d'entrer en AIJ en fonction d'un ensemble de variables explicatives. Le modèle permet d'obtenir pour chaque individu un résumé unidimensionnel de ses caractéristiques observables sous la forme d'un score (« score de propension ») à partir duquel la recherche d'un individu proche est effectuée.

Seuils de significativité : * 10 % ; ** 5 % ; *** 1 %.

Spatialités / territorialités de l'insertion (Atelier 8)

Migration et insertion professionnelle des jeunes étudiants étrangers en France

*Papa Oumar Ndiaye**

1. Une étude de cas

Cette réflexion se base sur les résultats d'une enquête toujours en cours, mais qui a débuté il y a maintenant cinq ans. En 2013, je finalisais un mémoire de master sur le thème de « Migration et transferts d'argent : quand les "jeunes sénégalais étudiants" s'en mêlent... ». Ce travail ciblait les étudiants sénégalais vivant à Poitiers, ville universitaire du centre ouest de la France. Il s'agissait d'interroger le devenir de jeunes sénégalais venus en France pour y poursuivre des études supérieures, confrontés à la question du retour au pays après obtention de leur diplôme, notamment lorsqu'ils avaient fait des « petits boulots » pendant leurs études, et ainsi contribué, par les mandats qu'ils envoyaient à leurs parents ou leurs proches, à la survie économique de ces derniers. Une des hypothèses principales était que ces circonstances étaient susceptibles d'infléchir leur parcours et, même s'ils étaient initialement décidés à rentrer au pays après leurs études, de les amener à viser une insertion professionnelle plus durable en France. C'est par la suite – notamment parce que ce travail m'a valu le deuxième prix du concours national de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) en France en 2015 – que le Consul général du Sénégal à Bordeaux m'a proposé d'élargir mes recherches à l'ensemble des Sénégalais de sa juridiction, soit la région Nouvelle Aquitaine.

J'ai ainsi réalisé un travail de recherche par observation et entretien en France comme au Sénégal. En France, je mène depuis 2013 un travail à caractère ethnographique (cf. Beaud, 1996 ; Bizeul, 1999) qui consiste à participer à la plupart des activités associatives des Sénégalais de la région, à m'investir dans la vie des associations (trésorier, chargé d'accueil des nouveaux, aide à la mise en œuvre de projets), à partager des moments de convivialité avec mes compatriotes (les vendredis et dimanches), à évoquer mes questions de recherche pendant ces moments, à susciter des débats contradictoires, à repérer des personnes dont les parcours singuliers me permettent d'augurer des entretiens approfondis pertinents avec elles, à mener ces entretiens. Suite à l'élargissement de la population d'enquête, j'ai réalisé un questionnaire détaillé dont la diffusion a été assurée par l'équipe consulaire.

J'ai réalisé à ce jour plus d'une trentaine d'entretiens approfondis en France avec des étudiants, hommes ou femmes, et des anciens étudiants qui travaillent désormais en France. J'ai cumulé plus de quatre années d'observation ethnographique. J'ai enfin récolté plus d'une centaine de réponses au questionnaire diffusé par le Consulat du Sénégal. J'ai, par ailleurs, effectué un séjour au Sénégal, du 29 mars au 29 juin 2017, pour y poursuivre mon enquête auprès de compatriotes rentrés au pays après leurs études. Ce séjour m'a permis d'approfondir mes connaissances du contexte politique et institutionnel actuel de la migration sénégalaise vers la France, et de faire un point sur l'état des politiques ou dispositifs mis en place par l'État sénégalais et ses partenaires pour gérer les migrations. Au total, j'ai effectué lors de cette période 14 entretiens enregistrés avec d'anciens étudiants qui sont retournés au pays, dont les profils sont variés ; 2 entretiens avec des opérateurs sénégalais de l'Office Français de l'Immigration et de l'Intégration (OFII Sénégal), qui agissent dans le cadre du dispositif d'aide au retour et à la réinsertion de migrants ; 4 entretiens non enregistrés – parce que les personnes interviewées ne le souhaitaient pas – avec des responsables politiques et

* Université de Poitiers, laboratoire Groupe de REcherches Sociologiques sur les sociétés COntemporaines (GRESOCO).

scientifiques qui sont aujourd'hui parmi les principaux gestionnaires de la politique migratoire sénégalaise.

2. L'insertion professionnelle, enjeu principal de la migration d'étude ?

« Leur nombre s'accroît cependant rapidement. [...] Leur influence future dépassera largement ce faible pourcentage, car ils serviront souvent de trait d'union entre leur pays de naissance et le pays où ils auront été diplômés, grâce à leurs compétences linguistiques, mais aussi pour s'être familiarisés avec les mœurs du pays de leurs études. Durant cette période de la vie, on s'ouvre au monde, et l'on noue des relations amicales et amoureuses qui influencent la vie future. La répartition des étudiants étrangers dans les différents pays du monde selon leur origine dessine donc en partie l'avenir des relations internationales. Les États le savent » (Hervé Le Bras, 2017, p. 55).

Dans ce contexte de l'internationalisation de l'enseignement supérieur¹, la France a accueilli, en 2014-2015, 298 902 étudiants étrangers selon le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR). Le Maroc est le premier pays d'origine des étudiants étrangers suivi par la Chine, l'Algérie, la Tunisie et l'Italie. Ils représentent près de 40 % de la mobilité entrante. Dans ce classement, le Sénégal occupe la sixième place des pays d'origine des étudiants étrangers en France avec 9407 étudiants en 2016-2017². Mais, au-delà de ces chiffres, nous pouvons dire, sans aucun risque, que l'importance donnée à cette migration serait moindre si la question de l'insertion professionnelle de ces jeunes à la fin de leurs études n'était pas elle-même un enjeu sociétal dans le pays d'accueil comme d'origine.

Les exemples sont nombreux : dans sa thèse de doctorat, Carolina Pinto (2013) relevait par exemple que presque tous les hauts fonctionnaires des gouvernements chilien ou colombien ont un diplôme de spécialisation universitaire obtenu dans des institutions américaines. La poursuite des études à l'international, dans ce cas, recouvre bien des enjeux de mobilités sociales mettant en avant l'insertion professionnelle post-étude. Dans un autre registre, on sait par exemple que près du tiers du personnel scientifique et technique aux États-Unis, titulaire d'un master ou d'un doctorat, est d'origine étrangère (National Science Foundation, 2006). Ainsi, les étudiants étrangers représentent le vivier des chercheurs et des ingénieurs avec l'avènement de ce qui est appelé l'économie de la connaissance (voir M. Harfi et C. Mathieu, 2006, p28-29). On peut comprendre de cette façon la mise en place en France, par exemple, de la carte de séjour « compétences et talents » depuis 2006 : « elle sera délivrée à des personnes dont la présence est une chance pour la France, mais n'est pas vitale pour leur pays d'origine. Par exemple, elle sera accordée à des informaticiens indiens, mais pas à des médecins béninois, car leur pays a besoin d'eux ; garder le système actuel, c'est envoyer les mieux formés aux États-Unis et garder ceux qui n'ont aucune formation. Voilà une stratégie irresponsable » (Nicolas Sarkozy, Assemblée nationale, 2 mai 2006). Les discussions parlementaires autour de cette carte illustrent certainement le mieux cette problématique de l'insertion post-études et de ses enjeux politiques. Enfin, tous les débats sur la fuite des cerveaux³ montrent bien la place importante de la question de l'insertion post-études de ces intellectuels en migration : tantôt sous l'angle d'une forme de parasitage, de vol organisé des cerveaux d'un pays par un autre, tantôt sous l'angle d'une trahison du migrant lui-même, un ingrat qui après avoir bénéficié de l'éducation, de l'argent de son pays, le lâche pour « vendre » ses compétences ailleurs.

¹ À ce propos, voir : Eugénie Terrier (2009) : « en 2007, 2,8 millions d'étudiants sont scolarisés dans l'enseignement supérieur d'un pays dont ils ne sont pas ressortissants, contre 1,7 millions huit ans plus tôt, ce qui représente une augmentation de 65 % depuis 1999 » ; cf. OCDE (2007), *Regard sur l'éducation*, et UNESCO (2009).

² Source : campus France, 2017. En ligne :

https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/stats_pays/fr/senegal_fr.pdf

³ Voir par exemple Ehsan Naraghi (1965), Speranta Dumitru (2009)

C'est dans cette perspective que nous nous intéresserons à l'insertion professionnelle de ces « jeunes pas comme les autres » : les étudiants étrangers – ici sénégalais – en France. Le passage de l'université à la vie professionnelle pour ces jeunes étudiants étrangers ne s'opérera pas comme pour « les autres jeunes ». En effet, même s'ils peuvent s'insérer sur le marché du travail en France, ces jeunes ne sont pas concernés par toutes les politiques publiques d'accompagnement pour la jeunesse en général en France, quand bien même ils pourraient partager des conditions d'existences similaires (études, précarités...). Ils sont aussi soumis à des contraintes institutionnelles (préfecturales surtout) qui font par exemple qu'ils ne disposent que d'une année au maximum pour trouver un travail en France à la fin de leurs études, ou qu'ils ne peuvent pas changer de filière ni de parcours en restant dans la même ville comme ils pourraient le souhaiter, etc. Ils se trouvent ainsi entre deux univers qui autorisent et interdisent en même temps tout processus d'insertion : d'un côté le statut de migrant élargit les univers d'insertion possibles puisque s'étendant désormais sur deux espaces géographiques : la France et le Sénégal. Mais d'un autre côté il suppose de souvent mener deux vies : « *Tu vis ton monde d'ici [en France], tes difficultés tu les gères toi-même, mais les difficultés de là-bas [du Sénégal] tu les supportes* ». (Extrait d'entretien avec Sow, Sénégalais et doctorant à Poitiers, en France depuis 6 ans).

3. Étude et insertion pour les jeunes : le paradoxe migratoire

En sociologie, la jeunesse est souvent décrite comme l'âge de la vie où s'opère un double passage, un double processus d'insertion : de la famille d'origine à la famille matrimoniale, sur le marché du travail et sur le marché matrimonial. Mais, à cette situation de transition entre une position sociale initiale (définie à la fois par l'école et la famille) et une position future qui reste plus ou moins virtuelle (définie par une insertion professionnelle et une alliance matrimoniale) commune à toutes les jeunes, on peut ajouter une transition de plus pour les jeunes étudiants étrangers en France. En effet, la condition de migrant a cette particularité de créer une double absence (Sayad, 1999) qui finalement fonctionne comme une double présence, une double vie assez problématique : le fait que l'étudiant ait quitté son pays d'origine fait qu'il y est absent surtout physiquement. Mais en même temps et paradoxalement, il y est finalement plus présent que quand il y vivait, notamment à travers des transferts d'argent qu'il effectue régulièrement⁴. C'est ce qui explique que, très souvent, même s'ils sont encore des « jeunes sur le papier » en France – donc relevant d'un groupe dont l'âge est un attribut distinctif –, ils sont très souvent perçus comme des « adultes » au Sénégal – c'est à dire des migrants travailleurs – après l'émigration :

« [...] C'est-à-dire, parce que, y'a des, ce que je veux dire que y'a des gens qui imposent à leurs enfants, c'est-à-dire qu'ils demandent quelque chose de vraiment, parfois c'est exagéré au fait. Ils ne tiennent pas en compte le fait que lui il est étudiant et à l'image de ceux qu'on appelle les modou-modou [travailleurs immigrés], nous sommes très différents. Parce que dans l'environnement où je vis, y'a des gens qui travaillent en Italie et dans d'autres pays. Donc ce ne sont pas des étudiants, ce sont des modou-modou. Quand ils voient ces gens-là faire certaines choses : construire des maisons, faire des choses, en fait tout le monde le voit. Eux ils peuvent le voir de cette façon-là. Parce que y a d'autres parents dont les enfants sont en France pour étudier, mais ils le voient de cette façon-là et leur enfant en souffre, leur enfant en souffre. Moi je leur ai fait comprendre que c'est différent. Les modou-modou, ils ont la possibilité d'aller travailler et ils ne font que travailler, ils peuvent habiter par groupe, leurs dépenses ne sont pas assez élevées, nous tel n'est pas le cas. On est dans un contexte francophone, on étudie et tu ne peux pas étudier et travailler en même temps...

⁴ Les compositions et recompositions de nouveaux statuts post-migration chez ces étudiants notamment en lien avec le transfert d'argent ont fait l'objet d'un article entier à paraître (Ndiaye, 2018a)

[...] C'est-à-dire si tu commences [à envoyer de l'argent], si tu commences, à moins que tu leur fasses comprendre qu'actuellement j'ai quelque chose, mais il peut arriver un moment où je ne suis pas sûr, je ne vous le garantis pas, il faut les avertir... Si tu commences à envoyer certaines sommes, bon tu ne peux plus revenir en arrière. Tu ne peux plus revenir en arrière c'est-à-dire tu le fais de façon très maligne. Ou bien tu envoies ce mois-là, l'autre mois tu sautes, l'autre mois tu envoies. Donc tu le fais de manière irrégulière...

T'en as des frères, ils vont commencer à te demander comme moi... Parfois y'a des choses qui viennent et parfois même je suis étonné et je ne sais pas comment le gérer. Quand on me demande des ordinateurs. J'en ai fait pour un cousin y'a pas longtemps. Je l'ai acheté à 300 euros. Ce n'est pas facile. Y'a toutes ces choses-là qui viennent s'accumuler... Donc tu veux mener deux vies, tu veux mener deux vies et ça devient difficile de mener toutes ces deux vies-là. Essayer de gérer la recherche et de gérer les problèmes qui viennent du pays d'origine. Donc tu es entre deux mondes en fait. Tu vis ton monde d'ici, tes difficultés tu les gères toi-même, mais les difficultés de là-bas tu les supportes ». (Extrait d'entretien avec Sow).

Cet extrait, au-delà de l'intérêt de démontrer toute la relativité, voire l'ambiguïté de nos catégorisations des âges de la vie entre ici et là-bas, offre deux autres aspects importants à retenir. D'abord les enjeux autour de l'insertion pour ces jeunes ne sont pas individuels et individualisés, bien au contraire. C'est une affaire de tous puisqu'une des finalités majeures est la solidarité, voire l'exigence de solidarité, envers les proches. Ainsi, il est nécessaire de supporter les difficultés de là-bas, c'est-à-dire d'un pays économiquement pauvre comme le Sénégal, donc de s'insérer le plus tôt possible par l'exercice dans un premier temps d'un « petit boulot », seul travail compatible avec le statut d'étudiant⁵. A cet égard, on peut remarquer que, entre 1975 et 2017, il devient toujours plus nécessaire de lier études et travail pour ces étudiants.

Tableau 1 • Évolution des modalités d'exercice d'un travail étudiant chez les étudiants sénégalais selon le moment d'arrivée en France

Avez-vous travaillé pendant :	Année d'arrivée en France					Total général
]1975-1980]]1980-1990]]1990-2000]]2000-2010]]2010-2017]	
Année universitaire et vacances	3	2	8	17	28	58
Année universitaire seulement	1				4	5
Vacances seulement	3	4	2	5		14
Total général	7	6	10	22	32	77

Source : Papa Oumar Ndiaye, Enquête diffusée par le consulat du Sénégal de Bordeaux auprès des compatriotes vivant actuellement en France. Il s'agit d'effectifs d'individus ayant répondu au questionnaire.

Note de lecture : 3 individus sur les 7 arrivés en France entre 1975 et 1980 et ayant travaillé durant leurs études l'ont fait à la fois au cours de l'année universitaire et de leurs vacances.

Une autre particularité de la condition de migrant est que même si l'intégration au marché du travail français est possible pour les jeunes étrangers, elle doit cependant répondre à certaines exigences administratives. Le marqueur officiel de cette insertion dans le marché du travail français étant en effet ce qu'on appelle : le changement de statut. Les étudiants étrangers ne sont autorisés à travailler, sous couvert de leur titre de séjour « étudiant », qu'à titre accessoire. L'étudiant étranger souhaitant donc changer de statut et devenir salarié doit répondre à certains critères (avec une exception pour les ressortissants algériens) : avoir terminé ses études, trouver un travail (CDD ou CDI) de plus de 12 mois dans le domaine qui correspond aux études, que le travail ne soit pas dans

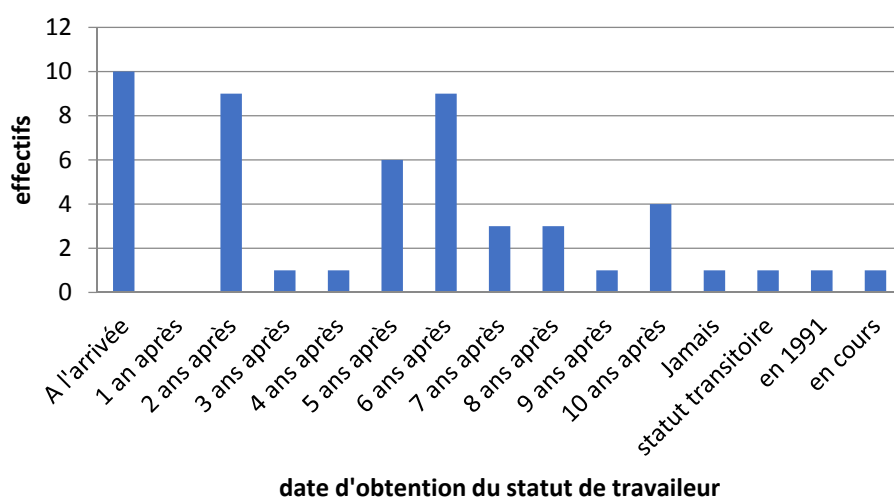
⁵ Seuls 11 des répondants au questionnaire ont déclaré ne pas avoir travaillé pendant leurs études, dont 5 ne sont en France que depuis 2017.

des secteurs dits « en tension », etc. Finalement, leur insertion reste hautement surveillée dans les deux pays : en France par l'État à travers les préfetures, et au Sénégal par les proches surtout⁶.

4. Les étudiants et l'insertion : entre ici et là-bas ?

Les contraintes de ces deux vies précédemment décrites remettent systématiquement en question la cohérence voire annihile le projet initial d'insertion professionnelle de ces étudiants. Depuis maintenant cinq ans j'ai suivi, notamment à travers des entretiens approfondis et des observations, des bifurcations, des évolutions dans les discours d'étudiants et d'anciens étudiants sénégalais – toujours en France ou retournés au Sénégal – relatifs à leur projet d'insertion professionnelle. D'une part, les étudiants primo-arrivants – pour la première année de migration surtout – en France ont un discours très clair quant à leur avenir, pour ne pas dire leur destinée : « *on est des patriotes, on vient faire nos études, mais on ne travaillera que pour notre pays, le développement de mon pays passe par moi, il ne faut pas se demander qu'est-ce que l'État peut faire pour toi, mais ce que tu peux faire pour l'État* ». Alors que les étudiants qui ont plus d'une année d'expérience migratoire ont un discours beaucoup plus conditionné, plus nuancé, voire plus indéterminé : « *je pense retourner, mais à condition que l'État..., que je trouve un travail d'un salaire de...* ». Et les anciens étudiants devenus aujourd'hui travailleurs fixés en France soutiennent pour la plupart ne pas savoir comment ils sont arrivés à leur situation de fixation, donc d'insertion professionnelle en France. Pour ces derniers qui se sont aujourd'hui insérés sur le marché du travail français, nous ne disposons pas de statistiques officielles renseignant sur leur situation ou parcours. Les données dont nous disposons sont celles de notre questionnaire et de nos observations. Ainsi pour ceux qui sont venus en France pour des raisons d'études et par la suite sont devenus travailleurs français, la durée de l'insertion sur le marché français est très variable :

Graphique 1 • Durée de l'obtention du statut de travailleur après l'arrivée en France (51 réponses)



Source : Papa Oumar Ndiaye, Enquête consulat du Sénégal de Bordeaux auprès des compatriotes vivant actuellement en France.

Ajoutons qu'à propos de cette même population qui a répondu à notre questionnaire, 85,7% ont aujourd'hui un travail. Les domaines d'activités restent aussi très variés, et nous avons choisi

⁶ Depuis les années 1970, les différentes crises qui ont accompagné cette migration étudiante ont finalement fini par réduire considérablement l'implication de l'État d'origine dans la gestion du quotidien des étudiants à l'étranger : moins de bourses attribuées, un sentiment d'absence de représentants politiques en France grandissant chez ces étudiants. Cette forme de crise de la représentation politique post-émigration a fait l'objet d'un article entier à paraître (Ndiaye, 2018b)

d'exposer les intitulés du domaine d'activité tel que renseignés par les enquêtés pour montrer un panorama plus parlant de ces premières insertions qu'on peut dire réussies dans le marché du travail français : médico-social, technologie, Enseignement, Collectivité territoriale, la recherche scientifique, Fonction Publique, Formatrice Interculturelle/ Intervenante en médiation Interculturelle et Prévention/ Fondatrice d'une Entreprise à Vocation Sociale, association reconnue d'utilité publique, Ingénieur Senior en Gisements Pétroliers, Expert en Pétro physique, Nettoyage, médecin, théâtre, Chercheur, agent de sécurité, Assistante de manager, RAF, Vacataire au Ministère de l'Agriculture (France), enseignement supérieur, Santé, Responsable des ressources humaines (Ecole nationale supérieure d'architecture et de paysage de Bordeaux), Ingénieur Informatique Hospitalier, assurances et patrimoine, Conseillère à l'emploi au Pôle emploi, Banque chargé d'affaires Professionnelles(PME), Finances Publiques, Grande distribution, Métrologie auditeur coffrac, directeur général agence d'intérim médical, Télécoms, Manager de service, Ingénieur informatique, Secrétaire de mairie, surveillant de nuit, Directeur d'agence bancaire, Education nationale, Téléconseiller, Industrie, Consultant informatique, Risk manager en assurances, Chef d'entreprise, Employé municipal, Manager dans la grande distribution, Technicien mécanicien, Informatique, Directeur de magasin. Grande distribution, Services aux entreprises dans le domaine des nouvelles technologies, Adjoint administratif, Ingénieur, Marketing dans le logiciel de gestion, Enseignement supérieur, Ingénieur, Chauffeur livreur, transport.

Un des premiers constats est que ces anciens étudiants sont aujourd'hui présents dans tous les secteurs de l'activité économique en France. Toutefois, se limiter à ces statistiques c'est, dans un premier temps, courir le risque de ne pas prendre en compte d'autres aspects de cette insertion. En effet, ce n'est pas parce que l'insertion sur ce marché du travail français est réussie qu'elle est évidente ou définitive. Lors des entretiens et observations, de nombreux cas montrent que des aspects personnels, voire psycho-personnels donnent à l'insertion de ces jeunes une forme d'instabilité, d'indétermination. Dans un second temps, c'est prendre le risque d'ignorer ces formes d'insertion contrainte, obligée, où l'étudiant se trouve pris entre une attente trop importante de là-bas et les contraintes institutionnelles d'ici. Malheureusement, on ne pourra pas plus détailler ce point qui demanderait un article entier. On insistera cependant sur un dernier élément tout aussi important. Il s'agit de ces insertions qui, même si elles ont débuté ici, étaient prédestinées à finir là-bas. Sur ce dernier point précisément, les expériences de deux anciens étudiants retournés au Sénégal sont assez révélatrices.

Le premier exemple porte sur l'histoire d'un jeune homme auquel on donnera le nom de Samba. Après sa licence en journalisme en 2010 au Sénégal, Samba a travaillé un an dans un quotidien à Dakar. Par la suite et comme il le dit, il « *a tout sacrifié* » pour aller faire un master 1 et 2 en journalisme et multimédia en France. Après 4 ans en France, il est aujourd'hui retourné au Sénégal et travaille dans un autre journal à Dakar. Néanmoins, il a douté de la pertinence de son retour au Sénégal, car celui-ci coïncidait avec des événements marquants : « *pendant un an, mon retour se résument au tribunal et à l'hôpital* ». Au tribunal, parce qu'il avait investi, lorsqu'il était en France, dans un projet de taxi pour anticiper son retour, mais s'est retrouvé « *victime d'abus de confiance et d'escroquerie* » de la part de son intermédiaire comme il le dit. À l'hôpital, car à son arrivée, sa belle-sœur était atteinte d'une maladie grave, pour laquelle il devait participer aux frais médicaux et se rendre régulièrement à l'hôpital. Il a ainsi passé toute sa première année sans emploi et avec l'obligation de gérer, en même temps, son dossier judiciaire et ses problèmes familiaux. Nous choisissons l'exemple de Samba pour le fait que, malgré sa pleine conscience des difficultés qui l'attendaient, y compris une longue période de chômage, il ait tenu à retourner au Sénégal pour « *sa fierté* », la fierté de travailler dans son pays. Dans ce contexte, ce mot fierté peut être considéré comme un synonyme de patriotisme, c'est-à-dire de sacrifice personnel pour rendre service à sa nation. En effet, durant tout l'entretien, ce mot revient plusieurs fois. Sa décision de rentrer n'est guidée ni par une promesse d'embauche, ni par un travail déjà trouvé (comme ce fût le cas pour d'autres).

Le deuxième exemple porte sur une mère de famille à qui l'on donnera le nom de Bineta. Son histoire est assez intéressante, car pour quelqu'un qui n'a « *jamais voulu aller en France, mais plutôt en Côte d'Ivoire* » ou « *au pire y faire une année au maximum* », Bineta y est resté 16 ans. Elle est partie à l'âge de 20 ans, après son bac (en 1996), et ensuite tout est allé vite, comme elle le dit : « *j'ai eu mon master [en économie et gestion] là-bas, j'ai travaillé en alternance en entreprise, j'ai été embauchée, j'ai été naturalisée, je me suis mariée, j'ai eu des enfants [...], je devais être titularisée, mais j'ai démissionné pour partir au Sénégal, ça s'est passé comme ça* ». Depuis 2012 Bineta est rentrée au Sénégal avec ses enfants, car c'était un vœu de sa mère. Mais elle ajoute aussi qu'elle « *ne voulait pas rentrer au Sénégal vieille, invalide* ». Elle a trouvé du travail en septembre 2013 dans une agence nationale.

Ces deux exemples ont l'intérêt de donner un aperçu du processus d'insertion en France d'abord, mais aussi au Sénégal. Ils montrent aussi et surtout que l'insertion de ces étudiants en migration, au-delà de tout ce qui relève du contexte politico-institutionnel, comporte d'autres volets, d'autres variables. D'une part des variables objectivement mesurables telles que les salaires, les promesses d'embauches, etc. D'autre part, des variables subjectivement compréhensives, c'est-à-dire toutes ses raisons personnelles, émotionnelles, intimes, voire privées, difficilement mesurables, par exemple les raisons liées au « patriotisme », à la famille, au décès de parents, etc. Ces deux variables se mêlent et s'entremêlent continuellement et font de la problématique de la migration et du retour non plus une question essentiellement économique ou politique, mais sociale, psychologique, émotionnelle.

Conclusions et perspectives : un objet politique

Cette communication ne permet certainement pas d'aborder tous les enjeux autour de l'insertion de ces jeunes étrangers en France. Nous avons seulement voulu à travers cet exercice revenir sur une problématique sociologiquement intéressante, même si elle est particulière. Le phénomène migratoire à lui seul regroupe en effet beaucoup d'autres problématiques : économique, démographique, sociale, culturelle, mais, par-dessus tout cela, politique. Ainsi, le processus d'insertion post-études de ces jeunes n'échappe pas elle aussi à ces différentes considérations. Dans un premier temps, des enjeux économiques puisque ces étudiants d'abord, et travailleurs ensuite, ont un poids économique considérable, ici comme là-bas. Ici, car cette enquête montre précisément l'étendue des domaines d'activités post-études couverts. Et, là-bas, à travers notamment les transferts d'argent, mais aussi d'expériences ou de compétences. Cependant, même si cette présentation insiste sur ces aspects, elle ne les considère pas comme les plus importants. Dans un second temps, cette insertion est un enjeu politique puisque « *la répartition des étudiants étrangers dans les différents pays du monde selon leur origine dessine donc en partie l'avenir des relations internationales* » (in H. Le Bras, *op cit.*). « *La dimension politique de la mobilité internationale des étudiants a donc longtemps prévalu dans les échanges entre États. L'enjeu principal était alors de contribuer à accroître l'influence du pays sur la scène internationale en formant les futures élites de pays avec lesquels des liens privilégiés étaient entretenus.* » (Terrier, 2009, p. 74). Enfin, cette réflexion n'ignore pas aussi l'éthique du débat sur la fuite des cerveaux⁷, ni des débats sur les coûts et profits de la migration⁸. Il est en effet souvent très difficile pour un auteur de parler de cette insertion de jeunes étudiants à étranger sans se confronter à ces positions, ces interrogations.

Cependant, ces interrogations, qui en soi sont intéressantes, partent souvent d'un préjugé : que ces étudiants doivent participer au rayonnement scientifique, culturel, économique des deux pays,

⁷ Pour reprendre le titre de l'article de Dumitru (2009). Dans son texte, l'auteure revient sur 5 présupposés éthiques qui remettent en cause le droit fondamental d'émigrer pour les personnes qualifiées : conséquentialisme, prioritarisme, nationalisme, sédentarisme et élitisme.

⁸ En arrière-plan de tous ces débats, de toutes ces interrogations, il n'y aurait finalement que la question de savoir « *que coûte et que rapportent les immigrés ? Comme si elle était contenue dans la définition explicite de l'immigration, cette question semble traverser tous les propos qu'on peut tenir sur la présence des immigrés* » (Abdelmalek Sayad, 1986, p.79).

d'accueil et d'origine. Se faisant, on n'insiste plus sur l'étudiant comme être construit socialement avec des doutes, des préoccupations intimes, des besoins de liberté d'action, avec des pressions sociales, etc. On ne met plus en avant que l'acteur du développement. La dimension collective ici, même si elle est importante, ne doit pas minimiser la place donnée aux mécanismes en jeu dans ces processus d'insertion. Se faisant, on passe à côté de beaucoup de choses postérieures ou antérieures à ses choix, à ces insertions :

« [...] Le Sénégal, c'est mon pays natal, c'est là où j'ai vécu 20 ans de ma vie avant de venir ici. C'est là où vit ma famille, mes amis, mon père, ma mère, mes sœurs. C'est là où j'ai laissé beaucoup de souvenirs qui restent indélébiles dans ma vie... Mais au fur et à mesure que je vis en France, je pense comme les français, je vis comme les français. Et pourtant, chez moi, la vie est beaucoup plus différente. En ce moment je me pose la question de savoir : qu'est-ce que je suis en train de faire ? Je suis en train de m'assimiler à un pays qui n'est pas le mien. Un pays qui me dira peut-être à la fin de mes études : il faudra rentrer. Et je commence à [hésitation], je ne vais pas dire délaissé, mais je suis obligé en fait. Du moment où tu t'assimiles, tu prends des valeurs et tu en perds d'autres même si y en a qui restent. C'est positif certes, de prendre des valeurs de la France. Mais quand tu vas rentrer au pays, ça va poser un problème. Tu deviens l'homme à part de la société. Tu n'es plus Sénégalais, tu deviens le sénégalais-toubab [blanc]. À la fin, la question que tu te dis c'est en fin de compte la France m'a transmis ses valeurs et à la fin je me retrouve avec ce problème. Pour m'adapter [à nouveau] à mon pays de départ, c'est beaucoup plus compliqué, et parfois même c'est ce qui pousse certains à rester en France. Au bout d'un moment, tu te poses des questions, tu ne te reconnais plus : tu sais que tu n'es pas français, mais tu te sens bien ici. Mais tu sais que la France ne veut pas de toi, mais quand tu retournes chez toi, les gens ont un autre regard sur toi. Comment tu vas gérer ces différents aspects qui tournent autour de toi ? Il faudra être costaud psychologiquement pour pouvoir construire ta vie, parce que l'objectif, c'est de construire sa vie ». (Extrait d'entretien avec Baba, étudiant sénégalais en France depuis 8 ans).

La construction de sa vie, qu'on pourrait appeler le passage de la jeunesse à l'âge adulte, n'est donc pas aussi simple. Au-delà de toutes ses dimensions économiques, scientifiques ou politiques, elle met à jour finalement un univers de contraintes pour ces jeunes étudiants étrangers. Pris entre deux environnements où ils se reconnaissent parfois, mais se perdent aussi d'autres fois, ils vivent cette période de transition à travers un contrôle social là-bas et un contrôle institutionnel ici.

Bibliographie

- Beaud S. (1996), « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique », In *Politix*. Vol.9, n° 35, pp. 226-257.
- Blizeul D. (1999), « Faire avec les déconvenues. Une enquête en milieu nomade », *Sociétés contemporaines*, n°33-34, pp. 111-137.
- Dumitru S. (2009), « L'éthique du débat sur la fuite des cerveaux », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 25 - n°1, pp. 119-135. URL : <http://remi.revues.org/4886>
- Harfi M. et Mathieu C. (2006), « Mobilité internationale et attractivité des étudiants et des chercheurs », *Horizons stratégiques*, 1/ (n° 1), pp. 28-42.
- Le Bras, H. (2017), *L'âge des migrations*. Autrement.
- Mauger G. (1995), « Les mondes des jeunes ». In: *Sociétés contemporaines* n°21, pp. 5-14.
- National Science Foundation (2006), *Science and Engineering Indicators 2006*, volumes 1 et 2, Arlington.
- Naraghi E. (1965), *Le problème de l'émigration des scientifiques et des techniciens (l'exode des compétences ou « brain drain »)*, Paris, UNESCO.
- Ndiaye P. O. (2018a), « Migration d'étude, migration de travail : deux faces indissociables d'une même réalité ? » *Géo-regards*.
- Ndiaye P.O. (2018b), « "Fuite de cerveaux" ou comment les États créent des "désaffiliés patriotiques" ? » *Agora débats/jeunesses*.
- OCDE (2007), *L'enseignement supérieur transnational : un levier pour le développement*.
- Pinto C. (2013), *Mobilité sociale et mobilité internationale d'étudiants étrangers : Trajectoires de jeunes professionnels chiliens et colombiens à Paris, New York et Boston*. Thèse de Sociologie. Université Paris-Est, Laboratoire Ville, Mobilité, Transport.
- Sayad A. (1999), *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Le Seuil, coll. « Liber ».
- Sayad A. (1986), « "Coûts" et "profits" de l'immigration [les présupposés politiques d'un débat économique] », In *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 61, Science et actualité. pp. 79-82.
- Terrier E. (2009), « Les migrations internationales pour études : facteurs de mobilité et inégalités Nord-Sud », *L'Information géographique*, 4 (Vol. 73), pp. 69-75.
- UNESCO (2009), *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2009, Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*.
- Campusfrance.org : https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/stats_pays/fr/senegal_fr.pdf

Devenir salarié pour les étudiants immigrés africains en France : l'épreuve du changement de statut

*Hyppolyte Kouao**

Selon les dénombrements de l'INSEE en 2014, 8,9 % de la population française est immigrée. Cette proportion dont les causes pourraient en partie s'expliquer avant les années 1970 par des motifs économiques, notamment la reconstruction de l'Europe, et des logiques industrielles, trouve aujourd'hui d'autres justifications. En effet, on assiste à un changement des circonstances des migrations, portées davantage par des motifs en lien avec le regroupement familial, les causes politiques et surtout les études.

Ce dernier motif fait l'objet de nombreux paradoxes, dans la mesure où certains dispositifs d'action publique contribuent à entretenir une certaine précarité au niveau de l'accès à l'emploi des immigrés. En effet, être étudiant immigré africain, comparativement aux étudiants ressortissants de l'Union Européenne (UE), procède d'un lot de différenciations généralement liées à l'exercice d'un emploi salarié, aussi bien à titre accessoire qu'à titre cardinal. Par exemple, la limite de 964 heures annuelles travaillées imposée à tout étudiant étranger¹ peut induire des sanctions administratives lorsqu'elle est dépassée par des étudiants non ressortissants de l'UE, tandis qu'elle prendra la forme d'un simple changement de motif de séjour² pour les étudiants de l'UE. Ce cas assez banal, qui tire sa source du droit européen supranational qui s'impose à la France, conduit inéluctablement à créer un ensemble de discriminations vis-à-vis des migrants non européens.

Plus précisément, lorsqu'il s'agit pour un étudiant africain de changer de statut, c'est-à-dire de passer de celui d'étudiant à celui de salarié, l'on note un ensemble de mécanismes qui tendent à décourager aussi bien les étudiants eux-mêmes que leurs employeurs. C'est ainsi que Math *et al.* (2006) traduisent cette difficulté en ces termes : « *la complexité de la procédure trouve d'abord son origine dans les textes qui prévoient l'intervention d'une pluralité d'acteurs : l'étudiant, l'employeur, les agents de préfecture, les agents des services de la main-d'œuvre étrangère des DDTEFP³, des contrôleurs ou inspecteurs du travail et, en cas de décision favorable, les services de l'Office des migrations internationales (OMI)* »⁴. Mais, à côté de cette complexité prégnante, si les régimes d'organisation d'études répondent parfois à l'idée que « *l'étudiant étranger a vocation à mettre ses compétences au service de son pays d'origine à l'issue de ses études*⁵ », dans nombre de cas ils se heurtent à la réalité des faits à cause de l'état du marché du travail et des possibilités d'emploi dans le pays d'origine. Ainsi en est-il par exemple des étudiants issus des filières scientifiques et qui sont formés par le moyen de technologies qui n'existent pas dans leurs pays ; un retour signifierait simplement une « mort scientifique ». La simple évocation de dénominations rassemblant des mots antithétiques, comme celle de « travaux pratiques théoriques »⁶, auxquelles ont eu droit ces

* Université de Bordeaux, sociologie, Centre Emile Durkheim (CED)

¹ Excepté les étudiants Algériens qui ont le droit de dépasser de 50 % cette durée de travail. Si l'étudiant outrepassé cette restriction, l'administration peut procéder au non-renouvellement de son titre de séjour avec à la clé une obligation de quitter le territoire (OQTF).

² Quand ce quota est dépassé, la catégorie de motif de séjour change et la personne relève alors de la catégorie des travailleurs, sans incidence pénale.

³ Direction Départementale du Travail de l'Emploi et de la Formation Professionnelle.

⁴ Math A. et al., (2006), p.32.

⁵ En référence à une circulaire du 12 décembre 1977 du ministre de l'Intérieur, Ch. Bonnet, qui se prononçait sur l'admission en France des étudiants étrangers.

⁶ Le matériel n'étant pas disponible, les étudiants doivent en réalité travailler en pensant la présence de l'objet. Pour un travail sur un microscope par exemple, ils devront se contenter du résultat observable dans le manuel à défaut de l'observation directe

étudiants dans leurs pays d'origine est de nature à illustrer cet état des choses. Cette situation est aussi caractéristique des étudiants issus des SHS, car être diplômé du master en sociologie ou anthropologie est marqué par des difficultés largement plus grandes dans l'accès à l'emploi en Afrique qu'en Europe, par exemple. Somme toute, ce ne sont donc pas les compétences qui manqueraient, mais plutôt la possibilité de les déployer dans un cadre social et scientifique bien défini.

Potentiellement, il apparaît que ces étudiants ont plus de chance d'obtenir un emploi en lien avec leur qualification en France que dans leurs pays. Le changement de statut paraîtrait donc comme une suite logique, non séparable de leur parcours de vie et de leur projet professionnel. Cependant, face à ces mécanismes contraignants, que ce soit en France avec les différents dispositifs juridico-économiques ou même dans le pays d'origine du fait du manque d'infrastructures, la question se pose - alors de savoir quelle est l'image associée au changement de statut chez les étudiants étrangers. Par ailleurs, quelle est la nature de l'expérience sociale du changement de statut chez les étudiants étrangers, qu'elle soit réussie ou non ?

Pour rendre compte de ce phénomène, nous avons réalisé une dizaine d'entretiens biographiques basés sur une partie de la vie d'anciens étudiants africains⁷. L'analyse de ces entretiens s'est appuyée sur un mode compréhensif, afin de saisir le sens et la portée des différentes trajectoires individuelles. Au-delà de cette démarche, nous avons ajouté les Rex⁸ publiés sur des groupes Facebook, afin de comprendre le rôle joué par les institutions dans les différentes démarches et dans l'orientation des trajectoires individuelles. Ainsi, cela nous a permis en premier lieu de saisir les différentes stratégies développées par les acteurs d'un point de vue administratif, lorsqu'ils mobilisent à la fois des référentiels issus de la France et de leurs pays d'origine. En second lieu, cette méthode permet de souligner le fait que toutes les actions que ces anciens étudiants vont mettre en œuvre dans leur processus de changement de statut découlent des divers défis qu'ils ont eu à relever par le passé. De cette manière, ces actions renvoient à « *la singularité des expériences individuelles et les façons dont les individus leur donnent une cohérence* » (Ladouceur, 2009), tout en transformant l'ensemble à leur propre avantage.

C'est pourquoi, dans la suite logique de nos propos, il s'agira de mettre en évidence la notion d'« études » en contexte. Ensuite, il sera possible de se focaliser sur l'épreuve⁹ de changement de statut qui apparaît comme le vecteur d'une « *fabrique de mots et à maux* »¹⁰. Enfin, dans une autre partie, il sera plutôt question de traiter l'après-changement de statut.

1. Étudier en France : jeux d'acteurs et acteurs en jeu en contexte migratoire

1.1 De la naissance du projet...

La décision de venir en France pour étudier tient d'un projet qui requiert énormément de ressources chez les étudiants africains, qu'elles soient matérielles, financières ou humaines.

Bien des cas de figure peuvent se présenter dans la manière dont le projet d'études en France va émerger. Le premier serait celui des sociabilités primaires qui voit la famille, reconnaissant les difficultés dans le pays d'origine, ne serait-ce qu'en matière d'éducation ou d'insertion professionnelle, vont présenter ce projet dans une dynamique d'évolution familiale. Ekaterina

⁷ Maghreb et Hors Maghreb compris, mais les Algériens n'ont pas été pris en compte à cause de leur statut particulier.

⁸ Retours d'expériences.

⁹ Au sens de Martuccelli

¹⁰ Selon nos informateurs

Demintseva restitue très justement ce parcours des étudiants africains quand elle affirme que « migrer en France n'a pas été leur projet personnel, mais celui de leurs parents qui voulaient, comme ils leur ont alors expliqué, leur donner une bonne éducation »¹¹. À ce niveau, on pourrait évoquer la forme inconsciente ou la non-intentionnalité du désir de l'intéressé à l'égard du projet, pour qui étudier en France ne répond qu'à un objectif de prestige social pour la famille.

Le second cas de figure serait la situation où le projet est mis en exergue par l'étudiant lui-même. Cette vision est manifeste dans cet extrait : « Alors moi, jusqu'en troisième année universitaire, je ne pensais pas partir. Mais au début de ma première année de master, je me suis dit pourquoi ne pas faire une année à l'étranger ? Pas forcément en France, une année à l'étranger pour voir comment cela se passe. » (Entretien avec Malika N., étudiante ayant essuyé un refus). Ce projet qui naissant d'un réel besoin de découverte, de progression et d'évolution sociale, s'accompagne aussi des interactions régulières que l'étudiant a eues avec des personnes ayant déjà surmonté ce défi.

En somme, le projet de départ est rarement la résultante d'un hasard, mais bien plus une stratégie et une *épreuve*. Certaines institutions universitaires africaines ont pris le soin de se spécialiser – en plus des offres de formations qu'elles proposent – dans l'ouverture des études en Europe. Ainsi, leurs diplômes sont souvent montés en partenariat avec des universités européennes ou nord-américaines ; ce qui donne la possibilité à leurs étudiants de pouvoir poursuivre leur cursus dans lesdites universités. C'est une des stratégies que certains vont employer.

Une autre stratégie consiste à passer par le parcours classique des universités publiques qui jouissent d'une crédibilité institutionnelle en raison du sérieux des études ou même du contenu de formation. Le point faible de ces universités, c'est leur manque cruel d'infrastructures qui assureraient de bonnes conditions d'apprentissage. Tel est le cas pour les disciplines des sciences dures où parfois certains étudiants se retrouvent à faire des « travaux pratiques théoriques ». Plus généralement, l'absence du professeur ou certaines grèves syndicales font courir le risque d'un chevauchement des années universitaires.

Telles que décrites, ces différentes stratégies relèvent des parcours de personnes détentrices d'un diplôme de l'enseignement secondaire et qui décident d'abord de se former dans leur pays, avant qu'émerge l'idée de « partir ». Mais en parallèle, on peut aussi retrouver certains acteurs sociaux issus de différents lycées français implantés dans leurs pays, et dont le cursus permet d'avoir plus de chances à prétendre à des études supérieures en France. Ces deux manières de faire ne sont pas si opposées que ça dans la forme, car la finalité est de détenir un dossier irréprochable. Mais dans le fond, le fait de provenir d'un lycée français accroît inéluctablement les chances d'avoir une admission dans une université française.

Néanmoins, à l'opposé de certaines études comme celle d'Ekaterina Demintseva, qui montrent que l'ancienne génération d'étudiants africains en France faisait partie d'une classe sociale élevée¹², cela n'apparaît plus être le cas aujourd'hui. Là où l'on pouvait parler d'une certaine aisance financière, il faut plutôt maintenant parler d'accès à l'information. En d'autres termes, l'information est devenue ici la ressource rare, au cœur des questions liées à l'accès au marché des formations en France, à la maîtrise des différentes étapes de la procédure et bien d'autres questions. Cette information, qui dépend en partie des ressources relationnelles, apparaît dès lors comme centrale. De plus en plus, cette pratique de la migration estudiantine, rare, va commencer à se diffuser et s'intégrer dans les habitudes des populations africaines, comme s'il s'agissait d'une nouveauté. Mais, pour Eugénie Terrier, les dispositifs d'action publique voient en la migration estudiantine africaine une forme de contournement du schéma classique migratoire¹³. De ce fait, le premier défi est de faire face à la validation du projet par les « *Institutions hautes* ».

¹¹ E. Demintseva (2014), p. 25.

¹² Ibid, p. 20

¹³ E. Terrier, 2009, p. 74

1.2 ... Aux logiques sociales et institutionnelles de sa validation

Nous considérons comme « *Institutions hautes* » l'ensemble des acteurs ayant une appréciation évaluative du projet par opposition aux institutions « basses » qui constituent l'ensemble des acteurs émettant le projet. Dans le premier groupe, l'on pourrait mentionner des acteurs comme Campus France, les groupes d'entraide, les universités françaises, les bailleurs, les banques... Dans le second groupe, l'on pourrait retrouver les sociabilités primaires, l'étudiant, l'université d'origine... Ainsi, c'est par la confrontation, la négociation entre ces divers acteurs que le projet va réellement prendre forme et donner lieu à des bifurcations.

Parmi ces Institutions hautes, Campus France promeut l'offre de formation française dans certains pays africains. Elle joue à cette occasion un rôle d'accompagnement, mais aussi d'évaluateur du projet, dans la mesure où le cheminement classique débouche sur ce qu'on appelle l'avis SCAC¹⁴. Cet avis, qui reprend en synthèse le dossier pédagogique de l'étudiant ainsi que ses aptitudes pour la formation, est le baromètre sur lequel s'appuient non seulement certaines universités¹⁵ pour choisir leurs potentiels étudiants, mais aussi le consulat pour faire valoir le droit au visa ou non. En règle générale, avant chaque campagne, Campus France convie les étudiants à une séance d'information. Ensuite, c'est au candidat de procéder à la création de son « espace personnel » en vue de le remplir, lui adjoindre tous les documents requis¹⁶ et de le soumettre pour traitement. Par la suite, une autre phase dite de vérification de dossier est proposée au moyen d'une prise de rendez-vous. Cependant, cette phase n'est possible que si l'étudiant a réussi à s'acquitter du montant dû au « traitement de dossier ». Certains étudiants arrivent difficilement à réunir cette somme.

Il y a donc une grande part d'incertitude qui peut gouverner à la mise en œuvre du projet. Cette situation renvoie à celle que Castel décrit quand il fait référence à la montée de l'incertitude dans la société. En effet, « *...ces individus n'ont pas les moyens d'être les individus qu'ils voudraient être. Ils sont en défaut de ressources, de supports pour réaliser cette aspiration (« individus par défaut »). Ils sont souvent condamnés à vivre aux abois dans l'incertitude des lendemains, ils ne maîtrisent pas leur présent et ne peuvent pas organiser leur avenir* »¹⁷. Mais, dans le même temps, cette incertitude est encore plus difficile à vivre quand on ne fait rien pour la dissoudre. Dans le cas des étudiants étrangers, elle est plus vivace dans leurs pays d'origine, et l'échappatoire serait donc le saut migratoire.

Dans cette perspective, l'entretien Campus France apparaît pour le candidat comme l'étape ultime : il s'agit de justifier son projet ainsi que son parcours dans les moindres détails. Mais il ressort de cela que l'entretien, loin d'être une épreuve décisive de sélection, ne constitue en réalité qu'un élément de justification du cheminement imposé au candidat. En effet, la logique du parcours de formation et les notes obtenues sont des indicateurs assez sérieux pour déterminer de la solidité du projet qui ne peut que se mesurer de façon subjective. Mais le fait pour les candidats de se soumettre à cette épreuve ne semble être en rien le gage de leur aptitude aux études en France. Cette épreuve de l'entretien agit comme une forme de légitimation du travail des conseillers, et en même temps une façon symbolique pour cette Institution de montrer à travers les notes le sérieux et l'élitisme des études en France. Même les questions sur le changement de statut en France ne sont pas réellement abordées. Cependant, l'entretien Campus France n'a rien d'un passage obligé, car, à y regarder de près, certains candidats qui passent par les diverses écoles privées bénéficient d'une procédure bien spécifique dans laquelle ils ne sont pas soumis à l'entretien Campus France et s'acquittent uniquement des frais de traitement de dossier. Il en est de même lorsqu'il s'agit de la réponse des universités aux candidats : en clair, le motif avancé pour un refus est du seul ressort des universités,

¹⁴ Service de Coopération et d'Action Culturelle

¹⁵ Certaines universités, pour des raisons qui leur incombent, décident de se passer de cet avis.

¹⁶ Variable en fonction de plusieurs situations.

¹⁷ Robert Castel, 2009

sans action de Campus France. Tous ces faits tendent donc à conforter l'idée que des « Institutions hautes », en l'occurrence ici Campus France, contribuent à fragiliser l'expérience des étudiants.

Par la suite, le projet se poursuit pour ceux qui sont détenteurs de réponses positives des universités. Mais l'étape ultime de l'ambassade s'avère être une gageure. Certaines personnes, même bénéficiant d'un fort capital social, ne sont pas à l'abri d'une volte-face. En cause, les personnes pressenties pour être les garants financiers, qui peuvent refuser au dernier moment de s'associer au projet. Il faut alors chercher une autre personne susceptible de pallier cette défection.

En clair, l'aspect financier est présent tout au long du cheminement. Et certains individus, quitte à s'endetter, ou même à outrepasser les registres de la parenté, usent de certains moyens en vue de réunir la somme exigée. Une fois que le visa est accordé, les festivités et les bénédictions organisées à l'intention de celui qui part permettent de témoigner du caractère « éprouvant », non pas seulement comme une fin, mais comme le début d'une autre épreuve.

C'est pourquoi, pour Martuccelli, « la notion d'épreuve engage une conception de l'individu comme un acteur qui affronte des problèmes et une représentation de la vie sociale comme constituée d'une pluralité de consistances »¹⁸. Ces pratiques suggèrent l'idée d'un perpétuel recommencement du défi. Étant donné que celui à venir est beaucoup plus marqué du sentiment d'incertitude, il apparaît donc nécessaire de le fluidifier, en y adjoignant des « facilitateurs ».

1.3 Étudier en France : quelles réalités face au projet initial ?

Étudier en France revêt un caractère singulier et personnel pour chaque étudiant étranger. Mais en aucun cas, cette expérience ne pourrait se constituer en une expérience totale, qui reprendrait simplement tous les codes structurels ou même idéologiques des trajectoires étudiantes classiques. En effet, être en France pour ses études signifie faire l'effort de combiner certaines stratégies au risque de se « perdre ». S'il est évident que l'appui des instances des sociabilités primaires ou secondaires se manifesterà à certains moments, il ne faut compter sur celui-ci que de façon sporadique. La nouvelle socialisation vécue tend pour certains à accroître la « pression », tant au niveau de l'attente des parents quant aux résultats scolaires, qu'au niveau de la vie sociale en France.

De même, si l'on rentre dans la logique qui sous-tend la migration pour des études en France, il s'agit plutôt pour les différents acteurs d'affirmer une compétence reconnue et valorisée sur l'échiquier international. Dès lors, il s'agit d'opter pour des formations que plébiscite la société en général. Pour reprendre le schéma de classement des filières d'études privilégiées par les étudiants africains, l'on se situe sur un ordre : Sciences-STAPS, Economie-AES, SHS, Santé et Droit¹⁹ (les deux dernières étant inversées si l'on vient des pays hors Maghreb). Ce schéma, qui pourrait témoigner d'une certaine forme de besoin ou d'aspiration personnelle, peut être aussi vu comme une stratégie qui vise non pas l'insertion sur le marché du travail du pays d'origine, mais une forme de maintien sur le territoire d'accueil. En réalité, les études suivies en France ne sont qu'une manière d'être et d'avoir une histoire dans la mesure où elles contribuent à maintenir une distance intellectuelle ou sociale avec ceux qui sont restés dans le pays d'origine tout en incitant d'autres individus à lui emboîter le pas. Ces manières de faire en disent long sur la façon dont les études en France se perçoivent, c'est-à-dire comme un type de formation nettement supérieur. À y regarder de près, le calcul coût-avantages-bénéfices milite en faveur d'une plus-value qui va au-delà de l'aspect financier.

En effet, les dépenses engendrées pour le projet migratoire, ainsi que celles qui continuent à se faire pendant les études, peuvent permettre de financer une formation qui offre des garanties d'insertion professionnelle dans le pays d'origine. Mais l'« occidentalisation du diplôme » va agir comme un

¹⁸ Martuccelli, 2005a.

¹⁹ MENESR-DGESIP/DGRI-SIES, Les étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur : https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/7/EESR7_ES_13-les_etudiants_etrangers_dans_l_enseignement_superieur.php

label tout en participant à forger des hiérarchies. Ces hiérarchies qui vont être transposées en schèmes vont justifier le parcours des études en France.

Dans ce parcours, qui se déroule généralement bien, des difficultés intimement liées à ce qui se passe dans le pays d'origine peuvent surgir. C'est le cas du décès d'un proche, de la situation économique ou sociopolitique du pays, qui peut impacter le revenu des répondants financiers. C'est pourquoi, pour des étudiants étrangers, travailler durant leurs études va être un moyen de se préparer à la nature changeante des choses. De même, le contenu des formations peut être source de difficultés dans certaines disciplines, car ces étudiants étrangers n'avaient pas pu systématiquement bénéficier préalablement dans leur pays d'origine de formations à certains outils mobilisés dans les formations en France. Cela ne concerne pas que les formations scientifiques, mais peut être aussi le cas pour des programmes de sciences sociales où, faute de bibliothèques dans les universités africaines, les étudiants n'ont pas eu accès aux plus récentes publications. Certains acteurs sociaux « *se trouvaient overbookés vu le nombre de livres qu'il leur fallait lire* » : cette situation naît en réalité du « *retard accusé à chaque cycle, car pour un cycle donné et une unité d'enseignement, il y a un nombre de livres à voir sinon on part handicaper dans le cycle suivant* ». (Entretien avec Yas S., salarié ayant eu un accord).

Étudier en France est donc une invitation à travailler deux fois plus pour déjà combler son retard, mais aussi se surpasser pour pouvoir être parmi les meilleurs de sorte à pouvoir décrocher un emploi et plus facilement pouvoir changer son statut, d'étudiant à salarié.

2. Le changement de statut et l'épreuve des étudiants africains

2.1. Quelle procédure pour les étudiants ?

On entend par changement de statut d'étudiant à salarié, la procédure administrative qui permet à un étudiant détenteur d'une carte de séjour portant la mention « étudiant », de la changer pour une autre indiquant le motif « salarié »²⁰.

D'une certaine manière, cette procédure a été initiée dans l'optique d'une immigration choisie, perspective mise en avant par plusieurs rapports²¹ traitant de l'apport économique des travailleurs migrants. L'opportunité est donc donnée à des étudiants ayant un diplôme²² français de pouvoir prétendre à un poste dans le service public ou privé. Deux conditions sont requises avant le changement de statut. Dans le premier cas, l'étudiant africain soumis à cette procédure en fonction des accords de son pays avec la France doit se doter d'une Autorisation Provisoire de Séjour (APS). Cette APS garantit la prolongation de son séjour et lui permet pendant un an de chercher du travail répondant aux critères de changement de statut. Le second cas de figure concerne les étudiants ayant directement trouvé un emploi en lien avec leur étude et rémunéré à hauteur de 2 247,70 € bruts mensuels. Quoiqu'il en soit, dans le premier cas, l'étudiant est amené à prendre en considération les critères du second cas pour pouvoir changer de statut, car l'APS à elle seule ne saurait constituer une immunité contre l'opposabilité²³ de l'emploi. Cette dernière signifie que l'administration possède le droit de refuser à un étranger d'occuper un emploi en invoquant le motif d'un fort taux de chômage dans le bassin d'emploi en question. Pour A. R. ce prétexte est fallacieux,

²⁰ A côté de ce motif, il existe les motifs de vie privée et familiale, de santé ou autres.

²¹ On peut citer le rapport de la Commission européenne de 2005, ou les rapports du Centre d'analyse stratégique (2006), du ministère de l'Économie (2006) et de l'Assemblée nationale (2005).

²² Cela commence à partir du bac+2 jusqu'au master ou équivalent.

²³ Il existe aussi une liste faisant référence à des « métiers en tension », c'est-à-dire qui se caractérisent par des difficultés de recrutement, ainsi que des conventions avec des pays qui imposent une stricte réglementation des possibilités de travailler.

car en vérité, l'administration ne peut pas invoquer le motif de la nationalité qui risque d'être attaqué en justice. Elle argumente de cette manière : « *l'entreprise qui m'a proposé un emploi est toujours à la recherche de deux personnes malgré le fait qu'on me dise que le taux de chômage est élevé dans ce bassin d'emploi. Tu vois un peu ce que ça signifie ?* ». On assiste peut-être à un déplacement des situations de discrimination, constatées non plus au niveau des employeurs, mais plutôt au niveau des administrations en charge du travail des étrangers.

Afin d'effectuer la procédure, les étudiants doivent en amont joindre tous les documents à la DDTEFP (Direction Départementale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle), qui procède à son tour à une vérification et à un examen approfondi pour savoir si le travail répond au profil du candidat. Par la suite, elle se prononce sur un accord ou non. Dans le cas où l'avis serait favorable, elle informe la préfecture qui, pour 99 % des dossiers²⁴, émet la nouvelle carte portant la mention « salarié ». De même, selon le salaire proposé, la carte peut porter d'autres mentions comme celle de « passeport talent ». Par contre, dans le cas où l'avis de la préfecture serait défavorable, des recours sont possibles en fonction du motif.

À la suite de son changement de statut, l'étudiant africain qui change d'entreprise avant la période imposée pour le renouvellement est contraint de reprendre toute la procédure du changement de statut. Cette situation n'est pas toujours aisée, car on sait tout le temps que cela demande, tant du point de vue administratif que du point de vue personnel. Par exemple, les longues files d'attente devant les préfectures où certains sont obligés de réserver leur place la veille, ainsi que le stress généré dans l'attente du dénouement, sont de nature à renforcer l'épreuve du changement de statut dans ses aspects symboliques et relationnels.

2.2. À l'épreuve du changement de statut : systèmes de relations et enjeux symboliques

Changer de statut est un moyen de se soustraire au chômage, dans son pays d'origine comme en France. Cela représente une validation et une légitimation du parcours d'études en France. En fait, la majorité des emplois que ces étudiants détiennent avant le changement de statut correspondent au prolongement d'un stage concluant effectué en entreprise. Ce stage, qui est censé les familiariser avec l'environnement de l'entreprise, participe aussi à les initier à des logiciels et autres techniques qu'ils n'ont guère la possibilité de développer en cours. Ils partent donc avantagés face à d'autres concurrents de Pôle emploi, car ils n'ont plus besoin d'être formés. Cela est manifeste dans ces propos : « *Tu sais, j'ai créé les situations de mon emploi. J'ai pendant mes vacances universitaires travaillé avec ce cabinet en job étudiant jusqu'à ce qu'il me propose un stage réel. Ce qui m'énerve en plus de ça c'est que je suis arrivé à maîtriser un logiciel qui demande beaucoup de temps. Mais tu vois malgré ça, on me refuse de travailler alors que moi je veux gagner ma vie honnêtement.* » (Entretien avec Carl. Y, étudiant ayant eu un refus).

Trois régimes de justifications du changement de statut émergent alors. Le premier relève d'une forme symbolique, c'est-à-dire d'une volonté de mettre fin à la précarité du séjour. En effet, avec le titre de séjour « salarié », la permanence du séjour peut enfin être « illimitée », contrairement aux études qu'on se doit de terminer. De plus, c'est un élément qui permet de (se) prouver son basculement dans une autre « classe sociale », car l'on n'est plus dépendant des Allocations Personnalisées de Logement. Il devient également possible de pouvoir se projeter dans le futur en demandant la naturalisation.

Le deuxième régime de justification s'inscrit dans une optique de valorisation de l'investissement de formation. Il est beaucoup plus idéologique, car il met en avant les représentations associées à la

²⁴ « (...) Nous, nous mettons un avis favorable sur un contrat à durée déterminée ; donc la préfecture donne une carte de séjour de travailleur temporaire. En fait, c'est le contrôleur qui donne un avis favorable ou défavorable sur CDD ou CDI et la préfecture nous suit dans 99 % des cas. » (Catherine T., DDTEFP de Lille). Entretien conduit par Math A et al., op.cit., p.43

formation dans son pays et en France. Mais aussi, il souligne le caractère de la validité sociale du projet migratoire qui doit s'accompagner d'une légitimation des conditions sociales de travail en France par rapport au marché du travail d'origine. En effet, la non-reconnaissance de leur diplôme ou de leur qualification à leur juste valeur dans le pays d'origine est une source de frustration à long terme pour les étudiants venus étudier en France. Il s'agit donc de retarder au maximum le retour, tout en accumulant un maximum d'expérience en France, avec toujours cette possibilité de réussir une carrière valorisée. Puisque les étudiants sont formés sur des technologies qui sont présentes en France, ils n'auront aucun mal à déployer leur intellect en demeurant dans l'innovation. Ce qui nous fait dire que le retour au pays est un « suicide scientifique » pour les diplômés des domaines scientifiques, car ce pour quoi ils ont été formés en France n'est nullement disponible dans leur pays. Quoi qu'il en soit, ces actions tendent à déboucher sur les diverses interactions que peuvent avoir ces étudiants. C'est en cela que le régime relationnel tient une place importante dans le discours mémoriel des acteurs.

Enfin, le troisième régime dit « relationnel » expose les différents changements de statuts sociaux. Autrement dit, le changement de statut d'étudiant à salarié sous-entend donc de se départir des rôles qui ont été assignés à celui d'étudiant pour endosser ceux que confère le statut social « travailleur » ou « cadre ». Dans le processus de trajectoires individuelles où les épreuves sont des obstacles à franchir, le statut de salarié est une promotion sociale et un triomphe sur l'adversité. L'adversité s'incarnant ici dans tous ces « faiseurs du système » qui tendent à enrayer la progression du parcours. Au-delà de l'exploit et du défi, ce nouveau statut est aussi la promesse d'intégrer toutes les valeurs et les codes qui régissent le statut de salarié. Cela passe par les différentes contributions fiscales et toutes les logiques de la consommation économique. Parallèlement, cela participe à déplacer les rapports de force, que ce soit dans la communauté d'origine ou en France. Dans la communauté d'origine, on n'est plus dépendant économiquement de la famille, ce qui permet d'entrevoir les dépenses pour la famille comme un don²⁵. De cette manière, le nouveau salarié va contribuer à entretenir le triptyque du donner-recevoir-rendre, dans la simple mesure où s'acquitter de la dette morale qui est de s'occuper de ses parents, reflète l'image de sa réussite et de son statut social en occident²⁶.

De l'autre côté, dans le pays d'accueil, ce nouvel agencement des rôles tend à modifier les rapports dans lesquels s'inscrivaient ceux qui étaient étudiants. Après « l'expérience étudiante africaine » et ses trajectoires assez singulières, on assiste à une évolution qui permet dans la plupart des cas de sortir de ce registre d'expérience et de s'affirmer au même titre que les nationaux.

Le changement de statut repose en tant qu'épreuve sur la capacité des individus à pouvoir se projeter dans le temps et à détenir un ensemble de canaux susceptibles de les orienter. En un mot, changer de statut signifie faire face aux agents de la préfecture qui « interprètent » de façon personnelle et arbitraire les dispositions juridiques :

« [...] c'est un monsieur en particulier qui a pris cette décision. Il a inventé une loi tout seul comme quoi la situation m'est opposable. Alors que j'avais bien une APS et je gagnais 1,5 fois le Smic. J'ai donc fait un recours auprès du ministère de l'Intérieur qui m'a donné raison ». (Entretien avec Imane T., salariée étant passée par un refus avant un accord favorable).

Il faut se « battre » pour pouvoir imposer sa vision, car dans bien des cas les logiques institutionnelles de la préfecture tendent à conduire à la non-recevabilité des dossiers. C'est pourquoi il n'est pas rare que des groupes d'entraide Facebook se positionnent comme des ressources informatives. Également, face à l'inégalité territoriale dans le traitement des dossiers, il est possible d'avoir une carte des préfectures dont le traitement des dossiers est plus rapide. Tous ces éléments sont utilisés par les acteurs en vue de mener à bien leur processus. D'après les Rex des personnes que nous avons interrogées, elles ont été pour la plupart guidées par les expériences antérieures d'autres personnes. Ce qui fait que beaucoup ont réussi à anticiper certains problèmes en se montrant plus informés que

²⁵ M. Mauss, 2007

²⁶ Cf. Banque mondiale (2007), Global Development Finance Indicators, et Chort I. & Dia H. (2013).

des agents de la préfecture. En revanche, pour ceux qui ne détiennent pas l'information, le défi se prolonge.

2.3. Le changement de statut : et après ?

Réussir son changement de statut d'étudiant à salarié signifie modifier ses rôles face aux différents acteurs tout en sortant de la précarité que confère le statut d'étudiant. Cela participe à mettre fin à l'illusion du provisoire²⁷. La difficulté du processus rend l'épreuve meilleure. Les batailles qui sont menées même après un refus et qui permettent de contredire l'administration à la suite d'un long déroulé judiciaire ajoutent encore à l'épreuve un caractère épique, préparant le lit à des récits mémoriels hagiographiques. Ceux ayant franchi cette étape se maintiennent dans un ancrage économique et social en France, avec toujours la possibilité de soumettre une demande de naturalisation. Cette dernière aura donc le mérite de consolider les efforts faits pour briser les barrières qui entravent la liberté de circulation ainsi que pour couvrir les frais occasionnés par le renouvellement du titre de séjour. Ces aspects symboliques mettent en lumière la possibilité de fixer dans les échelles temporelles des projets objectifs qui peuvent concrètement se rapporter à l'échelle du parcours individuel. Ainsi, les « *caractéristiques sociographiques de chaque jeune ainsi que ses expériences passées et ses « capitaux » humains et sociaux accumulés dans le début de sa vie interviennent sur la définition de ses possibilités* »²⁸.

En revanche, ceux qui ne réussissent pas ce défi le vivent comme une crise laissant place à des désajustements sociaux. C'est pourquoi Olivier Mazade avance que « *la crise apparaît comme une expérience de la condition moderne : le produit du changement, de la différenciation sociale et de l'individualisation* »²⁹. Ainsi, cette crise qui tire donc sa source dans « *l'importance du changement* »³⁰ participe donc à irradier les cercles sociaux. La preuve en est qu'il n'est pas rare de voir certains individus s'isoler en ne gardant que pour eux cet évènement qui peut paraître aux yeux de la famille ou de l'entourage comme un échec. Dès lors, les situations de souffrance auxquelles se mêle l'anxiété doivent être contenues afin d'éviter d'autres « flux d'évènements » difficilement maîtrisables. Cela est sans aucun doute une stratégie voulue afin d'éviter toute forme de contagion à des sphères de la vie sociale, avec toute l'irréversibilité que cette propagation peut présenter. Il y a en quelque sorte une forte dose de résilience chez les acteurs, qui ne réside nullement dans la transcendance, mais plutôt dans l'immanence, et qui influence les trajectoires dans le temps et l'espace : « *[...] Quelqu'un qui n'est pas fort mentalement fait une dépression. Après moi j'ai pris ça sur un plan spirituel et religieux. Et très vite j'ai pu me forger un moral de fer* » (Entretien avec Brice S., étudiant ayant obtenu un refus).

Ce qui précède montre comment on peut se forger une conception d'une réalité qui nous est extérieure, pour réellement l'intégrer quand cette dernière finit par se produire directement. La sociologie de l'individuation par le biais de l'épreuve permet de comprendre cette attitude comme une recherche de sens dans la perception de soi. Cette attitude qui frise avec le solipsisme va peu à peu muer quand une série d'évènements va réfuter la perception première. C'est à ce moment que l'expérience individuelle va s'ouvrir à un registre social plus vaste, mais où il sera question de conserver son « irréductible individualité »³¹.

De même, cette épreuve peut déboucher sur des situations incongrues, car la possibilité d'être « sans papiers » est une situation mal vécue. L'APS qui est censée prolonger le séjour sur le territoire tout en donnant la possibilité à l'étudiant de rechercher un emploi, ne lui permet pas de s'inscrire à

²⁷ Abdelmalek Sayad, 2006.

²⁸ Bidart Claire, 2006, p. 43.

²⁹ Olivier Mazade, 2011

³⁰ Bidart, op. cit., p. 32.

³¹ Martuccelli, 2006, p. 345.

Pôle Emploi et de bénéficiaire des services y afférant³². C'est en quelque sorte un statut de « mort-vivant » qui entretient cet espoir de décrocher un emploi, mais sans toutefois avoir la possibilité de justifier d'un quelconque statut auprès d'acteurs institutionnels. De plus, l'APS étant irréversible, à l'échéance du titre en question, les personnes qui en sont détentrices doivent quitter le sol français.

3. Le changement de statut d'étudiant à salarié suggère-t-il une conclusion ?

Si l'on perçoit le changement de statut d'étudiant à salarié comme la fin logique du parcours d'études en France, il est à tout à fait possible de l'entrevoir comme une conclusion. En clair, l'aboutissement des études en France est de décrocher un emploi et le chemin qui mène à cet emploi doit être vu comme une forme d'examen. L'échec ou la réussite de cette étape s'intègre donc comme un élément du parcours.

A contrario, si le changement de statut se pense comme un point de repère temporel, il est fort possible qu'il ne suggère aucune conclusion. La prégnance de l'imprévisible³³ rend toute trajectoire difficilement cernable, car l'expérience de l'étudiant africain en France doit être comprise sur le plan des configurations et des processus³⁴. En d'autres termes, les parcours restent inachevés, avec des nœuds qui se font et se défont. Les différentes épreuves apparaissent donc comme des « *défis historiques, socialement produits, inégalement distribués, que les individus sont contraints d'affronter* »³⁵.

Les différentes subjectivités individuelles présentées dans cette étude permettent d'objectiver les expériences tout en les remodelant. Dans cette mesure, des étudiants ont appris à déployer diverses stratégies qui tiennent compte des situations passées. Cette manière de faire n'est pas si éloignée du « régime d'historicité »³⁶ et du « régime mythique »³⁷ qui, tous deux, en plus de proposer une traduction des discours temporels des étudiants africains, mettent en lumière l'importance du passé et des expériences en cours. C'est pourquoi, la véritable question à se poser est de savoir quel serait l'intérêt pour les entreprises de recruter des étrangers et d'en payer le prix, alors qu'il existe des profils français. Loin de souhaiter surestimer les compétences des étudiants africains ou mésestimer le marché du travail français, il s'agirait peut-être que les administrations rééquilibrent les mécanismes d'accès à l'emploi des étudiants étrangers non européens et des étudiants français.

³² Seul le titre de séjour « salarié » ouvre des droits à Pôle Emploi. A.Math parle de racket vu que certains étudiants ayant des jobs étudiants cotisent pour le chômage.

³³ Grossetti, 2004, p. 30.

³⁴ N. Elias, 1997.

³⁵ Martuccelli, 2006, p. 10.

³⁶ F. Hartog, 1995.

³⁷ Galloro P., 2017, p.33.

Bibliographie

- Bidart C. (2006), « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques », *Cahiers internationaux de sociologie*, 120, (1), pp. 29-57.
- Castel R. (2009), « Grand résumé de *La Montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*, Paris, Éditions du Seuil, La couleur des idées, 2009 », *SociologieS*, Grands résumés.
- Chort I. & Dia H. (2013), « L'argent des migrations : les finances individuelles sous l'objectif des sciences sociales », *Autrepart, Revue de sciences sociales au Sud*, 67-68 (4), pp. 3-12.
- Demintseva E. (2014), « Faire des études pour rester : parcours d'étudiants africains en France. », *Migrations Société*, 156, pp. 17-30.
- Elias N. (1997), *Logiques de l'exclusion*, Paris, Fayard
- Galloro P. (2017), « Les configurations temporelles du migrant comme objet-frontière », in Baby-Collin V., Mazzella S., Mourlane S., Regnard C., Sintès P. (dir.), *Migrations et temporalités en Méditerranée. Les migrations à l'épreuve du temps (XIX^e-XXI^e siècle)*, Karthala-MMSH, coll. « L'atelier méditerranéen », 406 p.
- Grossetti M. (2004), *Sociologie de l'Imprévisible. : Dynamiques de l'activité et des formes sociales*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « Sociologie d'aujourd'hui », 260 p.
- Hartog F. (1995), « Temps et Histoire », *Annales, économies, sociétés, civilisation*, 6, nov.-déc., pp. 1220-1221.
- Ladouceur B. (2009), « Danilo Martuccelli, François de Singly, *Les sociologies de l'individu* », *Lectures*, Les comptes rendus, en ligne.
- Martuccelli D. (2006), *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin, 480 p.
- Martuccelli D., (2015), « Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie », *Sociologie*, vol. 6, pp. 43-60.
- Math A. (2005), « Des cotisations sans prestations ». *Plein droit*, 67, pp. 17-18.
- Math A., Slama S., Spire A. & Viprey M. (2006), « La fabrique d'une immigration choisie. De la carte d'étudiant au statut de travailleur étranger (Lille et Bobigny, 2001-2004) ». *La Revue de l'Ires*, 50, pp. 27-62.
- Mauss M. (2007), *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, Presses universitaires de France, coll. « Quadrige Grands textes », 2007, 248 p.
- Mazade O. (2011). « La crise dans les parcours biographiques : un régime temporel spécifique ? », *Temporalités* 13, en ligne.
- MENESR-DGESIP/DGRI-SIES, Les étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur, en ligne : https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/7/EESR7_ES_13-les_etudiants_etrangers_dans_l_enseignement_superieur.php
- Sayad A. (2006), *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité : 1. L'illusion du provisoire*, Paris, Raisons d'agir éd., coll. « cours et travaux », 219 p.
- Terrier E. (2009), « Les migrations internationales pour études : facteurs de mobilité et inégalités Nord-Sud », *L'Information géographique*, vol. 73, pp. 69-75.

Partir travailler à l'étranger après les études, un atout pour l'insertion professionnelle des jeunes ?

Julien Calmand*

Introduction

La migration, l'expatriation, l'émigration ont toujours existé : les départs d'Europe vers les Etats-Unis au XIX^{ème} siècle, du Viet Nam vers les pays occidentaux dans les années 1970, de l'Afrique ou du Moyen Orient vers les pays du Nord de nos jours, sont des exemples de ces déplacements massifs d'une région du monde à une autre. Ils reviennent aujourd'hui sur le devant de la scène car les flux sont massifs et la situation des personnes en mobilité est dramatique. Les différentes migrations ont en effet une caractéristique commune : elles sont le plus souvent contraintes. Il s'agit d'échapper à un conflit, une famine, une catastrophe climatique, une crise économique, c'est-à-dire d'échapper à un destin chaotique. Pour les pays qui « accueillent » les populations mobiles, ces flux sont des enjeux politiques – les « politiques d'émigration » sont au cœur des programmes des candidats à chaque nouvelle élection – et, dans le cas des pays européens des années 2010, sont aussi synonymes de fortes tensions sociales.

Dans le même temps, les mobilités internationales donnent lieu à une compétition et des jeux de dominations entre les nations. Pour les pays, le « brain gain » et le « brain drain » ont pour objet d'attirer les personnels les plus qualifiés afin de s'assurer une position dominante au sein d'une économie maintenant mondialisée (Vinokur 2008). La mobilité au sein d'une zone géographique comme l'Europe apparaît être gage de compétitivité accrue. L'Union Européenne s'est d'ailleurs construite autour des mobilités et notamment celle des travailleurs. Leur libre circulation constitue l'un des principes fondateurs de l'Union européenne (Article 39 du traité créant l'Union européenne). Les accords de Schengen (1985) ont permis de supprimer les barrières à la mobilité, en supprimant les frontières à l'intérieur de la zone européenne. Dans certains secteurs d'activité, les mobilités internationales sont des pratiques instituées, notamment pour les personnels hautement qualifiés et les scientifiques. La mise en avant des mobilités transnationales s'exprime aussi dans les politiques d'éducation ; en témoigne le développement des expériences à l'étranger en cours d'études ces dernières années, par la mise en place de programmes visant à les promouvoir (Erasmus, Leonardo, Erasmus Plus...etc.).

De nos jours, la mobilité géographique est souvent mise en exergue comme forme de distinction entre les individus qui concerne l'ensemble des phénomènes sociaux, et notamment celui qui nous occupe dans cet article : l'insertion des jeunes sur le marché du travail. Dans un article du *Monde Diplomatique* daté de janvier 2015, des chercheurs du CERAPS (Centre d'Etudes et de Recherches Administratives, Politiques et Sociales) montrent comment la mobilité géographique s'impose dans l'ensemble des champs de la société (Borja, Courty, et Ramadier, 2015). Dans les discours, elle serait synonyme de « *liberté, d'autonomie, d'épanouissement ou de dynamisme* ». L'accès au marché du travail n'échapperait pas à ce que les auteurs qualifient de « nouveau paradigme ». Dans la même veine, Wagner (2010) développe l'idée selon laquelle la mobilité est devenue « *une norme d'excellence, élément central du « nouvel esprit du capitalisme », au point de générer un nouveau rapport de domination entre les mobiles et les immobiles* ».

* Céreq, Iredu.

Pour les individus, la mobilité géographique nationale ou internationale est une ressource, dont ils s'emparent durant leur trajectoire de vie. Au moment de l'insertion professionnelle, certains jeunes choisissent ou non de migrer, sont contraints de partir ou de rester là où ils vivent. Pour certains auteurs, la mobilité géographique est perçue comme une forme de capital permettant de se distinguer, témoignant d'une capacité à se mettre en mouvement (Parey et Waldinger, 2008). Dès lors, au moment de leur entrée sur le marché du travail, les jeunes sont inégalement dotés de cette forme de capital, en fonction de propriétés qui influencent ou non les choix de migration. Dans un article récent (Calmand, Rouaud et Sulzer, 2016), nous avons montré que les expériences à l'étranger en cours d'études sont plutôt réservées aux jeunes dotés fortement en capital scolaire ou en capital social. Pourtant, les analyses basées sur des matériaux qualitatifs montrent que pour des jeunes issus de milieux défavorisés, le départ à l'étranger en début de vie active permet d'échapper à des destins professionnels chaotiques (Santelli, 2013).

A partir de trois enquêtes quantitatives qui observent les débuts de vie active des sortants du système éducatif, nous nous intéressons aux mobilités géographiques transnationales au moment de l'entrée sur le marché du travail. Nous interrogerons l'existence de facteurs conjoncturels propices à ce type de mobilité, et notamment lors des périodes où la conjoncture se dégrade. Enfin, nous essaierons de décrire les profils des jeunes en mobilité, leur trajectoire professionnelle et la plus-value de leur(s) expérience(s) de mobilité sur l'insertion professionnelle.

1. Les mobilités géographiques à l'étranger : un point aveugle de l'analyse statistique

Dès lors que l'on s'intéresse aux mobilités géographiques des jeunes à l'étranger, on constate qu'il existe très peu de matériaux statistiques permettant de décrire ce type d'expérience. La connaissance statistique des phénomènes sociaux tels que le poids des mobilités géographiques transnationales sur l'insertion professionnelle des jeunes se heurte à des barrières méthodologiques.

De manière globale, représenter les jeunes à l'étranger après leurs études en tant que catégorie statistiquement représentative est une difficulté majeure pour l'ensemble de la communauté scientifique. En effet, si la plupart des enquêtes statistiques se fondent sur des échantillonnages de population, il faut, pour ce faire, disposer de données administratives sur la population considérée. En France, nous remarquons que ces sources administratives font défaut. Comme le note Mady Cissé dans une présentation récente, « *La principale ressource administrative concernant les Français à l'étranger est le Registre des Français établis hors de France tenu par les services consulaires.* » (Cissé, 2018). Ce registre a pour objectif de faciliter les démarches administratives des expatriés français à l'étranger. L'inscription à ce fichier n'est pas obligatoire et il ne permet pas de fournir le nombre exhaustif des français qui vivent à l'étranger à un moment donné. Néanmoins, à partir de ces données, une plateforme a été créée par le MAE (ministère des Affaires Etrangères) qui permet de fournir des informations par catégorie d'âge et par sexe des inscrits dans la base.

L'INSEE (Institut national de la statistique et des études économiques) fournit des estimations des flux migratoires des français vers l'étranger et des étrangers vers la France à partir des données du recensement. On y trouve ainsi les estimations du nombre de français partis à l'étranger chaque année selon des catégories définies. Mady Cissé note pourtant que « *le bilan paru en 2015 ventile également les estimations des individus nés en France et résidant à l'étranger en 2013 par âge (lissé par moyenne mobile sur 5 ans); celui paru en 2017 ne présente pas de tableau de ce type* ». Ce manque d'information sur le nombre de français vivant à l'étranger empêche les statisticiens de réaliser une pondération robuste qui permette de considérer cette catégorie comme statistiquement représentative du phénomène social qu'elle est censée décrire.

Au-delà de ces considérations techniques, étudier le devenir professionnel des jeunes qui sont à l'étranger pose des problèmes dès lors qu'il s'agit de proposer des questionnaires adaptés et comparables. L'insertion professionnelle est une construction sociale qui est liée à d'autres ensembles sociaux, au premier rang desquels le marché du travail. Sur ce point précis, si une large littérature scientifique développe des regroupements entre pays sous l'angle du fonctionnement de leur marché du travail, il s'avère que chaque pays a un mode d'organisation et de fonctionnement, une législation différents. Par exemple, l'intégration des nouveaux entrants sur le marché du travail est liée à des phénomènes démographiques inhérents à chaque pays. De même le droit du travail en France n'est pas le même que celui de pays proches géographiquement comme l'Angleterre par exemple.

Ces différences se transforment en barrières quand les statisticiens veulent connaître le statut, le type de contrat de travail ou simplement le salaire des individus enquêtés. Par exemple, le régime des « intermittents » ne fonctionne que dans le cas français, et questionner à ce sujet un jeune sortant du système éducatif français et résidant à l'étranger est dénué de sens. Cette difficulté est particulièrement aiguë lorsque l'on cherche par exemple à connaître la part de cadres au sein d'une population. Les travaux de Desrosières et Thévenot (2002) démontrent en effet que cette catégorie est en France une construction sociale. Les travaux initiés par Bouffartigues (2001) révèlent que si des catégories avoisinantes existent dans certains pays, elles n'ont que peu de rapports avec la catégorie française.

Malgré l'ensemble de ces difficultés, il existe des enquêtes qui étudient le devenir professionnel des jeunes et qui interrogent ceux qui résident à l'étranger. Les enquêtes internationales comme CHEERS (*Careers after Higher Education: a European Research Study*) et REFLEX (*Research into Employment and professional FLEXibility*) sont de ce point de vue adaptées à ce type de questionnement, notamment parce qu'elles sont construites dans un objectif de comparaison entre pays et donc disposent de questionnements communs. Pourtant, les jeunes résidant à l'étranger au moment de l'interrogation n'ont jamais été étudiés en tant que tels dans ces deux projets. En France, les enquêtes locales ou nationales sur l'insertion professionnelle des jeunes s'intéressent très peu à cette question (sans doute pour les raisons développées plus haut). Pourtant, pour certaines d'entre elles, notamment celles développées par le MENESR (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche) au niveau Master, Licence Professionnelle et Doctorat, tous les jeunes sortants du système éducatif sont interrogés indépendamment de leur lieu de résidence au moment de l'interrogation. Mais le Ministère ne dispose pas de l'information sur ce lieu de résidence.

Depuis vingt ans, l'enquête Génération du Céreq a pour objectif d'observer le devenir professionnel, après plusieurs années de vie active, des jeunes sortant du système éducatif français d'une année donnée. Très tôt, la question des sortants (français ou étrangers) résidant à l'étranger au moment de l'interrogation a été évacuée, avant de revenir récemment sur le devant de la scène. Si le dispositif ne permet pas pour le moment d'étudier l'insertion des jeunes en mobilité transnationale, l'aspect longitudinal de l'enquête apporte plusieurs informations sur cette question.

2. Les déterminants d'un départ à l'étranger pour travailler : une analyse longitudinale

Le champ des enquêtes Génération porte sur la situation professionnelle des sortants du système éducatif résidant en France au moment des différentes interrogations (principalement après trois années de vie active). Ces enquêtes ont pour objectif de retracer les trajectoires professionnelles des jeunes entre le moment de leur sortie du système éducatif et le moment de l'interrogation. Cet aspect longitudinal du dispositif est construit autour d'un calendrier professionnel où, mois par mois, les individus enquêtés doivent renseigner les situations occupées sur le marché du travail. Dans ce calendrier, nous pouvons donc repérer des situations où les jeunes déclarent être à l'étranger. Il est important de préciser que cette information est repérable uniquement pour les situations où les jeunes sont en emploi. D'une part, l'information sur la localisation de l'individu n'est pas disponible pour les séquences autres que celles d'emploi, d'autre part, même pour les séquences d'emploi, cette localisation n'est qu'un « proxy » du lieu de résidence puisqu'elle ne renseigne que sur la commune de l'établissement où le jeune travaille. Cette dernière remarque est importante, notamment dans le cas des jeunes résidant en France et qui travaillent dans une entreprise à l'étranger, comme les travailleurs transfrontaliers. C'est pourquoi cette recherche s'intéresse aux cas de départ à l'étranger pour travailler avec un retour en France 36 mois après la sortie du système éducatif. Malgré l'ensemble de ces difficultés méthodologiques, nous pouvons identifier, au sein d'une Génération, une population de jeunes ayant connu une séquence d'emploi à l'étranger durant la période observée.

La particularité du dispositif Génération s'exprime aussi dans le renouvellement des enquêtes et des Générations dans le temps. Dans cet article, nous utilisons trois enquêtes : Génération 1998 – interrogation en 2001 des sortants du système éducatif en 1998 – Génération 2004 – interrogation en 2007 des sortants du système éducatif en 2004 – et Génération 2010, interrogation en 2013 des sortants du système éducatif en 2010. Grâce à ces trois enquêtes nous pouvons comparer le nombre de jeunes partis travailler à l'étranger durant les trois premières années de vie active. Cette caractéristique du dispositif Génération sera cruciale lorsqu'il s'agira, dans les parties suivantes, de comparer les déterminants d'un départ à l'étranger, puisque d'une part nous pourrions étudier les effets des caractéristiques individuelles, et d'autre part nous pourrions évaluer les effets de variables plus structurelles comme l'état de la conjoncture économique à un moment donné.

Tableau 1 • Nombre et part de jeunes partis travailler à l'étranger durant leurs trois premières années actives au sein des différentes cohortes Génération

	Sortants ayant connu une séquence d'emploi à l'étranger durant les trois premières années de vie active		
	Nombre d'individus dans l'échantillon	Nombre d'individus dans la population	% au sein de la population
Génération 1998	1856	23440	3,26
Génération 2004	982	19061	2,76
Génération 2010	1135	22831	3,38

Source : Céreq, Génération 1998, Génération 2004, Génération 2010, interrogations à trois ans.

Champ : jeunes résidant en France au moment de l'interrogation

Ainsi, 1856 individus ont déclaré au moins une séquence d'emploi à l'étranger pour la Génération 1998, 982 pour la Génération 2004 et 1135 pour la Génération 2010. Ce qui représente respectivement 23 440 individus en 1998, 19 061 en 2004 et 22 831. Au final, rapportés aux sortants du système éducatif de l'année, ils représentent 3,26 % de la Génération 1998, 2,76 % de la Génération 2004 et 3,38 % de la Génération 2010.

En comparant les trois enquêtes Génération du Céreq, il s'agit maintenant d'analyser les déterminants d'un départ à l'étranger pour travailler. Nous nous intéresserons particulièrement à l'effet de la conjoncture économique sur la motivation de ce choix. Nous faisons l'hypothèse que cette décision est pour certains jeunes une opportunité d'échapper à des destins professionnels incertains sur le territoire français. Nous porterons une attention particulière aux sortants du système éducatif peu ou pas diplômés et à ceux issus des milieux sociaux les plus défavorisés qui, comme le démontre tout un corpus de la littérature, subissent plus que les autres les effets d'une conjoncture qui se dégrade (Barret, Ryk, et Volle, 2014; Mazari et Recotillet, 2013). L'utilisation des trois enquêtes Génération se prête idéalement à ce type de comparaison puisque les jeunes sont sortis dans une conjoncture économique plus ou moins difficile selon la Génération concernée (Mora, 2018).

En même temps, il s'agit aussi d'identifier les déterminants individuels d'un départ à l'étranger pour travailler au cours des trois premières années de vie active. Très récemment, nous avons démontré que le fait de connaître des expériences transnationales durant le parcours scolaire était très fortement lié aux caractéristiques sociodémographiques et au capital scolaire des individus (Calmand, Rouaud, et Sulzer, 2016). Ainsi, ce sont les jeunes les plus privilégiés socialement ou les plus diplômés qui partent à l'étranger durant leur formation. Assiste-t-on aux mêmes mécanismes dès lors que nous nous intéressons aux expériences de travail durant les trois premières années de vie active ?

Pour tester ces hypothèses, nous avons construit des modèles de durée qui estiment la durée attendue pour qu'un évènement arrive, en l'occurrence ici le fait de partir travailler à l'étranger durant les trois premières années de vie active. Pour vérifier la première hypothèse, le poids de la conjoncture sur le fait de s'expatrier, nous avons empilé les trois enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010. Il ressort que ce sont les jeunes de la Génération 2004 qui ont plus de chances de partir à l'étranger durant les trois premières années de vie active. Ce résultat ne valide pas nos hypothèses puisque les jeunes sortis en 2004 sont sortis dans une conjoncture moins bonne que ceux de la Génération 1998, mais surtout bien meilleure que celle de Génération 2010.

Un autre moyen de tester le poids de la conjoncture économique sur le départ à l'étranger pour travailler est de prendre en compte les trajectoires professionnelles des individus avant que l'évènement n'arrive. Pour cela nous avons introduit dans les différents modèles la part du temps passé en emploi à durée déterminée, en emploi aidé ou dans des situations hors emploi (chômage, inactivité, formation et reprise d'études). Dans tous les modèles testés, aussi bien pour chaque Génération que pour le modèle empilé, ces variables sont significatives sur le temps estimé de départ à l'étranger pour travailler. Ainsi, plus la part des situations « hors emploi » est importante, plus la probabilité d'occurrence de cet évènement est élevée. Nous noterons que le rapport de risque de cette variable est le plus élevé dans l'ensemble des modèles réalisés. A l'inverse, plus la part des situations d'emplois à durée indéterminée est élevée dans les trajectoires professionnelles, moins les individus ont de chances de partir travailler à l'étranger.

Dans nos différents modèles, nous avons estimé le poids des caractéristiques individuelles sur la probabilité de partir à l'étranger durant les trois premières années de vie active. Nous avons donc choisi d'intégrer les variables indépendantes suivantes : le sexe, l'origine sociodémographique et le plus haut diplôme obtenu avant d'entrer sur le marché du travail. De ce point de vue, les hommes ont plus de chances que les femmes de partir à l'étranger, tout comme les jeunes dont les deux parents sont cadres. Le niveau du plus haut diplôme détermine fortement l'occurrence de cet évènement dans les trajectoires professionnelles : les diplômés de bac+5 et plus sont ceux qui ont le plus fort rapport de risque. Pour les docteurs, comme nous l'avons rappelé en introduction, ces expériences sont plus au moins institutionnalisées par l'importance accordée aux expériences

postdoctorales à l'étranger dans les concours de recrutements aux postes permanents de la recherche académique (Ma et Stephan, 2005).

Modèle économétrique 1 • Les déterminants d'une expérience de travail à l'étranger durant les trois premières années de vie active

	Génération 1998	Génération 2004	Génération 2010	Empilées
Homme (Ref : Femme)	0.35390*** <i>1.425</i>	0,44*** <i>1,567</i>	0,40352*** <i>1,497</i>	0,37844*** <i>1,460</i>
Plus haut diplôme (Ref : Premier cycle universitaire)				
Non diplômé	-0.52902*** <i>0.589</i>	-1,28*** <i>0,275</i>	-1,6153*** <i>0,199</i>	-0,92885*** <i>0,395</i>
CAP/BEP	-0.07765 <i>0.925</i>	-0,7*** <i>0,493</i>	-1,16858*** <i>0,311</i>	-0,43878*** <i>0,645</i>
Baccalauréat	-0.18381 <i>0.832</i>	-0,28553*** <i>0,752</i>	-0,69532*** <i>0,499</i>	-0,33788*** <i>0,713</i>
Bac + 4	0.04268 <i>1.044</i>	0,49311*** <i>1,637</i>	0,08892 <i>1,093</i>	0,13715* <i>1,147</i>
Bac + 5	0.57953*** <i>1.785</i>	0,39924*** <i>1,491</i>	0,44981*** <i>1,568</i>	0,51696*** <i>1,677</i>
Docteur	1.01174*** <i>2.750</i>	1,17304*** <i>3,232</i>	0,82619*** <i>2,285</i>	1,01373*** <i>2,756</i>
Origine sociale (Ref : Deux parents cadres)				
Au moins un des deux parents cadre	-0.08872 <i>0.915</i>	-0,11285 <i>0,893</i>	-0,3032*** <i>0,738</i>	-0,19179*** <i>0,825</i>
Deux parents ouvriers employés	-0.14291 <i>0.867</i>	-0,22204** <i>0,801</i>	-0,47238*** <i>0,624</i>	-0,30919*** <i>0,734</i>
Au moins un des parents ouvrier employé	-0.15609 <i>0.855</i>	-0,31836** <i>0,727</i>	-0,56038*** <i>0,571</i>	-0,35516*** <i>0,701</i>
Parents Autres	0.01753 <i>1.018</i>	-0,21919 <i>0,803</i>	-0,37175*** <i>0,690</i>	-0,18904*** <i>0,828</i>
Part des situations de non emploi	0.81320*** <i>2.255</i>	1,20401*** <i>3,333</i>	1,18933*** <i>3,285</i>	0,97896*** <i>2,662</i>
Part des situations en EDI	-4.82532*** <i>0.008</i>	-3,57043*** <i>0,028</i>	-3,56504*** <i>0,028</i>	-4,16576*** <i>0,016</i>
Part des emplois aidés	-3.67722*** <i>0.025</i>	-2,11937*** <i>0,120</i>	-2,0225*** <i>0,132</i>	-2,79986*** <i>0,061</i>
Génération (Ref : Génération 2010)				
Génération 1998				0,23949*** <i>1,271</i>
Génération 2010				0,08912** <i>1,093</i>
Observations	51471	28395	27634	110708
Evènement	1856	801	915	3973

Source : « Génération 1998 », « Génération 2004 », « Génération 2010 », interrogation à trois ans.

Rapport de risque en italique, * p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01

Les résultats que nous venons de présenter ici invitent à penser que les mécanismes qui influencent un départ à l'étranger dans les premières années de vie active sont, dans une certaine mesure, les mêmes que ceux identifiés dans nos travaux sur les expériences à l'étranger en cours d'études. Partir à l'étranger pour travailler est plutôt l'apanage des jeunes les plus socialement et scolairement privilégiés. Sur ce point, grâce aux données de Génération 2010, nous avons aussi montré une relation significative entre le fait d'être parti à l'étranger pendant ces études et le fait de connaître une expérience de travail dans les trois premières années de vie active. Au-delà de ces caractéristiques, nous pouvons noter que nos résultats démontrent aussi que « partir à l'étranger » pour travailler permet, à certains jeunes, d'échapper à des débuts de vie chaotiques, notamment lorsqu'ils débutent par des périodes d'exclusion du marché du travail.

3. Les effets des expériences de travail à l'étranger sur l'insertion après trois années de vie active.

Dans cette dernière partie, nous nous intéressons aux effets d'une expérience de travail à l'étranger sur l'insertion à trois ans des jeunes sortis du système éducatif. Comme nous l'avons vu plus haut, il y aurait une injonction à la mobilité géographique qui serait, pour les jeunes, synonyme d'une meilleure insertion. Pour apprécier cette plus-value, il est nécessaire de considérer aussi les autres types de mobilité que certains jeunes connaissent durant leurs trois premières années actives, celles qui ont lieu sur le territoire national. Il faut en effet évaluer l'effet des expériences à l'étranger au regard des mobilités géographiques en France.

Pour faire cela, nous avons recodé les calendriers professionnels des enquêtes Génération, considérés au regard des mobilités géographiques réalisées. Avec cette méthode, nous décomposons notre population en trois catégories : les jeunes partis travailler à l'étranger durant leur trois premières années de vie active, ceux qui ont connu une mobilité géographique en France (changement de département) et ceux qui sont restés au même endroit durant toute la période considérée. Dès lors que nous ne connaissons que la position géographique des jeunes qui connaissent des séquences d'emploi, nous retenons uniquement ceux ayant connu au moins une expérience de travail pendant les 45 mois étudiés.

Une première série d'analyses consiste à apprécier les effets des mobilités géographiques d'emploi sur la probabilité d'être dans une situation professionnelle donnée après trois années de vie active. Nous avons donc réalisé quatre modèles logistiques sur la probabilité d'être en emploi, de ne pas être actif (ne pas être en emploi ni au chômage), d'être en formation ou en reprise d'études en 2001, 2004 et 2013. Pour mener ces analyses, nous avons empilé les trois enquêtes Génération. Dans l'ensemble des modèles, outre l'appartenance à une Génération, sont contrôlés : le genre, l'origine sociodémographique et le plus haut diplôme possédé. Les résultats obtenus démontrent que le fait d'être parti travailler à l'étranger durant les trois premières années de vie active augmente négativement la probabilité d'être en emploi et positivement la probabilité de ne pas appartenir à la population active ou d'être en formation ou en reprise d'études au moment de l'interrogation. Ce n'est pas le cas des jeunes qui ont connu des mobilités en France pour des raisons d'emploi durant les trois premières années de vie active, qui, eux, ont moins de chances de se retrouver dans des situations d'exclusion de la population active et plus de chances d'être en emploi que ceux qui n'ont pas connu de mobilités géographiques.

Ce résultat est très important et montre surtout les limites des enquêtes Génération telles qu'elles sont construites jusqu'à présent. Ainsi, nos résultats incitent à penser que les phénomènes que nous observons sont biaisés par le champ de l'enquête Génération, qui tient compte uniquement des jeunes qui résident en France après trois années de vie active. En effet, les jeunes qui seraient en emploi à l'étranger au moment de l'interrogation n'entrent pas dans le champ. Or, si les expériences de travail à l'étranger ont un effet significatif sur la reprise d'études, il est possible qu'il s'agisse pour

ces jeunes de périodes de césure, avant de revenir en France pour se réengager dans le système de formation. Ce résultat est aussi infirmé par ceux développés dans la partie précédente, qui montrent que le fait de partir travailler à l'étranger est influencé par les trajectoires professionnelles, notamment lorsqu'elles présentent des situations de non emploi.

Modèle économétrique 2 • Les effets d'une expérience de travail à l'étranger sur la situation professionnelle après trois années de vie active.

	(1) Est en emploi	(2) Hors population active	(3) Est en formation	(4) Est en reprise d'études
Géné 1998	0.841*** (41.58)	-0.882*** (-27.35)	-1.385*** (-31.37)	-1.240*** (-25.23)
Géné 2004	0.475*** (21.83)	-0.252*** (-7.87)	-0.248*** (-6.59)	-0.439*** (-9.65)
Mobilité d'emploi à l'étranger	-0.629*** (-15.47)	0.775*** (13.64)	0.837*** (12.31)	1.028*** (14.21)
Mobilité d'emploi en France	0.227*** (10.47)	-0.351*** (-9.87)	-0.562*** (-11.84)	-0.652*** (-11.30)
homme	0.342*** (19.68)	-0.452*** (-16.64)	-0.255*** (-7.53)	-0.278*** (-7.00)
Non diplômé	-1.445*** (-49.56)	0.915*** (20.05)	0.595*** (9.98)	0.361*** (5.01)
CAP BEP	-0.871*** (-32.02)	0.487*** (11.32)	0.116** (2.03)	-0.0940 (-1.36)
Baccalauréat	-0.845*** (-33.37)	0.835*** (22.69)	0.917*** (20.89)	0.849*** (17.04)
Bac + 4	-0.344*** (-7.28)	0.0405 (0.53)	0.0172 (0.18)	-0.0193 (-0.18)
Bac + 5	0.249*** (6.34)	-0.668*** (-10.00)	-0.914*** (-10.44)	-0.983*** (-9.84)
Doctorat	0.394*** (6.97)	-1.228*** (-10.67)	-1.741*** (-10.23)	-1.992*** (-9.48)
Au moins un parent cadre	0.106*** (2.62)	-0.216*** (-3.70)	-0.325*** (-4.74)	-0.353*** (-4.62)
Deux parents ouvrier/employé	0.240*** (6.12)	-0.560*** (-9.86)	-0.673*** (-10.09)	-0.773*** (-10.30)
Au moins un parent ouvrier/employé	0.118*** (2.97)	-0.481*** (-8.37)	-0.640*** (-9.40)	-0.759*** (-9.87)
Parents autre	0.134*** (3.12)	-0.429*** (-6.76)	-0.614*** (-7.99)	-0.691*** (-7.95)
Constant	1.425*** (34.61)	-2.107*** (-35.91)	-2.326*** (-33.96)	-2.468*** (-32.43)
Observations	110735	110735	110735	110735
Log de vraisemblance	-45645.0	-22839.3	-15559.2	-12081.2

Source : « Génération 1998 », « Génération 2004 », « Génération 2010 », interrogation à trois ans.

* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01

Au-delà de ce biais statistique, nous pouvons néanmoins évaluer la plus-value des expériences de travail à l'étranger sur la population des jeunes en emploi au moment de l'interrogation. Nous avons donc choisi de mesurer cet effet sur le salaire des jeunes en 2001, 2007 et 2013. Nous avons adopté la même méthodologie que précédemment, c'est-à-dire par empilement les trois enquêtes Génération. Nous avons réalisé trois modèles, le premier sur l'ensemble des diplômés, le second uniquement sur les diplômés du supérieur et le dernier uniquement sur les jeunes sortants avec un diplôme de Bac+4 ou plus. En effet, notre connaissance sur ce sujet de recherche nous incite à réduire la population considérée aux sortants du système éducatif les plus diplômés.

La population considérée regroupe les jeunes en emploi au moment des différentes interrogations, et qui ont connu au moins une séquence d'emploi durant les trois premières années de vie active. Les estimations portent sur le logarithme du salaire. Nous contrôlons nos différents modèles des variables indépendantes suivantes : le sexe, le plus haut diplôme, le lieu de résidence au moment de l'interrogation (Ile de France versus reste de la France), l'origine sociodémographique, le fait d'être cadre, le fait de travailler dans une entreprise privée, le fait d'encadrer une ou plusieurs personnes,

le fait de travailler à temps partiel et l'expérience dans l'emploi occupé en mois. Pour commenter ces résultats nous nous concentrerons uniquement sur l'effet des types de mobilité d'emploi considérées.

Modèle économétrique 3 • Effet des expériences de travail à l'étranger sur les différentiels de salaire après trois années de vie active

	(1) Log du salaire	(2) Log du salaire	(3) Log du salaire
Géné 1998	-0.200*** (-86.79)	-0.172*** (-53.97)	-0.119*** (-24.00)
Géné 2004	-0.0361*** (-14.12)	-0.0363*** (-10.23)	-0.0402*** (-7.24)
Réside en Ile de France	0.0938*** (39.07)	0.118*** (37.46)	0.125*** (28.46)
Mobilité d'emploi à l'étranger	0.132*** (25.61)	0.133*** (20.02)	0.101*** (11.49)
Mobilité d'emploi en France	0.0322*** (13.84)	0.0348*** (10.58)	0.0352*** (6.83)
Expérience dans l'emploi	0.00348*** (40.69)	0.00469*** (35.52)	0.00481*** (22.96)
Encadrement	0.0830*** (36.44)	0.0938*** (30.98)	0.0840*** (18.44)
Temps partiel	-0.500*** (-173.87)	-0.525*** (-112.11)	-0.558*** (-70.94)
Est cadre	0.223*** (61.43)	0.221*** (56.96)	0.256*** (51.80)
Travaille dans le privé	0.0246*** (11.38)	0.0346*** (12.27)	0.106*** (23.22)
Homme (Ref: Femme)	0.0728*** (37.98)	0.0502*** (18.67)	0.0682*** (16.44)
Non diplômés	-0.232*** (-66.44)	0 (.)	0 (.)
CAP BEP	-0.179*** (-64.02)		
Baccalauréat	-0.154*** (-58.89)		
Bac + 4	0.00991** (2.20)	0.00416 (0.91)	
Bac + 5	0.111*** (28.06)	0.108*** (26.49)	0.0904*** (16.51)
Doctorat	0.174*** (31.98)	0.176*** (31.50)	0.181*** (26.71)
Au moins un parent cadre	-0.0131*** (-3.26)	-0.0136*** (-3.03)	-0.0169*** (-2.90)
Deux parents ouvrier/employé	-0.0375*** (-9.50)	-0.0425*** (-9.11)	-0.0488*** (-7.14)
Au moins un parent ouvrier/employé	-0.0379*** (-9.51)	-0.0398*** (-8.46)	-0.0400*** (-6.08)
Parents autre	-0.0351*** (-8.05)	-0.0360*** (-6.84)	-0.0390*** (-5.27)
Constant	7.196*** (1418.11)	7.155*** (1109.33)	7.064*** (698.94)
Observations	91560	45416	19219
Log de vraisemblance	-10641.0	-5405.4	-2631.0

Source : « Génération 1998 », « Génération 2004 », « Génération 2010 », interrogation à trois ans.

* p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01

Quel que soit le modèle considéré et donc les restrictions de population, nos estimations montrent que les jeunes partis travailler à l'étranger avant de revenir en France perçoivent un salaire estimé plus élevé que les jeunes qui sont restés dans le même département tout au long de la période considérée, mais aussi que les jeunes qui ont connu des mobilités géographiques en France. Ainsi, les coefficients associés au premier type de mobilité sont plus élevés que ceux associés aux secondes. Cependant, plus nous restreignons la population aux sortants les plus diplômés, plus les écarts de salaire estimés liés aux types de mobilité ont tendance à se réduire. Ces résultats invitent à considérer les mobilités d'emploi à l'étranger comme des expériences plutôt valorisées sur le marché du travail.

Conclusion

La question des mobilités transnationales des jeunes au moment de leur entrée sur le marché du travail est très peu explorée par la recherche en sciences sociales. Il est donc important de réaliser des études sur ce sujet, même à partir de jeux de données peu adaptées, comme c'est le cas pour les enquêtes Génération. Cela permet en effet de montrer que les jeunes partis à l'étranger sont scolairement et socialement privilégiés, mais que le départ à l'étranger s'opère néanmoins après des séquences professionnelles difficiles sur le marché du travail. Pour l'instant, en utilisant les enquêtes Génération, il apparaît que nous captions une dimension particulière de ce phénomène : celle correspondant à des périodes d'attente ou de césure avant un retour en France synonyme de reprise d'études. Pour les jeunes qui sont en emploi, ces expériences sont valorisantes et procurent un gain salarial. L'ensemble de ces résultats incite à une modification du champ des enquêtes statistiques sur l'insertion professionnelle des jeunes, ainsi qu'à la prise en compte des individus qui résident à l'étranger, qu'ils soient en emploi ou non.

Bibliographie

- Barret C., Ryk F. et Volle N. (2014), « Enquête 2013 auprès de la Génération 2010 : Face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplôme », *Céreq Bref* n°319.
- Borja S., Courty G. et Ramadier T. (2015), « Prisonniers de la mobilité », *Le monde diplomatique*, janvier.
- Bouffartigue P. (2001), « Les sciences sociales et les cadres. Témoignages et regards rétrospectifs », les Cahiers du GDR Cadres, CNRS.
- Calmand., Rouaud P., et Sulzer E. (2016), « Séjours à l'étranger en cours d'études, une plus-value sur l'insertion en France ? » *Céreq Bref* n°348.
- Cissé M. (2018), « Bilan des sources administratives sur les résidents français à l'étranger. », Rénovation du dispositif Génération. Céreq.
- Desrosières A. et Thévenot L. (2002), *Les catégories socioprofessionnelles*. Paris, La Découverte, coll. Repères, n°62.
- Ma J. et Stephan P. (2005), « The Increased Frequency and Duration of the Postdoctorate Career Stage ». *The American Economic Review*, 95 (2), pp. 71-75.
- Mazari Z. et Recotillet I. (2013), « Génération 2004 : des débuts de trajectoire durablement marqués par la crise ? » *Céreq Bref* n°311.
- Mora V. (2018), « Comment les conditions d'insertion des jeunes se sont transformées en 20 ans? ». in T. Couppié, A. Dupray, D. Epiphane, V. Mora (coord.) : *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes: entre permanences et évolutions*. Céreq, *Essentiels*, 1, pp. 51-62.
- Parey M. et Waldinger F. (2008), « Studying Abroad and the Effect on International Labor Market Mobility: Evidence from the Introduction of ERASMUS ». *IZA Discussion Papers* 3430. Institute for the Study of Labor (IZA). <http://EconPapers.repec.org/RePEc:iza:izadps:dp3430>.
- Santelli E. (2013), « Partir à Londres... pour favoriser l'insertion professionnelle en France ». *Revue internationale Enfances, Famille, Génération*, n° 19, pp. 64-84.
- Vinokur A. (2008), « De la mobilité des cerveaux ». *Formation Emploi*, 103, pp.9-39.
- Wagner A-C. (2010), « Le jeu de la mobilité et de l'autochtonie au sein des classes supérieures », *Regards Sociologiques*, n° 40, pp. 89-98.

Dépôt légal 2^e trimestre 2018
Imprimé par Impremium

Les XXIV^{èmes} Journées du longitudinal (JDL) proposent de questionner les évolutions de la jeunesse et des conditions qui lui sont faites pour cheminer vers l'âge adulte. Qu'elles concernent la relation formation-emploi et l'entrée dans la vie active, l'émancipation familiale, l'acquisition d'une autonomie résidentielle et sociale, la mise en couple ou la constitution d'une famille, les transitions vers l'âge adulte se prêtent particulièrement, par leur caractère processuel, à l'analyse longitudinale. Les profondes transformations opérées depuis une trentaine d'années dans ces processus de transition, s'inscrivant à la fois dans des logiques d'allongement et de désynchronisation croissante entre leurs différentes dimensions, invitent à revisiter les diagnostics établis.

Ces XXIV^{èmes} Journées du longitudinal sont organisées à Marseille par le Céreq, en association avec l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) et le Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST) d'Aix-Marseille Université (AMU), et avec le soutien du Conseil départemental des Bouches-du-Rhône. L'organisation scientifique de cette édition 2018 est assurée par un groupe de chargé·e·s d'études du Département des entrées et évolutions dans la vie active ainsi que de chercheur·e·s du réseau des centres régionaux associés.

Depuis plus de 20 ans, les JDL sont organisées par le Céreq ou un de ses centres régionaux associés. Elles regroupent une centaine de chercheur·e·s autour d'une thématique inscrite dans une approche longitudinale de l'analyse de la relation formation-emploi. Les actes des rencontres sont édités tous les ans par le Céreq.

Centre d'études et de recherches sur les qualifications
10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02
Tél. 04 91 13 28 28

ISBN : 978-2-11-151930-5 ISSN 2554-2346

