Réflexions sur la réussite de l'insertion professionnelle: contribution à l'étude des attentes des jeunes sans qualification. Le cas des formations de la région Poitou-Charentes

Khaled Saboune

▶ **To cite this version:**

Khaled Saboune. Réflexions sur la réussite de l'insertion professionnelle: contribution à l'étude des attentes des jeunes sans qualification. Le cas des formations de la région Poitou-Charentes. Gestion et management. Université de poitiers, 2012. Français. NNT : . tel-01802216

HAL Id: tel-01802216
https://amu.hal.science/tel-01802216

Submitted on 29 May 2018

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.

UNIVERSITÉ DE POITIERS

Institut d'Administration des Entreprises

Réflexions sur la réussite de l'insertion professionnelle : contribution à l'étude des attentes des jeunes sans qualification

Le cas de formations de la Région Poitou-Charentes

THÈSE POUR L'OBTENTION DU DOCTORAT ÈS SCIENCES DE GESTION

Présentée et soutenue publiquement le 9 février 2012 par

Khaled SABOUNE

Tome 1

COMPOSITION DU JURY

Directeur de recherche :	**Monsieur Jean-Yves DUYCK** Professeur, Université de La Rochelle
Rapporteurs	**Monsieur Dominique BESSON** Professeur, Université de Lille I **Monsieur Jean-Marie PERETTI** Professeur, Université de Corse
Suffragants	**Monsieur Alain BRIOLE** Professeur, Université de Montpellier III **Monsieur Frédéric WACHEUX** Professeur, Directeur du CEREQ

« L'université de Poitiers n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur »

A Magdalena

« *Laissez dire les sots : le savoir a son prix* »

Jean de la Fontaine (1621-1695)

Les fables de la Fontaine

L’avantage de la science. Livre VIII. Fable 19

Remerciements

A mon directeur de thèse, Monsieur le Professeur Jean-Yves DUYCK, pour son engagement, ses encouragements, sa confiance, sa disponibilité et sa grande patience. Ses conseils réguliers ont contribué à faire aboutir ce travail dans de bonnes conditions.

A la Région Poitou-Charentes qui a donné vie à ce projet. Je tiens à exprimer toute ma gratitude à tous ses agents pour leur accueil et leur investissement dans la réussite de cette toute première convention CRAPS établie entre collectivité territoriale et laboratoire de recherche en gestion. Mes pensées s'adressent tout particulièrement à Madame Sylvie Petitjean, ma responsable scientifique pour ses recommandations et la clarté de ses explications. Je n'oublie pas, non plus, les secrétaires du Pôle Education-Formation, Nathalie Moindrot, Noémie Pernin et Adeline Vauthier, pour leur aide dans l'organisation de mes déplacements.

A Messieurs Dominique Besson, Professeur à l'Université de Lille I, Jean-Marie Peretti, Professeur à l'Université de Corse, qui, ayant dirigé des travaux proches, me font l'honneur d'avoir accepté d'être rapporteurs de cette thèse.

A Monsieur Alain Briole, Professeur à l'Université de Montpellier III, qui a accompagné des recherches sur l'employabilité, et à Monsieur Frédéric Wacheux, Professeur à l'Université de Paris IX Dauphine et Directeur du CEREQ dont le fonds documentaire a contribué de manière décisive à la réalisation de cette recherche, pour leur participation au jury de cette thèse.

A Mesdames Catherine Dos Santos, Directrice Régionale de l'AFPA Poitou-Charentes, Catherine Descubes, Directrice du CFA de la Chambre de Commerce et d'Industrie de la Vienne, Bénédicte Laudouar, Chargée de mission régionale au FARE Propreté, Aurélie Morin, Conseillère en formation à la Chambre de Métiers et d'Artisanat des Deux Sèvres et à Monsieur Christophe Steckowski, Adjoint de direction chargé de l'animation au CFA du Bâtiment de la Vienne pour m'avoir facilité l'accès aux stagiaires de la formation professionnelle, aux apprentis et aux tuteurs en entreprise interrogés.

A l’ensemble du personnel de l’IAE de Poitiers qui m’a facilité la réalisation de ce travail et aux membres du laboratoire CEREGE pour leur encouragement et leur suivi. Une pensée tout à fait particulière pour Mesdames Inès De La Ville, Karima Lahmouz, Barbara Merigault, Céline Phelippon, Christine Prêt et à Messieurs Amaury Grimand, Fabrice Roubelat et Jean-Louis Thamain pour leur aide, leur soutien et leurs conseils qui m’ont apporté durant de ce travail.

Aux membres de l’Institut international de l’Audit Social qui m’ont conseillés lors des Universités de Printemps de Tanger en 2008 et de Kaslik en 2010, et d’été de Montpellier en 2011.

A Mademoiselle Magdalena Wolak et à Messieurs Alain Barraud et Patrice Braconnier pour les dernières relectures.

Que celles et ceux que j’aurais omis, soient assurés de ma gratitude et reçoivent mes très respectueuses excuses.

Sommaire

Remerciements **5**
Sommaire **7**
Lexique des sigles et des abréviations **9**
Introduction Générale **11**

Première partie : cadre théorique de l'insertion et des jeunes sans qualification **22**
Chapitre I. L'insertion des jeunes sans qualification : les conditions de l'employabilité 25
Section I. Les jeunes sans qualification : de l'école à la formation 26
Section II. L'employabilité : un outil d'aide à l'insertion et au maintien dans l'emploi.. 52
Chapitre II. La question des représentations, du contrat psychologique et des attentes 74
Section I. La question de la représentation sociale 75
Section II. La question du contrat psychologique et des attentes 89
Chapitre III. Le terrain : les interrogations de la Région Poitou-Charentes 106
Section I. Le champ de la recherche 107
Section II. L'objet de la recherche 122

Seconde partie : approche empirique des attentes des jeunes sans qualification en cours de formation **145**
Chapitre IV. La méthodologie de la recherche 148
Section I. La production de connaissances dans le cadre des CIFRE et des CRAPS 149
Section II. L'instrumentalisation et l'opérationnalisation de la recherche 175
Chapitre V. Le traitement statistique des discours 201
Section I. Les discours des acteurs de l'insertion 202
Section II. Les discours des jeunes et la discussion des résultats 226
Chapitre VI. Les résultats de l'analyse de contenu et la discussion 249
Section I. Les résultats de l'analyse de contenu 250
Section II. La discussion des résultats 265

Conclusion générale **277**

Bibliographie **282**
Table des illustrations **306**
Liste des figures 307
Liste des tableaux 309
Liste des encadrés 311
Table des annexes (tome 2) **312**
Table des matières **313**

Lexique des sigles et des abréviations

AFPA	Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes
AGRH	Association francophone de Gestion des Ressources Humaines
Alceste	Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans les Enoncés Simplifiés d'un Texte
ANRT	Association Nationale de la Recherche et de la Technologie
ARFTLV	Agence Régionale de la Formation Tout au Long de la Vie
ARML	Association Régionale des Missions Locales
BEP	Brevet d'Etudes Professionnelles
BP	Brevet Professionnel
BTP	Bâtiment Travaux Publics
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CARIF	Centre d'Animation et de Ressources de l'Information sur la Formation
CCI 86	Chambre de Commerce et d'Industrie de la Vienne
CCREFP	Comité de Coordination Régional de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
CDD	Contrat à Durée Déterminée
CDI	Contrat à Durée Indéterminée
CERC	Conseil de l'Emploi, des Revenus et de la Cohésion sociale
CEREQ	Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CFA	Centre de Formation d'Apprentis
CIFRE	Convention Industrielle de Formation par la Recherche
CIR	Crédit d'Impôt recherche
CMA 79	Chambre de Métiers et de l'Artisanat des Deux-Sèvres
COE	Conseil d'Orientation pour l'Emploi
CQP	Certificat de Qualification Professionnelle
CRAPS	Convention de Recherche pour l'Action Publique et Sociétale
CTI	Conseiller Tuteur en Insertion
DARES	Direction de l'Animation des Recherches, des Etudes et des Statistiques
DEPP	Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance
DFAES	Direction-Formation-Apprentissage-Enseignement Supérieur
DGA	Directeur Générale Adjoint

DGTPE	Direction Générale du Trésor et de la Politique Economique
DRTEFP	Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
DUT	Diplôme Universitaire de Technologie
ED	Ecole doctorale
EDSHES	Ecole Doctorale des Sciences Humaines, Economiques et Sociales
ENQ	Empois Non Qualifiés
EPC	Engagement Première Chance
FARE	Fonds d'Action pour la Réinsertion et l'Emploi
FP	Formation Professionnelle
GPEC	Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences
GRH	Gestion des Ressources Humaines
IAE	Institut d'Administration des Entreprises
IAS	Institut International de l'Audit Social
INSEE	Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques
IUT	Institut Universitaire de Technologie
JSQ	Jeunes sans qualification
LP	Licence Professionnelle
MEDEF	Mouvement des Entreprises De France
ML	Mission Locale
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OREF	Observatoire Régional de l'Emploi et de la Formation
PME	Petites et Moyennes Entreprise
PRC	Points Réseaux-Conseil en VAE
QA	Quart' Avenir
RH	Ressources Humaines
RNCP	Répertoire National de Certification Nationale
RPC	Région Poitou-Charentes
SABOP	Service Analyse de besoins, Orientation
SHS	Sciences Humaines et Sociales
TPE	Très Petites Entreprises
UIC	Union des Industries Chimiques
UIMM	Unions des Industries et Métiers de la Métallurgie
VAE	Validation des Acquis de l'Expérience
ZUS	Zones Urbaines Sensibles

Introduction Générale

Cette thèse possède une histoire. Celle-ci remonte à fin 2005 date à laquelle l'Etat, la Région Poitou-Charentes et les partenaires sociaux ont souhaité collaborer avec l'Ecole Doctorale de Sciences Humaines, Economiques et Sociales (EDSHES) de l'Université de Poitiers sur l'évaluation des politiques d'insertion des jeunes. Un projet de partenariat entre ses institutions a été conclu et une équipe de recherche pluridisciplinaire a été constituée incluant des sociologues, des économistes et des gestionnaires. Dans cette première étape, un travail a été réalisé sur les zones particulièrement touchées par le chômage des jeunes aboutissant à un master recherche, suivi, pour l'auteur de cette thèse par une convention CIFRE avec la Région Poitou-Charentes. A l'usage, cette convention se révélera une de toutes premières Conventions de Recherche pour l'Action Publique et Sociétale (CRAPS) signées dès la création de cette nouvelle possibilité (ouverture à des organisations non-marchandes) en décembre 2005. Cette convention cherche à répondre à une **question de fond** qui sera développée en détail dans le corps des développements, à savoir pourquoi les actions de qualification ont du mal à être suivies par ces jeunes. Pourquoi leurs résultats se révèlent-ils si peu probants ? Sont-elles alors utiles pour enrayer le chômage de ces catégories qui possèdent déjà un lourd handicap : celui de l'absence de scolarisation diplômante ?

Ainsi, dès 2005, on l'a vu, la Région Poitou-Charentes s'intéresse particulièrement au chômage et à l'insertion des jeunes. Elle attribue une grande part du déficit d'emploi soit à des caractéristiques propres à des zones géographiques de la Région (Confolens, Rochefort sur Mer en particulier), objet du travail initial (le master recherche), soit au manque de qualification des jeunes.

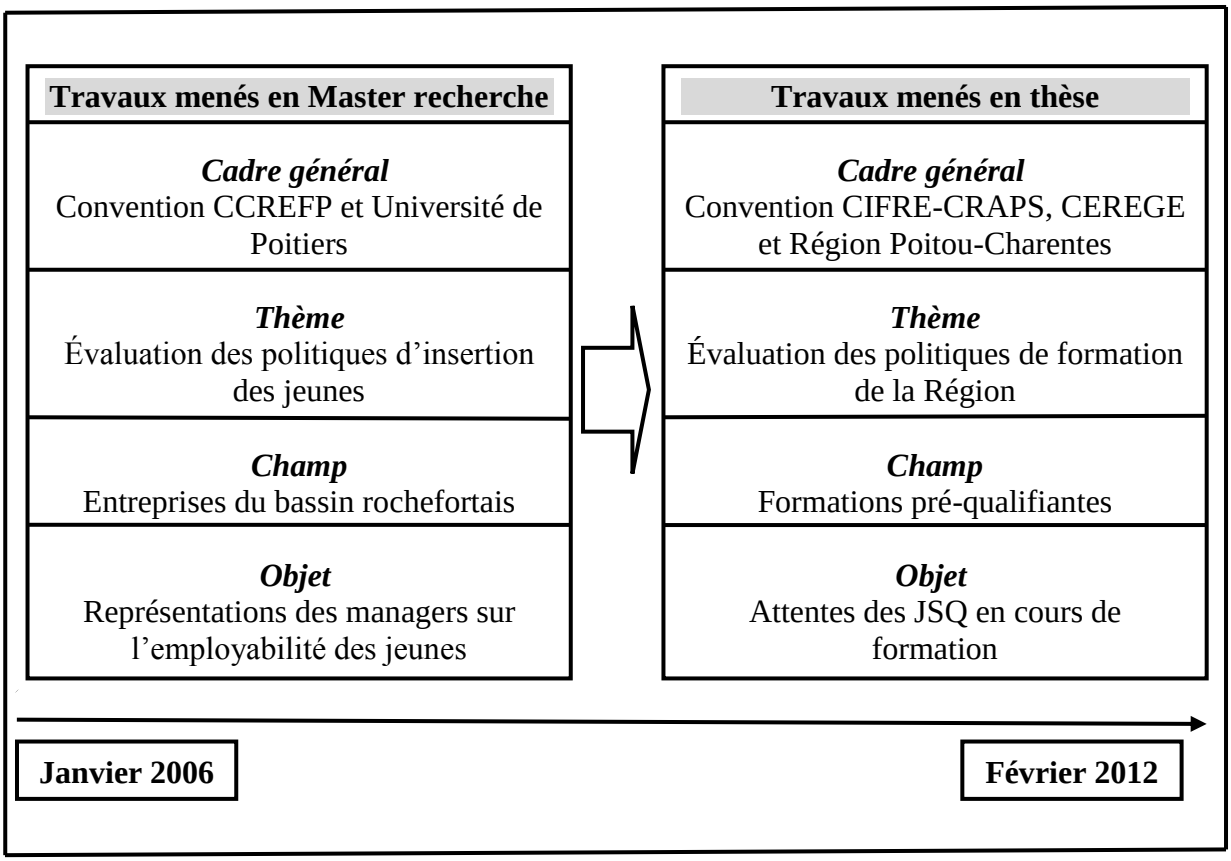
L'objet de cette thèse porte précisément sur cet aspect. Cette collectivité territoriale perçoit le chômage des jeunes comme particulièrement critique et décide d'étudier les dispositifs de formation (ce qui fonde l'emploi d'un doctorant) pour offrir une deuxième chance aux jeunes exclus. Pourtant, la Région ne souffre pas d'un handicap spécifique par rapport à la situation française, mais il s'agit bien d'une **volonté politique** des élus d'éviter lesdits processus d'exclusion : *« les personnes les moins qualifiées sont les plus touchées par le chômage et la précarité ; ce sont donc celles-ci qui sont notre cible prioritaire. Les élus du Conseil Régional souhaitent leur proposer des actions qui correspondent à leur niveau, à leurs attentes et aux*

besoins de l'économie » (F. Mesnard, Vice Présidente de la Région, *in* ARFTLV[1], « Le service public régional de formation professionnelle en Poitou-Charentes », *Repères,* 2011).

Cette thèse s'inscrit donc dans un *continuum* d'une volonté politique de la Région se traduisant par un lien entre le master recherche et le travail doctoral proprement dit comme le montre la figure nº 1.

La figure nº 1 résume l'histoire de cette thèse.

Figure nº 1. Les travaux réalisés en master recherche et en thèse : exploration et appréhension des politiques d'insertion des jeunes



A ce stade de l'exposé, il convient d'en reprendre le cheminement.

[1] Agence Régionale de Formation Tout au Long de la Vie.

I. L'intérêt et l'objet

Une toile de fond

Tous les ans, de l'ordre de 130 000 élèves quittent le système scolaire sans qualification (CEREQ, 2007, DEPP, 2008, 2010). Leur insertion professionnelle, c'est-à-dire la transition entre le système scolaire et le monde de l'entreprise, s'avère particulièrement difficile. Ces jeunes souffrent, l'absence de qualification venant s'ajouter aux obstacles classiques à l'emploi. Ainsi, trois ans après leur sortie du système éducatif en 2007, les JSQ connaissent un taux de chômage de l'ordre de 40 %, alors qu'il se situe aux alentours de 18 % pour l'ensemble des jeunes sortis de formation initiale (CEREQ, 2011).

Cette thèse possède ainsi une toile de fond : le chômage. *Ipso facto*, elle traite de l'exclusion, qui est double : a) pour ces jeunes sans qualification, dont l'insertion professionnelle reste éminemment problématique ; b) au sein des travaux des chercheurs en Sciences de Gestion. Il suffit sur ce point de consulter le site de la FNEGE (http://www.fnege.net/Actualits_des_tablissements) pour comprendre que depuis 2008, une seule thèse, celle de Lucas Dufour[2] traite d'un sujet voisin et qu'en 2009 Yasmina Jaidi[3] mène ses travaux sur « *la recherche et le choix de premier emploi des jeunes diplômés* ». Cette situation pose question : pour les chercheurs en Sciences de Gestion, ces jeunes sans qualification (désormais JSQ) sont-ils moins « nobles » que les cadres qui constituent le noyau central de leurs recherches, *via* la culture, les intentions de créations d'entreprises, etc. Ou bien les consommateurs, et leur comportement ? Ou encore la gouvernance et ses difficultés, mais aussi sa grandeur. Ces JSQ subiraient-ils de fait une « double peine » ?

C'est le **créneau** choisi par cette thèse de s'intéresser aux JSQ et aux conditions de leur insertion, *via* des processus de formation/qualification. S'agissant d'une expression *« polysémique, [qui] survit et pollue »* (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2005), il convient de préciser la définition retenue de la notion de « jeunes sans qualification ».

[2] Sous la direction du Professeur J. M. Peretti (2008).

[3] Sous la direction du Professeur F. Bournois (2009).

La définition du public cible

La Région Poitou-Charentes regroupe sous ce terme, tous les jeunes âgés de 16 à 25 ans ayant quitté le système scolaire sans diplôme, à savoir les Certificats d'aptitudes professionnelles (désormais CAP), les Brevets d'études professionnelles (désormais BEP) ou les différents baccalauréats (généraux, technologiques, professionnels). La présente thèse s'intéresse, comme le demande cette Région, à deux catégories de JSQ en cours de formation professionnelle :

- des JSQ qui, en raison de leurs difficultés d'insertion, bénéficient des formations pré-qualifiantes créées par les Conseils régionaux. Il s'agit des « stagiaires de la formation professionnelle » ;
- des JSQ qui s'orientent vers des formations qualifiantes sous contrat d'apprentissage suite à leur sortie du système scolaire sans diplôme. Il s'agit alors des « apprentis » préparant un diplôme de niveau V, c'est-à-dire un CAP ou un BEP.

La Région Poitou-Charentes a demandé de contribuer à l'évaluation de ses actions pré-qualifiantes menées auprès des JSQ.

Les demandes de la Région

Au total, deux programmes ont été choisis par le commanditaire de cette recherche : Engagement première et Quart Avenir. Les principales caractéristiques de ceux-ci sont exposées dans le tableau ci-après :

Tableau nº 1. Les caractéristiques des dispositifs EPC et QA

	EPC	**QA**
Mise en place	Organisations concernées par l'insertion des jeunes	AFPA
Public cible	JSQ de 16 à 25 ans	JSQ de 18 à 25 ans
Phase pré-qualifiante : **Durée**	1-3 mois	< 24 mois
Statut du JSQ	Stagiaire de la FP[4]	Stagiaire de la FP
Rémunération **versée par**	Moins de 18 ans : 251,34 euros 18-25 ans : 412,20 euros : La Région	412,20 euros AFPA et Pôle emploi
Le bonus du dispositif	Réseau d'entreprises recrutant en alternance	Tutorat et accompagnement renforcé
Débouchés	Formations qualifiantes **sous** contrat de travail	Formations qualifiantes **hors** contrat de travail
Phase qualifiante : **Durée**	Apprentissage : 24 mois Contrat de pro. : 6 mois	6-9 mois
Statut du JSQ	Salarié	Stagiaire de la FP
Rémunération **versée par**	Apprentissage : 25-78% du Smic Contrat de pro. : 55-100 % du Smic L'employeur	412,20 euros AFPA et Pôle emploi
Débouchés	Diplômes éducation nationale ou diplômes branches professionnelles	Diplômes ministère du travail

Lors de ces formations, les bénéficiaires alternent des périodes de formation en centre de formation et des périodes de stage en entreprise. Elles doivent *a priori* servir de « tremplin » à la qualification et de « marchepied » à l'emploi (*cf.* chapitre III).

L'objet de la recherche a été construit chemin faisant en fonction de l'évolution des interrogations de la Région et l'avancement des travaux.

Un objet évolutif

Pour clarifier le cheminement, le tableau nº 2 reprend les différentes étapes de formation de l'objet définitif de cette thèse.

[4] FP : formation professionnelle.

Tableau nº 2. Les évolutions de l'objet de la recherche

	Dispositifs concernés	Thème	Objectifs	Période
Sujet initial	Formation continue	Représentation de la formation en entreprise	a) Etudier les représentations des chefs d'entreprise et des salariés sur la formation b) Identifier les déterminants d'accès à la formation	Juin - octobre 2007
Evolution 1	EPC	Intégration dans l'entreprise des JSQ en cours de formation	a) Observer l'évolution de l'intégration des JSQ dans l'entreprise sur la durée b) Evaluer l'impact de la formation sur le comportement des JSQ	Novembre 2007 - octobre 2008
Evolution 2	EPC, QA, apprentissage	Déterminants de l'employabilité des JSQ en cours de formation	a) Repérer les facteurs individuels et organisationnels permettant aux JSQ de trouver un contrat d'alternance et de s'y maintenir b) Analyser le taux d'abandon des stagiaires QA	Novembre 2009 - mai 2011
Evolution 3	*Idem*	Attentes des JSQ en cours de formation	a) Examiner les attentes des JSQ vis-à-vis de la formation, du travail et du manager b) Mesurer l'impact de ces attentes sur l'insertion dans la formation et dans l'emploi	A partir de juin 2011

Comme le montre le tableau ci-dessus, le travail, parti d'une recherche sur les déterminants de l'accès à la formation en entreprise, a fini par aboutir aux dispositifs menés auprès des JSQ.

Le cadre théorique est présenté ci-après.

II. Le cadre théorique

Il a bénéficié des travaux initiaux menés à Rochefort sur Mer (Sabouné et Duyck, 2007, 2008) et a ainsi pu rapidement être circonscrit autour de quatre cadres conceptuels : l'insertion professionnelle (Dubar, 1987, 1998, 2001 ; Mauger, 1998 ; CEREQ, 2011), les conditions de l'employabilité (Gazier, 1999, 2003 ; Saint-Germès, 2004a, 2004b, 2007[5]) ; les représentations sociales (Moscovici, 1961 ; Jodelet, 1993 ; Abric, 2001) et les attentes observées *via* le contrat psychologique (Argyris, 1960 ; Rousseau, 1989, 1995 ; Morrison,

[5] Thèse en Sciences de Gestion menée sous la direction de Briole, A.

Robinson, 1997, 2004). A « l'ère de la cognition » (Leyens et Beauvois, 1997), les attentes personnelles s'avèrent souvent le fruit d'une actualisation de la dimension d'histoire personnelle (son « autobiographie ») et de comparaisons sociales (Monteil et Genestoux, *in ibid*. pp. 269-271). Ce phénomène, observé lors de la recherche initiale a posé le cadre conceptuel de ce travail doctoral.

III. La posture et la méthode

Concernant **la posture**, elle a fait l'objet d'un double apprentissage : celui de la Région, peu accoutumée à accueillir des doctorants, mais beaucoup plus à financer des travaux via les laboratoires de la Région ; et qui a dû comprendre le fonctionnement d'une convention CIFRE-CRAPS, une des premières en France ; celui du doctorant dont la situation à l'intérieur de la région a mis du temps à se préciser dans la mesure où, contrairement à une CIFRE traditionnelle, il n'a pas eu à étudier un problème interne, mais que l'objet des réflexions a consisté en un audit des actions de la Région Poitou-Charentes.

Au total, une expérience initiale, une série d'allers et retours entre la Région, le directeur de thèse et le doctorant ont abouti à une posture abductive.

La méthode

Le terrain porte sur des données primaires constituées d'un matériau textuel.

a) Des données primaires

Cette thèse s'attache à explorer des données primaires. Elle est ainsi constituée quasi exclusivement d'*interviews* menées auprès :

- des stagiaires de la formation professionnelle (retranscription 232 pages) ;
- des apprentis en deuxième année de CAP ou de BEP (*dito* 241 pages) ;
- des acteurs de la formation (*dito* 337 pages) ;
- des tuteurs en entreprise (*dito* 230 pages).

Ces entretiens sont complétés par un exercice d'introspection professionnelle réalisé auprès des étudiants en Licence professionnelle Commerce et distribution.

b) Un matériau textuel

Elle a abouti à un matériau textuel volumineux. Il s'agit dès maintenant de préciser le statut particulier et très inhabituel des **annexes** dans ce travail. Celles-ci sont en effet exceptionnellement volumineuses (1818 pages) correspondant à la masse des données discursives recueillies. L'option choisie a été de conserver la totalité des verbatim, mais aussi de restituer l'intégralité des phases de dépouillement et des résultats. Dans la mesure où les développements de la dissertation doctorale auraient été rendus difficilement lisibles par ce matériau, ce dernier a été placé en annexe, les développements n'en extrayant que la part directement utile à la compréhension. Ce faisant, ce travail tente de répondre à un certain nombre de conditions de validité d'une recherche, en l'occurrence sa fiabilité et la confirmation externe de telle sorte qu'un autre chercheur, reprenant les données devrait aboutir à des résultats similaires.

Un traitement des données qui allie traitement statistique des données textuelles vu la masse des *corpus* (1040 pages), mais qui recherche aussi à affiner les « méta-résultats » des traitements statistiques (*via* le logiciel Alceste 2010) par une analyse de contenu traditionnelle.

Dès lors, il convient de présenter le plan de ce travail.

IV. Le plan

Cette thèse s'organise en deux parties qui reprennent l'articulation habituelle entre apports conceptuels et contributions empiriques.

La première partie énonce **le cadre théorique** nécessaire à la compréhension des concepts mobilisés dans ce travail et présente le terrain de cette recherche.

Le premier chapitre montre l'articulation entre le concept de l'insertion professionnelle et celui de l'employabilité, et étudie leur évolution historique. Après la définition des termes qui composent l'expression « jeunes sans qualification », ce chapitre présente les principales entraves à l'emploi de ces derniers et dresse un panorama des politiques d'aide à l'insertion des jeunes mis en place par les pouvoirs publics depuis la fin des années 1960. Celles-ci contribuent au développement de l'employabilité. Comme le montre les travaux français, la gestion de cette dernière relève, selon le statut professionnel de l'individu (en emploi ou au chômage), d'une responsabilité conjointe entre l'individu lui-même, l'entreprise et les pouvoirs publics.

Le deuxième chapitre expose les deux autres concepts théoriques mobilisés : les représentations sociales et les attentes observées à travers le contrat psychologique. Sera étudié dans ce chapitre les fonctions, la formation et l'organisation du système de représentations d'un individu mais aussi l'histoire de la théorie du contrat psychologique ainsi que la formation et la violation du contenu de ce contrat.

Le troisième chapitre présente les interrogations du commanditaire de ce travail. Il fait appel à des enquêtes longitudinales réalisées par le CEREQ afin d'étudier la situation des JSQ sur le marché du travail en Poitou-Charentes. Les actions de formation mises en place par la Région apparaissent ainsi comme une réponse aux difficultés d'insertion des JSQ. Les interrogations de la Région et l'évolution des travaux ont conduit à une construction progressive de l'objet de la recherche.

La seconde partie, l'approche empirique, montre concrètement le travail de recherche : méthode, résultats et discussion.

Le quatrième chapitre détaille le cadre conventionnel et la méthodologie de cette recherche. La réalisation de ce travail sous convention CRAPS amène à s'interroger sur le processus de production de connaissances dans le cadre des conventions CIFRE et des conventions CRAPS, et met l'accent sur la posture originale du doctorant. Ce chapitre précise aussi les modalités de recueil et de traitement de données adoptés ainsi que les caractéristiques des *corpus* exploités.

Le cinquième chapitre annonce les résultats du traitement statistique des discours. Au total, trois *corpus* sont exploités : les entretiens exploratoires avec des acteurs de la formation, les entretiens avec les acteurs de l'insertion (acteurs de la formation et tuteurs en entreprise), les discours des jeunes en cours de formation professionnelle (stagiaires de la formation professionnelle, apprentis, étudiants en Licence professionnelle). Ce chapitre propose ainsi un premier niveau de discussion des résultats.

Le sixième chapitre présente les résultats de l'analyse de contenu et discute ces derniers. Trois *corpus* ont fait l'objet d'un traitement manuel de données : les entretiens avec les stagiaires de la formation professionnelle, les entretiens avec les apprentis, les entretiens avec les tuteurs en entreprise. Les apports sur les plans méthodologique, conceptuel et managérial sont aussi exposés dans ce dernier chapitre.

Première partie : cadre théorique de l'insertion et des jeunes sans qualification

« Notre jeunesse se moque de l'autorité et n'a aucun respect pour les anciens
Nos enfants d'aujourd'hui ne se lèvent pas quand un vieillard entre dans une pièce
Ils répondent à leurs parents. Ce sont des tyrans »
Socrate (470-399 av. J. C.)

La première partie de cette thèse est composée de trois chapitres (*cf.* introduction générale) : l'insertion des jeunes sans qualification et les conditions de l'employabilité (chapitre I), la question des représentations sociales, du contrat psychologique et des attentes (chapitre II), les interrogations de la Région Poitou-Charentes (chapitre III).

La figure nº 2 expose le plan de la première partie.

Figure nº 2. Le plan de la première partie

Première partie : cadre théorique de l'insertion et des jeunes sans qualification

Chapitre I L'insertion professionnelle des jeunes sans qualification : Les conditions de l'employabilité	**Section I** Les jeunes sans qualification : de l'école à la formation	1. Quelques éléments de définition
		2. La formation comme réponse aux difficultés d'insertion des jeunes sans qualification
	Section II L'employabilité : un outil d'aide à l'insertion	1. L'évolution et le contenu de l'employabilité
		2. La gestion de l'employabilité

Chapitre II La question des représentations sociales, du contrat psychologique et des attentes	**Section I** La question de la représentation sociale	1. La définition et les fonctions
		2. La formation et l'organisation du système de représentations
	Section II La question du contrat psychologique et des attentes	1. Le contrat psychologique et les attentes : une étroite intrication
		2. La formation et la violation du contenu du contrat

Chapitre III Le terrain : les interrogations de la Région Poitou-Charentes	**Section I** Le champ de la recherche	1. Les trajectoires des jeunes sans qualification en Poitou-Charentes : une précarité persistante
		2. La réponse de la Région : des actions de formation pré-qualifiante
	Section II L'objet de la recherche	1. Une thèse sous convention CRAPS et la construction de l'objet
		2. Les demandes de la Région et les évolutions de l'objet de la recherche

Introduction générale

Première partie : cadre théorique de l'insertion et des jeunes sans qualification

Chapitre I.

L'insertion des jeunes sans qualification : les conditions de l'employabilité

Chapitre II.

La question des représentations, du contrat psychologie et des attentes

Chapitre III.

Le terrain : les interrogations de la Région Poitou-Charentes

Seconde partie : approche empirique des attentes des jeunes sans qualification en cours de formation

Chapitre IV.

La méthodologie de la recherche

Chapitre V.

Le traitement statistique des discours

Chapitre VI.

Les résultats de l'analyse de contenu et la discussion

Conclusion générale

Chapitre I. L'insertion des jeunes sans qualification : les conditions de l'employabilité

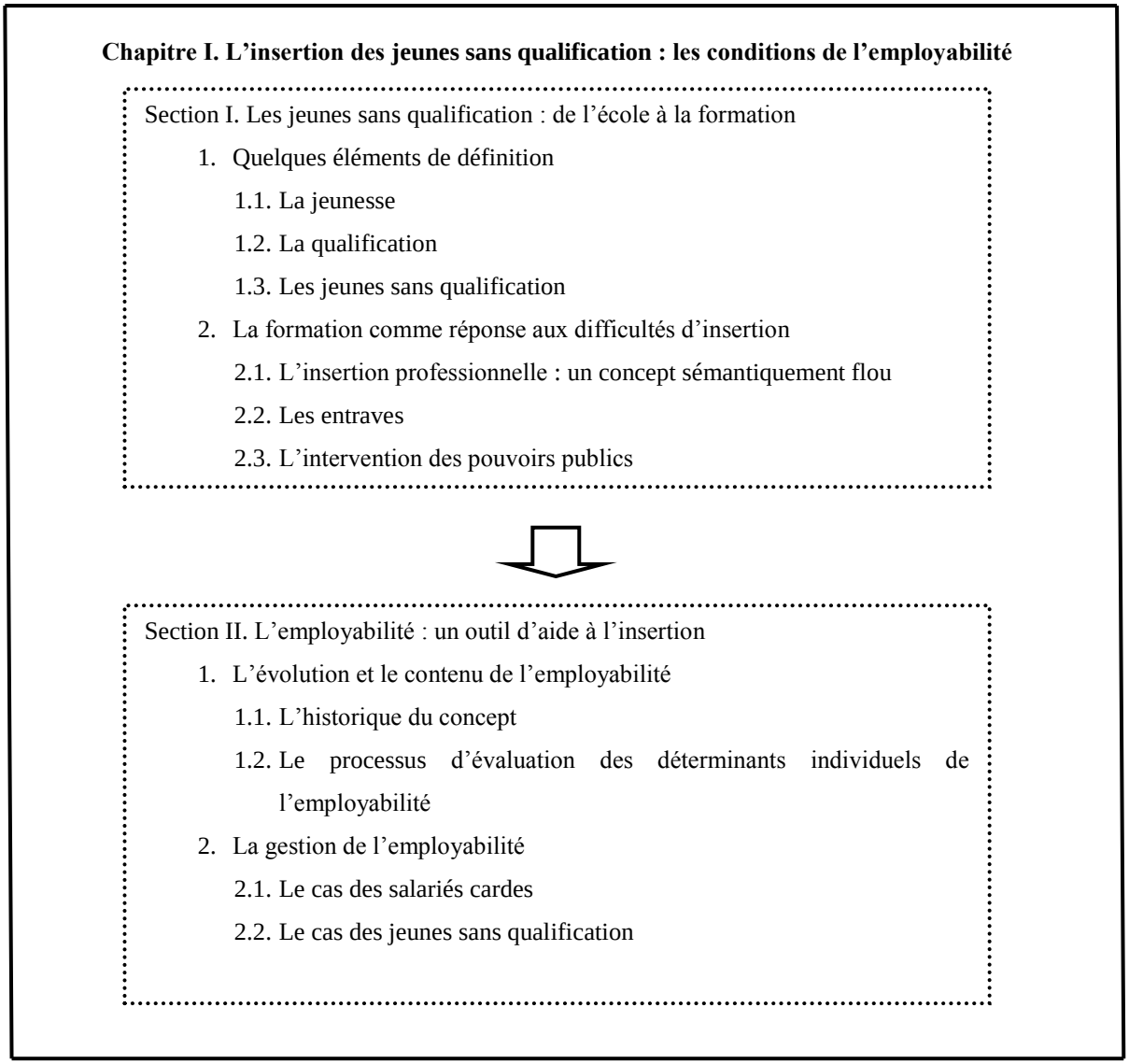
Le premier chapitre de la partie théorique montre l'articulation entre le concept de l'insertion professionnelle des JSQ et celui de l'employabilité.

Les JSQ constituent un groupe *« à part »* qui mérite d'être distingué des autres catégories de jeunes (Gasquet, 2003). Du fait des difficultés spécifiques, leur passage entre l'école et l'entreprise est souvent marqué par de longues périodes d'inactivité et de chômage. Pour tenter d'y remédier, il s'est avéré nécessaire pour l'Etat de créer un système intermédiaire entre ces deux sphères compensant l'absence de diplôme. Dans cette perspective, des politiques d'aide à l'insertion axées sur la formation professionnelle ont été mises en place depuis la fin des années 1960. Dès l'entrée dans la vie active, les JSQ sont dorénavant souvent orientés vers des formations qualifiantes (l'apprentissage par exemple) ou des stages de formation pré-qualifiante (section I.).

Les dispositifs publics de formation ont pour vocation de contribuer au développement de la « capacité à être employé » des JSQ, c'est-à-dire de leur employabilité. Ce concept, émergé dans les discours des gestionnaires depuis la seconde moitié des années 1990 (Dany, 1997), apparaît comme un outil d'aide à l'insertion professionnelle et au maintien dans l'emploi (section II.).

La figure nº 3 présente le plan du chapitre.

Figure n° 3. Le plan du chapitre I



Section I. Les jeunes sans qualification : de l'école à la formation

On l'a dit, les JSQ restent notablement plus touchés par les difficultés d'insertion professionnelle que les jeunes diplômés. Selon Pôle emploi (2009), le taux de chômage de ces premiers, sortis depuis moins de cinq ans de l'école, a plus que doublé entre 1978 et 2005, passant de 18 à 41 % alors que celui de l'ensemble des jeunes sortants (diplômés ou non) n'a progressé que de sept points sur la même période (de 12 % à 19 %). Les enquêtes « Génération » du CEREQ confirment d'ailleurs ce constat. A titre d'exemple, celle de « Génération 2007 » (CEREQ, 2011) précise que, trois ans après leur sortie du système éducatif en 2007, les JSQ connaissent un taux de chômage de 40 %, soit sept points de plus

que pour la génération 2004. Dans le même temps, cet indicateur passe de 14 % à 18 % pour l'ensemble des jeunes sortis de formation initiale.

Pour mieux comprendre le corps de cette recherche, les concepts étudiés nécessitent à la fois une définition (1.) et une analyse. Il s'agit en effet d'étudier les obstacles à l'insertion professionnelle des jeunes sans qualification ainsi que les solutions proposées par les pouvoirs publics (2.).

1. Quelques éléments de définition

La définition de l'expression « jeunes sans qualification » (1.3.) ainsi que les termes qui la composent, la « jeunesse » (1.1.) et la « qualification » (1.2.), nécessitent un retour sur les travaux des économistes et des sociologues sur lesquels s'appuient fréquemment les gestionnaires.

1.1. La jeunesse

Pour Bourdieu (1984) et Galland (2009), la jeunesse constitue un construit social qui reste délicat à définir (Lefresne, 2003 : 4 ; Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger, 2006 : 4). En effet, les rapports entre l'âge social et l'âge biologique s'avèrent très complexes (Bourdieu, 1984 : 144). Pourtant, deux catégories de définitions émergent de l'analyse de la littérature : les définitions « spatio-temporelles » (1.1.1.) et les définitions « générationnelles » (1.1.2.).

1.1.1. Les définitions « spatio-temporelles »

La définition de la jeunesse varie d'une société à l'autre selon les facteurs culturels, institutionnels et politiques (O'higgins, 1997) et évolue dans le temps (Galland, 2007, 2009).

Dans une conception classique, celle-ci est définie par certains sociologues (Schehr, 2000 ; Gauthier, 2003 ; Galland, 2009) en tant que moment dans le cycle de vie ou de passage entre les âges qui l'encadrent. Selon Galland (2007 : 130), elle correspond à une phase de

préparation aux rôles adultes. Cet auteur note aussi que le passage entre l'adolescence et l'âge adulte s'effectue sur deux axes principaux : l'un, scolaire et professionnel, l'autre, familial. Sur ces deux axes, quatre seuils s'avèrent significatifs parce qu'ils introduisent de nouveaux statuts et rôles sociaux : la fin des études, le départ du domicile familial, le début de la vie professionnelle et la formation d'un couple (*ibid.*).

Si, pendant la période des « trente glorieuses », ces quatre seuils se sont avérés bien délimités, ces derniers ont connu, comme l'expose Dubar (1998 : 31), une évolution plus floue à partir du milieu des années 1970. Trois facteurs expliquent ce phénomène : la démocratisation de l'école et la prolongation des études, les transformations de la famille et les difficultés d'accéder à un premier emploi stable. Dans cette optique, et dans une situation de crise économique, **la « durée » de la jeunesse s'allonge car le processus de transition entre le système scolaire et l'emploi devient plus complexe**. Ainsi, comme le souligne De Singly (2000), le temps nécessaire à l'acquisition d'une indépendance matérielle (partir de chez les parents par exemple) qui permet de sortir de la jeunesse et de devenir adulte s'accroît. En outre, les extrémités des deux axes définis par Galland (2007) ne s'excluent plus mutuellement. En effet, la frontière entre la sphère scolaire et la vie professionnelle n'est pas toujours clairement définie. Certains jeunes appartiennent à ces deux systèmes (doctorants CIFRE par exemple), alors que certains autres en sont exclus (jeunes sans qualification). Ainsi, le départ du domicile familial ne signifie plus une installation en couple indépendante, dans la mesure où certains jeunes couples sont amenés à vivre encore chez leurs parents. De ce fait, la définition de la jeunesse par opposition à l'âge adulte devrait mettre davantage l'accent sur le rôle des différentes expériences (sociales et professionnelles) dans la socialisation à la vie adulte et dans la construction identitaire que de se contenter sur l'acquisition des statuts matrimonial et professionnel.

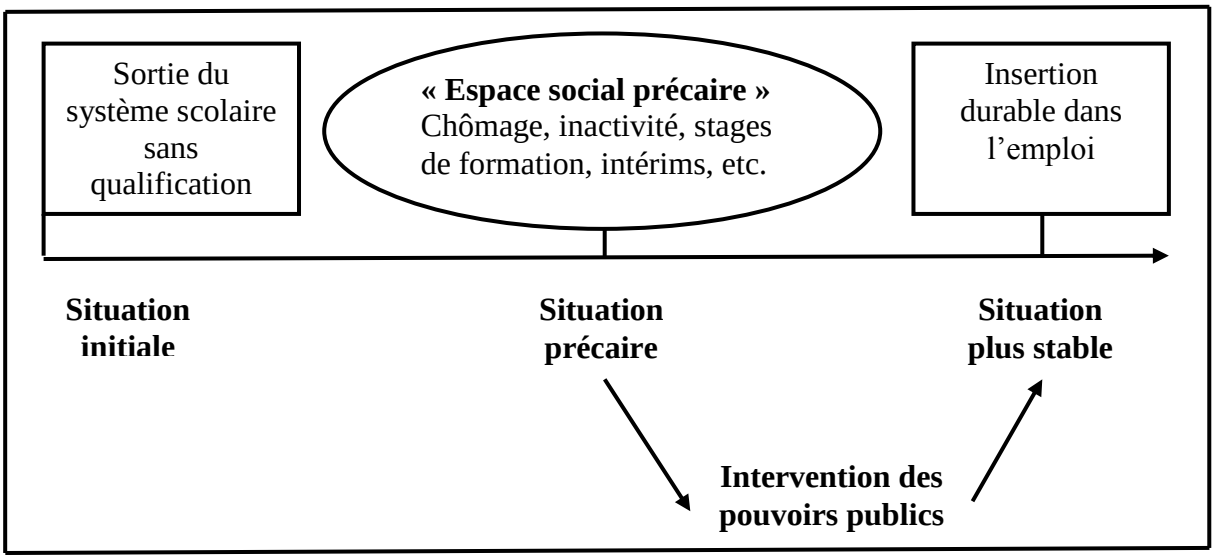
Mauger (1998) propose une définition plus flexible de la jeunesse. Il relie ce concept à celui de « l'insertion ». Pour cet auteur, la compréhension de la question ***« jeunesse et insertion »*** nécessite une définition de ces deux notions ainsi que de celle de la ***« condition juvénile »***. ***La jeunesse*** correspond à *« cet âge de la vie, [à] cette séquence de trajectoire biographique, où chacun opère un double passage : passage de l'école au travail, passage de la famille d'origine à la famille de procréation »* (*ibid.* : 55). ***L'insertion,*** quant à elle, coïncide avec le moment où l'individu accède à une **position stable** sur le marché du travail et réussit à former

un couple solide. Pour cet auteur, ***la condition juvénile*** est cependant caractérisée par quatre traits (*ibid.* : 56-58) :

- *l'âge de l'apesanteur familiale* : se débarrasser des contraintes liées à l'appartenance à une famille d'origine sans entrer encore dans les contraintes d'une nouvelle famille, *et économique* : bénéficier de l'assistance financière des parents sans disposer des charges liées à la formation de nouvelle famille ;
- *l'âge des incohérences statutaires* qui s'expliquent par la coexistence à la fois des interdits de l'enfance et l'apparition progressive de privilèges de l'adulte ;
- *l'âge de l'indétermination* entre une position sociale initiale définie par la famille d'origine que le jeune quitte petit à petit et une position sociale future qui est en cours d'acquisition ;
- *l'âge des classements professionnels et matrimoniaux* qui dépendent des ressources détenues (diplôme, etc.). Celles-ci déterminent le futur statut professionnel et conjugal.

Outre cette représentation temporelle de la jeunesse, d'autres auteurs en proposent **une représentation spatiale** (Fize, 1994 ; Roulleau-berger, 1991). A titre d'exemple, pour René (1993 : 155), la jeunesse devient un « espace social précaire », notamment pour les jeunes en difficulté d'insertion professionnelle *« parce que, pour ces jeunes, s'institue quelque chose plus stable […] Parce que l'idée d'espace […] devient ici dominante. « Ils s'installent » parce qu'ils occupent, pour un terme indéfini, un espace de vie qui n'est ni l'exclusion complète ni l'intégration […] dans la vie adulte »*. Les actions publiques d'emploi et de formation tentent de les en faire sortir. La figure suivante illustre ce constat.

Figure nº 4. Installation de la jeunesse en difficulté d'insertion dans un « espace social précaire »



Les gestionnaires se sont en grande partie appropriés les définitions de la sociologie générationnelle.

1.1.2. Les définitions « générationnelles »

Selon l'approche générationnelle, la jeunesse est considérée comme un groupe social homogène. En effet, la génération est souvent définie comme un ensemble d'individus qui partagent, outre la même tranche d'âge, des valeurs, des représentations et des attentes différentes des personnes nées plus tôt ou plus tard, sans qu'elle soit soudée par un sentiment d'identité (Devriese, 1989 ; Neil, Strauss, 1991 ; Falardeau, 1990 ; Préel, 2000, 2005, Galland 2007). Selon ces auteurs, cette homogénéité psychologique s'appuie sur trois postulats :

- le fait de vivre la même histoire au même moment de la vie unit les membres d'une génération ;
- chaque génération est marquée par des expériences initiatrices vécues durant sa jeunesse appelées **« marqueurs générationnels »**. Galland (2007 : 111) souligne toutefois que même si le processus de socialisation se déroule tout au long de la vie, les attitudes se forment essentiellement durant l'adolescence et la jeunesse ;

- les membres des générations les plus récentes vivent et apprennent dorénavant davantage avec leurs pairs qu'avec leurs parents. Il s'agit d'un phénomène de **« mimétisme générationnel »**.

De manière plus générale, Neil et Strauss (1991) et Galland (2007) considèrent qu'une nouvelle génération fait son apparition tous les vingt ans. Afin d'étudier les comportements des jeunes sur le lieu de travail, des gestionnaires et des consultants en management font référence au concept de la « Génération Y » (Oliver, Tanguy, 2008 ; Bovis *et al.*, 2009 ; Brillet *et al.*, 2010 ; Pralong, 2009 ; Pouget, 2010). Cette expression a été trouvée par le magazine américain *Ad age*. D'autres termes sont couramment employés pour désigner cette génération : « *Digital Natives* », « *Gen Y* », « *Yers* », « *Millenials* ». Pour certains auteurs (Bovis *et al.*, 2009), les « jeunes Y » sont nés entre le milieu des années 1970 et le milieu des années 1990. D'autres (Brillet *et al.*, 2010) situent ces jeunes entre 1978 et 1992 ou encore (Pralong, 2009) entre 1979 et 1999.

L'homogénéité et les spécificités générationnelles sont, toutes les deux, mises en question par des chercheurs issus de disciplines différentes.

Tapia (1994 : 16-17) souligne le risque lié au seul recours à l'approche générationnelle dans l'étude de l'intégration des jeunes au sein des organisations : *« les analyses constituent des exemples d'interprétations réductrices, puisque fondées sur des tendances à mythifier la jeunesse ou à la marginaliser, et contribuent à accentuer la perception d'une jeunesse homogène culturellement et idéologiquement et par conséquent uniformément disposée à aborder positivement ou négativement le monde du travail »*.

Pour Bourdieu (1984 : 145), *« la jeunesse n'est qu'un mot […] le fait de parler des jeunes comme d'une unité sociale […] doté d'intérêts communs, et de rapporter ces intérêts à un âge défini biologiquement, constitue déjà une manipulation évidente »*. La comparaison entre les conditions d'existence, le marché du travail et le budget de temps des « jeunes » salariés et de ceux des « jeunes » du même âge qui sont étudiants permet de confirmer cette hypothèse (*ibid.*). Ainsi, en observant comment les individus organisent leurs connaissances relatives à l'emploi et à la carrière, Pralong (2009, 2010a, 2010b) constate que les schémas cognitifs des salariés de la « Génération Y » présentent des similitudes avec ceux des membres de la génération précédente. En revanche, ils diffèrent de ceux des étudiants membres de la

« Génération Y ». L'influence de l'appartenance générationnelle s'avère donc moindre que celle de l'appartenance au groupe des salariés (*ibid.*). Cet auteur en déduit que la « Génération Y » n'existe pas.

Brillet (2010) qui a conduit l'enquête « Génération 18-32 ans : comment agir dans les PME » a souligné, lors de la restitution des résultats[6], que l'âge ne constitue pas, à lui seul, un critère déterminant des relations et des attentes au travail. La « Génération Y » correspond *ipso facto* à une culture partagée par des personnes appartenant aux différentes générations : *« on parle de la « Culture Y » et pas de la « Génération Y ». Il y a des X et des baby-boomers qui intègrent cette culture-là. Le critère d'âge n'est pas suffisant, la génération Y peut comporter plusieurs générations […] il est parmi d'autres critères pour caractériser cette génération »*.

La notion de qualification est définie ci-après.

1.2. La qualification

La qualification se trouve au cœur de la relation d'emploi. Historiquement, elle a succédé à la logique « métier » des grilles Parodi parues au Journal officiel du 2 octobre 1945 pour s'installer dans les conventions collectives de l'UIC et de l'UIMM en 1975 définissant des critères dits « classants ». Elle a fait l'objet de multiples définitions proposées par des chercheurs (Oiry, 2004, 2005), des consultants (Le Boterf, 1994) et des acteurs économiques (MEDEF, 1998). Zarifian (2004 : 13) note que cette notion est souvent associée à celle de compétence. Pour Parlier (2003 : 216, 222) et Zimmerman (2000), ces deux concepts restent complémentaires. Joubier (2001 : 22) constate que la notion de compétence semble se substituer progressivement à celle de qualification dès la signature de l'accord A. CAP 2000 (Chatzis, K *et al.*, 1995). Ces deux modes particuliers de gestion du personnel ont été toutefois étudiés de manière approfondie par de nombreux auteurs (Lictenberger, 1999, 2003). La présente thèse s'intéresse exclusivement à l'objet et au contenu de la qualification afin de comprendre son effet sur l'insertion dans l'emploi.

[6] Journée de recherche autour de la gestion de la génération 18-32 ans. Elle a eu lieu le 14 décembre 2010 à l'Université de Tours.

Celle-ci correspond, selon Joubier (2001 : 23), Maruani, Reynaud (2004) et Zarifian (2004 : 14), à une construction sociale progressive. Elle permet, selon Le Duff (1999), de reconnaître à un moment donné des compétences. D'après Reinbold, Breillot (1993 : 28-30) et Mahé de Boislandelle (1998 : 69), elle exprime une anticipation sur l'efficacité des individus. Elle classe, en outre, sur une échelle hiérarchisée les personnes en les différenciant (*ibid.*). Son objet est aussi analysé par Zarifian (2004 : 14) : *« qualifier les individus salariés, tant du point de vue du mode d'appréciation de la relation entretenue à ce qui est attendue d'eux, que du point de vue de la hiérarchie dans l'échelle de statuts sociaux et des salaires »*. Dans cette optique, Peretti (1999 : 169) distingue entre « qualifié », c'est-à-dire l'actif *« qui satisfait aux conditions requises, qui a qualité ou compétence pour occuper un poste »* et « qualification » qui la définit comme *« aptitude à occuper un emploi donné, à travailler dans un domaine »*, mais aussi comme « *position dans une structure de qualification, une échelle des fonction et des emplois »*.

De nombreux auteurs (Vernières, 1993 ; Joubier, 2001 : 23 ; Parlier, 2003 : 222 ; Stankiewicz, 2003 : 1174 ; Colin, Ryk, 2004 : 13) mettent en avant les dimensions individuelles de ce concept. D'après eux, il renvoie à toutes les qualités possédées par une personne et reconnues utiles pour l'exercice d'un métier. Ainsi, ces dernières sont principalement acquises par **la formation** (initiale et continue) mais aussi par **l'expérience**. La définition de Dadoy (1990) illustre ce constat : *« la qualification renvoie à l'individu, à sa spécificité, à l'originalité de son cheminent personnel, à son expérience, à ses capacités, voire à ses personnalités. A côté de sa formation coexistent des facteurs personnels, certes socialement produits, mais pas nécessairement socialement contrôlés par une politique consciente »*.

En pratique, ***la formation initiale*** fournit un premier **indicateur de la qualification** de l'individu car le diplôme reste un des éléments les plus déterminants de l'employabilité. Un élément sans lequel, l'insertion professionnelle sur le marché du travail est souvent jugée difficile. Marion *et al.* (2006) notent que la configuration du système éducatif tend à privilégier *« une spécialisation des âges de la vie : la jeunesse y est consacrée aux études et l'âge adulte au travail »*. En effet, la France reste un des pays européens dont la part de jeunes de 18 ans scolarisés est la plus élevée : 80 %, contre 54 % au Royaume-Uni et 75 % en moyenne pour l'Europe des 15 en 2003 (*ibid.*). *A contrario*, la proportion d'adultes de 25 ans et plus qui poursuivent ou reprennent des études en vue de l'obtention d'un diplôme reste faible. Néanmoins, ils suivent souvent des actions de formation continue non certifiantes

(séminaires, etc.). Ces formations manquent, selon Parlier (2003 : 222), de lisibilité et de mesure : *« quelle est en effet la variable pertinente à considérer : le nombre de stages, leur nature, leur durée, leur pertinence ? »*.

Grasser et Rose (2000) définissent ***l'expérience professionnelle*** *« par défaut comme tout ce qui dans l'exercice d'une activité ou dans le vécu d'une situation »*. Selon Parlier (2003) et Ryk (2004), il semble difficile d'objectiver ce second composant de la qualification d'une manière consistante. L'ancienneté ne constitue pas en effet un facteur d'accroissement du savoir-faire (Bellini, 2007 : 83).

Par ailleurs, les pouvoirs publics s'appuient uniquement sur la **qualification scolaire** (le diplôme) pour distinguer les actifs qualifiés de ceux sans qualification. Le principal outil de repérage et de hiérarchisation des qualifications individuelles reste la classification interministérielle des niveaux de formation (*cf.* tableau nº 3). Ces derniers on été conçus au cours des années 1960 dans le cadre des travaux du Commissariat Général du Plan. Il s'agissait de développer des formations pour faire face à la pénurie de main-d'œuvre.

Tableau nº 3. Nomenclature des niveaux de formation de 1969

Niveau	Définition	Indications
VI	Personnel occupant des emplois n'exigeant pas une formation allant au-delà de la scolarité obligatoire	-
V bis	Personnel occupant des emplois supposant une formation spécialisée d'une durée maximum d'un an au-delà du premier cycle de l'enseignement du second degré, du niveau du certificat de formation professionnelle	-
V	Personnel occupant des emplois exigeant normalement un niveau de formation équivalent à celui du Brevet d'études professionnelles (BEP) ou du Certificat d'aptitude professionnelle (CAP)	Ce niveau correspond à une qualification complète pour l'exercice d'une activité bien déterminée avec la capacité d'utiliser les instruments et les techniques qui s'y rapportent. Cette activité concerne principalement un travail d'exécution qui peut être autonome dans la limite des techniques qui y sont afférentes
IV	Personnel occupant des emplois de maîtrise ou d'ouvrier hautement qualifié et pouvant attester d'un niveau de formation équivalent à celui du brevet professionnel (BP), du brevet de technicien (BT) ou du baccalauréat	Une qualification de niveau IV implique davantage de connaissances théoriques que le niveau précédent. Cette activité concerne principalement un travail technique qui peut être exécuté de façon autonome et/ou comporter des responsabilités d'encadrement et de coordination
III	Personnel occupant des emplois qui exigent normalement des formations du niveau du diplôme des Instituts Universitaires de Technologie (DUT) ou du brevet de technicien supérieur (BTS)	La qualification de niveau III correspond à des connaissances et à des capacités de niveau supérieur sans toutefois comporter la maîtrise des fondements scientifiques des domaines concernés. Les capacités et connaissances requises permettent d'assurer de façon autonome ou indépendante des responsabilités de conception et/ou d'encadrement et/ou de gestion
II	Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation d'un niveau comparable à celui de la licence ou de la maîtrise (Master 1 actuellement)	A ce niveau, l'exercice d'une activité professionnelle salariée ou indépendante implique la maîtrise des fondements scientifiques de la profession, conduisant généralement à l'autonomie dans l'exercice de cette activité
I	Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation de niveau supérieur à celui de la maîtrise (Master 2, doctorat, etc.)	En plus d'une connaissance affirmée des fondements scientifiques d'une activité professionnelle, une qualification de niveau I nécessite la maîtrise de processus de conception ou de recherche

Cette nomenclature, approuvée en 1969 par le Groupe permanent de la formation professionnelle et de la promotion sociale, hiérarchise, comme le montre le tableau ci-dessus, les emplois en six niveaux en fonction de formation exigée, « *du niveau VI n'allant pas au-delà de la scolarité obligatoire aux niveaux I et II pour les emplois exigeant une formation supérieure ou équivalente à la licence* »[7]. Pour autant, l'articulation entre la formation et l'emploi s'avère selon les termes d'Agulhon (1997, 1999, 2003) *« une tentation adéquationniste complexe »* et *« une quête sans fin »*. Malgré les nombreuses critiques que l'on peut en faire, ladite nomenclature constitue d'après Blondet (2000) *« un instrument naturalisé qui sert à classer tantôt les élèves selon leur niveau, tantôt les diplômes selon leur degré, tantôt les salariés selon leur qualification »*.

Les concepts de la « jeunesse » et de la « qualification » étant explorés, il convient dorénavant de définir le terme de « jeunes sans qualification ».

1.3. Les jeunes sans qualification

L'analyse des travaux menés par les acteurs publics de la formation et ceux des organismes officiels de statistique (CEREQ, DARES, DEPP, INSEE, etc.) fait apparaître deux définitions de cette notion : ***« les sans qualification de 1969 »*** et ***« les sans diplôme de Lisbonne »***. On l'a indiqué, ces institutions font référence à la classification interministérielle des niveaux de formation afin de délimiter la (ou les) catégorie(s) de jeunes sans qualification (*cf.* tableau nº 4). En France, le recensement de ces derniers est principalement effectué par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Education nationale et par le CEREQ.

[7] Rapport général de la Commission de la main-d'œuvre du 5ème plan présidée par Jean Fourastié.

Tableau nº 4. Définitions des sortants « sans qualification de 1969 » et « sans diplôme de Lisbonne »

<table>
<tr><td rowspan="6">Sortants du secondaire avec comme dernière classe atteinte :</td><td>Niveau IV</td><td>Terminale générale ou technologique avec diplôme
Terminale professionnelle avec diplôme</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">Sortants avec qualification et diplôme</td></tr>
<tr><td>Niveau V</td><td>Première professionnelle non rénovée avec diplôme du BEP
Année terminale du CAP ou du BEP avec diplôme</td></tr>
<tr><td>Niveau IV</td><td>Terminale générale ou technologique sans diplôme
Terminale professionnelle sans diplôme</td><td rowspan="3">Sortants sans qualification</td><td rowspan="3">Sortants sans diplôme de Lisbonne</td><td rowspan="3"></td></tr>
<tr><td>Niveau V</td><td>Seconde générale ou technologique
première générale ou technologique
Seconde professionnelle rénovée
Première professionnelle rénovée sans diplôme du BEP
Année terminale du CAP ou du BEP sans diplôme</td></tr>
<tr><td>Niveau V bis</td><td>Première année de CAP ou de BEP
Troisième</td></tr>
<tr><td>Niveau VI</td><td>Collège (sixième, cinquième, quatrième)
Classe préprofessionnelle</td></tr>
</table>

Source : DEPP (2010)

Comme le précise le tableau ci-dessus, ***« les sans qualification de 1969 »*** désignent **les jeunes sortis du système éducatif, depuis au moins un an, avant la classe de seconde ou l'année terminale de CAP ou de BEP**. Ces sorties correspondent aux niveaux V bis et VI de la nomenclature des niveaux de formation. Cette définition manque toutefois de précision du fait que, dans cette approche, la classe fréquentée prévaut sur le diplôme obtenu. A titre d'exemple, les jeunes sortant de la classe terminale d'un CAP ou d'un BEP sans obtenir le titre sont considérés qualifiés. La DEPPP (2008, 2010) constate que, indépendamment des évolutions démographiques, le nombre d'élèves ayant quitté le système scolaire sans un niveau de qualification reconnu a considérablement baissé en trente ans. Il est passé de 170 000 jeunes en 1975 à 42 000 jeunes en 2005 (60 000 élèves selon le CEREQ). Néanmoins, malgré les efforts publics de lutte contre le décrochage scolaire, la proportion de ces jeunes se stabilise, depuis le milieu des années 1990, autour de 6% (*ibid.*).

Au cours des années 2000, le champ des « sans qualification de 1969 » a été élargi par les pouvoirs publics afin de respecter les nouvelles orientations européennes en la matière ainsi que les nouveaux objectifs donnés au système d'éducation français (loi de finances 2008 par

exemple). De fait, lors du Conseil Européen de Lisbonne de mars 2000, les états membres ont retenu la perspective commune d'une économie fondée sur la connaissance : *« une économie dynamique a besoin d'éducation, de formation et d'apprentissage tout au long de la vie. Il a été calculé que si tout le monde restait dans le système éducatif un an de plus en moyenne, la croissance gagnerait 5 points à court terme et 2,5 % de plus à long terme. Plus le niveau éducatif est élevé, plus il est facile de trouver un emploi, de vivre en meilleure santé […] ».* Ainsi, l'Union Européenne a décrété dans le cadre de ce sommet qu'un diplôme de second cycle de l'enseignement secondaire constitue le « bagage scolaire » minimum. Dans le contexte français, les ***« sans diplôme de Lisbonne »*** regroupent tous **les jeunes qui quittent la formation initiale sans diplôme, à savoir les différents baccalauréats (généraux, technologiques ou professionnels), les CAP ou les BEP**. Selon le CEREQ (2007) et la DEPP (2008, 2010), 17 % des élèves (entre 120 000 et 140 000 jeunes) sortent tous les ans du système scolaire sans diplôme. **Cette thèse retient,** comme indiqué dans l'introduction générale, **la seconde définition, mais elle adopte l'appellation du commanditaire de cette recherche (la Région Poitou-Charentes) qui utilise celle de « jeunes sans qualification » pour désigner les jeunes sans diplôme.**

L'insertion de ces jeunes dans l'emploi durable et de qualité apparaît comme *« un véritable parcours du combattant »* (Charlot, Glasman, 1998 : 21).

2. La formation comme réponse aux difficultés d'insertion

L'insertion professionnelle constitue un champ de recherche partagé entre les sociologues et les économistes. Il reste pourtant un objet scientifique « flottant » (Dubar, 1998 : 33) (2.1.). Le taux de chômage élevé des JSQ conduit à étudier les entraves spécifiques à leur insertion (2.2.) ainsi que l'intervention des pouvoirs publics en faveur de leur emploi (2.3.).

2.1. L'insertion professionnelle : un concept sémantiquement flou

Malgré les nombreux travaux qui lui ont été consacrés, ce thème reste un champ théorique flou et peu théorisé (Tanguy, 1986 ; Vincens, 1997 ; Dubar, 1998, 2001), ou encore selon Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger (2006), *« un objet de recherche en cours de chantier »*. En effet, la question de l'insertion des jeunes possède, selon Dubar (2001 : 23), une histoire récente : *« le mot même d'insertion est utilisé depuis peu de temps »*. Toutefois, d'après Charlot et Glasman (1998 : 17) elle commence à se poser pendant les années 1960 lorsque le marché du travail des jeunes devient *« concurrentiel à la sortie d'un système scolaire lui-même concurrentiel »*. Pour ces auteurs, durant cette période, la notion de l'insertion est principalement liée à celle de **la mobilité sociale**. Les jeunes tentent alors de trouver la « meilleure » place possible sur le marché du travail. Elle correspond aussi au moment d'articulation entre deux échelles : celle des savoirs et des aptitudes et celle des besoins de la société. En pratique, le niveau de formation atteint par le jeune constitue un déterminant majeur de sa position dans la division socioprofessionnelle du travail. L'école apparait alors comme un espace-temps de préparation au travail mais aussi un outil de *« pré-positionnement dans la hiérarchie sociale »* (*ibid.* : 18).

Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger (2006 : 32) notent que le terme d'insertion fait sa première apparition dans les textes législatifs en 1972. Il s'agissait d'un arrêt interministériel consacré aux clubs de prévention qui leur assigne une nouvelle mission : *« mener une action éducative tendant à faciliter une meilleure insertion globale des jeunes »*. A partir de 1975, d'autres textes ont employé la même expression, comme celui instaurant les premières actions d'aide à l'insertion professionnelle des élèves sortant de certaines filières de l'enseignement (Actions Granet) ou celui relatif aux jeunes majeurs dépendant du ministère de Justice (décret du 18 février 1975). En 1981, le rapport de Schwartz, intitulé « l'insertion sociale et professionnelle des jeunes », fait entrer en force ce terme dans le vocabulaire politique français.

A partir de la fin des années 1970, le chômage des jeunes est devenu de plus en plus préoccupant. L'entrée dans la vie active s'avère désormais marquée par l'instabilité et par l'insécurité. Charlot et Glasman (1998 : 21) constatent que *« l'insertion ne relève plus d'une logique d'articulation des espaces, mais d'**une logique temporelle du parcours** »*. Elle présente trois caractéristiques (*ibid.* : 21-22) :

- le positionnement dans la division sociale du travail est de moins en moins protégé par le diplôme. Celui-ci devient une ressource et non plus une garantie ;
- le coût d'adaptation au monde professionnel n'est plus assuré par les entreprises, mais par les pouvoirs publics à travers des stages de formation et par l'individu lui-même ;
- l'accès à un emploi stable exige de posséder une expérience professionnelle solide ainsi que des capacités relationnelles importantes.

Dubar (1998 : 33) souligne que la notion d'insertion constitue avant tout une notion de débat social et politique. Il en identifie (1998 : 30-32) trois sens apparus successivement depuis le début des années 1970 : insertion professionnelle, insertion sociale et intégration. Pour cet auteur, le premier est synonyme de **transition**. Cette expression désigne le passage des études à l'emploi comme un **processus** plus ou moins long, complexe et aléatoire. D'ailleurs, ce processus s'avère particulièrement « douloureux » pour les JSQ (Dubar *et al*., 1987). Cette question de transition a été reliée à celle de ***l'insertion sociale dans la vie adulte*** par Schwartz (1981) au cours des années 1980. Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger (2006) constatent que, depuis 1988, les lois et les textes distinguent entre ces deux termes. Ainsi, les pouvoirs publics mettent en place *« pour chacune d'entre elles des dispositifs ciblés sur des catégories construites des bénéficiaires »* (*ibid*.). Les mesures d'insertion sociale accompagnent les jeunes pour les aider à construire leurs repères. En revanche, les actions d'insertion professionnelle visent à faciliter l'accès à l'emploi stable et à l'autonomie. Ces deux auteurs observent aussi que *« le fait de penser l'insertion sociale comme étape préalable à l'insertion professionnelle s'impose progressivement »*.

Les difficultés d'insertion sociale et professionnelle des jeunes tendent, d'après Dubar (1998 : 32), à concerner aussi d'autres catégories d'actifs qui cumulent des difficultés de chômage et de pauvreté. Les acteurs de l'emploi et de la formation en recensent six (Angotti *et al*., 2007) : les nouveaux entrants dans la vie active, les travailleurs handicapés, les actifs sans diplôme, les demandeurs d'emploi de longue durée (depuis plus de 12 mois), les personnes issues de l'immigration et les *seniors* licenciés. Dubar (1998 : 32) constate aussi que la notion d'insertion est dorénavant liée à celle d'**exclusion** *« qui la rattache à une vision […] qui oppose ceux qui sont insérés, c'est-à-dire* ***intégré*** *à l'emploi et à la vie sociale, à ceux qui sont exclus de l'un et de l'autre »*. De même, Elbaum et Marchand (1993) remarquent que l'entreprise demeure un lieu de concurrence et d'exclusion entre les âges et les catégories. Sabouné et Duyck (2007, 2008) soulignent que la thématique de l'exclusion se positionne au

centre d'une pratique bien réelle au sein des entreprises. Elle s'exerce souvent aux deux bouts de la chaîne de l'emploi : chez les *seniors* comme chez les *juniors*.

Paugam (2003) emploie le terme d'**intégration professionnelle** pour étudier l'insertion des salariés dans l'emploi (et pas celle des chômeurs). D'après lui, la notion d'insertion est aussi liée à celle de la **précarité professionnelle.** Il définit cette dernière sous deux angles : celui de l'instabilité dans l'emploi et celui de l'insatisfaction au travail. En combinant ces deux dimensions, il distingue quatre types d'intégration professionnelle (*ibid.* : 1138-1142) :

- ***l'intégration assurée*** qui conjugue satisfaction dans le travail et stabilité dans l'emploi ;
- ***l'intégration incertaine*** qui correspond à une forme d'intégration professionnelle plus limitée, où l'instabilité dans l'emploi ne s'accompagne pas d'une insatisfaction dans le travail ;
- ***l'intégration laborieuse*** qui reste une forme d'intégration professionnelle classique qui correspond aux salariés globalement insatisfaits dans leur travail, mais dont l'emploi est stable ;
- ***l'intégration disqualifiante*** qui traduit une crise d'intégration professionnelle puisqu'elle conjugue insatisfaction dans le travail et instabilité dans l'emploi.

Pour Vincens (1997 : 32), l'insertion professionnelle désigne *« un phénomène général dans les économies où le salariat et l'éducation sont développés et où le travail féminin se généralise »*. Après une étude approfondie de la littérature, il note que, à l'instar de Dubar (1998), la notion d'insertion peut assimiler à celle de transition entre un état initial et un état final. Il observe deux grandes catégories de définitions (*ibid.* : 24-28) : les premières objectives et les secondes subjectives.

Les définitions objectives reposent sur le postulat que les évènements qui marquent le début et la fin de l'insertion sont les mêmes pour tous. L'évènement qui semble le plus légitime pour déterminer le début de la période de l'insertion reste la sortie du système éducatif. Pourtant, cet évènement, facile à repérer, s'avère moins pertinent pour les étudiants travaillant simultanément à leurs études. Le début des formations professionnelles (formations en alternance : apprentissage, etc.) constituent, d'après Laflamme (1993 : 93), un autre

évènement possible : *« l'étude de la préparation professionnelle ne peut être complétée sans un examen attentif des conditions d'accès des différentes classes sociales à l'éducation et de la hiérarchie des titres […] livrés par le système d'enseignement »*. Les enquêtes réalisées sur ce thème pendant les années 1970 (enquêtes du CEJEE par exemple) utilisent l'obtention de la licence pour les jeunes diplômés. Ce diplôme marque en effet la possibilité d'entrer sur le marché du travail ou de poursuivre les études en doctorat. La répartition d'une cohorte d'étudiants après l'obtention de la Licence représente donc le début de diverses trajectoires professionnelles. Cependant, l'évènement qui marque la fin de l'insertion reste plus délicat à définir que celui qui en marque le début. L'utilisation de l'accès au premier emploi paraît logique. Néanmoins, il peut s'agir d'un emploi temporaire ou encore qui correspond peu aux attentes de l'individu. Par contre, l'accès à un emploi stable (c'est-à-dire une durée indéterminée) reste le critère le plus utilisé pour marquer la fin de la phase de l'insertion.

Les définitions subjectives ne posent pas les mêmes difficultés que les précédentes car la question des évènements est éliminée ou reportée sur la subjectivité des individus. De fait, les auteurs demandent au jeune de définir lui-même le début et la fin de l'insertion. A titre d'exemple, Trottier *et al.* (1997) identifient trois axes de représentations de l'insertion par les jeunes diplômés : la stabilité sur le marché du travail, la relation entre la formation et l'emploi, l'engagement et l'intégration dans le milieu du travail.

Vincens (1997) indique que des consistantes semblent se dégager de l'ensemble de ces définitions (objectives et subjectives). Il en repère trois : la continuité de l'activité, c'est-à-dire la capacité à disposer d'un emploi et d'un revenu stables, la relation entre les attentes et la position acquise, le fait de considérer pour l'individu que son sort ne peut pas s'améliorer à court ou à moyen terme.

In fine, l'idée de transition entre l'école et l'emploi semble constituer le noyau dur des définitions présentées *supra*. Comme le montrent les enquêtes « Génération » réalisées par le CEREQ, le passage entre ces deux systèmes s'avère rapide et quasi-automatique pour certains groupes de jeunes, notamment pour les diplômés d'un bac +5 et plus. Pour certains d'autres, il reste un processus plus ou moins long où il faut souvent alterner des périodes de chômage, de formation et d'emploi avant de parvenir à une situation plus stable. C'est particulièrement le

cas des JSQ. Il s'avère donc nécessaire d'étudier les entraves supposées retarder leur insertion dans l'emploi.

2.2. Les entraves

Outre les barrières classiques à l'emploi des jeunes (de tous niveaux de formation), à savoir la crise de l'emploi, le manque d'expérience, l'inadéquation de la formation et l'existence d'un salaire minimum (Lefresene, 2003 : 33), d'autres éléments expliquent les difficultés particulières d'insertion des JSQ : des difficultés sociologiques (2.2.1.), l'absence de diplôme (2.2.2.) et l'accès difficile aux emplois non-qualifiés (2.2.3.).

2.2.1. Des difficultés sociologiques

Les sociologues identifient trois entraves susceptibles d'expliquer à la fois l'échec scolaire et le comportement au travail des JSQ : le capital socioculturel et la situation professionnelle des parents, l'évolution dans un univers clos, la pauvreté des échanges linguistiques. Ces éléments constituent autant d'obstacles à l'insertion.

Le niveau socioéconomique et les habitudes culturelles des parents restent des déterminants de la réussite scolaire de l'enfant (Lautrey, 1984). En effet, le risque d'abandon prématuré du système éducatif se manifeste souvent dans des familles où l'échec scolaire présente un aspect intergénérationnel (Poulet-Coulibando, 2000). Selon le Conseil de l'Emploi, des Revenus et de la Cohésion sociale (CERC, 2008), plus d'un sortant sans diplôme sur trois appartient à une famille dont les deux parents ne détiennent aucune qualification. Ainsi, un JSQ sur deux, possède un frère ou une sœur qui se trouvent aussi sans diplôme (Enquête FQP 2003, calculs CERC). De ce fait, les possibilités d'aide aux devoirs scolaires sont limitées. En revanche, l'absence de qualification reste rare chez les enfants d'enseignants et de cadres. Cependant, le CEREQ (2007, enquête Génération 2004) constate qu'elle est plus fréquente chez les enfants d'immigrés nés hors d'Europe. Ces derniers constituent 18 % de l'ensemble des JSQ (*ibid.*). Poulet-Coulibando (2000) précise que ces jeunes éprouvent plus de difficultés que les autres à réussir leurs études et à s'insérer dans l'emploi en raison de conditions de vie difficiles.

Les difficultés d'insertion professionnelle peuvent s'expliquer aussi par la **situation des parents par rapport à l'emploi** dont les parcours sont souvent marqués par de longues périodes de chômage et d'inactivité. A titre indicatif, plus de 20 % des pères de JSQ se trouvent sans emploi, contre 8% des pères des diplômés (Enquête FQP 2003, calculs CERC). Force est de constater que la modeste expérience des parents ne permettrait pas la constitution d'un réseau professionnel sur lequel le jeune peut s'appuyer à la sortie de l'école. De plus, la transmission des valeurs essentielles du travail s'avère difficile car, comme le constatent plusieurs auteurs (Bernier, 1986 ; Barling *et al.*, 1998), les éléments constitutifs de la culture du travail (ponctualité, etc.) apparaissent comme le reflet de comportements observés par le jeune dans son milieu familial. De même, ces parents éprouvent des difficultés de les conseiller dans leur choix de métier. Ces constats sont d'autant plus marqués pour les jeunes appartenant à des familles monoparentales dont la mère possède l'entière responsabilité, familles qui cumulent les difficultés dans la mesure où leur situation sur le marché d'emploi reste particulièrement vulnérable (Chardon *et al.*, 2008). L'univers clos est considéré comme le deuxième obstacle pour les JSQ.

Selon Dubet (1987), la plupart des JSQ issus des zones urbaines sensibles (ZUS) **évoluent dans un univers clos** et entrent très rarement en contact avec les membres des autres générations. Cet auteur rappelle que les relations avec ces derniers semblent déterminantes pour l'insertion sociale. Au fil du temps, cet univers clos peut devenir un facteur d'exclusion. En outre, l'absence d'échanges réguliers avec des adultes conduit au développement d'une culture parallèle au sein de laquelle les normes et les valeurs se situent en complet décalage avec celles en vigueur dans l'entreprise. Ainsi, l'intégration des JSQ au sein des organisations est souvent jugée difficile comme le montre une recherche menée par Sabouné et Duyck (2007, 2008) auprès d'employeurs rochefortais recrutant habituellement des jeunes faiblement qualifiés qui habitent dans des quartiers dits « difficiles ».

Le troisième obstacle concerne **la pauvreté du vocabulaire employé par la plupart des JSQ**. Bernstein (1971) explique ce phénomène par la faiblesse quantitative et qualitative de des interactions avec des personnes étrangères à leur propre univers qui influe négativement sur leur capacité d'apprentissage. Cette situation s'explique aussi par le fait que certains d'entre eux appartiennent à des familles issues de l'immigration qui maîtrisent mal la langue française. De plus, certains groupes de JSQ tendent à créer leur propre « code linguistique ». Bautier (1995) souligne que dorénavant l'apprentissage de savoir-faire ouvriers s'effectue

rarement par un processus d'observation-imitation. La médiation du langage s'avère donc indispensable.

L'absence de qualification constitue la seconde entrave à l'insertion des JSQ.

2.2.2. L'absence de diplôme

D'après Vincens (1997), l'élévation générale du niveau de formation associée à un taux de chômage élevé, accroissent les difficultés d'insertion des JSQ. Le risque de chômage, comme la qualité de l'insertion professionnelle, dépendent étroitement du niveau de formation (Rose, 2005). Comme le souligne de nombreux auteurs et organismes (Lefresne, 2003 ; Nicole-Drancout, Roulleau-Berger, 2006 ; Pôle emploi, 2009 ; CEREQ, 2011), l'absence de diplôme constitue un handicap majeur pour les jeunes sur le marché du travail, notamment en période de récession. En outre, les évolutions des modes de gestion de l'entreprise et d'organisation du travail nécessitent de disposer des salariés diplômés : *« en assistant au passage d'une organisation hiérarchisée avec du personnel peu qualifié, à une organisation en réseaux […] le travail n'implique plus l'exécution pure et simple mais une intelligence de la tâche. L'homme de métier cède la place à l'homme de savoir professionnel de formation générale […] Les besoins en compétences se caractérisent par une diminution des aptitudes gestuelles, par une augmentation des aptitudes à raisonner, à communiquer […] »* (Mahé de Boislandelles, 1998).

Par ailleurs, l'étude de l'effet du diplôme sur l'insertion renvoie à la théorie du signal développée par Spence (1973). Cette théorie postule que le recruteur éprouve des difficultés à estimer la productivité de la personne qu'il va embaucher. Cependant, il connaît certains éléments qui sont, soit supposés inaltérables (date de naissance, sexe par exemple) appelés « indices », soit supposés contrôlables par la personne (expériences, diplômes par exemple) appelés « signaux ». Le recruteur, grâce à ses expériences de recrutement antérieures, se trouve souvent en mesure d'associer des combinaisons d'indices et de signaux à des niveaux de productivité. En ce sens, le diplôme peut fournir : « *une information à l'employeur qui l'utilise comme signal de la productivité* » (Adjerad et Ballet, 2003 : 788).

Il convient de préciser que l'entrée de certains JSQ dans la vie active s'effectue parfois par un « portail particulier ». L'absence de diplôme est souvent tolérée par :

- des entreprises confrontées à des difficultés de recrutement, en particulier celles de BTP, d'Hôtellerie-restauration et de Propreté (Sabouné, 2006) ;
- des chefs des PME et des TPE sensibles à l'insertion des « publics fragiles » (Angotti *et al.*, 2008).

Néanmoins, l'accès des JSQ à des emplois dits « non qualifiés » ne s'opère pas de manière automatique.

2.2.3. Les jeunes sans qualification face à l'emploi non qualifié : un accès précaire et concurrencé

Les années 1950 et 1960 ont été des périodes fortes pour l'emploi, y compris celui des JSQ, du fait d'une main d'œuvre rare, de nombreux emplois, principalement dans le secteur industriel, ne nécessitaient aucun diplôme. Au début des années 1970, les besoin en qualification du système de production commencent à accroître. Pour tenter d'y répondre, des politiques d'« absorption des jeunes » ont été donc mises en place par l'Etat (OCDE, 1984 : 40). Leur objectif consistait à adapter au mieux les qualifications des jeunes et le coût de leur embauche aux exigences des firmes. Au cours de ces mêmes années, la réduction de l'emploi, causée principalement par les crises pétrolières de 1973 et de 1977 et le progrès technique, a concerné en premier lieu les secteurs d'activité et les professions qui recrutent habituellement une forte proportion des JSQ (*ibid.* : 50). D'après l'INSEE (2001, 2009), la baisse de l'emploi non qualifié (désormais ENQ) s'est poursuivie pendant les années 1980 et jusqu'en 1994. Ce phénomène s'explique surtout par le déclin de l'emploi industriel : entre 1980 et 2001, près d'un million de postes non qualifiés ont disparu (INSEE, 2001). Ainsi, selon un rapport de la Direction Générale du Trésor et de la Politique Economique (DGTPE)[8], l'industrie française a perdu de l'ordre de deux millions emplois (qualifiés et non qualifiés) entre 1980 et 2007 du fait notamment de la concurrence internationale.

[8] « La désindustrialisation en France », *Documents de travail de la DG Trésor*, n° 2010/01.

L'INSEE (2001, 2009) constate que, entre le milieu des années 1990 et 2001, le ratio des ENQ a considérablement augmenté pour retrouver le même niveau qu'il y a 20 ans. Cet institut souligne que cette augmentation est due notamment au développement de l'ENQ dans le secteur tertiaire, plus précisément dans les secteurs de commerce, des services aux personnes et des services aux entreprises. Ces emplois ont au moins partiellement compensé le recul de l'emploi industriel. Burnod et Chenu (2001) notent que ces emplois restent les moins valorisés socialement et les plus mal payés. De plus, ils se caractérisent par des conditions de travail et d'emploi (contrats précaires) difficiles (*ibid.*).

Cependant, Minni et Poulet-Coulibando (2001) constatent que les JSQ ont très peu bénéficié du développement des ENQ. *De facto*, même si l'exercice des ces derniers n'exige aucune qualification, ils sont souvent occupés **provisoirement** par des jeunes diplômés (Maisonneuve, Girardeau, 2011). A titre d'exemple, la politique de recrutement des réseaux de restauration rapide Quick et McDonald's tendent à privilégier l'embauche des étudiants pour des postes de « serveur » ou d'« équipier polyvalent ». Béduwé (2004) note que le passage par un ENQ dans les premières années de vie active demeure « *quasi obligatoire pour quatre jeunes sur dix issus de tous niveaux de formation* ». Elle constate aussi que l'ENQ :

- correspond à un passage pour les sortants du supérieur ;
- constitue une situation qui tend à se stabiliser pour les titulaires d'un CAP, d'un BEP ou d'un baccalauréat professionnel ;
- s'agit souvent d'un emploi précaire qui permet d'échapper **temporairement** au chômage pour les JSQ, mais pourtant « *ces jeunes encourent tous les risques de retours prolongés vers le chômage* » (*ibid.*).

L'ensemble de ces entraves ont conduit les pouvoirs publics à retenir cette « *population désavantagée* » (Giret, Lopez, 2005 : 31) comme cible de nombreuses mesures d'emploi et de formation.

2.3. L'intervention des pouvoirs publics

Comme le soulignent Elbaum et Marchand (1993), **la spécificité française de l'insertion** repose sur une division du travail entre générations où les pouvoirs publics assurent

« l'externalisation des jeunes » en les maintenant le plus possible dans le système éducatif. Ceux qui en sortent prématurément seront pris en charge par *« les systèmes publics d'insertion et d'éducation »* (*ibid.*). En effet, depuis la fin des années 1960, une grande variété de dispositifs d'emploi et de formation plus ou moins ciblés sur les jeunes est apparue afin de contribuer à leur insertion mais aussi afin d'éviter leur marginalisation sociale (Freyssinet, 1990). **La plupart des actions réservées aux JSQ correspondent à des stages de formation pré-qualifiante ou qualifiante. De fait, un lien est établi explicitement, comme indiqué plus haut, entre le chômage et l'absence de diplôme**. Un panorama rapide de ces mesures s'impose alors.

Dubar *et al.* (1987 : 38) situent l'intervention de l'Etat en 1968 lorsque le chômage a commencé à s'accroître mais à un rythme *« encore faible »*. Les premières expérimentations se sont focalisées exclusivement sur les JSQ de 16 à 18 ans. Il s'agit des **stages de préformation professionnelle** organisés par l'AFPA et des **stages de remise à niveau scolaire et d'aide à la recherche d'emploi** mis en place par les Foyers de Jeunes Travailleurs (FJT). En 1971, le ministère de l'Education nationale a lancé, un programme d'aide à l'insertion des JSQ appelé Actions Giffard. A partir de 1975, les mesures d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes relèvent d'une politique interministérielle de la Formation professionnelle continue.

Au cours des années 1970, près de 25 % des demandeurs d'emploi se retrouvent chez les jeunes de moins de 25 ans (Galabert, 1977 : 7). A partir de 1975, l'intervention de l'Etat concerne alors tous les jeunes âgés de 16 à 25 ans sortis du système de certification avec ou sans diplôme. Très globalement, entre 1975 et 1994, les différentes mesures élaborées se sont articulées autour de trois grands vecteurs :

- attribution des incitations financières (primes, exonération des charges sociales et/ou allègement salarial) aux **entreprises** qui recrutent certaines catégories de jeunes afin de pallier le manque d'expérience des ces dernières (Juès, 1996 :7 ; Lefrense, 2003) ;
- amélioration de l'employabilité des **JSQ** à travers la mise en place d'un encadrement socio-éducatif ;
- développement des formations en alternance sous contrat de travail avec la mise en place, en 1984, des contrats de qualification et d'adaptation.

Au total, autour de ces trois axes, une trentaine de dispositifs a été créée et presque autant ont été abandonnés. Le tableau suivant présente les principaux.

Tableau nº 5. Les principaux dispositifs de la politique d'insertion de 1975 à 1994

Date de la création	Intitulé du dispositif
1975	Contrats Emploi-Formation (CEF)
1977	1er Pacte national pour l'emploi des jeunes
1978	2ème Pacte national pour l'emploi des jeunes
1979	3ème Pacte national pour l'emploi des jeunes
1980	Reconduction du 3ème Pacte national pour l'emploi des jeunes
1981	Plan avenir jeunes
1982	Dispositif 16-21 ans : - création des PAIO (futures Missions locales) - stage d'orientation approfondie - stage de formation alternée - stages 18-21 ans : stage de préparation à la vie professionnelle - stage jeunes volontaires
1983	Contrat emploi-adaptation Contrat emploi-orientation
1984	Formation en alternance : - contrat de qualification et contrat d'adaptation - stage d'initiation à la vie professionnelle (SIVP) Dispositifs 16-25 ans : - stage d'orientation approfondie - stage de formation alternée Travaux d'utilité collective (TUC)
1985	Incitations au développement de l'apprentissage
1986	Premier plan d'urgence pour l'emploi des jeunes
1987	Second plan d'urgence pour l'emploi des jeunes
1989	Crédit formation individualisé (CFI) Contrat emploi solidarité Moralisation des SIVP
1991	Exo jeunes Contrat d'orientation Contrat local d'orientation
1992	Préparation active à la qualification et à l'emploi (PAQUE)
1993	Prime d'Etat et crédit d'impôt pour l'embauche de jeunes en formation en alternance
1994	Aide au premier emploi des jeunes

Source : Juès (1996 : 9)

Pendant cette période, la Région devient aussi acteur de l'insertion des JSQ. Le processus de décentralisation va s'opérer de manière progressive à partir de 1983 en lui attribuant **un rôle croissant dans la définition des politiques de formation des jeunes**. En effet, le rôle des Conseils régionaux en la matière s'est limité, pendant dix ans, à l'organisation du système de

l'apprentissage. La loi quinquennale pour l'emploi de décembre 1993 a transmis des programmes antérieurement mis en place par l'Etat pour la formation des JSQ. Au total, deux blocs de compétences ont été transférés : d'abord, les actions qualifiantes destinées à des jeunes de 16 à 25 ans en 1994 ; ensuite, les actions pré-qualifiantes entre 1994 et 1998.

La seconde moitié des années 1990 a été marquée par une reprise de la croissance économique qui a bénéficié, entre autres, aux jeunes diplômés. Les politiques d'insertion des jeunes, mises en place entre 1995 et 2003 visent dorénavant :

- à favoriser la création des emplois notamment dans le secteur non marchand et dans le secteur tertiaire ;
- à lutter contre l'exclusion des JSQ. Dans cette perspective, la loi d'orientation relative à la lutte contre les exclusions du 29 juillet1998 a créé deux nouveaux dispositifs : les Nouveaux services emplois jeunes et Trajet d'accès à l'emploi (TRACE). Le premier dispositif a été remplacé en 2003 par la mesure Contrat Jeunes en Entreprise (CJE) car peu de JSQ ont en bénéficié.

Depuis le premier janvier 2005, les Régions possèdent l'entière responsabilité de l'apprentissage et de la formation professionnelle des jeunes. A partir de 2006, les mesures d'emploi de l'Etat vont connaître une nouvelle évolution. Dorénavant, les politiques d'emploi s'avèrent plus généralistes et s'adressent à toutes les catégories de travailleurs jugées en sous-emploi : femmes inactives, seniors, etc. Cette nouvelle orientation s'inscrit dans la volonté de l'Union européenne de traiter la jeunesse comme « un processus à travers lequel une société se renouvelle ». Pourtant, quelques dispositifs d'emploi sont toujours réservés aux JSQ (la mesure CIVIS par exemple). Depuis 2010, l'action publique envers les JSQ tend à privilégier le développement des formations qualifiantes sous contrat de travail, à savoir les contrats d'apprentissage et de professionnalisation (Centre d'analyse stratégique, 2010). Le tableau suivant présente les principales caractéristiques de ces contrats.

Tableau nº 6. Les caractéristiques des contrats d'apprentissage et de professionnalisation

	Contrat d'apprentissage	Contrat de professionnalisation
Bénéficiaires	Jeunes 16-25 ans et toutes personnes reconnues handicapées	Jeunes 16-25 ans et demandeurs d'emploi de 26 ans et plus
Nature du diplôme	Diplômes ou titres à finalités professionnelles (CAP, BEP, etc.)	Idem + qualifications reconnues par les branches professionnelles
Organisme de formation	Centres de formation des apprentis (CFA) ou lycée professionnel	Organisme de formation professionnelle continue
Durée du contrat	Un à trois ans	6 à 24 mois
Rémunération	Entre 25 et 78 % du Smic	Entre 55 et 100 % du Smic
Temps de formation	Minimum de 400 h/an	Minimum 150 h (entre 15 et 25 % du temps de travail

Les politiques d'aide à l'insertion des JSQ, mises en place depuis 1968, ont été largement critiquées par plusieurs auteurs. Juès (1996 : 8), Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger (2006 :85) et Ebersold (2001 :19) constatent des écarts entre les objectifs poursuivis par l'Etat et leurs conditions d'application. De fait, **ces actions amènent rarement à une qualification reconnue sur le marché du travail ou à un emploi stable**. En ce sens, Schwartz (1981) associe les trois Pactes nationaux pour l'emploi des jeunes, lancés en 1997 et supprimés en 1982, à des *« stages parkings »*. Cette expression a été reprise à la fin des années 1980 par Martine Aubry, alors Présidente de la « Commission relations sociales et emploi », à propos des mesures issues de l'ordonnance du 26 mars 1982. En outre, Ebersold (2001 : 20) souligne l'incapacité des dispositifs à toucher d'une manière adéquate et efficace les populations ciblées par l'Etat, c'est-à-dire les jeunes les plus démunis sur les plans scolaire et social (JSQ), car *« les pratiques sélectives des structures d'insertion ont tendance à se préoccuper prioritairement des populations paraissant les plus employables, compte tenu de leur niveau de formation […] »*. En effet, si l'action publique s'est focalisée sur les JSQ, les jeunes plus diplômés ont occupé une place croissante dans les mesures d'aide à l'insertion professionnelle (Giret, Lopez, 2005 : 31). D'autres auteurs (Roustang *et al.*, 1996) ont reproché aux pouvoirs publics de *« n'avoir jamais vraiment responsabilisé les entreprises sur la question de l'insertion, jamais vraiment créé de tremplin vers le contrat de travail de droit commun »*. Ainsi, d'après Castra (2003), ces politiques ont *« alimenté à outrance un marché précaire hors secteur marchand »*.

Malgré leurs limites, ces politiques permettent, notamment pendant les périodes de crise économique, de maintenir le taux de chômage des jeunes sous la barre de 25 % (24,2 % en

octobre 2011, Eurostat) et d'éviter un chômage de masse comme celui des jeunes en Espagne (48,9 %, Eurostat). En outre, le passage par un ou plusieurs dispositifs d'emploi et de formation, même s'il débouche rarement à un diplôme ou à un emploi, contribue néanmoins au développement de l'employabilité. En ce sens, cette dernière peut constituer un outil d'aide à l'insertion professionnelle.

Section II. L'employabilité : un outil d'aide à l'insertion et au maintien dans l'emploi

Ce concept reste, selon Périlleux (2005 : 303), un terme **flou et nomade**. Il convient alors d'étudier son évolution et son contenu (1.). L'employabilité semble constituer un outil d'aide à l'insertion des JSQ et de maintien dans l'emploi des salariés. Sa gestion relève pourtant de la responsabilité de plusieurs acteurs (2.).

1. L'évolution et le contenu de l'employabilité

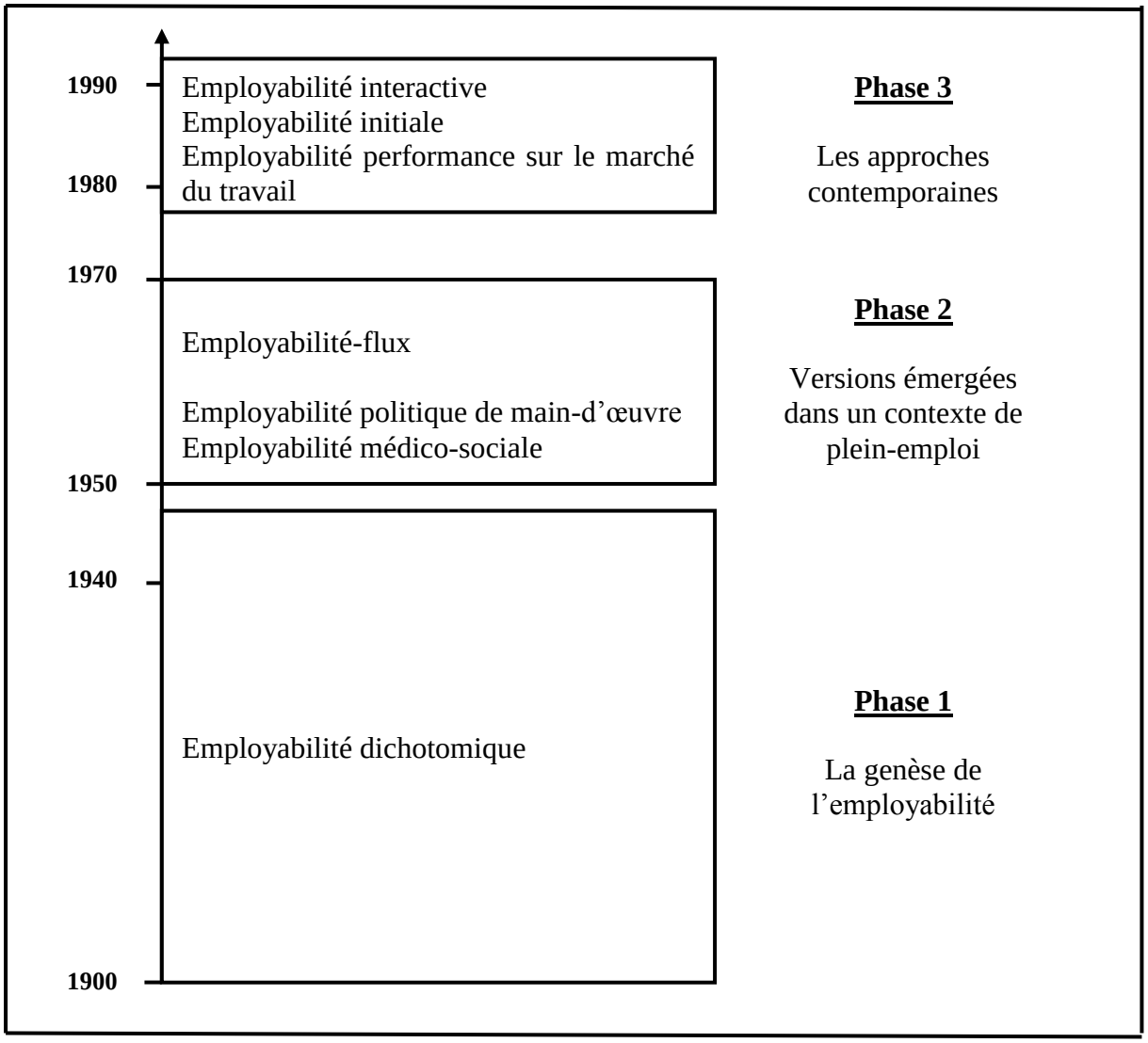
Les premiers travaux français portant sur l'analyse des différents usages et expériences de l'employabilité ont été réalisés par Gazier au cours des années 1990. La présente recherche s'appuie principalement sur ces travaux ainsi que sur ceux de Saint-Germes (2004a, 2004b 2007) afin de décrire et d'étudier l'historique de ce concept (1.1.). Entendue comme « la capacité à être employé » (Outin, 1990), il semble nécessaire d'identifier les déterminants individuels de l'employabilité et leur mode d'évaluation (1.2.).

1.1. L'historique du concept

Historiquement, la notion d'employabilité est apparue pour la première fois, au tournant du XIXème au XXème siècle, dans les pays industrialisés pour répondre à des enjeux opérationnels immédiats (Gazier, 2003 : 418). Il a été donc d'abord créé et utilisé par des praticiens (les travailleurs sociaux, les médecins, etc.) afin de déterminer si un individu est employable ou non. Finot (2000) et Gazier (1999, 2003) identifient sept définitions

opérationnelles de l'employabilité. Gazier (1999) attribue à chacune d'entre elles, lors d'une étude systématique, un nom qui permette de les différencier. La figure nº 5 expose l'évolution historique de la notion en trois phases.

Figure nº 5. Les trois phases d'élaboration de d'employabilité



Cet auteur précise aussi que les dénominations retenues *« visent ainsi à clarifier cet éventail et n'ont pas été produites ni utilisées par les différentes personnes qui ont élaboré et utilisé telle et telle version, celles-ci s'étant bornées la plupart du temps à parler d'employabilité sans sembler remarquer qu'il s'agissait d'une version spécifique »* (2003 : 419). Comme le précise le schéma ci-dessus, on observe trois phases de construction progressive et de maturation du concept : la genèse de l'employabilité (1.1.1.), les versions émergées dans un contexte de plein-emploi (1.1.2.), les approches contemporaines (1.1.3.).

1.1.1. La genèse de l'employabilité (1900-1940)

Le concept d'employabilité a vu le jour au Royaume-Uni au début du XXème siècle et a été, par la suite, développé aux Etats unis jusqu'à la fin des années 1940. Il s'agit d'une ***« employabilité dichotomique »*** (Gazier, 2003 : 419). Le concept sert alors de césure, dans les sociétés anglo-saxonnes, entre les individus aptes à travailler, ***« les employables »***, affectés à des travaux publics, et les autres, ***« les inemployables »***, relevant de la charité et de l'aide sociale. Aux Etats-Unis, durant la Grande Crise des années 1930, trois critères sont définis afin d'**évaluer de manière objective l'employabilité** : **l'âge** (avoir entre 15 et 64 ans), **l'absence de handicap physique ou mental**, **l'absence des contraintes familiales fortes**. On constate toutefois **le caractère discriminatoire de ces critères. Ceux-ci conduisent *a fortiori* à l'exclusion de certaines populations du marché du travail**, à savoir les mères de famille, les travailleurs les plus âgés et les handicapés.

L'employabilité dichotomique est fortement critiquée, d'une part, parce qu'elle est développée indépendamment de toute référence au marché du travail, et d'autre part, parce qu'elle ne prévoit aucune graduation entre les personnes employables et les personnes inemployable. Elle constitue néanmoins la base sur laquelle des versions postérieures vont se développer au cours des « trente glorieuses ».

1.1.2. Les versions émergées dans un contexte de plein-emploi (1950-1970)

Dans une deuxième phase d'usages et d'élaborations, trois types très différents d'employabilité sont mis en avant par les travailleurs sociaux, les décideurs des politiques d'emploi, les statisticiens et les médecins. Les deux premières versions sont apparues à partir des années 1950 dans les pays anglo-saxons, notamment aux Etats-Unis. La troisième approche est émergée en France dans les années 1960.

La première version appelée ***« employabilité médico-sociale »*** (Gazier, 2003) est élaborée principalement par des médecins et des praticiens de la réhabilitation en direction des personnes handicapées. Désormais, ces dernières ne sont plus systématiquement exclues du marché du travail, mais seront soumises à un test individuel d'employabilité proche d'un examen médical. En effet, les aptitudes physiques (visuelles, auditives, etc.) et les capacités

intellectuelles (capacités de raisonnement, d'abstractions, etc.) sont diagnostiquées et notées sur une échelle quantitative. Ce test sert de base à une intervention curative ou compensatoire. Cette version a été rapidement complétée par une seconde, ***« employabilité politique de main-d'œuvre »***, plus générale et destinée *a priori* à des demandeurs d'emploi en difficulté d'insertion. **On note la création de nouveaux critères d'exclusion** en incluant dans le test d'employabilité des items relatifs aux ***« déficiences sociales »***. Les qualités individuelles (l'apparence, etc.) et l'absence des handicaps sociaux (déficience de qualification, etc.) constituent dorénavant des déterminants de la capacité à obtenir un emploi. Cette employabilité vise surtout à mesurer la distance entre les caractéristiques individuelles et les exigences de la production et de l'acceptabilité du marché du travail. Ainsi, une personne sans permis de conduire, avec un casier judiciaire ou un passé de consommateur de drogue s'avère « peu employable ». A l'instar de la version précédente, et suite à des diagnostics des difficultés sociales, des programmes de développement de l'employabilité sont mobilisés.

Ces deux premières versions (« employabilité médico-sociale » et « employabilité politique de main d'œuvre »), développées dans un contexte de plein-emploi, s'intéressent **de manière strictement individuelle** aux publics en difficulté d'insertion professionnelle afin de les rapprocher du monde du travail, principalement **pour faire face à une pénurie de main-d'œuvre**. Durant les années 1970, celles-ci sont entrées en crise du fait de la flexibilisation du marché du travail et aussi parce que *« les résultats obtenus dans les différents tests se sont révélés d'assez mauvais prédicteurs du succès d'un individu sur le marché du travail »* (Gazier, 2003 : 420).

A l'opposé des approches nord-américaines, **la version française** de l'employabilité est centrée sur des **dimensions collectives** et sur des **analyses statistiques**. Il s'agit de ***« l'employabilité-flux »*** (Ledrut, 1966 ; Gazier, 2003). Ce modèle s'applique sur des groupes de chômeurs dont le retour à l'emploi est jugé plus ou moins long selon leurs caractéristiques individuelles plus ou moins avantageuses (employabilité différentielle) et en fonction de la conjoncture de l'économie (employabilité moyenne). L'évaluation de l'employabilité dépend donc fortement de la situation du marché du travail. Cette version est entrée en cirse au cours des années 1980 lorsqu'un chômage de masse s'est installé en France. Dans ce contexte, *« la dégradation continue de l'employabilité moyenne s'observait au cours du temps. Le temps a perdu alors de son évidence et ne servait plus qu'à simplement enregistrer la dégradation des performances économiques »* (Finot, 2000 : 12).

Ainsi, en plus des compétences professionnelles classiques nécessaires pour occuper un poste, l'individu doit dorénavant posséder des compétences transversales (compétences relationnelles, etc.) afin d'accéder à un emploi, à s'y maintenir ou d'en trouver un autre. Saint-Germes (2007 : 32) constate que la troisième vague de versions de l'employabilité *« s'inscrit dans ce questionnement autour de la valorisation et de la transférabilité du capital humain et social sur le marché du travail, questionnement induit, en grande partie, par les évolutions de ce marché, et en particulier sa flexibilisation et dualisation »*.

1.1.3. Les approches contemporaines (1980-1994)

Outre une approche statistique neutre, la troisième phase d'élaboration et de débats comporte deux versions contemporaines généralisées dynamiques et interactives de l'employabilité.

La première version de la troisième vague, « ***l'employabilité – performance sur le marché du travail »***, est développée aux Etats-Unis à la fin des années 1970. A partir des données statistiques disponibles sur le marché du travail, il s'agit de considérer trois probabilités pour une période donnée : la probabilité d'accéder à un emploi, la durée probable de ce dernier, le salaire horaire probable. Le produit de ces trois probabilités fournit **un indicateur synthétique de la capacité à extraire un revenu sur le marché du travail**. L'originalité de ce modèle d'employabilité réside dans le fait qu'il ne se focalise pas sur la seule probabilité de trouver un travail, mais intègre aussi des indications sur les conditions d'emploi (le type du contrat du travail et le salaire). En outre, il n'établit *a priori* aucune relation entre le résultat sur le marché du travail, les aptitudes individuelles ou collectives et les politiques publiques d'emploi et de formation. Cette version s'avère donc neutre (Gazier, 2003 : 421) et ne concourt pas à la mise en place des programmes de développement de l'employabilité. Par contre, elle peut servir à l'évaluation rétrospective de ceux-ci.

Le deuxième modèle, ***« l'employabilité-initiative »***, met l'accent sur la responsabilité et la capacité de l'individu à définir des projets professionnels et de *« mobiliser autour de ses projets un processus d'accumulation de capital humain et de capital social* » (Gazier, 2003 : 420). Il lui revient aussi de construire un réseau social sur lequel compter lorsqu'il recherche d'emploi. Cette version apparaît dynamique et s'avère proche d'un modèle entrepreneurial : *« la personne la plus employable est celle qui peut extraire des revenus de ses connaissances*

et de ses revenus » (*ibid.*). Les pouvoirs publics peuvent aider les travailleurs à améliorer leur employabilité à travers la promotion de la formation tout au long de la vie, l'accès amélioré à l'information sur le marché du travail et la flexibilisation de son fonctionnement. Cette approche à forte orientation individuelle peut concerner certaines catégories de travailleurs disposant d'un niveau de formation supérieur, mais pourtant semble déconnectée des difficultés de la plupart des chômeurs, en particulier les JSQ.

La dernière version, ***« l'employabilité interactive »***, cherche à articuler les capacités individuelles au contexte avec lequel elles entrent en interaction. En partant d'un concept canadien (Canadian Labor Force Development Board, *in* Gazier, 2003), elle est définie comme *« la capacité relative d'un individu à trouver un emploi compte tenu de l'interaction entre ses caractéristiques personnelles et le marché du travail »*. Selon cette approche, pour être employable, il faut posséder des compétences et des qualités recherchées par les organisations. La traduction statistique de ce modèle consiste à relier des caractéristiques et des parcours individuels à des contextes et à des tendances du marché du travail. D'après Gazier (2003 : 221) cette employabilité se situe au cœur de la nouvelle logique d'activation des politiques d'emploi. On l'a vu, les dispositifs d'aide à l'insertion des JSQ tentent d'améliorer l'employabilité de ce public de jeunes *via* des actions de formation aux comportements attendus en situation de travail.

Le tableau suivant synthétise les sept versions de l'employabilité identifiées par Gazier (2003) en précisant notamment leur contenu statistique et leur contenu opérationnel.

Tableau nº 7. Les employabilités : trois générations, sept versions principales (Gazier, 2003 : 421-422)

	Définition	Population	Contenu statistique	Contenu opérationnel
Employabilité dichotomique	Disponibilité de travailleurs valides	Groupes de chômeurs	Critères d'employabilité : âge (entre 15 et 64 ans), absence d'handicap physique ou mental, absences de contraintes familiales	Distinction statistique et administrative pour le traitement d'urgence des chômeurs. Les inemployables reçoivent des aides financières, les employables sont affectés à des travaux publics
Employabilité socio-médicale	Ecart entre les aptitudes d'une personne et les exigences d'un emploi de réhabilitation ou d'un emploi régulier	Personnes handicapes	Tests et indicateurs individuels d'employabilité : des aptitudes et des capacités variées sont notées afin d'identifier les déficiences physiques et mentales	Objectif de réhabilitation individuelle : évaluer et surmonter les obstacles à l'emploi via un plan d'action adapté (priorités et calendrier)
Employabilité « Politique de main d'œuvre »	Ecart à l'emploi régulier	Personnes et groupes désavantagés	Echelles intégrées de diagnostic d'employabilité individuelle constituées d'un ensemble de tests et d'indicateurs : items médicaux combinés avec des items de qualification (formation, etc.) et d'acceptabilité sociale (apparence, etc.)	Aider les individus et les groupes désavantagés de trouver et conserver un emploi : les plans de développement de l'employabilité articulent des actions de formation (dont aptitudes à « chasser » un emploi) et des actions de placement (dont emplois subventionnés)
Employabilité-flux	Vitesse de sortie du chômage	Groupes de chômeurs	Flux de sortie du chômage pour des groupes spécifiés par âge et/ou qualification. Inverse de l'ancienneté moyenne dans le chômage pour un groupe donné	Répercussions par étages (« trickling down ») de la demande agrégée : une récession détériore l'employabilité, une expansion l'améliore. Traitement des désavantages d'un groupe particulier par la croissance et la mise en œuvre de politiques sociales
Employabilité performance sur le marché du travail	Performance anticipée sur le marché du travail, capacité à extraire des gains du travail	Individus et groupes	Pour une période et pour un individu ou un groupe donnés, probabilité d'être employé, multipliée par la durée probable de l'emploi et multipliée par le gain horaire probable	Aucune orientation causale ou politique Outil d'évaluation et de comparaison des effets des dispositifs publics d'emploi et de formation
Employabilité initiative	Négociabilité sur le marché du travail d'un ensemble cumulatif des qualifications individuelles	Individus	Addition et évaluation du capital humain (ensemble des aptitudes productives) et du capital social (ensemble des liens sociaux constitués en réseaux) d'un individu	Prospective globale de politique économique visant à développer les initiatives individuelles sur le marché du travail et de construire des carrières « nomades », avec trois objectifs opérationnels : développer la formation tout au long de la vie, améliorer l'information sur le marché du travail, flexibiliser ce dernier
Employabilité interactive	Capacité relative d'un individu à obtenir un emploi compte tenu de l'interaction entre ses caractéristiques personnelles et le marché du travail	Individus et groupes	Modèles statistiques explicités reliant une liste de traits et de trajectoires individuels, à des contextes du marché du travail et associant de manière probabiliste l'ensemble à une performance sur le marché du travail	Réorientation des politiques de l'emploi en faveur de l'activation et de programmes préventifs. Approches multidimensionnelles et négociées associant les partenaires sociaux, et organisant en parallèle le développement des entreprises et l'adaptation de leurs travailleurs

In fine, l'évolution historique de ce concept montre qu'il a été créé afin de distinguer les travailleurs « employables », c'est-à-dire susceptibles d'occuper un emploi, des personnes « inemployables » destinataires des politiques sociales. De ce fait, on constate qu'il est fortement lié, comme celui de l'insertion professionnelle, à la notion d'**exclusion**. En ce sens, le terme d'employabilité s'avère, selon Saint-Germes (2007 : 23-24), *« porteur de représentations collectives, parfois **stigmatisantes**, qui rendent le terme sensible et rejeté. Le concept est souvent associé à des connotations péjoratives, et politiquement chargées »*. Ainsi, comme en atteste la plupart des versions de ce concept (*cf.* tableau n°), des critères qu'on qualifie d'« exclusion » ont été établis pendant le XXème siècle par les acteurs en charge de l'évaluation de l'employabilité. Ceux-ci correspondent à des critères d'« inemployabilité » et d'« employabilité » :

- les trois premières versions (*cf.* tableau n°) définissent des éléments d'« inemployabilité » supposés objectifs pour évaluer la disponibilité et les aptitudes des travailleurs : les contraintes familiales, les déficiences physiques et mentales, les handicaps sociaux. A cet effet, plusieurs catégories d'actifs sont exclues d'emblée du marché du travail ou jugées peu employables comme à titre d'exemple les anciens détenus et les handicapés ;
- les deux dernières versions proposent, par contre, des conditions d'« employabilité » qui apparaissent plus ou moins subjectifs : la responsabilité et les capacités de l'individu à gérer son employabilité, posséder des compétences et des qualifications **adaptées** aux besoins du marché du travail. La non-conformité à ces nouvelles exigences pourrait *a fortiori* engendrer l'exclusion du monde de l'entreprise. Les actifs les moins qualifiés constitueraient les premiers exclus.

Il apparaît donc nécessaire d'identifier les déterminants individuels de l'employabilité.

1.2. Le processus d'évaluation des déterminants individuels de l'employabilité

Les caractéristiques des approches contemporaines de l'employabilité constituent les fruits des évolutions historiques du concept. Ce dernier concerne dorénavant tous les individus, qu'ils soient en emploi ou au chômage (Périlleux, 2005 : 307). De nombreux auteurs (Mienvielle, 1996 ; Finot, 2000 ; Danvers, 2003 ; Gazier, 2003 ; Peretti, 2003 ; Saint-Germes,

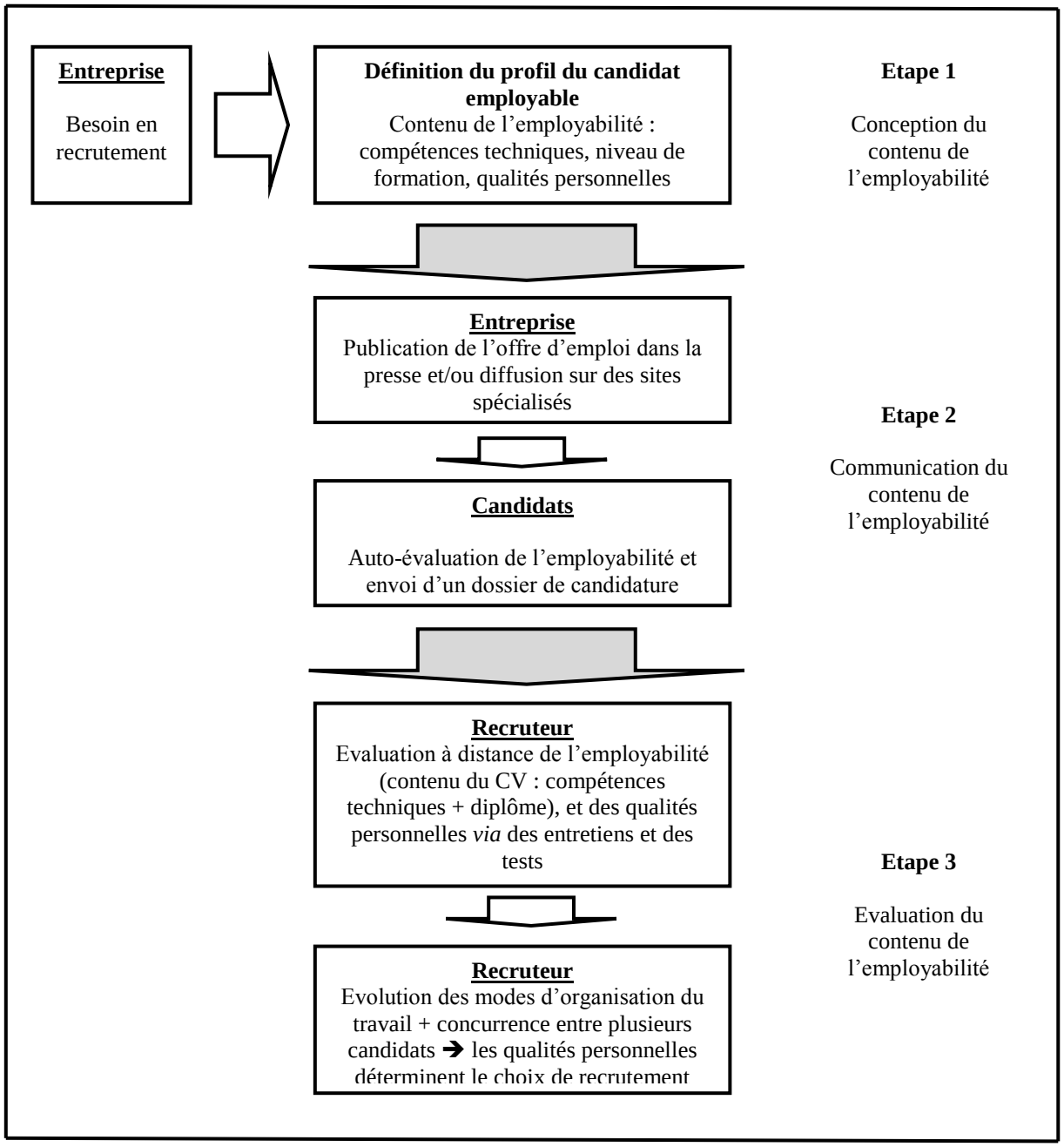
2004b, 2007) soulignent le passage d'une **« employabilité statique »** c'est-à-dire à être dans l'emploi, à une **« employabilité dynamique »** qui consiste à se maintenir dans un emploi, à se déplacer vers d'autres postes à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise, ou même à changer de métier ou de profession. Pourtant, Saint-Germes (2007 : 38) souligne l'**absence de consensus sur une définition de l'employabilité** et définit cette dernière : *« comme un processus perpétuel et interactif d'adaptation au marché du travail externe et interne »* (*ibid.* : 41). Le Boterf (2010 : 14) note aussi la nécessité d'adapter les compétences et les qualités non seulement aux besoins de l'entreprise mais aussi et surtout à ceux du marché du travail : *« elle (l'employabilité) se définit moins par rapport à un emploi déterminé que par rapport à la capacité de la personne à construire de nouvelles combinatoires de ressources pertinentes par rapport à de nouveaux emplois […] Défendre son employabilité, c'est non seulement argumenter sur ce qu'on sait faire mais aussi sur ce qu'on pourrait faire »*. Pour Hillage et Pollard (1999), le processus d'adaptation sur le marché du travail s'articule autour de trois éléments fondamentaux :

- ***« la capacité à obtenir un emploi initial »***, déterminée, entre autres, par le rôle que peut jouer le système éducatif dans la socialisation des jeunes à la vie active (compréhension du monde du travail, etc.) et dans l'acquisition et le développement des compétences techniques et transversales recherchées par les entreprises ;
- ***« la capacité à conserver son emploi »*** et à mener les transitions entre les emplois et les rôles dans une même structure ;
- ***« la capacité à trouver un autre emploi en externe »***, entendue comme la capacité et la volonté des individus dans la gestion des transitions d'emploi entre les organisations.

La présente thèse s'intéresse au noyau dur des différentes définitions, à savoir ***« la capacité à être employé »***, souvent explorée *ex ante* lors d'une phase de recrutement.

La figure nº 6 synthétise, à ce stade, le processus d'évaluation de l'employabilité

Figure nº 6. Processus d'évaluation du contenu de l'employabilité



Trois étapes s'avèrent nécessaires à cette définition : la conception et le contenu de l'employabilité (1.2.1.), la communication du contenu de l'employabilité (1.2.2.), l'évaluation du contenu de l'employabilité (1.2.3).

1.2.1. La conception et le contenu de l'employabilité

Il s'agit : *« d'assurer la meilleure adéquation possible entre le potentiel individuel et les exigences d'un poste »* (Baruel-Bencherqui, 2005 : 41). Marchal, Rieucault (2004) et Evéquoz (2004) soulignent que l'employabilité est constituée de trois dimensions : la première regroupe tout ce qui est compétences techniques nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une profession, la deuxième concerne le niveau de formation, la troisième correspond aux qualités personnelles.

1.2.2. La communication du contenu de l'employabilité

Elle passe dans la plupart des cas *via* des annonces diffusées sur des sites Internet (celui propre à l'entreprise et/ou des sites spécialisés). En outre, ces annonces permettent souvent aux candidats intéressés d'**auto-évaluer leur employabilité** par rapport aux exigences du poste. S'ils estiment qu'ils y sont employables, ils envoient un dossier de candidature à l'entreprise.

1.2.3. L'évaluation du contenu de l'employabilité

Comme le note Peretti (2010 : 205), décision finale de recrutement s'effectue souvent, par le truchement de tests dont l'usage reste contesté (Duyck, 1992), et d'entretiens, mais dans la plupart des cas le rôle déterminant revient aux qualités personnelles. De fait, face aux changements des modes d'organisation du travail et à la concurrence accrue entre plusieurs candidats pour un même poste, **la décision finale de recrutement s'appuie souvent sur les qualités individuelles du postulant** (Bellier, 2004 ; Evéquoz, 2004 ; Sabouné, 2006). De ce fait, **la personnalité constitue l'élément « objectivo-subjectif » de l'employabilité.** Il est objectif car la majorité des entreprises effectuent leurs choix d'embauche en s'appuyant sur cette dimension. Il est subjectif dans la mesure où les recruteurs évaluent souvent cet élément en se référant à leurs propres représentations.

Ex post, il est nécessaire de gérer cette employabilité.

2. La gestion de l'employabilité

Les travaux des gestionnaires (Dany, 1997, Saint-Germes, 2007 ; Hategekimana, Roger, 2002) portent principalement sur l'employabilité des cadres en emploi (2.1.). Peu de recherches concernent les JSQ (2.2.).

2.1. Le cas des salariés cadres

L'employabilité des salariés cadres relève, depuis les années 1990, d'une responsabilité partagée entre le salarié et l'organisation (Thierry, 1995 ; Finot, 2000 ; Dany, 1997, 2001 ; Jacot *et al.*, 2001 ; Gazier, 2003 ; Danvers, 2003 ; Evéquoz, 2004 ; St. Germes, 2004a ; Baruel-Bencherqui, 2005 ; Le Boterf, 2010). Ce constat s'explique notamment par les mutations de la relation d'emploi (Danny, 1997 ; Finot, 2000 ; Roehling *et al.*, 2000). En effet, les organisations demeurent incapables de fournir aux salariés une sécurité d'emploi à long terme (Danvers, 2003), mais tout de moins, *« elles doivent faire en sorte que ces derniers puissent trouver un emploi à l'extérieur de l'entreprise »* (Baruel-Bencherqui, 2005 : 13). Finot (2000 : 28) conseille alors les firmes et les salariés à s'adapter à une nouvelle forme de relation d'emploi : *« fondée sur un contrat moral ne garantissant pas l'emploi à vie, mais un moyen de développement personnel permettant de garantir l'employabilité »*. Roehling *et al.* (2000) note que le *« top trois »* des obligations de l'employeur associées à la nouvelle relation d'emploi sont les suivantes : la formation et le développement de compétences, l'implication de l'employé dans la prise de décision, une communication bidirectionnelle directe.

En revanche, certaines organisations renvoient la responsabilité de l'employabilité à leur personnel puisqu'elles estiment que celle-ci reste davantage à usage externe qu'interne. Plusieurs auteurs observent l'intérêt d'intégrer ce concept dans les politiques sociales de l'entreprise. Ce dernier permet de disposer des salariés flexibles, réactifs : *« développer l'employabilité est une nécessité pour l'entreprise car la recherche d'une flexibilité de compétences permet de favoriser les reconversions professionnelles internes en fonction des besoins qui évoluent »* (Barjou, 1997), et plus fidèles (Finot, 2000 : 27). Ainsi, l'amélioration de l'employabilité des salariés accroîtra, d'après Baruel-Bencherqui (2005 : 27), la compétitivité et la performance des firmes.

Il convient dès lors de préciser la responsabilité du salarié (2.1.1.) et celle de l'entreprise (2.1.2.) dans la gestion de l'employabilité.

2.1.1. La responsabilité du salarié cadre

La gestion de l'employabilité reste en premier lieu à la charge du salarié (Barkatoolah, 2000). Elle demeure une nécessité pour sécuriser les parcours professionnels (Saint-Germes, 2007 ; Le Boterf, 2010). En effet, la plupart des compétences acquises au début de la vie active risque de devenir obsolètes au fil du temps. Le salarié doit donc veiller à ajuster et améliorer tout au long de la carrière, son patrimoine de compétences en vue d'une adaptation permanente aux besoins du marché du travail (Jacot *et al.*, 2001). Dany (2002 : 50) souligne que, outre le développement des compétences professionnelles, l'individu doit améliorer les autres éléments constitutifs de l'employabilité, en particulier *« la capacité de traiter l'information sur soi, sur le marché, sur la pertinence de son projet »*, mais aussi *« la capacité à s'inscrire dans des cercles vertueux, c'est-à-dire intégrer très tôt des postes qui conviennent parfaitement à leurs titulaires et qui vont donc permettre à ceux-ci de faire preuve de leur potentiel* ».

L'entreprise joue, bien entendu, un rôle essentiel dans l'amélioration de l'employabilité.

2.1.2. La responsabilité de l'entreprise

Afin d'assurer au mieux sa responsabilité en tant qu'acteur de l'employabilité, l'entreprise doit, dans un premier temps, incorporer le concept au sein de ses politiques RH tout en activant une communication interne sur les véritables objectifs de l'employabilité. En effet, ce terme véhicule des représentations négatives chez les salariés du fait qu'il est souvent employé lors des plans sociaux : « leur parler employabilité, c'est les positionner vers l'extérieur » (Finot, 2000 : 36). Dans un second temps, elle doit mettre en place les outils estimés indispensables au développement de « la capacité à être employé » : « si l'individu est le premier responsable de son employabilité, il demeure de la responsabilité de l'organisation de lui fournir les conditions favorables et de créer une culture d'employabilité » (St. Germes, 2004a).

Les gestionnaires et les consultants en management des organisations (Thierry, 1995 ; Finot, 2000 ; Hategekimana, Roger, 2002 ; Saint-Germes, 2004a) identifient cinq conditions de GRH propices à l'employabilité : les modalités d'organisation du travail (a), la gestion de compétences (b), les actions de formation continue (c), les dispositifs d'aide à la mobilité (d), l'entretien d'évaluation annuel (e).

a) Les modalités d'organisation du travail

Saint-Germes (2004a) invite les entreprises à éviter les tâches routinières et à suivre les évolutions des modes d'organisation du travail afin de libérer les initiatives et la créativité des salariés. Finot (2000) propose de multiplier les situations professionnelles apprenantes afin d'élargir le champ de compétences du personnel.

La gestion de compétences reste nécessairement complémentaire de nouvelles formes d'organisation du travail (Colin et Grasser, 2003).

b) La gestion de compétences

Zarifian (1999 : 68-80) définit la compétence comme *« la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté […] La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et, les transforment avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente […] La compétence est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de coresponsabilité »*. La gestion de compétences s'avère donc nécessaire pour le maintien et le développement de l'employabilité. Selon un modèle finalisé sur cette dernière, Finot (2000 : 34-35) préconise d'orienter la gestion des compétences vers une nouvelle logique : *« il faut que le curseur se déplace d'une optimisation des compétences internes pour le besoin de l'entreprise, vers l'optimisation des conditions pour conserver un emploi ou accéder à un autre »* ainsi *« cette démarche doit s'inscrire dans une logique de long terme qui doit permettre à l'individu d'être à court terme prêt à accéder à un nouveau emploi »*.

La gestion de compétences doit s'accompagner par la mise en place d'une politique de formation (Colin et Grasser, 2003).

c) Les actions de formation continue

Les entreprises font souvent recours à la formation continue pour accroître les compétences des salariés. Elle est souvent considérée comme un moyen d'adaptation à l'environnement interne et externe de l'entreprise : *« la formation professionnelle est un ensemble d'actions […] planifiées à l'aide desquelles les salariés sont incités à améliorer leurs connaissances […] leurs compétences nécessaires à la fois pour atteindre les objectifs de l'organisation et ceux qui leur sont personnels pour s'adapter à leur environnement […] La formation apparaît comme une condition de l'employabilité pour le salarié »* (Peretti, 1998 : 99).

En partant du rapport du « Club de Réflexion Patronal Entreprise et Progrès », Finot (2000) observe deux types de formation :

- *Formation d'adaptation*, à caractère technique, qui se fait *a priori* au bénéfice de l'entreprise ;
- *Formation-employabilité* censée élargir les champs de métiers et de compétences du salarié, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise. *« On y trouve les formations aux langues étrangères, aux nouvelles technologies […] Elle contribue à l'information, à l'ouverture des salariés »* (*ibid.* :22).

Seul le deuxième type de formation est considéré comme une condition suffisante de l'employabilité. La mobilité professionnelle en constitue la quatrième.

d) Les dispositifs d'aide à la mobilité

Saint-Germes (2004a) note que les différents types de mobilité améliorent la position du salarié sur le marché d'emploi puisqu'ils développent la capacité d'adaptation, les compétences techniques et relationnelles. On observe plusieurs formes de mobilité :

- ***« la mobilité dynamique »***. Elle est considérée comme un changement volontaire d'établissement (Cadin *et al.*, 2000) qui s'appuie sur la notion de « carrières nomades » dans lesquelles il revient au salarié de « se prendre en mains » et d'assurer, entre autres *via* sa mobilité, son employabilité ;

- ***« la mobilité statique »***. Pour Vardi (1980), il s'agit des : *« mouvements vécus par des salariés qui passent d'un rôle organisationnel à l'autre »* ;
- ***« la mobilité-employabilité »***. Elle est liée à la facilité de changer d'emploi au sein d'une même entreprise : « *la mobilité professionnelle peut se définir comme une facilité liée soit à un contexte favorable où les possibilités de changement sont importantes, soit à des atouts personnels »* (Roger, Ventolini, 2004).

L'entretien annuel d'évaluation constitue le dernier outil de GRH favorable à l'employabilité.

e) L'entretien annuel d'évaluation

Thévenet *et al.* (2008) le définissent comme : *« un système d'appréciation qui permet d'évaluer la performance et les compétences du salarié ainsi que d'optimiser la gestion des hommes »*. Les enjeux de l'entretien de l'évaluation pour le salarié sont les suivants :

- gérer au mieux sa vie professionnelle et son employabilité externe et interne ;
- comprendre sa place dans l'organisation et donner un sens à son travail ;
- faire un point sur son expérience et d'identifier les compétences à acquérir pour mener à bien son travail ;
- faire un bilan de sa carrière et de pouvoir construire un projet professionnel.

Les cinq outils de GRH développés ci-dessus sont adoptés dans certaines grandes organisations disposant d'une culture organisationnelle favorisant le développement de l'employabilité externe. On souligne toutefois la difficulté des petites structures, notamment les entreprises artisanales et les TPE, à mettre en place ces outils du fait de leur taille, du manque des moyens managériaux et de l'absence d'un service RH. De facto, ces structures *« apparaissent comme étant moins bien positionnées su le terrain de l'employabilité »* (Fredy-Planchot, 2010 : 263).

Par ailleurs, la gestion de l'employabilité des JSQ reste peu étudiée.

2.2. Le cas des jeunes sans qualification

Les pouvoirs publics (2.2.1.) et les tuteurs en entreprise (2.2.2.) constituent les principaux acteurs de l'employabilité des JSQ. Ces derniers doivent néanmoins s'informer, auprès des conseillers de la Mission locale, sur les différentes formules publiques d'insertion mais aussi posséder la volonté de se former.

2.2.1. Le rôle des pouvoirs publics

Les pouvoirs publics jouent souvent un rôle de médiateur entre les JSQ et les entreprises en pénurie de **main-d'œuvre peu qualifiée** (entreprises de BTP par exemple) à travers, comme indiqué dans la section précédente, la mise en place des actions de formation en alternance. Trois types de formation sont ciblés : les mesures qualifiantes sous contrat de travail (contrat d'apprentissage, contrat de professionnalisation), les mesures qualifiantes sans contrat de travail, les stages de pré-qualification.

Selon plusieurs auteurs (Léné, 2002 ; Romani, 2004 ; Giret, Lopez, 2005) ces mesures visent à accroître l'employabilité en contribuant à :

- la remise à niveau des compétences et des connaissances de base (lire, écrire, mathématiques, etc.) ;
- l'acquisition des compétences spécifiques qui s'acquièrent en liaison avec l'exercice d'une activité professionnelle ;
- la socialisation professionnelle aux *« contraintes du travail salarié »* (bonne intégration dans le groupe, respecter les horaires, etc.).

En outre, Ebersold (2001) note que ces formations permettent aux JSQ de se reconstruire professionnellement puisqu'elles mobilisent sur des *« objectifs de dynamisation et de développement personnel »*. Ainsi, elles fournissent un statut social et des ressources (Poullaouec, 2004).

Dans le cadre de ces formations, les entreprises d'accueil ont souvent l'obligation de désigner un tuteur chargé de l'accueil et de l'intégration des jeunes.

2.2.2. Le rôle des tuteurs

Le tutorat trouve ses origines au XIIème siècle dans le système ancien du compagnonnage. Par essence, tout compagnon se doit de transmettre ce qu'il a lui-même appris (De Castéra, 2003). La formation de chaque compagnon se déroule donc sur la base de ce devoir de transmission (Hulin, 2008). Le tutorat est défini par Boru et Leborgne (1992 : 21) comme : *« un ensemble de moyens, en particulier humains, mobilisés par une entreprise pour intégrer et former à partir de la situation de travail »*. Néanmoins, la situation de travail doit faire, d'après Le Boterf (2006), l'objet d'une certaine adaptation et d'une relative appropriation pour qu'elle devienne professionalisante.

Pour Fredy-Planchot (2010 : 265), le tutorat correspond à *« une situation de travail accompagnée, qui présente la particularité de favoriser un apprentissage pratique et qui se fonde sur un processus de transfert de compétences entre salariés experts et apprenants »*. Il apparaît ainsi, face à l'allongement de la durée de la vie professionnelle (réforme du système des retraites), comme un **moyen de transfert de compétences entre générations mais aussi comme un outil de gestion des « deuxièmes parties de carrières »** (*ibid.* : 267). A titre d'exemple, l'Accord National Interprofessionnel du 9 mars 2006 relatif à l'emploi des *seniors* incite ainsi les salariés de 45 ans et plus à transmettre leur savoir-faire dans le cadre de missions tutorales. Hulin (2007) constatent par ailleurs que les gestionnaire s'intéressent à cet outil *via* « *des travaux relatifs, entre autres, à l'ingénierie de formation, l'accompagnement à la création ou à la reprise d'entreprises, le management par les compétences »*.

Wittorski (1996 : 36) souligne l'utilisation récente du terme de tuteur dans le champ de la formation qui *« semble liée au développement des contrats jeunes et à l'obligation de nommer des tuteurs en entreprise »*. On retrouve ce terme sous des appellations diverses : maître d'apprentissage, moniteur, parrain, etc. Cependant, les missions des tuteurs varient en fonction du statut des apprenants concernés (apprentis, nouveau salarié, etc.) et de l'organisation du tutorat dans l'entreprise (selon sa taille, sa culture organisationnelle, etc.) et dans le secteur d'activité. D'après Boru et Leborgne (1992) les activités et les missions des tuteurs s'organisent autour de cinq axes : intégrer le nouvel arrivant, organiser le parcours, rendre le travail formateur, participer à la gestion de l'alternance, évaluer les acquis et la progression du tutoré. Dans leurs missions, les tuteurs poursuivent, selon Le Boterf (2006 : 106), trois objectifs : « *faire acquérir une maîtrise autonome des gestes ou des pratiques*

professionnelles ; développer la compréhension des gestes professionnels ; mettre en évidence les « savoirs y faire » du métier […] et entraîner à les acquérir ou à les consolider ». Dans le cadre des contrats d'apprentissage, les missions du maître d'apprentissage sont définies par l'article L. 117-4 du Code du travail. C'est celui qui :

- accueille l'apprenti dans l'entreprise ;
- présente le personnel et les activités de l'entreprise à l'apprenti ;
- informe l'apprenti de l'ensemble des règes et usage internes à l'entreprise ;
- accompagne l'apprenti dans la découverte du métier ;
- organise et planifie le poste de travail de l'apprenti ;
- permet à l'apprenti d'acquérir les savoirs professionnels nécessaires à l'exercice du métier ;
- s'informe du parcours de formation de l'apprenti au CFA et des résultats obtenus ;
- accueille le formateur du CFA responsable du suivi de l'apprenti en entreprise ;
- évalue l'acquisition des compétences professionnelles de l'apprenti.

Dans le cadre des autres types de formation, Wittorski (1996) constate que la fonction tutorale reste souvent peu formalisée dans le sens où les activités du tuteur font rarement l'objet d'une définition précise. Il s'agit en effet *« d'actes informels qui suivent une logique de formation par la situation de travail »* (Hulin, 2007).

In fine, comme le montre cette section, l'employabilité peut constituer, dans un contexte de crise économique, un outil de maintien dans l'emploi des cadres et de développement de l'employabilité des JSQ en quête de l'insertion professionnelle. Néanmoins, l'efficacité de cet outil dépend étroitement du degré d'engagement et d'investissement de ses principaux acteurs.

Résumé du chapitre I

Ce premier chapitre étudie l'insertion professionnelle (A.) des JSQ en s'appuyant sur le concept d'employabilité (B.).

A. L'insertion professionnelle des jeunes sans qualification

Tous les ans, de l'ordre de 130 000 élèves quittent le système scolaire sans qualification. Leur insertion professionnelle, c'est-à-dire la transition entre le système scolaire et le monde de l'entreprise, s'avère particulièrement difficile. Outre les obstacles classiques à l'emploi des jeunes, d'autres éléments expliquent les difficultés particulières d'insertion des JSQ : l'évolution dans milieu social difficile, l'absence de diplôme, l'accès difficile aux postes non qualifiés.

Pour tenter d'y remédier, les pouvoirs publics ont mis en place depuis la fin des années 1960, des mesures d'aide à l'insertion professionnelle. La plupart de ces actions correspondent à des formations pré-qualifiantes ou qualifiantes. Celles-ci s'avèrent, comme le constatent de nombreux auteurs, peu fructueuses du fait qu'elles amènent rarement à la qualification ou à l'emploi durable. Elles contribuent néanmoins au développement de l'employabilité.

B. Le concept d'employabilité

L'employabilité est née dans les pays industrialisés au moment où les rapports entre l'emploi et le chômage font l'objet d'une première codification (Gazier, 2003). L'approche contemporaine de ce concept demeure synonyme d'adaptation du salarié aux besoins du marché du travail. L'employabilité est constituée de trois éléments principaux : les compétences techniques, le diplôme, les qualités personnelles.

Face à l'évolution de la relation d'emploi, où les entreprises demeurent incapables de garantir aux salariés « un emploi à vie », l'employabilité constitue dorénavant un outil d'aide au maintien dans une activité professionnelle à travers le développement des compétences recherchées sur le marché du travail.

Elle constitue aussi un outil d'aide à l'insertion des JSQ dans la mesure où les dispositifs publics de formation tentent de développer les éléments constitutifs de l'employabilité. Le tuteur en entreprise joue un rôle essentiel dans l'amélioration de ces derniers.

Le deuxième chapitre expose la question des représentations sociales, du contrat psychologique et des attentes.

Introduction générale

Première partie : cadre théorique de l'insertion et des jeunes sans qualification

Chapitre I.

L'insertion des jeunes sans qualification : les conditions de l'employabilité

Chapitre II.

La question des représentations, du contrat psychologique et des attentes

Chapitre III.

Le terrain : les interrogations de la Région Poitou-Charentes

Seconde partie : approche empirique des attentes des jeunes sans qualification en cours de formation

Chapitre IV.

La méthodologie de la recherche

Chapitre V.

Le traitement statistique des discours

Chapitre VI.

Les résultats de l'analyse de contenu et la discussion

Conclusion générale

Chapitre II. La question des représentations, du contrat psychologique et des attentes

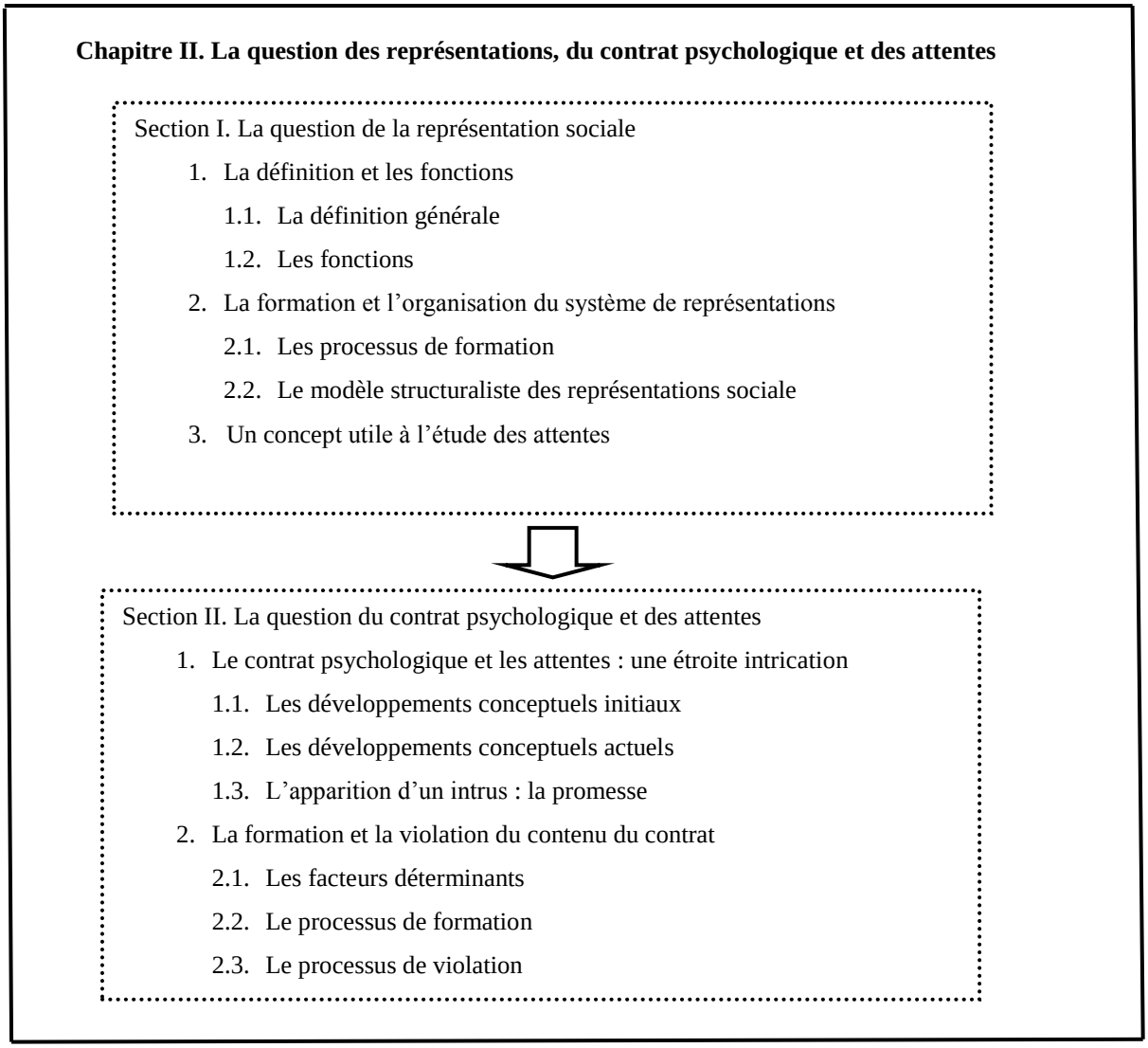
Ce deuxième chapitre expose les autres champs conceptuels mobilisés dans cette thèse : la théorie de la représentation sociale, le contrat psychologique et les attentes.

La présente recherche sur les attentes des JSQ en quête de l'insertion professionnelle s'avère étroitement liée à la théorie de la représentation sociale. En effet, cette théorie présente un intérêt pour l'action dans la mesure où rien n'est figé dans les « *systèmes symboliques* » (Bourdieu, 1992 : 21). Nardone et Watzlawick (1993 : 17) soulignent que « *l'on doit d'abord modifier sa vision du monde pour ensuite modifier sa façon d'agir* ».

Assez globalement, on peut dire que la question des représentations sociales (section I) constitue une « méta-question », c'est-à-dire une question qui englobe celles soulevées dans la section II, mais qu'il est toutefois nécessaire de décliner à part celle du contrat psychologique et des attentes, en appui du déroulé général de cette thèse.

La figure nº 7 montre le plan du chapitre II.

Figure nº 7. Le plan du chapitre II



Section I. La question de la représentation sociale

Les représentations sociales sont constituées par des phénomènes complexes et riches (éléments cognitifs, culturels, idéologiques, etc.). Elles permettent d'organiser la connaissance du réel. Historiquement, Durkheim (1898) (*in* Jodelet, 1993) apparaît comme un précurseur en rassemblant derrière le terme de « *représentations collectives* » l'ensemble des croyances, des souvenirs et des savoirs en lien avec les pratiques sociales : *« les représentations collectives sont extérieures aux consciences individuelles, […] qu'elles ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leur concours ; ce qui est bien différent »*. Les travaux de Moscovici relatifs à la psychanalyse font émerger le terme de « représentations sociales » en 1961.

Depuis le début des années 1990, la théorie de la « représentation sociale » intéresse plusieurs disciplines des sciences humaines et sociales du fait de son caractère à la fois fondamental et appliqué. En outre, elle fait appel à des méthodes variées : expérimentations en laboratoire, enquête par entretiens, etc. Sa maturité scientifique témoigne d'un outil pertinent destiné à traiter des phénomènes psychosociaux au sein des organisations.

Cette section s'efforce de définir ce concept et ses principales fonctions (1.) et d'exposer comment les représentations sociales se forment et s'organisent (2.).

1. La définition et les fonctions

La représentation sociale, définie dans un premier temps (1.1.), sera complétée par la présentation des ses fonctions (1.2.).

1.1. La définition générale

Il s'avère difficile de trouver une définition commune, acceptée par tous, de la théorie de la « représentation sociale » (Doise, Palmonari, 1986). Ce paragraphe vise précisément à identifier ses principales caractéristiques à partir d'un ensemble de définitions.

Moscovici (1961 : 48) définit les représentations sociales comme *« des ensembles dynamiques, des théories ou des sciences collectives sui generis, destinées à l'interprétation et au façonnement du réel »*. En pratique, elles renvoient à *« un corpus de thèmes, de principes ayant une unité, et s'appliquant à des zones d'existence et d'activité particulières […] Elles déterminent le champ des communications possibles, des valeurs ou des idées présentes dans les visions partagées par les groupes, et règlent, par la suite, les conduites désirables ou admises »* (*ibid.*).

Pour Morin (1984, *in* Abric, 2001), les représentations sociales correspondent à des *« blocs d'idées, de croyances et d'attitudes qui fonctionnent comme des dogmes du quotidien et qui semblent servir de principe de différenciation et de démarcation des groupes »*. Abric (2001 : 14) note toutefois que l'interprétation des représentations sociales doit s'effectuer dans leur

« contextualisation discursive, socio-économique et culturelle ». Il les définit comme des *« organisations signifiantes dépendantes de facteurs contingents, du contexte social et idéologique […] des systèmes d'interprétation de la réalité qui régissent les relations des individus à leur environnement […] des guides pour l'action »* ou encore des *« constructions sociocognitives, régies par leurs règles propres »*.

Jodelet (1993 : 36) aborde l'aspect pratique de la représentation, fonction sociale ou utile. Elle la qualifie : *« de forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la* ***construction d'une réalité commune*** *à un ensemble social. Également désignée comme savoir de sens commun ou encore savoir naïf, naturel, cette forme de connaissance est distinguée de la connaissance scientifique […] les représentions sociales régissent notre relation au monde et aux autres,* ***orientent et organisent les conduites*** *et les communications sociales »*.

Ces différentes définitions permettent de dégager les principales caractéristiques d'une représentation sociale. Assez généralement, celle-ci :

- est socialement élaborée, fruit de croyances et d'opinions partagées ;
- possède une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement et d'orientation des conduites et des communications (Abric, 2001) ;
- apparaît comme un système d'interprétation pour comprendre les comportements et les relations aux autres ainsi que la diffusion et l'assimilation des connaissances ;
- contribue à la construction d'une vision de la **réalité commune à un groupe social**. Elle s'avère donc influencée par les normes, les valeurs du groupe et l'histoire de la société d'où elle émerge. D'après Farr (1984 : 392), elle *« rend l'étrange familier et l'invisible perceptible »*.

En conclusion, la représentation sociale correspond, comme le note Jovchelovitch (2005), à une construction symbolique qui recouvre **une dimension épistémique** (la manière d'organiser la connaissance du réel) et **une fonction d'efficacité sociale et individuelle**. Elle entend maîtriser le monde et orienter les conduites. Socialement élaborée, elle agit comme une grille de lecture symbolique du monde (vision commune d'un groupe).

Pour mieux cerner les représentations sociales et les distinguer d'autres types de représentations (représentations mentales par exemple), il s'avère nécessaire d'en exposer les fonctions.

1.2. Les fonctions

Selon Abric (2001), le système de représentations d'un individu répond à quatre fonctions essentielles : fonction de savoir (1.2.1.), fonction identitaire (1.2.2.), fonction d'orientation (1.2.3.), fonction de justification (1.2.4).

1.2.1. La fonction de savoir

Une représentation sociale en tant que **savoir pratique de sens commun** contribue, comme le souligne Moscovici (1961 : 75), aux « *processus de formation des conduites et d'orientation des communications sociales* ». Les représentations sociales permettent au sujet d'acquérir des connaissances et de les intégrer dans un cadre assimilable et compréhensible, en cohérence avec son fonctionnement cognitif et les valeurs auquel il adhère. Elles facilitent donc la **communication sociale** et déterminent le **cadre de référence commun** qui permet l'échange social, la transmission et diffusion de ce savoir *« naïf »* (Abric, 2001).

La fonction identitaire est présentée *infra*.

1.2.2. La fonction identitaire

Les représentations sociales en tant que **« constellations symboliques »**, régulant fortement les relations entre groupes, constituent un moyen pour ces derniers afin d'assurer leur cohésion et leur garantir un consensus minimal. « Etre en groupe » consiste à se représenter comme tel *via* les signes, les emblèmes, les images et les croyances communes. En effet, l'étude des rapports intergroupes illustre, comme le montre de nombreux travaux (Doise *et al*., 1992), la tendance chez tout sujet à surestimer les caractéristiques de son propre collectif

mais aussi à dévaluer celles des autres afin de conserver une représentation positive de soi et de son entourage.

La fonction d'orientation est présentée ci-après.

1.2.3. La fonction d'orientation

Les représentations sociales guident, dans la plupart des cas, les comportements et les pratiques des individus. Ce processus d'orientation résulte de trois facteurs essentiels :

- le système représentatif intervient directement dans la finalité de la situation, déterminant ainsi *a priori* le type des relations pertinentes pour le sujet, mais aussi dans des situations ou une tâche à réaliser, le type de démarche cognitive qui va être adopté ;
- la représentation produit un **système d'anticipation et d'attentes** (Abric, 2001). Elle agit donc sur la réalité : sélection et filtrage des informations, interprétation visant à rendre cette réalité conforme à la représentation. Cependant, l'existence d'une représentation de la situation reste préalable à l'interaction elle-même. De fait, « *les jeux sont faits à l'avance* » (*ibid.*). **Ces représentations peuvent alors s'avérer plus ou moins décalées de la réalité et en absence de toute communication peuvent alors constituer un obstacle difficilement surmontable à la relation** ;
- le système de représentations correspond à un système prescriptif de comportements ou des pratiques obligées.

La fonction de justification vient compléter les trois précédentes fonctions.

1.2.4. La fonction de justification

Les représentations sociales interviennent non seulement en amont mais aussi en aval de l'action. Elles constituent, du fait de leur caractère générique et de leur spécificité, des sources de légitimation des conduites et des prises de position particulières. Elles peuvent en effet

fournir des connaissances, des valeurs, des explications pour maintenir une habitude, favoriser une discrimination ou justifier une inégalité.

In fine, les quatre fonctions du système de représentations sont reliées entre elles. Posséder une connaissance du réel qui s'ancre dans le social correspond au partage, avec les autres membres du groupe, d'une conception globale de l'objet social. Cette conception oriente et justifie les pratiques afin de renforcer l'appartenance du sujet à son groupe social. En outre, ces fonctions restent conditionnées et orientées par la fonction identitaire.

Il convient dès lors de comprendre comment les représentations sociales se forment et s'organisent.

2. La formation et l'organisation du système de représentations

La compréhension de l'organisation des représentations sociales nécessite un double repérage : celui des processus (2.1.) et celui des contenus (2.2.).

2.1. Les processus de formation

Deux processus déterminent l'émergence et l'organisation d'une représentation sociale : l'objectivisation (2.1.1.) et l'ancrage (2.1.2.).

2.1.1. Le processus d'objectivisation

D'après Doise et Palmonari (1986 : 20) : *« l'objectivisation, rend concret ce qui est abstrait, elle transforme un concept en une image ou en un noyau figuratif »*. En pratique, le processus d'objectivisation part d'un constat réel pour devenir la réalité. La fonction sociale de ce processus facilite la communication et favorise, par conséquent, le tissage du lien social.

La constitution des représentations sociales s'effectue par le discours. Celui-ci produit, selon Austin (1970), un effet *« performatif »* sur les interlocuteurs qui se manifeste par la

conception du monde *via* des références et des symboles du discours. Beauvois et Joule (2002 : 175-181) constatent que l'étiquetage du discours influence le comportement. La qualification d'une situation à travers le discours donne vie à une représentation en la rendant « réelle ».

L'objectivisation englobe trois processus :

- ***un processus de sélection*** **des éléments organisateurs de la représentation que l'on peut rapprocher de** « la prototypicalité » *et qui permet de fournir* « un noyau central » (Abric, 2001). Lors de ce processus, certains éléments de l'objet sont sélectionnés et décontextualisés par le sujet ;
- un processus connotatif par lequel le sujet définit et évalue les éléments qu'il a sélectionné. Il leur confère des attributs positifs ou négatifs et leur associe des pratiques qui sont elles-mêmes objets d'évaluation. Une structure imageante de l'objet est alors constituée. Salès-Wuillemin (2007) souligne que ce processus amène à la formation du « noyau figuratif ». Ce dernier établit une vision de l'objet à représenter ;
- un processus d'illustration qui situe la représentation au sein d'un réseau de relation d'opposition, de dépendance et de causalité. Ce processus correspond à une naturalisation de l'objet qui prend une apparence matérielle et peut se doter parfois des caractéristiques humaines. La représentation sociale se construit ainsi une vraisemblance et une cohérence. Elle prend à la fois un caractère logique et réaliste.

In fine, l'objectivisation correspond à un moment dans un processus de construction d'une réalité, moment qui découle une formation d'un savoir concret et qui en retour transforme ce savoir « *naïf* » en une nouvelle réalité. Ainsi, les représentations sociales sont « *organisées autour de pôles de référence, points d'ancrage d'une très grande stabilité* » (Kohl, 2006 : 16).

2.1.2. Le processus d'ancrage

Selon Moscovici (1961), il : « *consiste en l'incorporation de nouveaux éléments de savoir dans un réseau de catégories plus familières* ». De même, pour Doise et Palmonari (1986), l'ancrage « *met un objet nouveau dans un cadre de référence bien connu pour pouvoir l'interpréter* ». L'intérêt de l'étude du processus d'ancrage réside dans le fait qu'il libère les

recherches sur les attitudes et les cognitions sociales de leur focalisation sur l'organisation psychologique individuelle afin de les considérer comme des représentations sociales.

L'ancrage s'effectue par assimilation. Trois phases sont habituellement observées par les psychosociologues (Jodelet, 1993) pour expliquer l'intégration de la représentation de l'objet au système de représentations du sujet :

- dès la première phase de l'ancrage, une mise en correspondance est réalisée, par centralisation sur la ressemblance, avec d'autres objets plus familiers. Ceci facilite l'appropriation de l'objet de représentation *via* deux mécanismes : l'analogie qui permet la médiation entre les deux univers (avant et après) et la compensation qui favorise l'intégration de nouvelles informations sous condition qu'elles ne se trouvent pas en contradiction avec la représentation ;
- lors de la deuxième phase, les informations possédées sur les autres objets sont réutilisées afin d'alimenter la représentation permettant l'assignation d'une signification à l'objet ;
- le rôle de cet objet (son utilité sociale) est déterminé lors de la troisième phase. Cette situation permet une intégration cognitive au sein du système de représentations. Celle-ci aboutira à une transformation bidirectionnelle de la représentation de l'objet nouveau et des autres objets constituant le système de représentations préexistant.

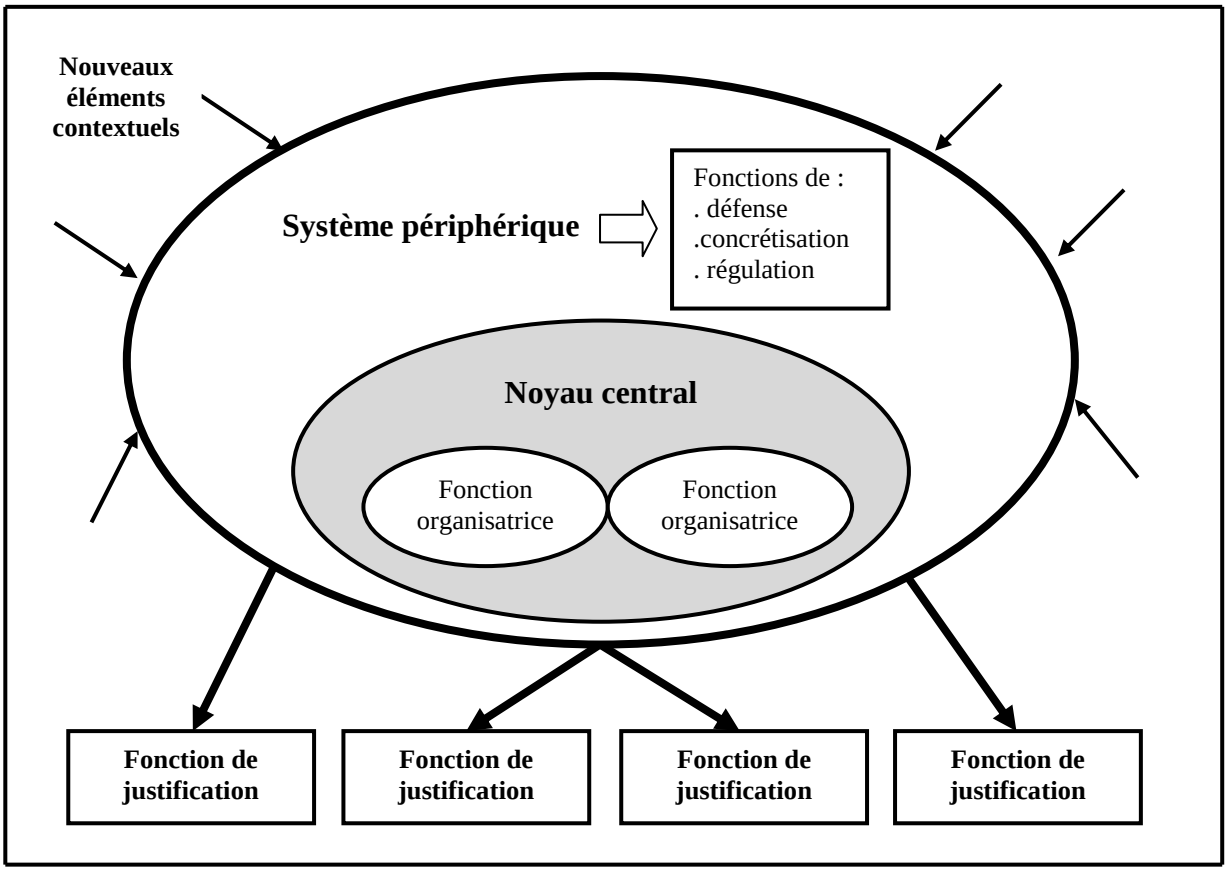
L'ancrage complète ainsi le mécanisme de l'objectivation. Il le prolonge dans sa finalité d'intégration des éléments nouveaux, d'interprétation du réel et d'orientation des conduites et des rapports sociaux. Si objectiver, correspond à une résorption d'un excès de significations matérialisées (Moscovici, 1961), ancrer une représentation consiste à l'**enraciner dans l'espace social** afin d'en faire un usage quotidien. L'ancrage permet l'utilisation concrète et fonctionnelle de l'objet de représentations sociales qui reste parallèlement filtré, décontextualisé, schématisé et naturalisé. Les processus d'objectivation et d'ancrage se combinent afin d'assurer une appropriation du réel par le sujet.

Jodelet (1993) et Abric (2001) notent que les contenus des représentations sont repérables dans différents supports (discours, journaux, etc.). Ces dernières apparaissent comme des phénomènes observables et modélisables, allant du mot jusqu'aux systèmes les plus complexes.

2.2. Le modèle structuraliste des représentations sociales

Selon Abric (2001) les représentations sociales se structurent autour d'un noyau central (2.2.1) et des éléments périphériques (2.2.2.). Simonnet-Toussaint (2004) propose un schéma synthétique de la perspective structuraliste d'une représentation sociale (*cf.* figure nº 8).

Figure nº 8. Une représentation sociale dans une perspective structuraliste



Source : Simonnet-Toussaint (2004)

Les éléments de figure ci-dessus sont présentés ci-après.

2.2.1. Le noyau dur

Il convient de présenter les fonctions du noyau central (a) et les méthodes de son repérage (b).

a) Le noyau dur

D'après Abric (2001 : 19), chaque représentation sociale est organisée autour d'un noyau central constitué d'un ou plusieurs éléments qui donnent à la représentation sa signification. Ce noyau assure deux fonctions :

- **une fonction génératrice de sens**. Par cette fonction, *« se crée, ou se transforme, la signification des autres éléments constitutifs de la représentation »* (Abric, 2011 :69) ;
- **une fonction organisatrice**. Le noyau central organise les éléments périphériques autour de lui et entre elles et *« détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation »* (*ibid*.).

Le noyau central conçoit donc les principes fondamentaux autour desquels se constituent les représentations. Il s'organise autour de la mémoire collective du groupe et du système de normes auquel il se réfère (Abric, 2001 : 28). Il constitue **l'élément le plus stable** de la représentation sociale. *De facto*, il garantit la pérennité de cette dernière. Par contre, sa modification conduit à une transformation complète de la représentation.

Par ailleurs, plusieurs représentations peuvent posséder le même contenu, mais néanmoins le repérage du noyau central permet de les différencier. Celui-ci se trouve indépendant du contexte dans lequel l'individu le verbalise, il se trouve ancré dans le contexte global (social, idéologie, etc.) qui définit les normes et les valeurs des individus et des groupes dans un système social donné (Abric, 2001 : 28).

b) Le repérage du noyau central

Le noyau central est constitué d'un ou plusieurs éléments qui occupent une position très favorisée au centre de la représentation sociale. La détermination du noyau central s'effectue selon la nature de l'objet et la finalité de la situation, et la relation que le sujet entretient avec l'objet.

Selon la nature de l'objet et la finalité de la situation. Le noyau central peut disposer de deux dimensions différentes :

- une dimension fonctionnelle. Ainsi, dans cette thèse, il sera question plus avant, des attentes respectives des tuteurs et des JSQ vis-à-vis du contenu du travail ;
- une dimension normative. Dans ce cas, un stéréotype et/ou une attitude fortement marquée (Abric, 2001 : 23) se situent au centre de la représentation ;

*Selon la relation que le sujet entretient avec l'objet***.** Tout objet ne constitue pas nécessairement cible de représentation. Pour qu'il soit objet de représentation, il faut que le noyau central de sa représentation fasse partie ou soit associé à l'objet lui-même.

2.2.2. Le système périphérique

La présence, la pondération, la valeur et la position du système périphérique de la représentation sociale sont déterminées par le noyau central. A l'inverse de ce dernier, les éléments périphériques constituent l'essentiel du système de représentation du sujet. Ces éléments se situent plus ou moins proche du noyau central. Ceci témoigne d'une hiérarchie fonctionnelle :

- plus un élément est proche du noyau central, plus il concrétise la signification de la représentation ;
- en revanche, un élément éloigné du noyau central prendra un aspect illustratif ou explicatif : jugements, stéréotypes, croyances, etc. Les éléments périphériques sont considérés, par Abric (2001 : 25), comme une « interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation ».

D'après Flament (1987, *in* Abric, 1997), le système périphérique assure trois fonctions :

- la prescription instantanée des comportements et des prises de position en fonction du contexte sans que soit mobilisé le noyau central ;
- la personnalisation de la représentation et des conduites qui lui sont liées, correspond aux effets de l'appropriation individuelle de la représentation ;

- la protection du noyau central. Le système périphérique absorbe les conflits entre les représentations et la réalité. On observe une adaptation du système périphérique, en vertu d'un principe d'économie et en cohérence avec le noyau central.

On l'a compris, le concept de représentation maintient une relation étroite avec celui des attentes.

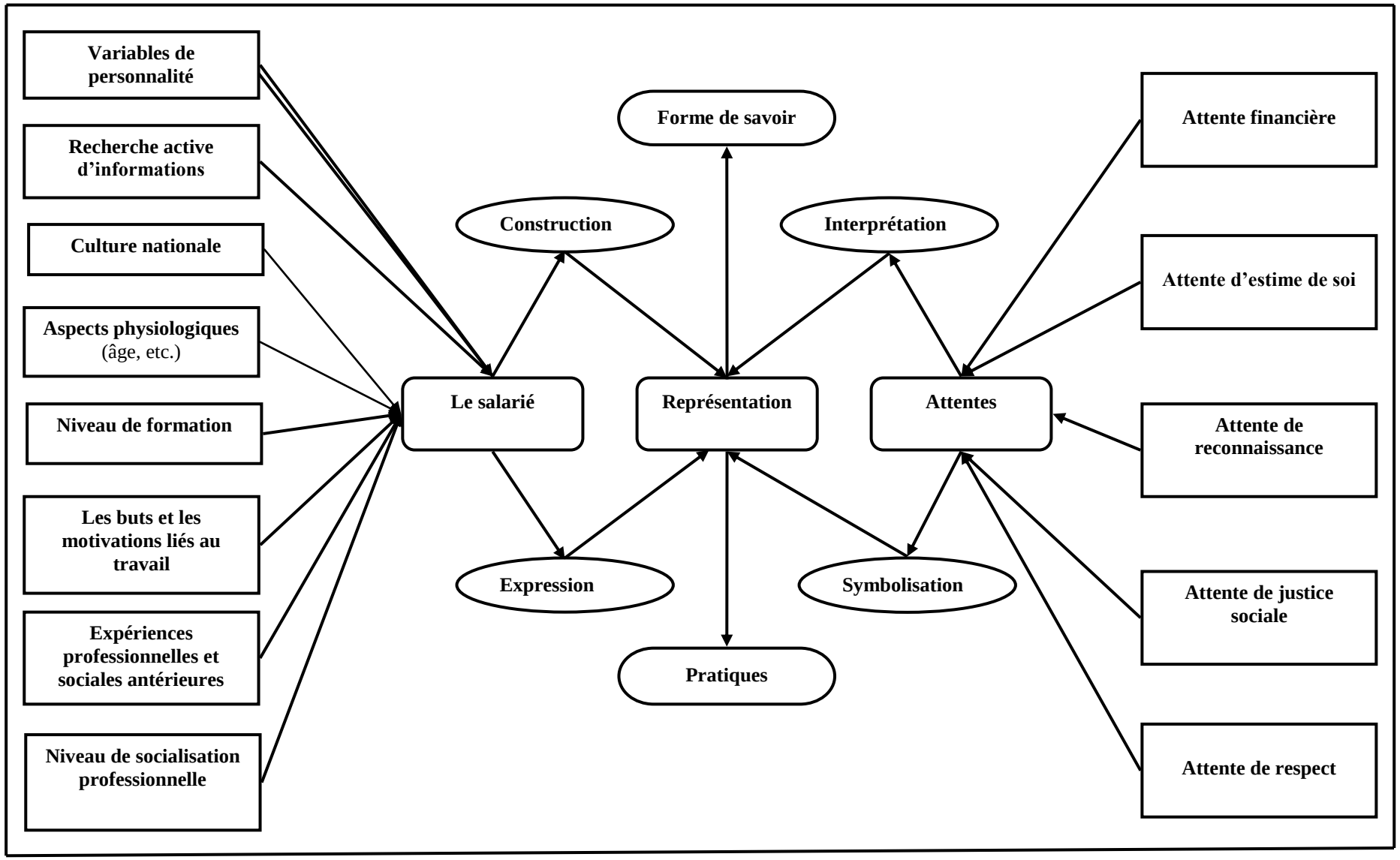
3. Un concept utile à l'étude des attentes

Pour être sujet à une représentation, un objet doit présenter un certain nombre de caractéristiques (Moliner *et al.*, 2002) :

- porter des enjeux contradictoires (identitaires, cohésion/unité du groupe) ;
- posséder un statut social suffisamment important pour susciter l'intérêt du groupe ;
- être polymorphe ce qui en fait sa complexité ;
- être au centre des débats sociaux de telle sorte que le groupe soit amené à communiquer à son sujet. Il s'insère dans une dynamique sociale qui implique plusieurs groupes ;
- ne pas faire l'objet de croyances orthodoxes pour échapper aux régulations supérieures incompatibles avec la construction sociale.

Toutefois, afin d'étudier les liens entre les représentations des salariés relatives à leurs attentes, cette recherche s'appuie sur un modèle théorique proposé par Jodelet (1993 : 44) (*cf.* figure nº 9).

Figure nº 9. La relation entre le sujet et son objet de représentation : les représentations des salariés relatives à leurs attentes



La figure ci-dessus caractérise les représentations sociales comme une forme de **savoir pratique** reliant un sujet à un objet. Les éléments suivants permettent la compréhension de la relation entre le système de représentations des salariés et les attentes envers l'entreprise.

Jodelet (1997 : 43) note que la représentation sociale reste toujours représentation de quelqu'un (sujet) et de quelque chose (objet). L'objet peut toutefois concerner un élément abstrait tel que les attentes. Il peut en outre se référer à un groupe social bien déterminé. En ce sens, **les attentes des salariés peuvent constituer un objet de représentation sociale**.

A l'inverse des approches béhavioristes supposant une distinction entre l'objet et le sujet, les représentations sociales posent en effet *« qu'il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu. Le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts […] Se représenter quelque chose, c'est se donner ensemble, indifférenciés le stimulus et la réponse. Celle-ci n'est pas une réaction à celui-là, mais, jusqu'à un certain point, son origine »* (Moscovici, 1961). Ce lien entre le sujet et l'objet constitue donc une **partie intrinsèque du lien social**. La représentation « simple » s'avère dès lors une représentation sociale. A cet égard, si un salarié exprime ses attentes (l'objet), cette **expression** est d'une certaine façon constitutive de ses attentes, elle les détermine. En effet, une représentation sociale présente un caractère constructif du fait qu'elle **construit la réalité sociale**. Pour Abric (2001 :12) : « *toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, **reconstruite** dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne »*. La particularité de l'étude des représentations sociales dans le fait qu'elle intègre dans l'analyse de leurs processus, l'appartenance et la participation sociales ou culturelles du sujet : *« les caractéristiques du sujet et de l'objet auront une incidence sur ce qu'elle est »* (Jodelet ; 1993 : 43).

La représentation sociale se trouve avec son objet dans un rapport de **« symbolisation »**, elle en tient lieu, et d'**« interprétation »**, elle lui attribue des représentations. Elle correspond à la fois à une **« construction »** et à une **« expression »** du sujet.

Forme de savoir, la représentation sociale se présente comme une **« modélisation »** de l'objet. Toute étude de représentation passe par une analyse des caractéristiques liées au fait qu'elle constitue une forme de connaissance. Qualifier ce savoir de **« pratique »** se réfère à

l'expérience à partir de laquelle il est produit, aux cadres et conditions dans lesquels il l'est et, surtout au fait que la représentation sert à agir sur le monde et sur autrui.

Il convient donc de préciser le concept d'attente et son lien avec le contrat psychologique.

Section II. La question du contrat psychologique et des attentes

Les attentes des salariés vis-à-vis de l'employeur ont fait l'objet de nombreux travaux. On retiendra en particulier ceux de Vroom (1963), qui mesure l'intensité de la motivation instrumentale (Nuttin, 1985). Les auteurs parlent habituellement de la théorie « expectation-valence » qui est largement développée dans les investigations sur la motivation. Une recherche ciblée sur ces deux termes propose 52 références académiques au sein de la base de données bibliographique Business Source Premier entre 1969 et 2011, exclusivement sur des revues anglo-saxonnes. Il ne semble donc guère utile de revenir, même dans le cadre d'une dissertation doctorale, sur ce champ conceptuel, largement investi[9].

En revanche, le concept de contrat psychologique reste moins exploré, mais offre un cadre théorique tout à fait pertinent pour étudier les attentes des salariés à l'égard de l'entreprise du fait qu'il est utilisé principalement pour étudier la relation d'emploi entre l'individu et l'organisation (Coyle-Shapiro, Parzefall, 2005 : 22). Il s'avère donc nécessaire de présenter les intrications entre attentes et contrat psychologique (1.) mais également les processus de formation et de violation dudit contrat (2.)

1. Le contrat psychologique et les attentes : une étroite intrication

Les développements suivants montrent, au travers de l'évolution des concepts qu'il est quasiment impossible de traiter du premier sans s'appuyer sur le second. Coyle-Shpiro et Parzefall (2005 : 22) identifient deux périodes d'évolution de la théorie du contrat psychologie : les développements conceptuels initiaux (1.1.) et les développements

[9] A titre d'exemple, la bibliographie de Nuttin (*ibid.*) comprise entre les pages 341 et 365 contient 509 références.

conceptuels actuels. Un « intrus » est aussi venu s'installer dans ce corpus conceptuel : la promesse (1.3).

1.1. Les développements conceptuels initiaux

La théorie du contrat psychologie a été introduite par Argyris au début des années 1960 afin de décrire une **entente tacite** entre un groupe de travailleurs et leur contremaître (Roehling, 1996). Il définit le contrat psychologique comme suit : *« puisque le contremaître réalise que le système tendra à atteindre une production optimale sous un leadership passif, et puisque les employés partagent ce point de vue, on peut faire l'hypothèse qu'une relation particulière se développe entre les employés et le contremaître, relation qui peut être qualifiée de contrat psychologique »* (Argyris, 1960 : 97). Cette relation peut s'établir de telle manière que les salariés échangent une productivité accrue et de moindres revendications contre un salaire et une sécurité d'emploi convenable. Coyle-Shapiro et Parzefall (2005 : 23) observent les caractéristiques qui définissent cette première conceptualisation du contrat psychologique :

- l'accent est mis sur l'échange au niveau du groupe ;
- l'échange entre les salariés et l'organisation intègrent des aspects tangibles, principalement économiques et de nature spécifique ;
- le contenu de l'échange constitue le fruit d'un accord entre les parties.

Levinson *et al.* (1962 : 21), prenant appui sur des données issues d'entretiens réalisés auprès de l'ordre de 900 travailleurs et ayant pour objectif d'étudier les effets des expériences au travail sur la santé mentale, définit le contrat psychologique comme *« une série d'**attentes mutuelles** dont les parties présentes dans la relation peuvent n'avoir que faiblement conscience mais qui régissent néanmoins leur rapport à l'autre »*. Cette définition postule donc que l'anticipation d'une possible satisfaction des attentes mutuelles incite les deux parties à poursuivre cette relation. Selon Taylor et Tekleab (2004), les principaux apports des travaux de Levinson *et al.* (1962) sont les suivants :

- l'employé en tant qu'individu et l'organisation représentée par ses managers constituent les deux parties engagées dans le contrat ;

- le contrat psychologique recouvre des questions complexes puisque certaines attentes restent largement partagées alors que d'autres apparaissent très générales ;
- le contrat psychologique constitue un sujet au changement car les deux parties peuvent négocier des changements dans les attentes, suite à un changement de circonstances ou à une compréhension plus complète des contributions de l'autre partie.

Schein (1965 : 11) propose une définition similaire à celle de Levison *et al.* (1962) : *« la notion de contrat psychologique suppose que l'individu a* ***une série d'attentes*** *envers l'organisation et que l'organisation a une série d'attentes envers lui. Ces attentes ne sont pas seulement relatives à la quantité de travail qui doit être fournie par rapport au salaire octroyé, mais incluent également un ensemble de droits, de privilèges et d'obligations entre le travailleur et l'organisation […]* ***de telles attentes ne sont écrites dans aucun contrat formel entre l'employé et l'organisation, mais elles agissent pourtant comme de puissant déterminants du comportement*** *»*. Cette définition souligne l'importance d'une adéquation entre les attentes et les contributions de chaque partie. En effet, une faible adéquation entre celles-ci peut engendrer un effet néfaste sur la satisfaction professionnelle, l'implication et la performance au travail des salariés. Schein (1980 : 99) note ainsi le caractère interactionniste de ce concept : *« nous ne pouvons pas comprendre la dynamique psychologique si nous nous intéressons uniquement aux motivations des individus ou aux conditions et pratiques organisationnelles. Les deux interagissent de façon complexe, ce qui requiert une approche systémique capable de traiter des phénomènes interdépendants »*.

Ces premiers développements conceptuels de la théorie du contrat psychologique se focalisent, comme montré plus haut, sur la **relation d'échange entre les salariés et l'entreprise**. **Ce contrat reste non écrit et composé d'attentes** (Campoy *et al.*, 2005 : 113). Toutefois, Coyle-Shapiro et Parzefall (2005 : 24) en constatent des différences notables : *« a) le passage d'une vision de l'échange prenant en considération des avantages tangibles vers une perspective plus large, incluant l'échange des ressources tangibles et intangibles, b) l'évolution d'une définition du contrat psychologique comme un construit de niveau groupal vers une définition se centrant sur la relation individu-organisation, c) un accent plus important mis sur l'interaction entre les deux parties de l'échange »*.

Les travaux ultérieurs mettent l'accent sur la notion d'« obligation ».

1.2. Les développements conceptuels actuels

Les travaux de Rousseau (1989) ont marqué un tournant dans la recherche sur le contrat psychologique. La définition qu'il en propose se trouve en effet en rupture avec les conceptualisations antérieures. Il définit ce terme comme : *« la croyance d'un individu relative aux termes et aux conditions d'un accord d'échange réciproque entre cette personne cible et une autre partie. Les questions clés ont trait ici à la croyance qu'une promesse a été faite et une compensation offerte en échange, liant les parties à un ensemble d'**obligations** réciproques »* (Rousseau, 1989 : 123).

A la différence des travaux d'Argyris (1960), de Levinson *et al.* (1962) et de Schein (1965, 1980) centrés sur la notion d'accord et sur la perspective de l'autre partie, la conceptualisation de Rousseau (1989) situe le contrat psychologique au niveau de l'individu *« en décrivant le contrat psychologique comme des croyances subjectives individuelles »* (Coyle-Shapiro, Parzefall, 2005 : 25). En outre, la notion de promesses perçues comme des obligations développée par Rousseau (1989), qui, constituant la clé de voûte de sa démarche, marquerait une rupture conceptuelle par rapport au concept d'attente issu des conceptualisations initiales (*ibid.*). Pourtant, selon Campoy *et al.* (2005 : 113), **le contrat psychologique reste composé des attentes de l'individu,** mais ces dernières doivent néanmoins *« **être la conséquence de promesses, implicites ou explicites, faites par l'organisation et le salarié** »*. En effet, Campoy *et al.* (*ibid.*), notent la coexistence de recherches mesurant le contenu du contrat psychologique à partir soit d'attentes, soit de promesses, soit encore d'obligations ou de croyances en promesses : *« on peut donc craindre que le contenu du contrat psychologique diffère sensiblement selon l'approche choisie, rendant délicate la comparaison des résultats »*.

On l'a noté, la promesse vient encore rendre plus complexe la nature du contrat et peut apparaitre comme un « intrus » conceptuel.

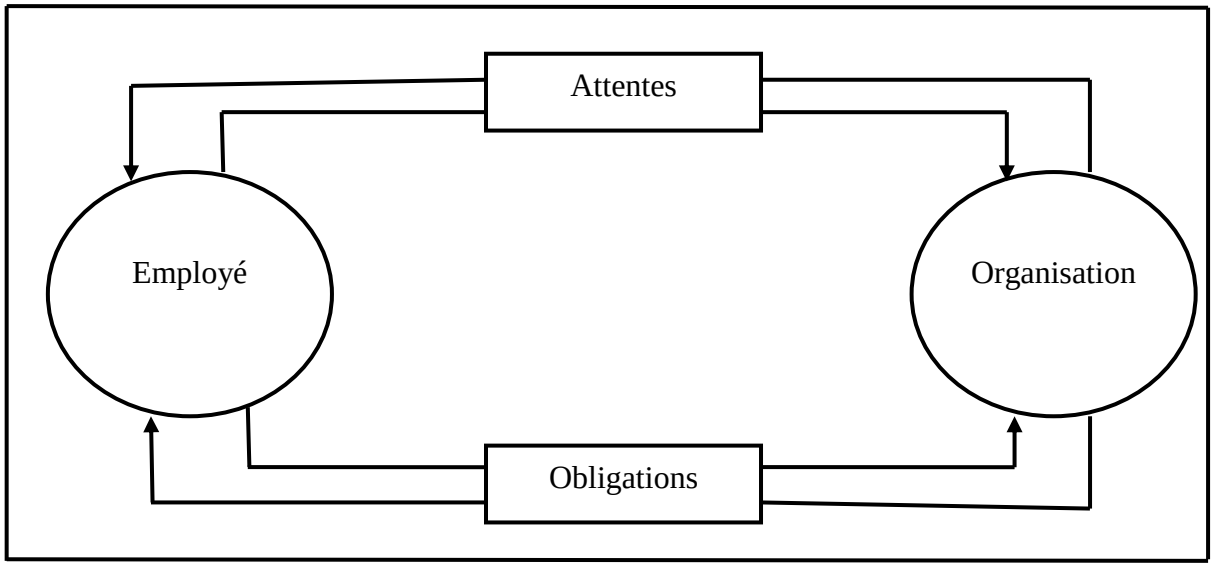
1.3. la promesse : un intrus ?

De fait, face aux difficultés de conceptualisation et d'opérationnalisation de la notion de promesse, plusieurs auteurs lui ont substitué l'idée de simple obligation entrainant le flou sur

l'origine de ces obligations (attentes, promesses, etc.). A titre d'exemple, Herriot et Pemberton (1997 : 45) définissent le contrat psychologique en mettant l'accent sur les deux parties : *« les perceptions que les deux parties de la relation d'emploi, l'individu et l'organisation, ont des obligations liées à cette relation »*. Guest (1998 : 658) en souligne la perception intrapersonnelle *« le contrat psychologique réside dans l'interaction plutôt que dans l'individu ou l'organisation »*. Pour Campoy *et al.* (2005 : 112), ce contrat correspond à *« toute croyance en un ensemble d'obligations existant entre au moins deux parties, une obligation se caractérisant par un engagement à agir d'une certaine manière dans le futur. Toute obligation n'existe que parce que des personnes acceptent librement, d'une manière ou d'une autre, d'être obligées. Ecrit ou oral, tout contrat représente donc un échange de promesses »*.

Contrat psychologique et attentes se révèlent indissociables, voire, à un moindre titre, les promesses, et il s'avère difficile de déterminer lequel est à l'origine de l'autre. La présente recherche considère que le contrat psychologique est principalement constitué par un ensemble d'attentes et d'obligations (d'ordre instrumental et affectif) réciproques. Le respect de celles-ci par les deux parties qui composent ce contrat psychologique, c'est-à-dire l'employé et l'organisation, garantirait une meilleure relation d'emploi (*cf.* figure nº 10).

Figure nº 10. Le contenu de contrat psychologique



Il convient dès lors de se pencher sur les conditions de la formation et de la violation du contenu du contrat psychologique.

2. La formation et la violation du contenu du contrat

Les auteurs distinguent des conditions estimées déterminantes (2.1.) à la formation du contrat psychologique (2.2.). Le non-respect des obligations de l'entreprise envers le salarié conduit toutefois à une violation du contrat psychologique (2.3.).

2.1. Les facteurs déterminants

Selon Coyle-Shapiro et Parzefall (2005 : 54), les individus disposent d'un schéma concernant la relation d'emploi, c'est-à-dire des *« croyances directrices quant à la nature d'une relation d'emploi »* (*ibid.*). **Ce schéma se construit progressivement à travers d'expériences qui déterminent elles-mêmes un certain nombre d'attentes**. Morrison et Robinson (2004) observent plusieurs facteurs liés à l'expérience qui peuvent influencer la formation du contrat psychologique d'une personne :

- *la socialisation pendant l'enfance et l'adolescence*. Durant cette période, les individus développent des valeurs (notamment par rapport à la justice et à la réciprocité) qui vont affecter leurs présupposés par rapport au monde du travail et aux obligations qui font partie d'une relation d'emploi ;
- *la culture nationale*. Morisson et Robinson (2004) souligne que les valeurs culturelles nationales (l'individualisme par exemple), peuvent conduire les individus à développer des attentes spécifiques par rapport aux obligations liées l'emploi ;
- *les expériences antérieures de travail*. Les individus qui changent une ou plusieurs fois d'organisations ou de secteurs d'activité abordent leur nouvelle relation d'emploi avec un ensemble d'attentes et de présupposés qui vont *a fortiori* dominer la manière dont ils perçoivent et interprètent leur nouvelle expérience professionnelle ;
- *la culture organisationnelle*. En véhiculant certaines valeurs (la flexibilité et la loyauté par exemple), une entreprise peut affecter la manière dont un employé perçoit les contributions qui sont attendues d'elle à travers l'organisation et les rétributions qu'elle peut recevoir en échange ;

- *les phases de socialisation organisationnelle et professionnelle*. Ces processus influencent aussi la manière dont les salariés perçoivent, interprètent et se souviennent des obligations réciproques et de leur accomplissement ;
- *les signaux sociaux et les interactions quotidiennes*. Par le biais de ceux-ci, les employés reçoivent des informations relatives aux contributions et aux rétributions auxquelles elles doivent s'attendre dans une relation d'emploi typique ;
- *le rôle au sein de la relation d'emploi et les motivations, les buts et les besoins qui y sont associés*. En fonction de sa position au sein de l'organigramme de l'entreprise, chaque salarié possède des objectifs et des motivations au regard de sa relation d'emploi. Ceux-ci affectent la manière dont un individu interprète et perçoit les informations mais également la façon dont il comble les informations en cas d'insuffisance.

Le paragraphe suivant présente comment ces différents facteurs interviennent dans le processus de formation du contrat psychologique.

2.2. Le processus de formation

La littérature relative au contrat psychologique détermine plusieurs étapes dans le développement de ce dernier. On distingue entre la phase qui précède l'entrée organisationnelle : la socialisation anticipatoire (2.2.1.) et la phase d'intégration au sein de l'organisation : le rencontre (2.2.2.).

2.2.1. La phase de socialisation anticipatoire

Durant cette phase, qui précède l'arrivée en entreprise, un employé possède ce que Blancero et Kreiner (2001) qualifient de « contrat psychologique anticipatoire ». Celui-ci repose sur des croyances et des présupposés issus d'expériences antérieures à l'entrée organisationnelle. Ce schéma préexistant de la relation d'emploi est construit, comme exposé précédemment, par diverses expériences de socialisation familiale ou professionnelle.

Le contrat psychologique anticipatoire peut relever d'un schéma incomplet dont un individu peut disposer à propos d'une probable future relation d'emploi. Autrement dit, le futur salarié utilise *ex ante* ses schémas afin de déterminer, à l'aide d'informations partielles obtenues avant l'engagement avec l'entreprise à travers notamment l'entretien d'embauche, les **attentes anticipatoires** au niveau des obligations comprises dans le contrat psychologique. Coyle-Shapiro et Parzefall (2005 : 55) soulignent le rôle critique du processus de recrutement dans la gestion des **attentes** du candidat en vue d'un ajustement de ces dernières à celles de l'employeur.

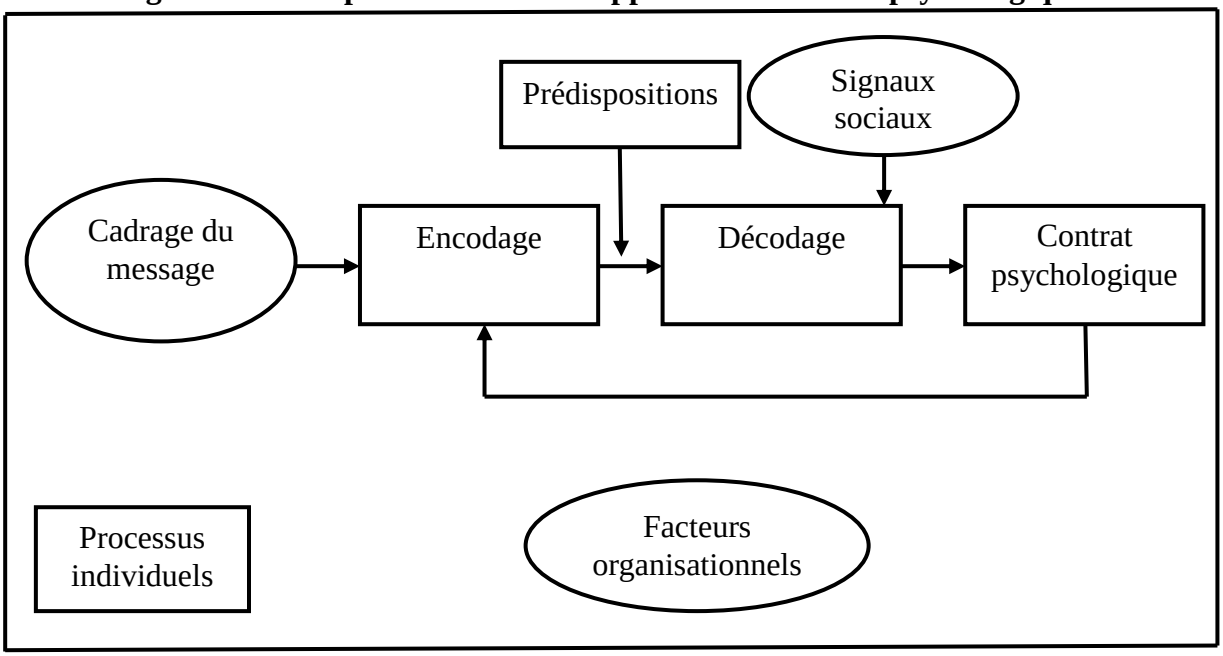
A leur entrée au sein de l'entreprise, les nouveaux salariés tentent de compléter le schéma préexistant de la relation d'emploi en recherchant activement des informations et en soumettant leur contrat psychologique au test de la réalité.

2.2.2. La phase de rencontre

Elle débute dès l'entrée organisationnelle et s'étend sur les premiers mois de la relation d'emploi. Durant cette phase, le salarié développe un schéma de la relation d'emploi plus durable qui va le tester au regard de la réalité organisationnelle.

Rousseau (1995, 2001) a étudié la manière dont le contrat psychologique d'un nouveau salarié se construit au cours de cette période. Cet auteur envisage la formation du contrat psychologique selon une approche sociocognitive. Ainsi, d'après lui, le contrat psychologique correspond à un **schéma ou à un modèle mental** que les salariés possèdent à propos de leur relation d'emploi (*ibid.,* 1995, 2001). La figure nº 11 présente le modèle de formation du contrat psychologique proposé par Rousseau (1995).

Figure nº 11. Le processus de développement du contrat psychologique



Source : Rousseau (1995)

Cet auteur rappelle qu'une relation d'emploi est constituée habituellement de deux parties : le salarié et l'organisation qui l'emploie. A cet égard, il identifie dans son modèle un ensemble de processus organisationnels et individuels qui interviennent dans la formation du contrat psychologique. Toutefois, certains éléments de la figure nº nécessitent d'explications, notamment : les messages émis par l'organisation (a), les signaux sociaux (b), l'encodage (c), les prédispositions individuelles (d), les comportements de recherche d'informations (e), le décodage (f).

a) Les messages émis par l'organisation

L'entreprise peut s'engager vis-à-vis de son personnel *via* des messages ou des évènements qui signalent d'une manière plus ou moins explicite des projets pour l'avenir. A titre d'exemple, lorsqu'une structure annonce aux employés la mise en place d'un dispositif de développement de l'employabilité, celle-ci peut correspondre à des engagements potentiels de sa part aux salariés. Ces évènements se produisent habituellement durant les activités et les processus de GRH (socialisation de nouveaux arrivants, actions de formation, etc.).

Rousseau (1995) identifie quatre types d'évènements susceptibles d'entraîner la communication des intentions pour le futur qui seront perçus comme des attentes envers elle par les salariés :

- les énoncés ouverts ;
- l'observation du traitement reçu par les autres. En fonction du type d'informations recherchées, le salarié va observer des collègues du travail qui possèdent des caractéristiques personnelles ou professionnelles similaires .Ses observations lui permettent d'identifier des informations pertinentes au regard de sa relation d'emploi ;
- la manifestation des politiques organisationnelles. Parmi ces manifestations, Rousseau note l'importance des documents organisationnels (règlements intérieurs, etc.), des systèmes (politiques de rémunération, etc.) et des titres utilisés au sein de l'entreprise ;
- les constructions sociales liées à la réputation où à l'histoire de l'organisation.

Les signaux sociaux interviennent également dans la formation du contrat psychologique.

b) Les signaux sociaux

Il s'agit des informations acquises par un salarié au sein de son environnement professionnel. D'après rousseau (1995), ces signaux sociaux assurent trois rôles dans le processus de formation du contrat psychologique :

- ils constituent pour le salarié une source d'informations sur le contenu et les caractéristiques de son contrat psychologique ;
- ils peuvent produire une certaine pression sociale de telle sorte que le salarié se sente obligé de se conformer à la compréhension collective des obligations réciproques qui constituent le contrat psychologique collectif ;
- ils modèlent la manière dont le salarié se représente et interprète les manifestations organisationnelles.

Pour que les messages émis par l'organisation et les signaux sociaux soient perçus comme attentes ou obligations, il s'avère nécessaire que ces messages soient traités au cours d'une phase d'encodage.

c) L'encodage

Cette troisième phase représente, selon Rousseau (1995), les processus individuels engagés dans l'interprétation des manifestations organisationnelles. Cependant, **la probabilité d'émettre, de percevoir et d'interpréter des attentes et des obligations dépendent de la capacité de l'entreprise et du salarié à communiquer de manière efficace** (Rousseau, 2001). Pour qu'un message organisationnel soit perçu comme crédible par les salariés, son énonciateur doit, d'après Rousseau (1995) :

- posséder un poste de responsabilité au sein de l'organisation lui permettant de réaliser les engagements annoncés ;
- agir dans un contexte adapté au signalement d'engagements. Selon Rousseau (2001), les activités organisationnelles les plus propices à l'échange d'attentes et d'obligations restent celles liées aux ressources humaines, en particulier l'entretien annuel d'évaluation ;
- se comporter de manière consistante avec les engagements exprimés *ex ante*.

Les prédispositions individuelles affectent la manière dont les informations relatives au contrat psychologique sont encodées.

d) Les prédispositions individuelles

Celles-ci influencent la manière dont le contrat psychologique se construit dès l'entrée organisationnelle en raison du caractère individuel de ce dernier. Ludac (2005 : 83-84) identifie trois catégories de prédispositions individuelles qui concourent au développement du contrat psychologique :

- *les biais cognitifs* interviennent dans la construction et l'interprétation des attentes et des obligations. Il s'agit principalement des biais impliqués dans le traitement des informations relatives aux intérêts personnels ;
- *les buts, les motivations et les objectifs liés à l'emploi* dont disposent les nouveaux salariés contribuent à la filtration des informations issues de l'environnement dans lequel ces derniers évoluent ;

- les variables de personnalité affectent également le contenu des obligations qui forment le contrat psychologique.

Outre le rôle passif qui consiste à percevoir et interpréter les messages émis de son contexte, le nouvel employé assure un rôle plus actif en recherchant et en traitant des informations relatives à son milieu de travail mais aussi par rapport à son contrat psychologique.

e) Les comportements de recherche d'informations

Selon Dulac (2005 : 86), lorsqu'une personne arrive dans une nouvelle entreprise, elle *« élabore un contrat psychologique régimentaire à partir de la réalité organisationnelle. En s'engageant dans des comportements de recherche, les nouvelles recrues vont obtenir des informations qui vont leur permettre de mieux appréhender leur contrat leur contrat psychologique »*.

Les travaux Morisson (1993) relatifs à la socialisation organisationnelle déterminent deux modes principaux de comportements de recherche d'informations : le contrôle et la demande. Les nouveaux employés, comme le montre ses travaux empiriques, ont souvent tendance à utiliser l'observation (le contrôle) au détriment des tactiques de recherche plus directes (la demande).

Pour recueillir des informations, le nouveau salarié s'adresse à diverses sources. En général, les informations estimées nécessaires à la construction du contrat psychologique sont fournies par trois catégories d'agents organisationnels : les responsables de recrutement et de la sélection, les collègues et le supérieur hiérarchique (Dulac, 2005 : 85).

f) Le décodage

Durant cette dernière phase les attentes et les obligations se transforment en standards comportementaux. Le contrat psychologique agit alors comme *« un standard auto-généré, interne et personnel qui détermine le comportement requis pour respecter un engagement »* (*ibid.*). En tant que standard comportemental, le contrat psychologique devient un but envers lequel la personne s'engage (Dulac, 2005 : 86).

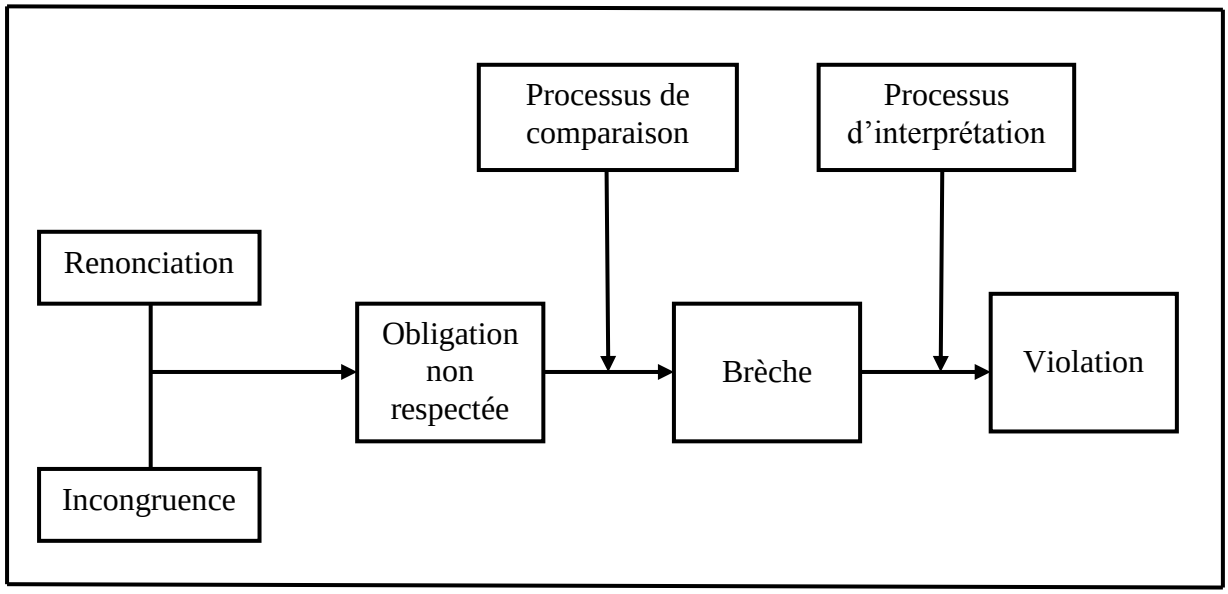
La violation du contrat psychologique est étudiée ci-après.

2.3. Le processus de violation

La violation du contrat psychologique s'avère la conséquence d'un ensemble d'évènements qui démarre par la perception que l'autre partie n'a pas respecté une ou plusieurs obligations ou attentes. Plus précisément, elle est définie par Rousseau (1989 : 128) comme *« l'incapacité de l'organisation ou de toute autre partie, à répondre à la contribution d'un employé, tel que ce dernier croit qu'elles devraient le faire »*. Cette définition prend compte à la fois d'un état cognitif d'une divergence et des réactions émotionnelles qui lui sont associés. Pour Morrison et Robinson (1997 : 230), il s'agit d'un *« état émotionnel et affectif qui peut résulter de la croyance selon laquelle l'organisation n'a pas réussi à maintenir adéquatement le contrat psychologique »*. Ces deux auteurs identifient deux causes principales qui peuvent amener à la perception de « brèche », c'est-à-dire *« les conséquences de l'évaluation cognitive liée à la non-réalisation des obligations liées à l'employeur »* (Dulac : 2005 : 77) : la renonciation et l'incongruence.

La renonciation se produit lorsqu'un agent de l'organisation (le supérieur hiérarchique par exemple) admet l'existence d'une obligation mais pourtant il ne la respecte pas, soit par manque de volonté, soit par incapacité (*ibid.*). L'incongruence se produit, en revanche, lorsque le salarié et son employeur possèdent des compréhensions différentes du contrat psychologique. A titre d'exemple, Hamiot et Merle (2010 : 215, 231) montrent, lors d'une recherche exploratoire menée au sein d'une entreprise organisée sur un modèle industriel employant une main-d'œuvre peu qualifiée, que l'échec d'une procédure de recrutement des jeunes en difficulté d'insertion peut s'expliquer par la différence de signification accordée aux termes du contrat psychologique : *« le fait que les jeunes sont issus de la ville nouvelle et éloignés des réalités du travail, les deux parties ne mettraient pas le même sens derrière les mots. L'échange s'avèrerait alors périlleux »*. La figure suivante expose le processus de violation selon Morrison et Robinson (1997).

Figure nº 12. Le processus de violation du contrat psychologique



Source : (Morrison, Robinson, 1997)

Comme le montre la figure ci-dessus, la renonciation et l'incongruence peuvent entraîner la perception d'une obligation non respectée, c'est-à-dire la perception individuelle d'un décalage entre ce qui a été communiqué et ce qui a été reçu. Cette perception conduit le salarié à s'engager dans un processus de comparaison qui consiste à évaluer la manière donc chaque partie de la relation d'emploi a respecté ses engagements vis-à-vis de l'autre. Si le salarié considère qu'il a rempli son devoir en respectant sa part du contrat et que ses contributions par rapport à l'organisation n'ont pas fait l'objet d'une *« réciprocation »*, il risque de considérer que son contrat psychologique a fait l'objet d'une brèche. Enfin, en s'appuyant sur un processus d'interprétation de la brèche, celle-ci peut amener ou non à un sentiment de violation.

Par ailleurs, plusieurs recherches pointent les effets négatifs d'une violation du contrat psychologique. A titre d'exemple, Robinson *et al*. (1994) constatent que la violation du contrat est souvent associée à un déclin des obligations du salarié envers l'organisation. Ainsi, Robinson et Rousseau (1994) démontrent empiriquement une relation négative entre la violation du contrat psychologique, et la confiance dans l'employeur et l'intention de rester chez lui. D'autres auteurs notent aussi l'effet négatif de cette situation sur la satisfaction professionnelle (Tekleab *et al*., 2005) ou encore sur l'implication affective (Lester *et al.*, 2002).

Résumé du chapitre II

Ce chapitre expose les autres concepts étudiés dans cette thèse : la représentation sociale (A.), les attentes observées *via* le contrat psychologique (B.).

A. La théorie de la représentation sociale

La représentation sociale guide et oriente l'action. Elle assure en effet quatre fonctions : une fonction de savoir, une fonction identitaire, une fonction d'orientation, une fonction de justification.

Deux processus déterminent l'émergence et l'organisation d'une représentation sociale :

- le processus d'objectivisation, part d'un constat réel pour devenir la réalité ;
- le processus d'ancrage, permet au sujet de s'approprier des informations pour les ancrer dans un système de pensée préexistant.

La représentation sociale s'articule autour :

- d'un noyau central, qui assure une fonction génératrice de sens et une fonction organisatrice des éléments périphériques ;
- d'un système périphérique qui présente trois fonctions : une fonction de concrétisation, une fonction de régulation, une fonction de protection du noyau central.

B. Le contrat psychologique et les attentes

La théorie du contrat psychologique a été introduite par Argyris (1960) pour décrire une entente tacite entre les employés et leur employeur. Dans cette recherche, le contrat psychologique est constitué par un ensemble d'attentes et d'obligations (d'ordre instrumental et affectif) réciproques entre un employé et son organisation. Le respect de celles-ci par les deux parties qui composent ce contrat psychologique, garantirait une meilleure relation d'emploi.

Plusieurs facteurs liés à l'expérience peuvent influencer la formation du contenu du contrat psychologique : la socialisation pendant l'enfance et l'adolescence, la culture nationale, les expériences antérieures du travail, la culture organisationnelle, les phases de socialisation organisationnelle et de professionnalisation, les signaux sociaux.

Habituellement, la formation du contenu s'effectue avant et après l'entrée en entreprise où plusieurs processus individuels et organisationnels y interviennent. La violation du contrat psychologique s'avère la conséquence d'une série d'évènements qui démarre par la perception que l'autre partie n'a pas respecté une ou plusieurs obligations ou attentes.

Le chapitre suivant détermine les interrogations du commanditaire de ce travail.

Introduction générale

Première partie : cadre théorique de l'insertion et des jeunes sans qualification

Chapitre I.
L'insertion des jeunes sans qualification : les conditions de l'employabilité

Chapitre II.
La question des représentations, du contrat psychologique et des attentes

Chapitre III.
Le terrain : les interrogations de la Région Poitou-Charentes

Seconde partie : approche empirique des attentes des jeunes sans qualification en cours de formation

Chapitre IV.
La méthodologie de la recherche

Chapitre V.
Le traitement statistique des données discours

Chapitre VI.
Les résultats de l'analyse de contenu et la discussion

Conclusion générale

Chapitre III. Le terrain : les interrogations de la Région Poitou-Charentes

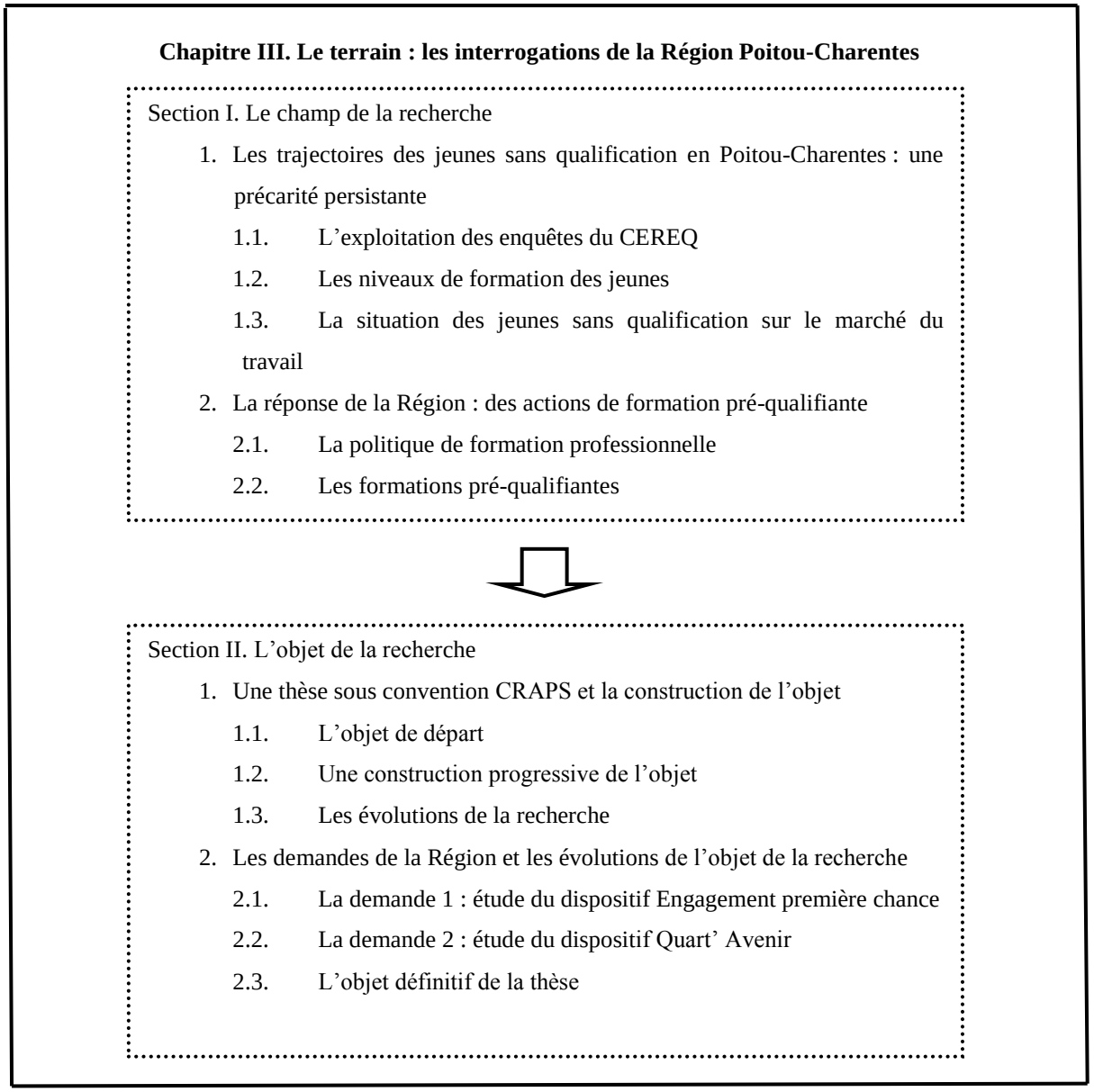
Le dernier chapitre du cadre théorique décrit l'action de la Région en direction des JSQ ainsi que les problématiques et les questions à l'origine de cette thèse. Il articule les questions relatives aux besoins de la Région d'où émane la problématique de recherche.

Le terrain étudié, lors d'une convention CIFRE, constitue la clé de voûte de ladite convention. S'agissant d'une CRAPS, c'est-à-dire d'une situation tout à fait nouvelle au moment du démarrage de la thèse, il est apparu nécessaire de positionner ce terrain par rapport à la CIFRE issue du dispositif initial de l'ANRT. Ceci explique la position de ce chapitre dans la partie théorique.

Ce troisième chapitre détaille le champ (section I.) et l'objet (section II.) de cette thèse.

La figure n° 13 présente le plan du chapitre.

Figure nº 13. Le plan du chapitre III



Section I. Le champ de la recherche

Cette thèse explore, comme précisé *supra* dans l'introduction générale, un terrain peu investi par les gestionnaires : la formation professionnelle des JSQ. La situation de cette cohorte de jeunes sur le marché du travail, comme le montre l'analyse de leurs trajectoires, reste précaire (1.). Pour essayer d'améliorer leur employabilité, la Région a créé des actions de formations pré-qualifiantes (2.).

1. Les trajectoires des jeunes sans qualification en Poitou-Charentes : une précarité persistante

L'étude des trajectoires professionnelles des JSQ permet de relever leurs difficultés particulières d'insertion. Les enquêtes menées par le CEREQ (1.1.) proposent une analyse des niveaux de formation des sortants du système scolaire (1.2.) mais aussi de la situation des JSQ sur le marché du travail (1.3.).

1.1. L'exploitation des enquêtes du CEREQ

Répondant à un souci d'efficacité, les acteurs publics de l'insertion ont cherché à connaître le devenir des jeunes sortant du système éducatif afin d'ajuster au mieux leur action. Ce travail s'appuie sur des analyses longitudinales, c'est-à-dire *« un ensemble d'analyses focalisées sur l'étude de phénomènes au cours du temps »* (Forgues, Vandangeon-Derumez, 2007 : 440).

Dès le début années 1990, le CEREQ a mis en place, un dispositif d'enquêtes longitudinales, appelées « Enquêtes Génération », portant sur le devenir et le parcours des jeunes sortant de la formation initiale. Ainsi, tous les trois ans, le CEREQ s'interroge un échantillon d'individus issus de tous les niveaux de formation répartis sur l'ensemble du territoire national. Ces enquêtes contribuent à la compréhension des processus d'insertion en début de carrière. Elles produisent des indicateurs d'insertion (taux de chômage, taux d'emploi à durée indéterminée, etc.) selon les niveaux de formation, les filières et les spécialités. De surcroît, ce dispositif permet de comparer, d'une génération à l'autre, les aspects structurels et conjoncturels de l'insertion.

La présente thèse s'appuie sur deux enquêtes conduites par cet organisme :

- *l'enquête « Génération 2004 »* réalisée en printemps 2007 auprès de 65 000 jeunes parmi les 737 530 sortis pour la première fois de formation initiale en 2004 ;
- son extension en Poitou-Charentes *« Quand l'école est finie… Premiers pas dans la vie active de la Génération 2004 en Poitou-Charentes »* menée en 2008, suite à la demande de la Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (DRTEFP) et le Conseil régional de Poitou-Charentes. Ceux-ci

souhaitent obtenir des résultats détaillés sur les parcours des personnes ayant quitté la formation initiale en 2004.

La comparaison entre les résultats de ces deux enquêtes permet à la fois d'apprécier les niveaux de formation des sortants du système éducatif, mais aussi d'identifier, par rapport au niveau national, les spécificités régionales.

1.2. Les niveaux de formation des jeunes

Le tableau ci-après présente la répartition des jeunes de cette génération selon leur niveau de formation, en chiffre et en pourcentage, en Poitou-Charentes et dans la France entière.

Tableau nº 8. La répartition des jeunes de la Génération 2004 selon leur diplôme le plus élevé en Poitou-Charentes et en France entière

	France entière		Poitou-Charentes	
	Effectif	**Répartition en %**	**Effectif**	**Réparation en %**
Sans qualification	**123 110**	**17**	**3 800**	**17**
CAP-BEP-MC industriel	67 070	9	2 000	9
CAP-BEP-MC tertiaire	60 570	8	1 900	9
Bac pro/techno industriel (bp-mc-bt,STL, STI)	51 130	7	1 500	7
Bac pro tertiaire (bp-mc-bt)	43 660	6	1 600	7
Bac général/bac techno STT (y compris SMS)	82 375	11	2 600	12
Bac +2 industriel (y compris deug)	39 760	5	1 000	5
Bac +2 tertiaire (y compris deug et santé/social niv3)	97 090	13	2 800	13
2ème cycle (L3+M1)	88 715	12	2 000	9
3ème cycle ou écoles (M2+D)	84 050	11	2 600	12
Ensemble	737 530	100	21 800	100

Champ : ensemble de la Génération 2004 en Poitou-Charentes et en France entière

La structure par niveau de diplôme de la Génération 2004 en Poitou-Charentes s'avère proche de celle observée au niveau de la France entière. La Région n'apparaît atypique en matière de diplôme que sur le niveau 2ème cycle, inférieur aux données de la France entière. Néanmoins, le flux des JSQ est jugé élevé par les pouvoirs publics, il convient de regarder de près les premières années de vie active.

1.3. La situation des jeunes sans qualification sur le marché du travail

La situation des JSQ s'apprécie par comparaison avec les autres catégories de jeunes au sein de la Région Poitou-Charentes (1.3.1), mais aussi au niveau national (1.3.2.).

1.3.1. Les indicateurs : une comparaison avec les autres catégories de jeunes en Poitou-Charentes

Trois indicateurs doivent être pris en considération : les caractéristiques du premier emploi occupé (a) ; la situation professionnelle trois ans après la fin de la scolarité (b) ; et les trois premières années de la vie active (c).

a) Les caractéristiques du premier emploi occupé

Elles concernent la nature du contrat et le niveau de salaire :

- la nature du contrat : le contrat de travail temporaire reste, pour les JSQ, le principal moyen d'accéder au premier emploi. En effet, 79 % d'entre eux ont débuté leur vie professionnelle par un emploi à durée déterminée (intérim, CDD, contrats aidés), contre 56 % des titulaires d'un diplôme de 2ème ou 3ème cycle. Cet emploi se situe majoritairement dans les secteurs des services marchands, du commerce (21 % chacun) et des industries (17 %). Les secteurs « en tension » : hôtellerie-restauration (11 %) et BTP (9 %) ne s'avèrent pas les plus gros pourvoyeurs d'emploi car dorénavant ils cherchent souvent des personnes qualifiées. En outre, dans 25 % des cas, cet emploi est à temps partiel ;
- le niveau de salaire : le salaire net perçu au premier emploi reste légèrement inférieur au Smic (travail à temps partiel, contrats aidés). Il se situait, lors de l'enquête, à 956 euros, soit respectivement inférieur d'environ 200 et 600 euros vis-à-vis de ceux des bac +2 (1150 euros) et des 3ème cycle (1580 euros).

b) La situation face à l'emploi au cours des trois premières années de vie active

Elle se caractérise par de longues périodes de chômage ou d'inactivité, mais aussi des tentatives de reprises d'études ou de formation. En effet, les JSQ restent très exposés au chômage et leur situation s'avère particulièrement précaire : 40 % d'entre eux ont connu plus d'un an de chômage entre 2004 et 2006 alors que ce chiffre tombe à 10 % pour les diplômés de bac +2 et plus. Le taux d'inactivité puisque 15 % de ces jeunes n'ont occupé aucun emploi durant cette période, contre 2 % en moyenne des diplômés de l'enseignement supérieur. Pour

tenter de sortir d'une sorte d'impasse professionnelle, un JSQ sur quatre a effectué une formation hors contrat de travail et 7 % ont repris leurs études.

c) La situation professionnelle trois ans après la fin de leur scolarité

Elles s'observent *via* le chômage, l'inactivité et les conditions d'emploi :

- le chômage : le taux de chômage des JSQ de la Génération 2004 en Poitou-Charentes est plus élevé en 2007 : 30 % par comparaison avec le niveau national (27 %). Notons par contre que seuls 7 % des détenteurs d'un diplôme de 2ème et 3ème cycle sont demandeurs d'emploi,
- l'inactivité : le taux d'inactivité (individus qui ne cherchent pas un emploi) des JSQ reste important. Il s'élève à 6 % contre 0 % pour des diplômés de 3ème cycle et 1 % pour des bac +2,
- les conditions d'emploi : elles se révèlent nettement moins confortables pour les JSQ que celles des jeunes qualifiés : 36 % des JSQ qui sont en emploi en 2007 bénéficient d'un emploi à durée indéterminée contre 81 % des jeunes titulaires d'un diplôme de 3ème cycle.

Cette comparaison intra-régionale peut être complétée par celle relative au niveau national.

1.3.2. Comparaison avec les indicateurs d'insertion des jeunes sans qualification au niveau national

Le tableau ci-après dresse une comparaison entre la situation des JSQ sur le marché du travail en Poitou-Charentes et celle observée chez la même catégorie de jeunes au niveau national.

Tableau nº 9. La situation des JSQ sur le marché du travail en Poitou-Charentes et en France entière

	France entière	**Poitou-Charentes**
Situation au cours des 3 premières années de vie active :		
Chômage plus d'un an	38 %	40 %
Jeunes ayant repris des études	6 %	7 %
Jeunes ayant suivis une formation	**22 %**	**25 %**
Premier emploi :		
Emploi à durée déterminée	**73 %**	**79 %**
Emploi à durée indéterminée	**22 %**	**13 %**
Emploi à temps partiel	26 %	24 %
Salaire net médian	1000 euros	956 euros
Situation trois ans après la fin des études :		
En emploi	**56 %**	**52 %**
➢ en emploi à durée indéterminée	**43 %**	**36 %**
➢ en temps partiel	21 %	20 %
Au chômage	28 %	30 %
En inactivité	8 %	6 %
Salaire net médian	1 117	1 064

Assez globalement, il s'avère que :

1) au cours des trois premières années de vie active :
    - les conditions d'emploi des JSQ en Poitou-Charentes restent délicates : 13 % ont bénéficié d'un emploi à durée indéterminée contre 22 % au niveau national ;
    - leur taux de chômage est légèrement plus élevé (+ 2 %) que celui de la France entière et, ils sont pour cela plus nombreux à suivre une formation hors emploi ;
2) trois ans après la fin de la scolarité, la situation professionnelle des JSQ, ainsi que leurs conditions d'emploi restent plus précaires en Poitou-Charentes :
    - 52% d'entre eux sont en emploi contre 56 % au niveau national ;
    - 36% occupent un emploi durable contre 43% au niveau de la France entière.

In fine, la situation des JSQ de la Génération 2004 en Poitou-Charentes sur le marché du travail s'avère délicate, dans l'absolu, mais aussi en comparaison avec le niveau national. Les taux de chômage et d'inactivité au cours de leurs trois premières années de vie active se révèlent préoccupants. Le diplôme, même s'il ne garantit plus un emploi de qualité, constitue néanmoins une protection contre le chômage durable. Pour aider les JSQ à y accéder, la Région propose plusieurs formules de formation pré-qualifiante.

2. La réponse de la Région : des actions de formation pré-qualifiante

En complément des aides de l'Etat, la Région contribue aussi à l'insertion des JSQ (*cf.* chapitre II.). Ces derniers, comme les autres catégories d'actifs, peuvent bénéficier des différentes mesures créées par la Région dans le cadre de sa politique de formation professionnelle (2.1.). Cependant, des formations dites « pré-qualifiantes » leur sont réservées (2.2.).

2.1. La politique de formation professionnelle

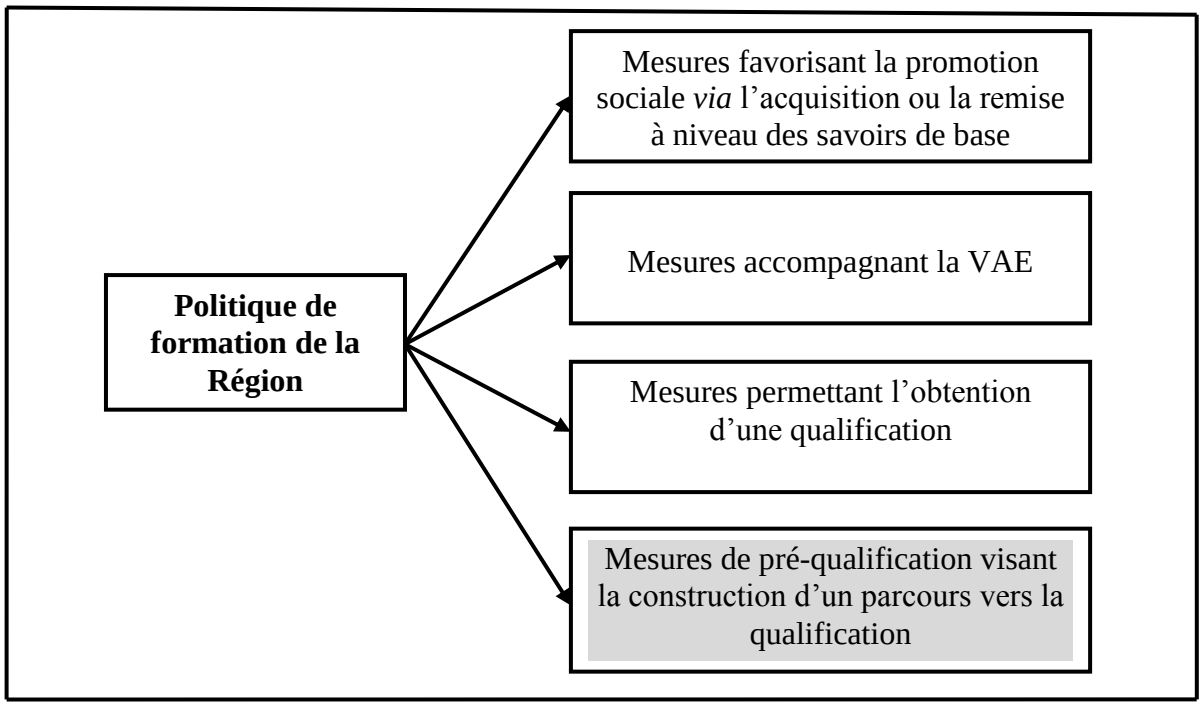
La politique de formation de la Région s'inscrit dans la volonté de l'Union Européenne de développer une économie basée sur la connaissance et l'innovation (déclaration de Lisbonne de 2000). Elle se structure autour de la sécurisation des parcours professionnels à travers l'accès de tous à la formation tout au long de la vie (Petitjean, Gil, 2005 : 74 ; CARIF, 2006 : 7). *« La Région souhaite que chacun ait accès à un premier niveau de qualification et puisse évoluer en acquérant un niveau supplémentaire au cours de sa vie professionnelle, soit par la formation continue, soit par la Validation des acquis de l'expérience (VAE) »*[10]. En définitive, le Conseil régional s'est fixé pour objectifs :

- d'enrayer les phénomènes de déqualification et de précarité professionnelle ;
- d'offrir à chacun les moyens d'accéder à un emploi ;
- de répondre aux besoins en qualification émanant des branches professionnelles.

[10] Source : http://www.poitou-charentes.fr/education-formation/index.html.

En effet, la complexification des tâches et les évolutions réglementaires conduisent les entreprises picto-charentaises à recruter des salariés de plus en plus qualifiés (Maisonneuve et Girardeau, 2011 : 3). A titre d'exemple, 50 % des jeunes techniciens du bâtiment en Poitou-Charentes sont titulaires d'un diplôme de niveau bac +2 contre 14 % pour leurs aînés. En outre, ces auteurs (*ibid.*) notent la disparition et la régression de métiers peu qualifiés dans les secteurs du bâtiment, de la mécanique, de la manutention, de l'hôtellerie-restauration et des services aux particuliers. Pour accompagner au mieux les évolutions sociales et économiques, la Région a jugé nécessaire de faciliter l'accès des citoyens à des formations qualifiantes ou non qualifiantes favorisant la réalisation des conditions de l'employabilité. Au total, quatre types de mesures (RPC[11], 2010a) accompagnent les besoins des JSQ et ceux des autres catégories d'actifs (en emploi ou au chômage) résidents en Poitou-Charentes (*cf.* figure nº 14) :

Figure nº 14. La politique de formation de la Région



En grisé, les mesures étudiées dans cette thèse

- celles **favorisant l'acquisition ou la remise à niveau des savoirs de base tant techniques que généraux dans le cadre de la Promotion sociale**. Elles proposent d'accompagner des salariés qualifiés ou non qualifiés dans leur projet personnel hors

[11] Région Poitou-Charentes.

de leur temps de travail et dans des perspectives de développement du capital compétences (formation à la conduite des entretiens par exemple) ;

- celles **accompagnant la VAE**. La Région a créé le réseau des Points Régionaux-Conseil (PRC) en VAE. Ce réseau compte 70 conseillers chargés d'informer, de conseiller et d'assister toute personne intéressée par la transformation de son expérience en diplôme à caractère professionnel ;
- celles **permettant l'obtention d'une qualification pour un accès ou un retour à l'emploi.** Elles visent à concilier au mieux les projets individuels de formation continue et les besoins économiques prioritaires du territoire (besoins en maçons qualifiés par exemple) ;
- celles **visant la construction d'un parcours vers une formation qualifiante ou un emploi**. Ces actions, appelées « formations pré-qualifiantes » ou aussi « de pré-qualification », favorisent l'acquisition des connaissances générales et des compétences professionnelles de base en vue de préparer l'entrée en formation diplômante. Comme le précise la figure n°, la présente thèse s'intéresse exclusivement à ces mesures, objet de la convention CRAPS.

Les finalités des formations présentées *supra* confirment le constat selon lequel la Région se positionne en tant qu'acteur de l'employabilité. Tout se passe comme si cette collectivité acquerrait auprès de ses habitants une posture d'entreprise leur permettant de bénéficier d'un service de formation et de gestion des carrières. En effet, les mesures adoptées permettent tout au long de la vie active :

- de faciliter les reconversions professionnelles ;
- de favoriser l'acquisition des diplômes ;
- de développer les compétences ;
- de gérer des parcours.

Toutefois, contrairement aux politiques de formation des entreprises qui tendent à privilégier en effet les salariés les plus qualifiés (Dubar, 2004 : 59 ; Perez, Vero, 2006), les actions du Conseil régional concernent prioritairement les actifs les plus démunis sur les plans scolaire et professionnel, à savoir les JSQ. Les mesures de pré-qualification ciblent en premier lieu ce public.

2.2. Les formations pré-qualifiantes

Ces formations doivent servir de « tremplin » à la qualification (2.2.1) et de « marchepied » à l'emploi durable (2.2.2). Cette terminologie permet ainsi de distinguer deux situations favorables, mais de niveau différent.

2.2.1. Un « tremplin » à la qualification

Les formations pré-qualifiantes se situent à la charnière entre une période d'impasse professionnelle et une période de « professionnalisation ». L'action publique en direction des JSQ, comme indiqué dans le chapitre précédent, se structure notamment autour du développement des dispositifs de formation sous contrat de travail. Il peut s'agir d'un contrat d'apprentissage ou de professionnalisation. Les dispositifs de pré-qualification entendent favoriser l'accès des JSQ en difficulté à ces contrats. Un panorama sur l'utilisation de ces derniers en Poitou-Charentes s'impose donc.

Les JSQ peuvent bénéficier, dans le cadre de l'apprentissage, des formations de niveau V. En 2010, le Poitou-Charentes comptait 7 640 apprentis préparant un CAP ou un BEP (RPC, 2010b), soit 54 % du total (14 276 jeunes). De fait, l'apprentissage reste largement plus utilisé en Poitou-Charentes qu'au niveau national pour les formations de niveau V (OREF[12] Poitou-Charentes, 2011). Cela peut s'expliquer à la fois par :

- la volonté du Conseil régional de soutenir *« les jeunes les plus en difficulté pour leur permettre de se former à un métier »* (RPC, 2010b) ;
- le tissu économique de la région qui reste majoritairement composé par des petites et moyennes entreprises recrutant généralement des apprentis de ce niveau.

En revanche, les contrats de professionnalisation concernent à un moindre titre les JSQ. Ils sont principalement destinés à des jeunes qui complètent leur formation initiale (Arrighi, Morra, 2010). Ainsi, en 2010, parmi les 1997 bénéficiaires d'un contrat de

[12] Observatoire régional Emploi-Formation.

professionnalisation, âgés de moins de 26 ans, un peu plus de 60 % sont constitués par des bacheliers ou des diplômés de l'enseignement supérieur (OREF, 2011).

Toutefois, de nombreux JSQ éprouvent des difficultés à accéder à ces deux types de formation en alternance. Force est de constater que, si la situation de crise actuelle aggrave ces difficultés, elles n'en constituent pas la source unique. Le nombre d'apprentis a en effet augmenté de 1349 jeunes entre 2005 et 2009 (RPC, 2010b). L'entrée en apprentissage ou en contrat de professionnalisation semble être entravée par un faible niveau scolaire associé à un manque de repères professionnels. Il s'avère donc nécessaire de créer des programmes de développement de l'employabilité (Leclerc *et al.*, 1996 : 110) centrés sur des objectifs comportementaux et d'acquisition des connaissances de base. Les actions de pré-qualification mises en place par la Région tentent de répondre à cet objectif d'employabilité. Elles se structurent aussi autour de deux enjeux majeurs : la construction d'un parcours de formation vers l'emploi et la resocialisation professionnelle en vue d'une meilleure intégration dans l'entreprise.

La construction d'un parcours de formation vers l'emploi. Généralement, ces mesures débutent par une phase de diagnostic individualisé de compétences afin d'orienter les bénéficiaires vers un métier qui correspond le mieux à leur profil. En complément, ces derniers effectuent des stages en entreprise pour découvrir le métier. En fonction du bilan des stages, ils seront réorientés vers un autre secteur ou construiront avec leur référent (formateur ou psychologue de travail) un projet de formation. Dans le second cas, ils seront positionnés sur un stage de qualification ou chercheront, avec l'appui du référent, une formation sous contrat d'apprentissage ou de professionnalisation.

La resocialisation professionnelle en vue d'une meilleure intégration dans l'entreprise. La plupart des JSQ qui bénéficient des stages de pré-qualification ne maîtrisent guère les codes du monde du travail. Une phase de resocialisation professionnelle s'avère, de ce fait, indispensable dans l'intention d'une reconstruction professionnelle (Ebersold, 2001). Pour ce faire, les formateurs s'attachent à leur transmettre les valeurs essentielles du travail. Ils font ainsi découvrir les règles de fonctionnement de l'entreprise, les attitudes attendues en situation de travail et surtout le rôle du manager. De plus, des mesures favorisant le développement de l'autonomie et la mobilité peuvent aussi être mises en place. Les périodes

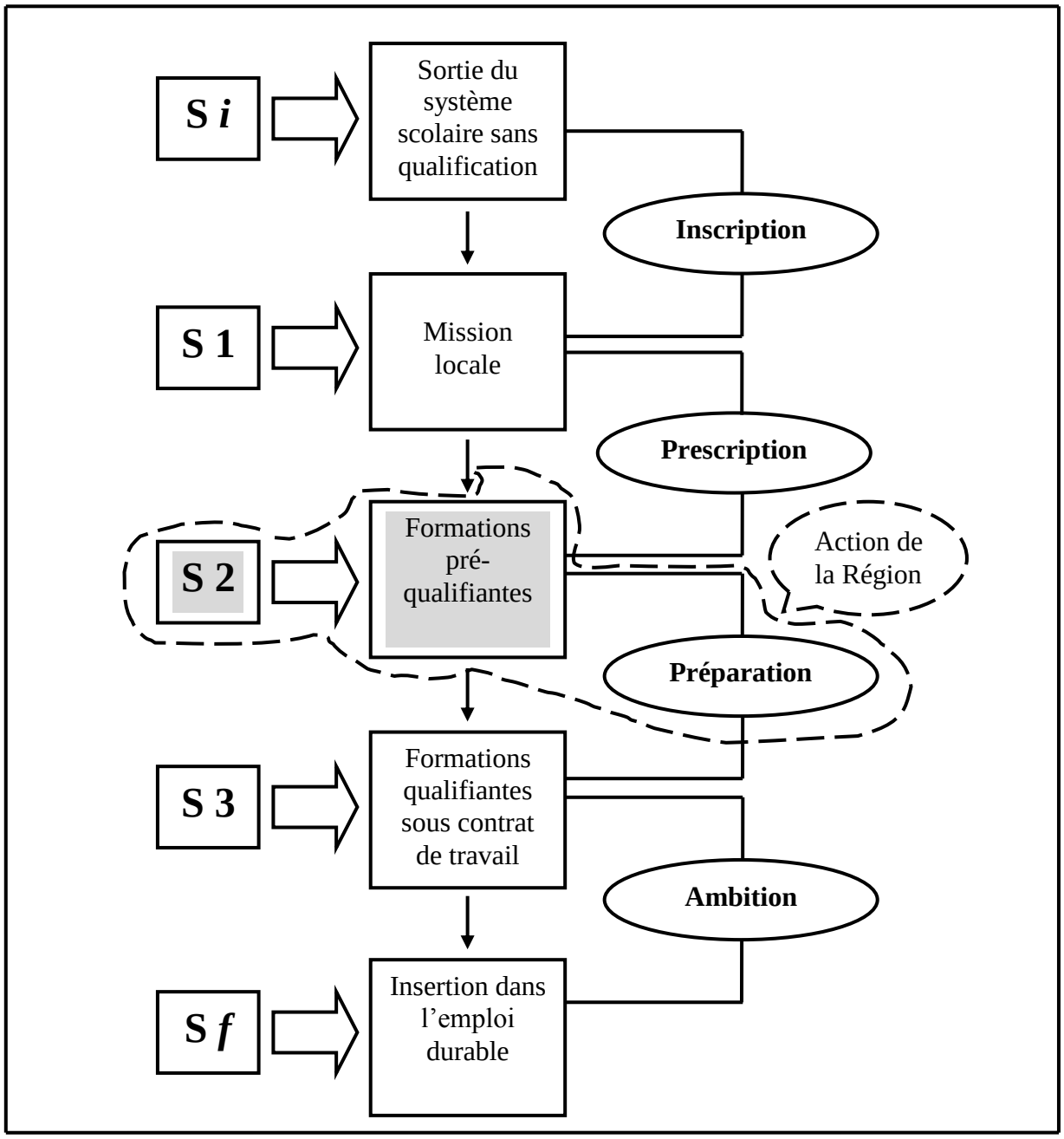
en entreprise sont par ailleurs bien encadrées par les formateurs. Ceux-ci veillent au bon déroulement du stage en jouant un rôle de médiateur entre le stagiaire et son manager.

La seule condition pour être admis à ces dispositifs est l'absence de qualification. En outre, durant la formation, les JSQ perdent leur statut de « demandeur d'emploi » et deviennent **« stagiaires de la formation professionnelle »**. Ils perçoivent, à ce titre, une rémunération comme suit : 251,34 euros pour les stagiaires de moins de 18 ans et 412,20 euros pour les 18-25 ans. Les actions de pré-qualification constituent aussi une sorte de « marchepied » à l'emploi durable.

2.2.2. Un « marchepied » à l'emploi durable

La figure nº 15 présente les cinq situations (S) susceptibles de mener à l'emploi durable, de la situation initiale (Si) à la situation finale (Sf) et positionne (S2) le champ de recherche de cette thèse. L'ensemble est détaillé ci-après.

Figure nº 15. Les formations pré-qualifiantes : un « marchepied » à l'emploi durable



En grisé et en pointillé, le champ de recherche de cette thèse

Les JSQ constituent un groupe hétérogène. Il est donc possible d'observer trois catégories de JSQ face aux dispositifs de formation pré-qualifiante :

- *« les insérés »*. Ils constituent 34 % des JSQ (Benzekri, Gasquet, 2007) et n'ont pas besoin d'aide particulière pour trouver une orientation ou un travail. Dès leur sortie du système éducatif, leur insertion est jugée rapide et réussie ;

- *« les invisibles »*. Ils se trouvent sans emploi et ne se présentent pas aux portes des organismes d'insertion (Angotti, 2009). Cette catégorie peut être composée d'inactifs, de travailleurs dits « au noir », de délinquants et de jeunes qui cherchent vainement une place dans l'entreprise, mais qui ne connaissent pas pour autant les structures d'aide à l'emploi ;
- *« les usagers »*. Ils constituent les bénéficiaires des mesures de formation pré-qualifiantes. Ces actions peuvent, comme le montre la figure nº, faciliter l'accès à l'emploi de la manière suivante : faute d'une première intégration réussie à la sortie des études (situation initiale : S *i*), ces « consommateurs » s'inscrivent à la Mission locale (S1). Cette dernière remplit une mission de service public pour l'orientation et l'insertion professionnelle et sociale. A ce titre, elle accueille, informe, oriente et accompagne les jeunes de 16 à 25 ans. Ses conseillers prescrivent à ces derniers dans la plupart de cas des formations pré-qualifiantes créées par la Région (S2). Ainsi, parmi les 3 691 jeunes sortis du système éducatif sans diplôme entre janvier et décembre 2008 accueillis par les Missions locales de Poitou-Charentes, 1 262 d'entre eux ont été orientés vers une formation qualifiante ou non-qualifiante (ARML[13] de Poitou-Charentes, 2010). Les actions de pré-qualification, comme indiqué *supra*, conduisent à des formations qualifiantes sous contrat de travail ou autres (S3). L'ambition des contrats d'apprentissage et de professionnalisation reste pourtant double : répondre aux besoins spécifiques des entreprises en termes de compétences et faciliter l'insertion des JSQ dans l'emploi durable (situation finale : S *f*).

Malgré l'intérêt de ces actions, l'objectif d'amener les bénéficiaires à la qualification s'est avéré difficile à atteindre. Dans une logique d'efficacité, la Région Poitou-Charentes a demandé d'étudier deux de ses dispositifs de pré-qualification. Il convient d'exposer l'objet de la recherche.

[13] Association régionale des missions locales.

Section II. L'objet de la recherche

Selon Savall et Zardet (2004 : 315-316), l'objet à étudier en sciences de gestion reste complexe car : *« il comporte de nombreux éléments et sous ensembles, assemblés et articulés entre eux selon une structure spécifique qui est en partie visible ou explicite, et en partie cachée ou inconnue. Il est aussi complexe car de multiples acteurs y interfèrent avec des enjeux différents »*.

S'agissant de cette thèse effectuée sous convention CRAPS, son objet s'est construit chemin faisant (1.). Il convient donc de présenter les évolutions de la demande de la Région de l'objet de la recherche (2.).

1. Une thèse sous convention CRAPS et la construction de l'objet

Les thèses en gestion effectuées sous convention CIFRE peuvent être qualifiées des « recherches sur mesure ». En effet, elles tentent souvent de répondre aux **problématiques particulières** des organisations. L'expérience acquise au cours de la présente convention a conduit le doctorant à constater qu'il serait difficile d'élaborer, dans ce type de thèse, un cadre conceptuel *a priori*. Cette recherche possède pour autant un objet de départ (1.1.). L'évolution de ce dernier a amené ensuite à une construction progressive de l'objet de la thèse (1.2.) Une présentation synthétique des évolutions de la recherche semble être nécessaire (1.3.).

1.1. L'objet de départ

Défini par le laboratoire de recherche et par la Région, l'objet de départ porte initialement sur l'accès des salariés à la formation continue. Ce sujet a été déposé à l'Association nationale de la recherche et de la technologie (ANRT). L'encadré nº 1 présente les attentes de la collectivité vis-à-vis du chercheur.

Encadré nº 1. Extrait de la fiche de poste du doctorant CIFRE-CRAPS

Principales activités

- Analyser les synergies entre les politiques d'éducation et de formation mises en œuvre par les branches, les services déconcentrés de l'Etat et les élus régionaux à l'échelle d'un territoire :
  - repérage des enjeux et analyse du jeu des acteurs ;
  - étude de l'impact du Schéma régional des formations.
- Mesurer l'implication des bénéficiaires des services d'éducation et de formation dans la définition et la mise en œuvre des actions qui leur sont destinées :
  - repérage de leurs besoins ;
  - développement de leur « appétence » pour la formation ;
  - qualité du service rendu ;
  - évaluation d'impact.

- Problématiser l'évolution des pratiques des acteurs de l'éducation et de la formation : analyse de l'effet des dispositifs et outils mis en œuvre en région pour accompagner leur évolution

Il s'avère nécessaire de présenter le sujet initial de cette recherche afin de comprendre comment les objets des thèses CIFRE-CRAPS peuvent évoluer après des périodes d'interaction entre le chercheur et son terrain.

Le sujet initial

Malgré tous les impératifs réglementaires, l'accès à la formation continue reste inégalitaire et *« ne correspond pas nécessairement aux besoins principaux »* (COE[14], 2008). En effet, les petites organisations, en particulier celles de moins de dix salariés, restent relativement peu formatrices (Bentabet, Michun, 2003). A l'intérieur des grandes et moyennes entreprises, l'accès à la formation des salariés dépend de leur niveau de formation initiale, de leur sexe et de leur âge (Descamps, 2004). La formation continue concerne peu, de ce fait, les salariés faiblement qualifiés (ouvriers par exemple) et diminue avec l'âge. Ces constats conduisent la Région à mener une réflexion approfondie sur les déterminants d'accès à la formation en

[14] Conseil d'orientation pour l'emploi.

entreprise et à s'orienter vers le recrutement d'un doctorant sous convention CRAPS (*cf.* introduction générale). La recherche menée, au sein de cette structure, a pour objectif :

- de repérer et d'analyser les représentations des employeurs et des salariés relatives à la formation continue : quels besoins ? Quelle place pour la formation dans le parcours des chefs d'entreprise et des salariés ?
- d'étudier les relations qu'entretiennent les prescripteurs, les organismes de formation et les financeurs avec les entreprises : les représentations de ces acteurs facilitent-elles le développement de la formation au sein des organisations ?

A partir de cette interrogation générale, la question de recherche a été reformulée de la manière suivante :

Comment les employeurs et les salariés des entreprises picto-charentaises se représentent-ils la formation professionnelle ? Quelles sont leurs attentes ? Existe-t-il un décalage entre leurs « espérances ») et ce qui est concrètement proposé ?

Les travaux de terrain ont débuté au cours du deuxième mois de la CRAPS (juillet 2007) par des entretiens exploratoires auprès de six acteurs de la formation. Ils possédaient un double objectif :

- appréhender les mécanismes du dispositif de formation professionnelle qui reste, malgré les nombreuses réformes (par exemple la loi du 4 mai 2004), complexe, cloisonné, peu lisible et rigide (Seillier, 2007 : 14 ; Séchaud, Pottier, 2007) ;
- élaborer un guide d'entretien à destination des chefs d'entreprise et un autre de leurs collaborateurs.

La phase exploratoire a montré qu'il s'avérait extrêmement difficile de rencontrer les chefs de petites entreprises « peu formatrices » et leurs salariés. Pour cela, il a été décidé lors de la réunion de thèse[15] du 15 octobre 2007 de faire évoluer l'objet initial de la recherche pour se

[15] Les réunions de thèse sont les réunions du comité de pilotage CIFRE. Ce dernier est composé de la responsable scientifique à la Région, du chef de service Analyse des besoins, Orientation, du directeur de thèse et du doctorant (*cf.* chapitre IV).

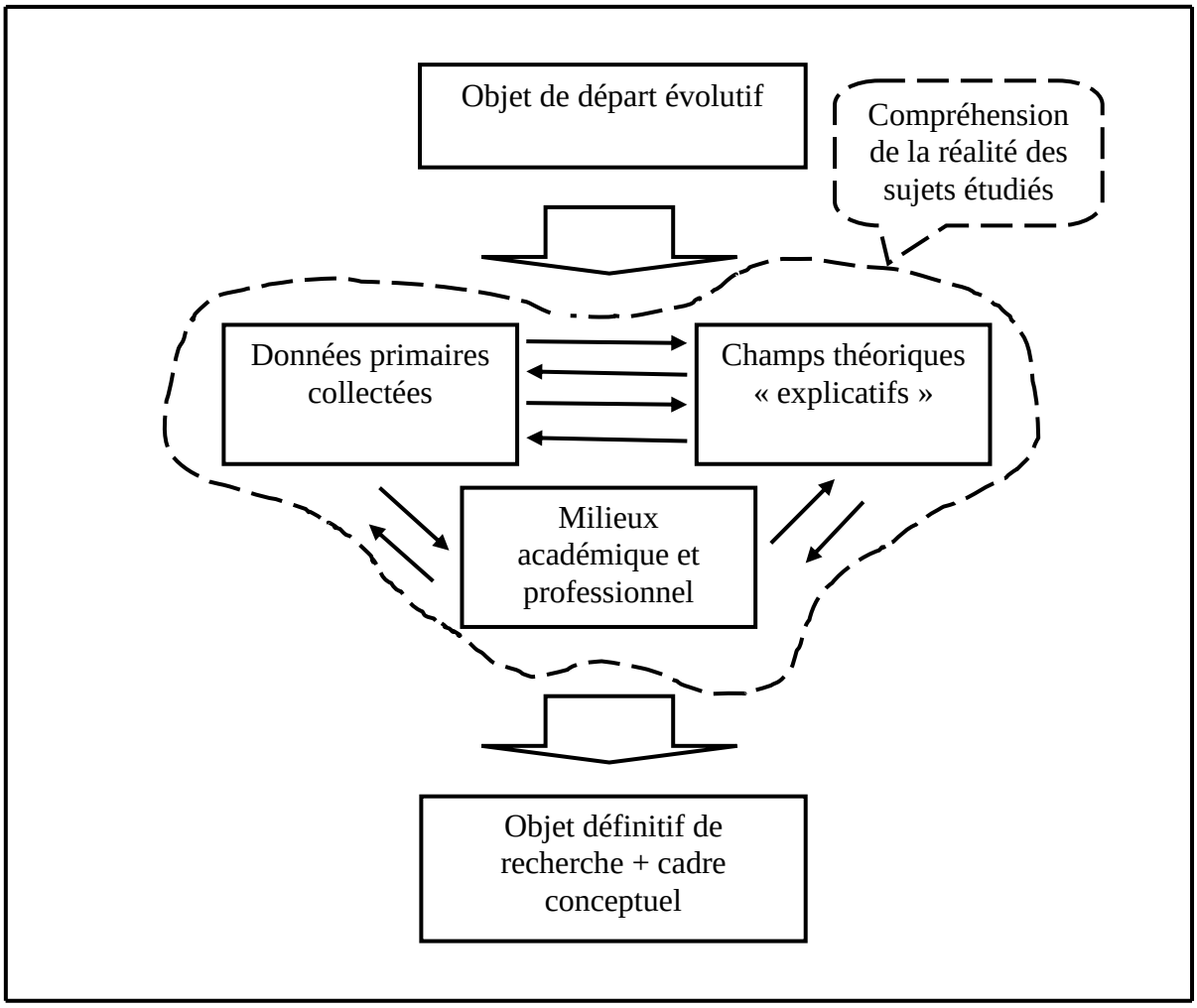
pencher sur les formations pré-qualifiantes menées auprès des JSQ. Il s'agit d'une construction progressive de l'objet de la thèse.

1.2. Une construction progressive de l'objet

L'évolution de l'objet de départ de la présente recherche confirme le constat de Romelaer et Kalika, (2007 : 17) selon lequel *« il est fréquent que le sujet et le projet de thèse, tels qu'ils sont élaborés en début de thèse, subissent ensuite des inflexions, des changements, des coupures, voire même des réorientations majeurs »*. Ainsi, une recherche peut, selon Savall et Zardet (2004 : 177), s'assimiler à *« un parcours initiatique »* pendant lequel le chercheur définit progressivement son sujet, au fur et à mesure qu'il recueille et analyse des matériaux de terrain. De la même manière, cette recherche a connu des évolutions majeures.

De facto, la présente thèse a adopté une posture « interprétativiste » à partir d'une question très large et un terrain de recherche (Allard-Poesi, Maréchal, 2007 : 50). En effet, la Région a offert, suite au changement de l'objet de départ, un nouveau terrain d'observation : les formations pré-qualifiantes des JSQ. Avant de débuter les travaux du terrain, il a fallu néanmoins définir un « objet de départ évolutif » en raison de la démarche à la fois exploratoire et compréhensive de la recherche. Il ne s'agit pas de valider ou d'infirmer des hypothèses déterminées *ex ante*. Dans cette situation, le cadre conceptuel est nécessairement élaboré *ex post*. Une fois sur le terrain, la compréhension progressive du doctorant des phénomènes étudiés a conduit à la construction de l'objet définitif de la thèse (*ibid.*). La figure n° 16 précise comment ce dernier a été construit.

Figure nº 16. Le processus de construction de l'objet définitif de la thèse



Ce travail de compréhension, comme l'expose la figure ci-dessous, s'est effectué par :

- Un constant aller-retour entre des données empiriques et des champs théoriques (Hlady-Rispal, 2002 :46). Ces derniers tentent d'interpréter les résultats obtenus (Berry, 2000 ; Wacheux, 2005 : 15) et sont de nature *« non nomologiques »* (Wacheux, 1996 : 15) ;
- des interactions entre le chercheur et ses milieux professionnels (Région et ses partenaires) et académique (laboratoire et colloques scientifiques). La confrontation avec des praticiens et d'autres chercheurs s'est avéré nécessaire pour juger la pertinence de l'objet de recherche mais aussi pour contribuer à son évolution (Lallé, 2004 : 60).

Au début de la troisième année de la convention CRAPS, le directeur de thèse a été amené à expliquer ce cheminement à la responsable scientifique à la Région (*cf.* encadré nº 2). Cette dernière était surprise de ne pas trouver de cadre conceptuel « prêt à l'emploi ».

Encadré nº 2. Extrait de la réunion de thèse du 29 juin 2009, propos du directeur de thèse sur la construction du cadre conceptuel des thèses sous convention CIFRE

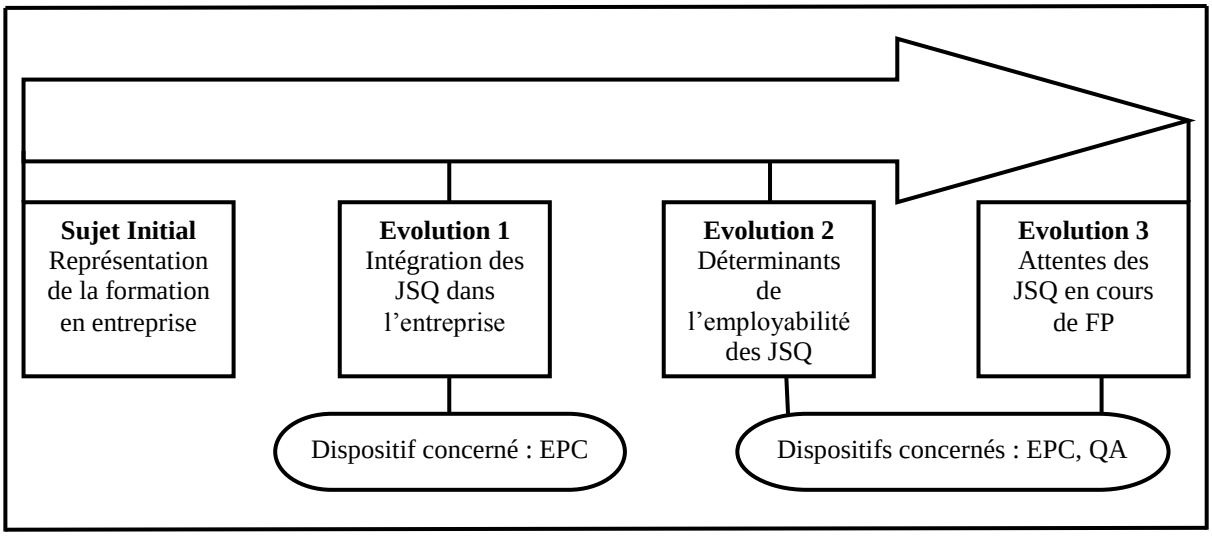
Directeur de thèse : S'agissant d'une thèse menée dans le cadre d'une convention CIFRE, le champ théorique de ce travail sera mobilisé une fois que le travail de terrain sera terminé. Il ne faut pas se focaliser sur un champ théorique, en disant, c'est celui-là qui est au centre de nos investigations, mais plutôt centrer sur le terrain, et voir après, ce qui paraît le plus pertinent comme champ théorique [...] On peut rarement partir d'un constat théorique dans une convention CIFRE, c'est difficile. C'est après coup, que l'ont peut dire : « le champ conceptuel qui explique le mieux ce qu'on a vu est celui-là. C'est éventuellement ça qui permet le mieux d'expliquer les observations ». On est dans une convention CIFRE, on n'est pas ici dans la validation de ce que l'on sait ailleurs.

Les évolutions de cette recherche sont précisées succinctement ci-dessous.

1.3. Les évolutions de la recherche

Pour clarifier le cheminement, il convient d'exposer de manière synthétique les évolutions de cette recherche avant de les détailler *infra*. La figure nº 17 retrace l'objet de départ de cette thèse et ses évolutions en fonction des dispositifs de pré-qualification étudiés et des problématiques identifiées.

Figure nº 17. L'objet intial de la recherche et ses évolutions



La figure ci-dessus représente la façon dont l'objet de la recherche a évolué chemin-faisant en fonction de l'évolution des interrogations de la Région et de l'avancement des travaux. Partie d'une recherche sur les déterminants de l'accès à la formation en entreprise, le travail a fini par aboutir aux dispositifs menés auprès des JSQ. Il est possible dès lors de présenter en détail les deux demandes de la Région et les trois évolutions de l'objet de départ de la recherche.

2. Les demandes de la Région et les évolutions de l'objet de la recherche

La Région a souhaité procéder à l'évaluation de deux programmes de formation pré-qualifiantes : Engagement première chance (désormais EPC) (2.1.) et Quart' Avenir (désormais QA) (2.2.). Les travaux menés ont conduit à l'élaboration de l'objet définitif de la recherche (2.3.).

2.1. La demande 1 : étude du dispositif Engagement première chance

Il convient de présenter le contenu de ce dispositif (2.1.1.) ainsi que la recherche proprement dite (2.1.2.).

2.1.1. Le contenu

Ce dispositif a pour objectif d'organiser la mise en relation entre un JSQ et une entreprise confrontée à des difficultés de recrutement afin de concrétiser leur engagement mutuel par un contrat de formation. Sa mise en place est confiée à des organisations concernées, à des degrés divers, par la problématique de l'insertion. Celles-ci s'engagent à mobiliser les entreprises intéressées par le recrutement des JSQ en alternance. Ces derniers doivent être âgés de 16 à 25 ans, avec une priorité pour les sortants du système scolaire depuis moins de trois ans. L'EPC répond à quatre objectifs :

- favoriser l'accès des jeunes demandeurs d'emploi à une qualification reconnue par un titre, un diplôme ou un certificat professionnel, inscrit au Registre National de Certification Professionnelle[16] (RNCP) ;
- contribuer à sécuriser le parcours professionnel de ces jeunes en leur proposant une formation sous contrat de travail ;
- répondre aux besoins en recrutement des secteurs en pénurie de main-d'œuvre. Au total, six secteurs d'activité sont ciblés par ce dispositif : le bâtiment et les travaux publics (désormais BTP), l'hôtellerie-restauration, le nautisme, la propreté, la métallurgie, les métiers de « bouche » ;
- promouvoir la formation par alternance, notamment par contrat d'apprentissage et de professionnalisation.

Cette mesure engage un JSQ et une entreprise dans un parcours d'accès à l'emploi dont la durée totale est variable (de 9 à 27 mois) en fonction des besoins du premier et du contenu du parcours. Les Missions locales sont chargées du suivi et d'accompagnement des bénéficiaires tout au long de leur parcours. Ce dernier comprend deux phases : celle de pré-qualification et celle de qualification.

Une phase de pré-qualification. Pendant une période de un à trois mois, les JSQ bénéficient du statut de « stagiaire de la formation professionnelle rémunéré » et suivent des actions de

[16] Les certifications enregistrées dans ce répertoire sont reconnues sur l'ensemble du territoire national. Dans la pratique, le RNCP permet de consulter les descriptifs des certifications : activités visées, secteur d'activité, éléments de compétence acquis, modalités d'accès.

formation préparatoires à la qualification. Ces dernières visent l'acquisition de gestes et de comportements attendus par les managers en situation de travail. Leur durée représente au maximum 50 % de cette première phase. Le reste du temps est réservé aux stages en entreprise.

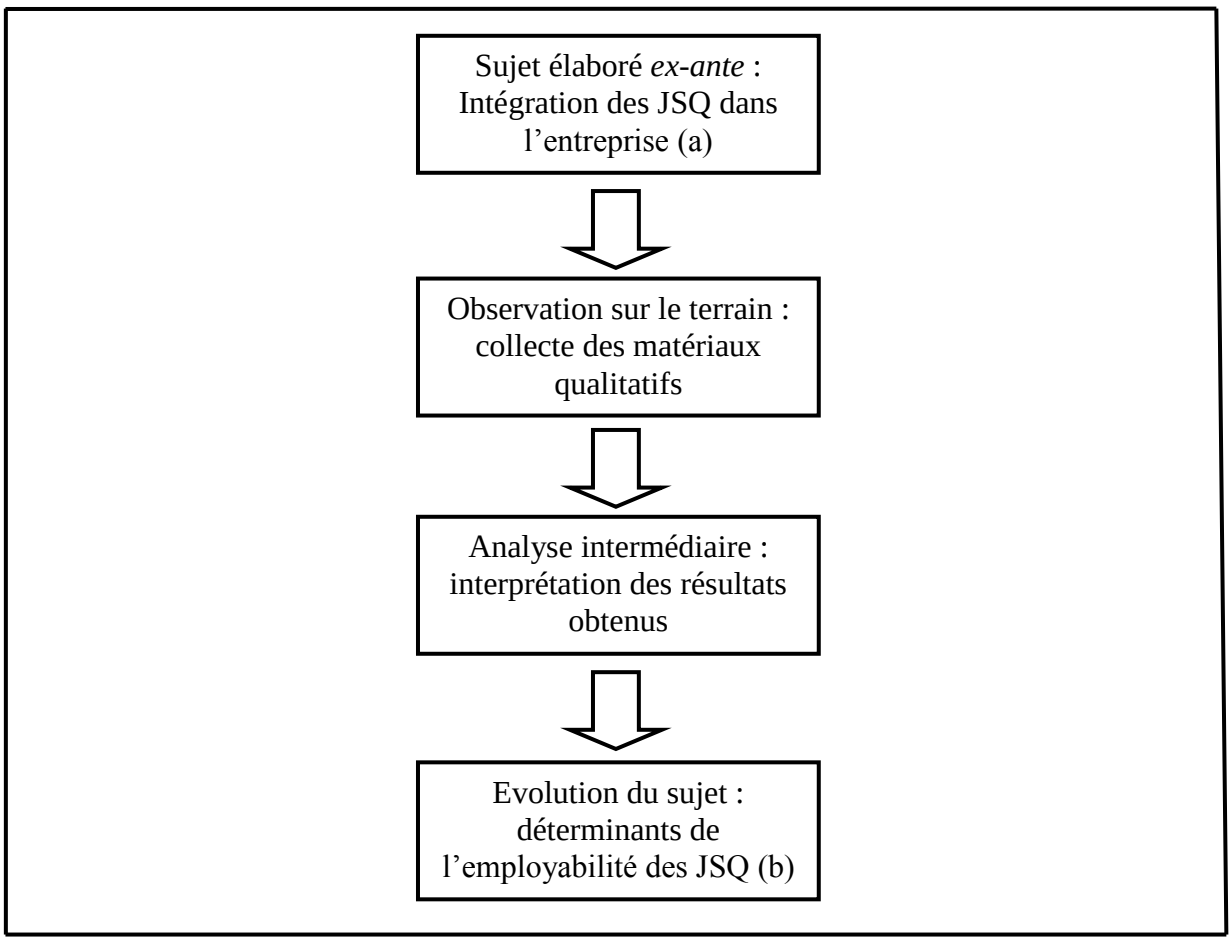
Une phase de qualification. A l'issue de la première phase, les JSQ se voient proposer une formation sous contrat de travail. Ils deviennent alors salariés rémunérés par leur employeur. Ce dernier reçoit des aides financières de la Région dont le montant dépend du type de contrat. Si le jeune signe un contrat d'apprentissage, l'entreprise recevra les primes régionales prévues dans les règlements régionaux concernant l'apprentissage. S'il signe un contrat de professionnalisation, l'entreprise percevra une aide de 200 euros par mois pendant les six premiers mois du contrat, puis 600 euros à l'issue du contrat si le jeune obtient le titre.

Les travaux menés par le chercheur dans le cadre de ce programment ainsi que les deux premières évolutions que l'objet de la recherche a connues sont exposés ci-après.

2.1.2. La recherche proprement dite

Comme exposé *supra*, l'étude de cette action a permis au doctorant d'explorer un terrain très peu exploité par les gestionnaires. Avant de démarrer les travaux du terrain, il semblait nécessaire de définir un nouvel objet de départ (appelé « Evolution 1 », *cf.* figure n°) : intégration dans l'entreprise des JSQ en cours de formation (a). Après une période de collecte des matériaux qualitatifs et d'analyse intermédiaire, l'objet de la recherche a connu une nouvelle évolution. Il s'agit dorénavant d'étudier les déterminants de l'employabilité des JSQ en cours de formation (« Evolution 2 », *cf.* figure n°) (b). La figure n° 18 illustre ce cheminement.

Figure nº 18. Phases d'évolution de l'objet de la recherche durant l'étude du dispositif EPC



a) Evolution 1 : intégration dans l'entreprise des JSQ en cours de formation

La première expérimentation EPC a eu lieu à la Chambre de métiers et de l'artisanat des Deux-Sèvres (désormais CMA 79) en décembre 2007 et a concerné 22 JSQ. Elle entend faciliter leur accès à un contrat d'apprentissage dans le secteur de l'artisanat. L'objet de la recherche a connu alors une première évolution, fin octobre 2007, autour du processus d'intégration des JSQ au sein des organisations. Il s'agissait :

- d'étudier sur la durée l'intégration des stagiaires EPC dans l'entreprise ;
- d'observer l'impact de la formation sur leur comportement.

La nouvelle question de recherche s'est alors élaborée comme suit :

Quels sont les déterminants de l'intégration dans l'entreprise des JSQ, ayant bénéficié d'une action de pré-qualification, en formation sous contrat de travail ?

L'organisation de ce dispositif en deux phases conduit à réaliser une étude longitudinale par entretiens semi-directifs, auprès des stagiaires EPC et de leur futur maître d'apprentissage. Pour ce faire, il s'est avéré nécessaire d'interroger en deux temps :

- les JSQ à l'entrée en formation pré-qualifiante et à la sortie du dispositif avec ou sans qualification (en cas de rupture du contrat d'alternance) ;
- et leur maître d'apprentissage à l'arrivée et au départ de l'entreprise.

La première vague d'entretiens a été menée, début janvier 2007, auprès des premiers bénéficiaires en cours de formation pré-qualifiante à la CMA 79. Il a fallu alors créer des indicateurs pour apprécier l'efficacité du dispositif (Argyris, Schön, 2002 : 25). Au total, quatre indicateurs ont été retenus :

- taux d'abandon en cours de la première phase (en cours des trois premiers mois de cette phase) ;
- taux de sortie du dispositif sans solution (c'est-à-dire sans trouver un contrat d'alternance à l'issue de la première phase) ;
- taux de contrats d'alternance conclus (contrats d'apprentissage ou de professionnalisation) : nombre de contrats conclus/nombre total de bénéficiaires ;
- taux de rupture de contrats d'alternance conclus.

Contrairement à l'objectif affiché d'amener cette population vers la qualification, peu de contrats d'alternance ont été conclus. Sur les 22 stagiaires, seuls quatre ont bénéficié d'un contrat d'apprentissage, sur lesquels deux avaient démissionné. Les 20 stagiaires restant avaient abandonné en cours de route ou étaient sortis du dispositif sans solution. Le tableau n° 10 présente le bilan de la première expérimentation EPC.

Tableau nº 10. Le bilan du dispositif EPC, à la CMA 79, au 21 août 2008

Nombre total de bénéficiaires	**22 jeunes**
Taux d'abandon	**32 %**
Taux de sorties du dispositif sans solution	**41 %**
Nombre de jeunes en formation (en cours)	**9 %**
Taux de contrats d'apprentissage conclus	**18 %**
Taux de contrats d'apprentissage en cours	50 %
Taux de rupture de contrats d'apprentissage conclus	50 %

Lors de la réunion de thèse du 13 juillet 2008, il a été demandé au doctorant de contribuer aussi à l'évaluation de la deuxième expérimentation EPC. Celle-ci, mise en place par la branche professionnelle de la Propreté et des services associés, a débuté en mars 2008 et a concerné 15 JSQ. Elle visait l'accès à un contrat de professionnalisation dans le secteur de la propreté. Notons que la plupart de métiers de ce secteur restent en « tension ». Le tableau ci-après expose le bilan de la deuxième expérimentation EPC.

Tableau nº 11. Le bilan du dispositif EPC, dans la Branche de la propreté, au 17/10/2008

Nombre total de bénéficiaires	**15 jeunes**
Taux d'abandon	**7%**
Taux de sorties du dispositif sans solution	**60%**
Taux de contrats de professionnalisation conclus	**33 %**
Nombre de contrats de professionnalisation en cours	40 %
Taux de rupture de contrats de professionnalisation en cours	60 %

On doit noter une certaine similitude des deux premières expérimentations EPC dans la mesure où la faiblesse des effectifs initiaux (22 et 15 JSQ) ne permet guère une évaluation statistique significative. A ce stade de l'étude, le projet de réaliser une enquête longitudinale devient difficile du fait du nombre limité de stagiaires EPC ayant bénéficié d'un contrat d'alternance. Néanmoins, il s'avère nécessaire de tenter d'expliquer cet échec relatif et de chercher à comprendre les raisons du décalage entre l'ambition des dispositifs de formation pré-qualifiante et la réalité sur le terrain. Ceci conduit à une seconde évolution de l'objet de cette thèse.

b) Evolution 2 : déterminants de l'employabilité des JSQ en cours de formation

Au cours du mois d'octobre 2008, une première analyse des données primaires recueillies (Wacheux, 1996 : 229) a été effectuée. Il s'est avéré que, comme le constate Ourliac[17], les quatre indicateurs créés ne permettent pas, à eux seuls, d'apprécier la qualité du dispositif. Ce chercheur conseille en fait de *« ne pas effectuer une corrélation directe entre les conditions d'insertion d'une population et la qualité des dispositifs de formation. En effet, il entre dans les conditions de l'insertion une pluralité de facteurs qui rendent l'analyse du dispositif en termes de résultats très complexe »*. Dans le même sens, Braconnier (2011) note que dans l'évaluation des politiques de formation, il faut *« dépasser la question de l'efficacité et, surtout, celle de l'efficience qui se posent de façon évidente dans une culture de performance »*. Cet auteur conseille d'aller au-delà de l'efficacité pour évaluer les enjeux plus que les résultats, c'est-à-dire *« une évaluation par la compréhension des contextes, de la globalité de la problématique, de son caractère multidimensionnel et complexe »*. Dès lors, il s'est avéré nécessaire de comprendre les raisons pour lesquelles, seuls 24 % des bénéficiaires des deux premières expérimentations EPC avaient bénéficié d'un contrat d'alternance, alors que **la plupart des entreprises dans lesquelles les stagiaires EPC ont effectué leur stage cherchaient des apprentis ou des jeunes en contrat de professionnalisation**.

Comment expliquer le taux de rupture des contrats d'alternance conclus ? Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à ces questionnements, il a semblé utile de s'appuyer sur le concept de l'employabilité. En effet, ce concept prend en compte des éléments de personnalité, mais aussi les conditions de GRH favorisant le développement de l'employabilité. Il facilite l'identification des facteurs qui permettent aux jeunes en cours de formation pré-qualifiante de trouver un contrat d'alternance et de s'y maintenir. La question de recherche s'est formulée dès lors comme suit :

Quels sont les déterminants individuels et organisationnels de l'employabilité des jeunes sans qualification en cours de formation ?

[17] *In* Braconnier P., Caron, P. (2008), « Évaluation et gouvernance régionale - Politiques d'emploi et de formation professionnelle », *Actes du colloque de l'Association de science régionale de langue française* à Rimouski.

Il s'est avéré alors nécessaire d'interroger des JSQ en cours de formation et des tuteurs en entreprise sur leurs attentes respectives en termes de style de management, comportement, qualités, etc. et de s'appuyer alors sur un nouveau dispositif de pré-qualification censé « réussir mieux », le dispositif Quart' Avenir.

2.2. La demande 2 : étude de dispositif Quart' Avenir

Sont présentés successivement le contenu de ce programme (2.2.1.) et la recherche proprement dite (2.2.2.).

2.2.1. Le contenu

Mise en place en avril 2008, cette mesure a été initiée par la Région auprès de l'AFPA. Elle s'adresse à des JSQ, âgés de 18 à 26 ans, issus des quartiers populaires et des milieux ruraux isolés. Les bénéficiaires ne sont pas sélectionnés à l'entrée, mais « accueillis tels qu'ils sont » afin de leur apporter une réponse adaptée. Leur repérage est cependant effectué par les structures d'accueil (Missions locales, Pôle emploi, etc.). Les formations sont dispensées par les centres AFPA d'Angoulême, de Rochefort, de Niort, de Châtellerault et de Poitiers. **Un référent psychologue (du travail) et un binôme psychologue/formateur sont désignés dans chaque établissement afin d'assurer un tutorat rigoureux des stagiaires QA**. Ce suivi est assuré jusqu'à ce qu'ils aient obtenu au moins un premier niveau de qualification.

Les stagiaires QA débutent la formation par **un sas de diagnostic et de positionnement** de deux semaines. Ce diagnostic entend déterminer leur parcours en tenant compte de leurs atouts et de leurs potentiels. A son issue, chaque jeune définit avec son référent **un parcours individualisé d'accès à la qualification** (diplômes AFPA[18]), allant de 12 à 24 mois selon ses besoins. Ainsi, certains jeunes ont besoin, avant même de choisir un métier, de découvrir le monde professionnel, alors que certains d'autres ont besoin d'effectuer des stages en entreprise pour confirmer leur choix professionnel. Durant cette période, l'accent est mis sur la maîtrise des compétences clés et sur l'acquisition des connaissances et des comportements

[18] Ces diplômes sont délivrés par le ministère de l'Emploi.

liés à la qualification. Mais toutefois, les stagiaires peuvent bénéficier tout au long de leurs parcours :

- des actions de professionnalisation : actions de redynamisation et de remobilisation, consolidation de projet de formation, découverte des métiers, périodes de stage en entreprise, préprofessionnalisation, préparation aux contrats en alternance, actions qualifiantes, acquisition des connaissances liées à la qualification ;
- des actions d'accompagnement : suivi psychopédagogique, styles d'apprentissage, suivi médical, accompagnement socio-éducatif, accompagnement dans l'emploi.

Toutes les étapes du parcours (stages, suivi médical, etc.) sont consignées dans un livret nominatif appelé « Passeport qualification ». Elles font l'objet d'un engagement entre le stagiaire, le prescripteur et le référent QA présent sur chaque site AFPA.

In fine, QA, comme EPC, tente de **construire l'identité professionnelle** des JSQ mais aussi de contribuer à leur **socialisation** en vue de l'employabilité.

La recherche menée dans le cadre de ce programme est exposée *infra*.

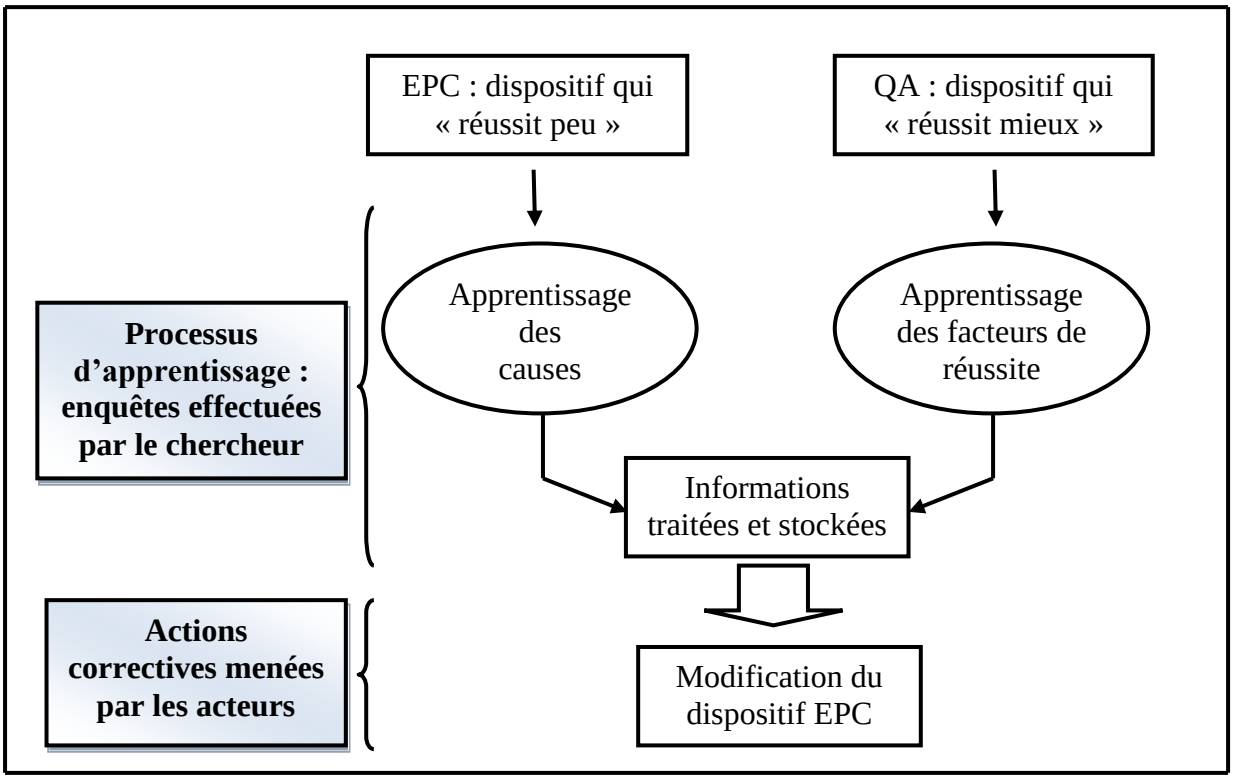
2.2.2. La recherche proprement dite

Il convient de présenter les raisons qui ont conduit la Région a demandé au doctorant de contribuer à l'évaluation de ce dispositif (a) mais aussi les travaux effectués (b).

a) Les « raisons » de QA

La Région a voulu tirer des leçons de ses réussites et de ses échecs. Selon Argyris et Schön (2002 : 24), l'acte de tirer des leçons constitue un processus d'apprentissage. Ce dernier consiste à acquérir, traiter et stocker des informations nécessaires à la compréhension des réalités organisationnelles. Cette démarche compréhensive permet aux acteurs de définir un plan d'action en vue d'une amélioration de la performance dans la durée. La figure nº 19 expose le rôle du doctorant CRAPS dans le développement du stock d'informations de la Région.

Figure nº 19. Le plan d'action du chercheur élaboré lors de la réunion de thèse du 30 octobre 2008



En effet, le décalage entre les objectifs fixés pour EPC et les résultats obtenus amène la Région à s'interroger sur les causes de cet échec mais aussi sur les éventuels facteurs de réussite. Dans une logique d'apprentissage organisationnel, elle a demandé au doctorant, lors de la réunion de thèse du **30 octobre 2008** (*cf.* encadré nº 3), d'étudier les déterminants du succès des mesures de formation qui « réussissent mieux ». L'objectif a consisté à mettre en place, *a posteriori*, des actions correctives pour le dispositif EPC.

Encadré nº 3. Extrait de la réunion de thèse du 30 octobre 2008, propos du directeur de thèse et de la DGA Education-Formation[19] sur la nécessité d'étudier d'autres dispositifs

Directeur de thèse : pour vous, quelle sera la deuxième étape ? Si j'ai bien compris, ça serait de regarder une expérience qui a réussi ou qui, tout du moins, réussit largement mieux, d'observer quels sont les processus qui se mettent en jeu.

DGA Education-Formation : vous avez Quart' Avenir, puis après, il y aura des jeunes en apprentissage. Il me semble qu'il y aurait les trois : on regarde l'EPC, on voit que c'est

[19] DGA Education-Formation = responsable scientifique du doctorant à la Région.

compliqué, donc, on va voir une expérience, qui réussit mieux avec les mêmes jeunes, de même profil sociologique, […] sur Quart' Avenir, tu vas surtout voir le côté pédagogique. Par contre, sur l'apprentissage, tu aurais le professionnel. Alors, je ne sais pas, s'il faut que tu fasses les deux.

Directeur de thèse : on est obligé d'avoir la vision des deux. Il faut avoir une vision d'ensemble sur ce qui ne marche pas, ou pas bien, et sur ce qui marche à peu près et pourquoi ; et comment, de l'autre côté […] les employeurs, eux perçoivent cela aussi, et sélectionnent. Parce qu'au bout du compte, ils doivent sélectionner des gens de Quart' Avenir ou des gens d'EPC.

DGA Education-Formation : qu'est-ce qui fait, du côté des employeurs qu'ils prennent ce jeune-là, et pas l'autre ?

Il convenait alors de rencontrer des acteurs du dispositif QA. Ce dernier semblait réaliser des résultats plus satisfaisants que ceux d'EPC.

b) Les travaux effectués

Au départ, comme précisé en amont, cette enquête entendait étudier les conditions de réussite de ce programme. Avant de débuter l'étude du terrain, la DGA Education-Formation a demandé au doctorant de se pencher aussi sur les causes des abandons observés sur le dispositif. En effet, durant la réunion du comité de pilotage **QA**[20] du **23 janvier 2009**, il est apparu que sur les 749 stagiaires QA, 20,8 % d'entre eux ont abandonné le dispositif. Pour la Direction régionale de l'AFPA, comme le montre l'encadré nº 4, ce taux d'abandon s'avère problématique. De fait, ce dernier s'élève en moyenne à 10 % pour les formations en direction d'autres catégories de stagiaires (adultes, femmes isolées, etc.). Ainsi, les membres de ce comité de pilotage se sont interrogés sur les raisons des abandons ainsi que sur la stratégie à mettre en œuvre pour maintenir les JSQ en formation[21].

[20] Il s'agit des réunions trimestrielles organisées par la Direction régionale AFPA à Poitiers sur l'appréciation de QA. Quatre organismes y sont présentés : la Région, la DRTEFP, l'AFPA et la Mission locale.

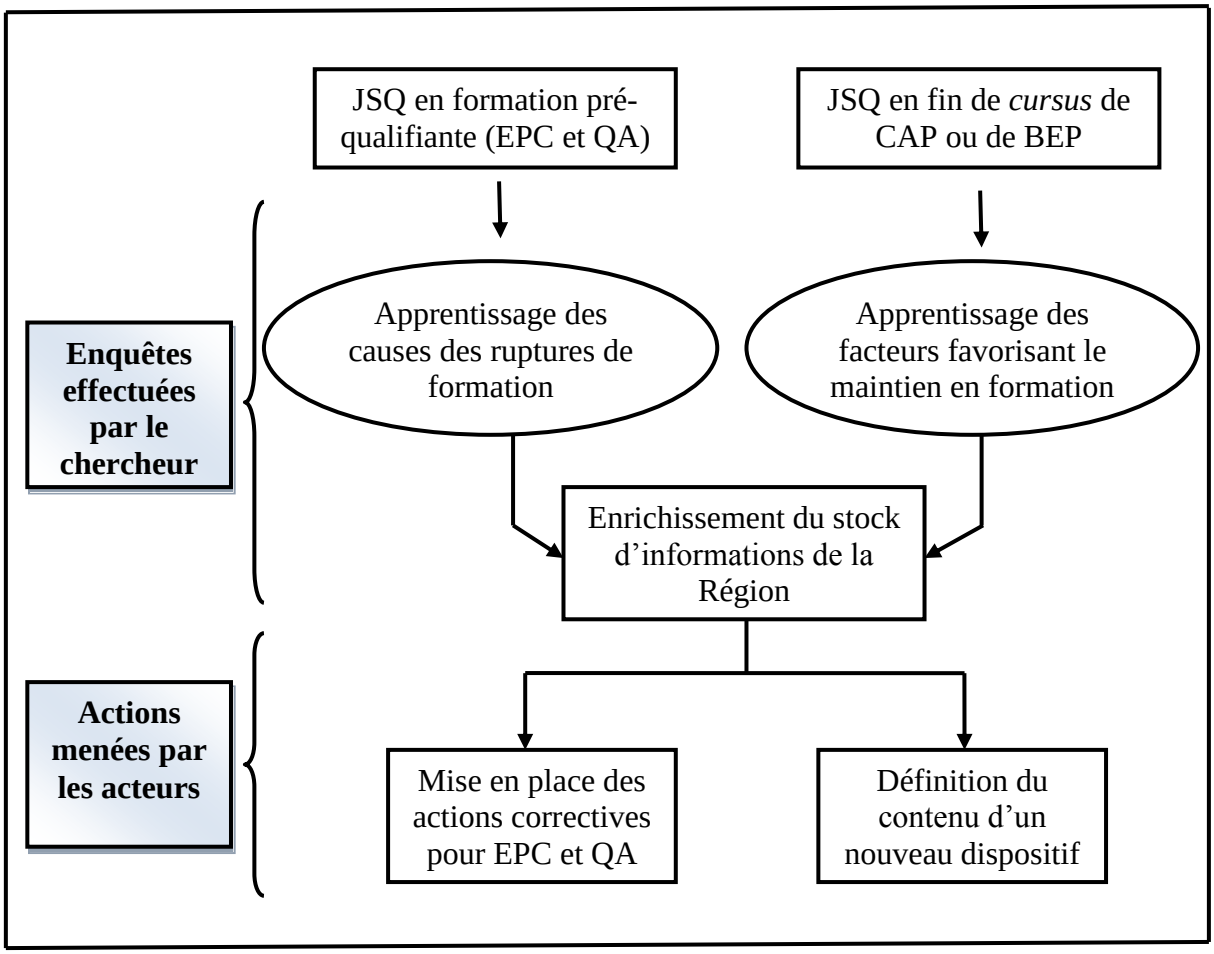
[21] Source : compte rendu de la réunion du comité de pilotage QA du 23 janvier 2009.

Encadré nº 4. Extrait de l'entretien, mené le 02/03/2009, avec la Directrice technique régionale à l'AFPA Poitou-Charentes

Directrice technique régionale : durant les réunions du comité de pilotage Quart' Avenir, on présente toujours le dispositif : bilan, où est-ce qu'on en est, les entrées en formation qualifiante […] on a indiqué au comité de pilotage du 23 janvier qu'on avait un peu plus de 20 %, 20,8 % d'abandons […] Nous, on a des indicateurs qualité à l'AFPA. Donc, ils sont suivis au niveau régional, national, et nous, on est alors, après avoir frôlé les 16 %, on est redescendu à ***moins de 10 %.*** *Donc, pour nous, ça pose question ; ça veut dire que les publics qui sont accueillis chez nous actuellement sur ce dispositif-là, sont plus souvent amenés à abandonner que l'ensemble des personnes qu'on a accueilli jusqu'à présent.*

Pour tenter de répondre à ces interrogations, il a fallu faire évoluer le plan d'action élaboré le 30 octobre 2008 par le comité de pilotage **CRAPS** (*cf.* figure nº). Ce dernier a décidé, lors de la réunion de thèse de 20/03/2009, d'orienter la recherche vers les causes de rupture des parcours de qualification. La figure nº 20 synthétise l'évolution de la demande de la Région et précise le rôle du doctorant.

Figure n° 20. Le plan d'action, élaboré le 20/03/2009, pour évoluer les formations pré-qualifiantes



La Région souhaite garantir aux JSQ les meilleures conditions de formation en vue de la qualification. Pour cela, elle a besoin d'enrichir son stock d'informations à travers l'apprentissage :

- des causes des ruptures de formation des stagiaires EPC et QA ;
- les facteurs qui favorisent le maintien en formation des JSQ. Il convient donc de rencontrer des apprentis en fin de *cursus* de CAP ou de BEP qui se trouvaient, à un moment donné de leur parcours, en situation d'échec scolaire.

Les produits de cet apprentissage (c'est-à-dire les informations) amènent à améliorer les dispositifs EPC et QA et contribuent à l'adaptation du contenu d'un nouveau programme de formation que cette collectivité comptait lancer en septembre 2009.

Après, une phase d'entretiens avec des acteurs du dispositif QA et des apprentis en fin de *cursus* de CAP ou de BEP, une analyse « à chaud » a été réalisée. Les résultats ont été présentés et validés à la réunion du comité de pilotage QA du 1er juillet 2009. Toutefois, l'objet de cette recherche a connu une troisième et dernière évolution à la fin des travaux de terrain. Il s'agit de l'objet définitif de la thèse

2.3. L'objet définitif de la thèse

D'après Allard-Poesi et Maréchal, (2007 : 43) l'objet des thèses s'inscrivant dans une approche interprétative *« revêt sa forme définitive de façon quasi concomitante avec l'aboutissement de la recherche »*. La présente thèse n'échappe pas à cette règle. En effet, le traitement des données recueillies ainsi que les remarques des enseignants-chercheurs lors des journées des doctorants ont conduit à la définition de « l'objet définitif » de la thèse. Dès lors, la question de recherche s'annonce comme suit :

Quelles sont les attentes des jeunes sans qualification qui, en cours d'insertion professionnelle, bénéficient des actions de formation pré-qualifiante menées par la Région Poitou-Charentes ?

Il s'agit alors d'explorer et de comprendre les attentes des JSQ envers la formation et l'entourage professionnel. Toutefois, cette question peut se scinder en plusieurs sous-questions :

- quelles sont les attentes des JSQ vis-à-vis de la formation, du travail, des tuteurs en entreprise et des collègues de travail ?
- comment les formateurs et les tuteurs en entreprise se représentent-ils les attentes des JSQ en cours de formation ? Existe-t-il un décalage entre leurs représentations et les attentes évoquées par les JSQ ?
- quelles sont les attentes des tuteurs en entreprise vis-à-vis des JSQ ?
- comment les JSQ en cours de formation se représentent-ils les attentes des tuteurs en entreprise ? Existe-t-il un décalage entre leurs représentations et les attentes réelles des tuteurs ?

- la prise en compte des attentes des uns et des autres facilite-t-elle l'insertion dans l'emploi ? En d'autres termes, ces deux acteurs communiquent-ils leurs attentes ? Si non, l'insertion dans l'emploi est-elle en partie entravée par un **manque de communication sur les attentes** ?

Pour tenter de répondre à l'ensemble de ces questions, cette thèse mobilise des informations issues :

- de l'expérience acquise lors des suivis de la mise en œuvre du dispositif EPC qui alimentent directement l'appréhension contextuelle ;
- de recherches bibliographiques ;
- de discours recueillis lors des entretiens semi-directifs ;
- des réponses écrites à un exercice d'introspection professionnelle proposé à 25 étudiants en Licence professionnelle Commerce et distribution à l'IAE de Poitiers dans la cadre de leur formation.

Résumé du chapitre III

Le troisième chapitre délimite le champ de la recherche (A.) et précise l'objet de la thèse (B.).

A. Le champ de la recherche

En Poitou-Charentes, la situation des JSQ sur le marché du travail reste précaire. Pour analyser leurs trajectoires au cours des premières années de vie active, une exploitation de l'enquête « Génération 2004 », conduite par le CEREQ, et de son extension en Poitou-Charentes est effectuée. Assez globalement, il apparaît que, à l'instar des autres régions, leurs difficultés d'insertion dans l'emploi durable et de qualité s'avèrent nettement plus importantes que celles des jeunes qualifiés, mais par contre, leurs taux de chômage et d'inactivité restent plus élevés que leurs homologues au niveau national. Cette situation nécessite et justifie l'action de la Région.

En effet, cette dernière tente d'améliorer l'employabilité des JSQ en vue de la qualification. Ainsi, dans le cadre de sa politique de formation, certaines actions dites « pré-qualifiantes » leur ont été réservées. Ces dernières suivent un double objectif. A court terme, elles ont pour vocation de favoriser l'accès à la qualification et, à long terme, de faciliter l'insertion professionnelle. Ces formations constituent le champ de la présente recherche.

B. L'objet de la recherche

Cette thèse s'est déroulée au sein de la Région Poitou-Charentes. Son objet de départ a évolué chemin faisant en fonction de l'évolution des demandes de cette collectivité. Partie d'une étude des déterminants de l'accès des salariés à la formation continue, la recherche a fini par aboutir aux formations menées auprès des JSQ. Au total, deux programmes ont été diagnostiqués : EPC et QA. L'investigation finale concerne l'interprétation du décalage identifié entre les objectifs de ces derniers et les résultats obtenus. Les principales évolutions de l'objet de la recherche sont les suivantes :

- intégration dans l'entreprise des JSQ en cours de formation (Evolution 1) ;
- déterminants de l'employabilité des JSQ en cours de formation (Evolution 2) ;
- attentes des JSQ en cours de formation (Evolution 3).

En définitive, il s'agit d'identifier les attentes de ces derniers afin de mieux adapter les contenus de formations et les styles de management des tuteurs.

Le chapitre suivant aborde la manière dont les travaux ont été menés ainsi que les conditions d'accès aux données.

Seconde partie : approche empirique des attentes des jeunes sans qualification en cours de formation

« *Si vous trouvez que l'éducation coûte cher, essayez l'ignorance* »,
Abraham Lincoln

Trois chapitres forment la seconde partie de la thèse : la méthodologie de la recherche (chapitre IV), le traitement statistique des discours (chapitre V), les résultats de l'analyse de contenu et la discussion (chapitre VI).

Figure nº 21. Le plan de la seconde partie

Seconde partie : approche empirique des attentes des jeunes sans qualification en cours de formation

Chapitre IV La méthodologie de la recherche	**Section I** La production de connaissances dans le cadre des CIFRE et des CRAPS	1. Le dispositif CIFRE initia
		2. La CRAPS
	Section II L'instrumentalisation et l'opérationnalisation de la recherche	1. Les modalités de recueil et de traitement de données
		2. La délimitation de l'univers de la recherche

⇩

Chapitre V Le traitement statistique des discours	**Section I** Les discours des acteurs de l'insertion	1. Le *corpus* 1 : les entretiens exploratoires
		2. Le *corpus* 2 : les entretiens à usage principal
	Section II Les discours des jeunes et la discussion des résultats	1. Le *corpus* 3 : les entretiens avec les jeunes en cours de formation
		2. La discussion des résultats

⇩

Chapitre VI Les résultats de l'analyse de contenu et la discussion	**Section I** Les résultats de l'analyse de contenu	1. Les attentes des jeunes sans qualification en cours de formation
		2. Les attentes des tuteurs en entreprise
	Section II La discussion des résultats	1. La discussion sur le plan conceptuel
		2. La discussion sur le plan managérial

Introduction générale

Première partie : cadre théorique de l'insertion et des jeunes sans qualification

Chapitre I.

L'insertion des jeunes sans qualification : les conditions de l'employabilité

Chapitre II.

La question des représentations, du contrat psychologique et des attentes

Chapitre III.

Le terrain : les interrogations de la Région Poitou-Charentes

Seconde partie : approche empirique des attentes des jeunes sans qualification en cours de formation

Chapitre IV.

La méthodologie de la recherche

Chapitre V.

Le traitement statistique des discours

Chapitre VI.

Les résultats de l'analyse de contenu et la discussion

Conclusion générale

Chapitre IV. La méthodologie de la recherche

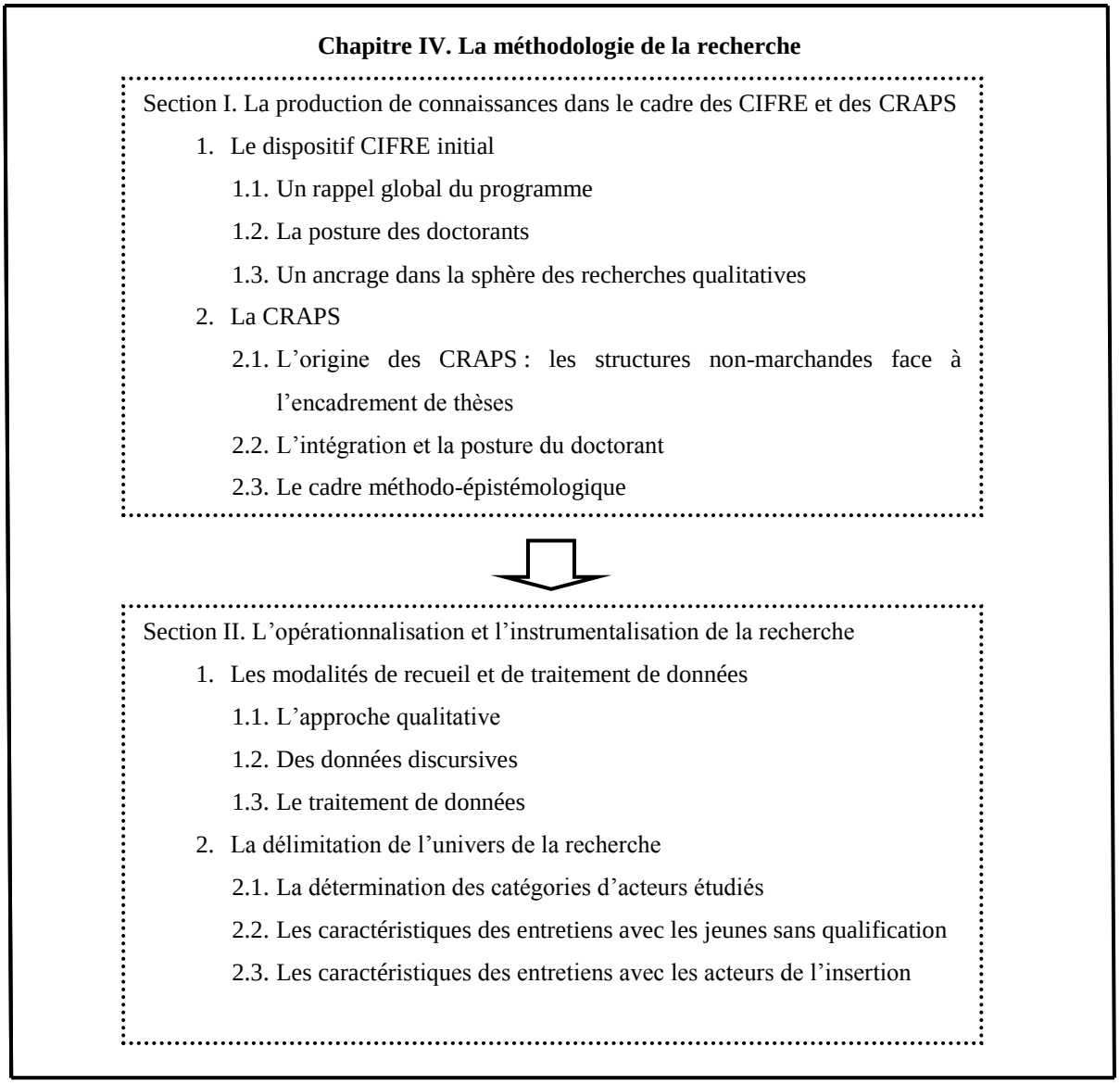
Le premier chapitre de la partie empirique explique la réponse que le doctorant met en œuvre pour répondre aux demandes de la Région.

La méthodologie de la recherche permet de déterminer la façon dont le chercheur va analyser et décrypter sa problématique (Hlady-Rispal 2002 : 26). Aktouf (1992 : 21) la définit comme étant *« l'étude du bon usage des méthodes et des techniques »*. S'agissant d'une des premières thèses en gestion effectuées dans le cadre d'une convention CRAPS, le doctorant a été amené à adapter sa méthodologie aux exigences conventionnelles de sa recherche.

Pour autant, l'intégration du chercheur au sein de la Région conduit à s'interroger sur les méthodes de production des connaissances dans le cadre des conventions CIFRE et de leur déclinaison CRAPS (Section I.). Ainsi, l'opérationnalisation et l'instrumentalisation de la recherche nécessite une explication des choix de techniques adoptées (section II.).

La figure nº 22 expose le plan du chapitre.

Figure nº 22. Le plan du chapitre IV



Section I. La production de connaissances dans le cadre des CIFRE et des CRAPS

Curieusement, les atouts de la formation doctorale restent souvent méconnus par de nombreux acteurs économiques (Futuris, 2004 ; Lehmann *et al.*, 2005 ; Carrias, 2009). Le manque de confiance et partant de coopération entre les entreprises et les universités explique, pour une large partie, cette situation (ANRT, 2009 ; Carrias, 2009). Pour tenter d'y remédier, l'Etat multiplie les actions qui contribuent au rapprochement entre les sphères académiques et professionnelles, principalement dans le secteur secondaire. Le développement du dispositif

CIFRE s'inscrit dans cette perspective. En pratique, il a réuni, depuis sa création, de l'ordre de 7 000 entreprises et 4 000 laboratoires de recherche autour de 13 000 thèses.

Il s'avère nécessaire, tenant compte du statut particulier de leurs bénéficiaires (doctorants), de s'intéresser aux contextes et aux méthodes qui tendent à favoriser la création de connaissances dans le cadre du programme CIFRE initial (1.) et de son extension récente au secteur non-marchand, la CRAPS (2.).

1. Le dispositif CIFRE initial

Le dispositif CIFRE nécessite un rappel de ses modalités et de sa construction (1.1.). La posture habituelle de ses bénéficiaires (1.2.) explique pourtant l'ancrage de leurs travaux dans la sphère des recherches qualitatives (1.3).

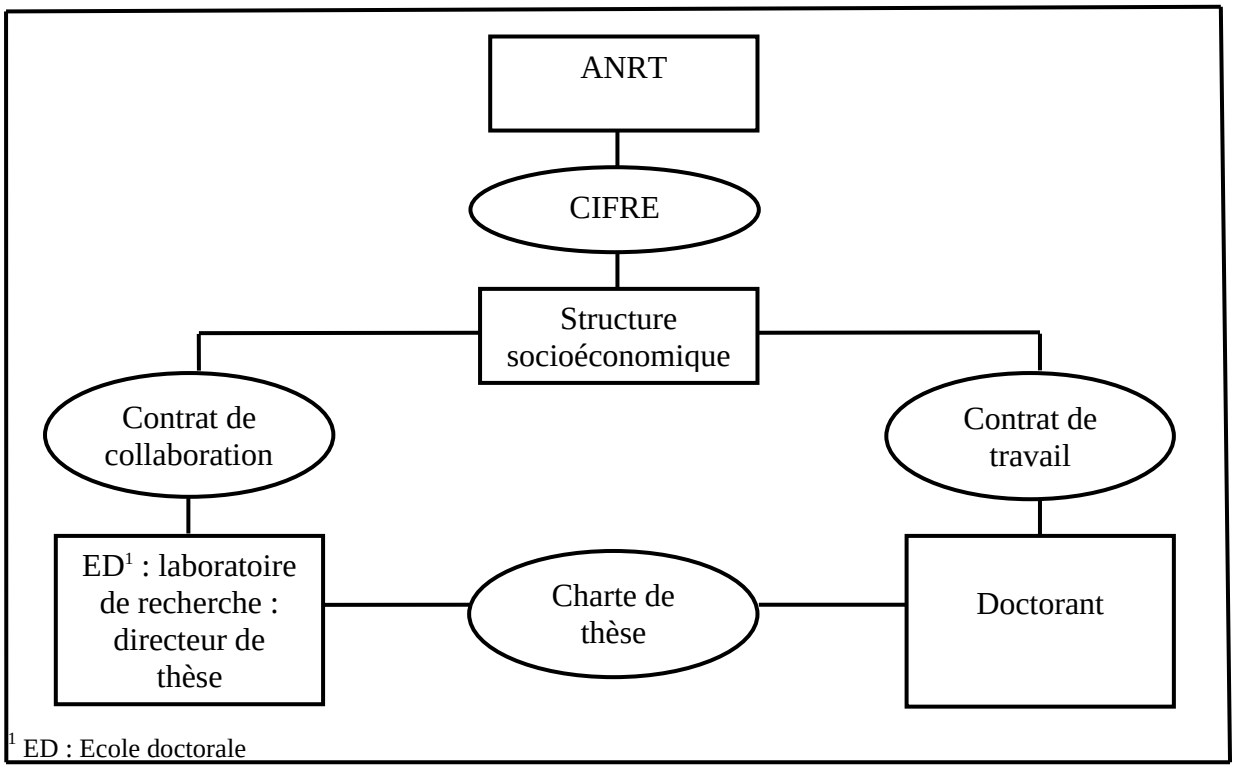
1.1. Un rappel global du programme

Cette mesure a été mise en place en 1981. Sa gestion est confiée à l'ANRT pour le compte du ministère en charge de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. L'idée de départ consistait à concourir au processus d'innovation des **structures marchandes** et à leur compétitivité. La convention CIFRE (désormais la CIFRE) reste cependant un dispositif formel et encadré (1.1.1.) et se veut « gagnant-gagnant » (1.1.2.).

1.1.1. Un dispositif formel et encadré

La CIFRE repose sur une aide financière accordée à toute organisation qui recrute un doctorant dont la mission professionnelle constitue l'objet de sa thèse. De fait, elle relie autour d'un projet de recherche commun quatre partenaires : l'ANRT, l'entreprise, le laboratoire de recherche et le doctorant. Les relations entre ces acteurs sont encadrées par des contrats et des conventions que la figure ci-après précise.

Figure nº 23. Les relations contractuelles entre les acteurs d'une CIFRE



Les engagements réciproques prennent leurs sources dans différents éléments contractuels :

- la CIFRE entre l'ANRT et l'entreprise délimite le périmètre et précise les enjeux du projet ;
- le contrat de collaboration entre l'entreprise et le laboratoire de recherche définit :
  - les modalités de collaboration au cours des trois années de la convention (objet de la recherche, fréquence de réunion du comité de pilotage, etc.) ;
  - les questions concernant la propriété intellectuelle : à cet égard, la convention ouvre la voie de négociation entre le besoin de publier et la nécessaire confidentialité requise par l'organisation ;
  - les lieux d'exercice du doctorant et les moyens alloués ;
- le contrat de travail à durée déterminée de 36 mois entre l'entreprise et le doctorant. Ce dernier est un salarié à part entière. Il est soumis aux mêmes obligations que l'ensemble des autres salariés ;
- la charte de thèse entre le doctorant, le directeur de thèse, le directeur du laboratoire de recherche et le directeur de l'école doctorale. Cette charte détermine les droits et les

devoirs des intervenants dans la réalisation des travaux de recherche en vue de l'obtention du doctorat.

In fine, les supports contractuels, présentés ci-dessus, déterminent les engagements des quatre partenaires. Ils tentent aussi de garantir les conditions matérielles nécessaires pour la réussite de ce travail de collaboration. De ce fait, la CIFRE est souvent décrite comme un dispositif « gagnant-gagnant ».

1.1.2. Un dispositif « gagnant-gagnant »

La CIFRE se définit comme une formation par et à la recherche. En 2011, 1 300 doctorants en ont bénéficié. Ce programme se veut bénéfique pour le doctorant comme pour l'entreprise.

Cette convention a pour vocation de permettre au **doctorant** de préparer sa thèse dans des conditions scientifiques et financières optimales. *De facto*, ce dernier dispose :

- d'un terrain de recherche et d'un accès privilégié aux données primaires. Ceux-ci facilitent la réalisation des études de cas (Bourcieu, 2003 ; Cateura, 2006) ;
- d'une double formation universitaire et industrielle qui nécessite un co-encadrement par un praticien et un directeur de thèse ;
- d'un emploi rémunéré. Le salaire annuel brut ne peut être inférieur à 23 484 euros[22]. Il est à noter que les CIFRE ont représenté 9 % des thèses financées en 2007.

Ainsi, selon le Conseil Supérieur de la Recherche et de la Technologie (2007), la CIFRE s'avère être une garantie de bonne fin des travaux : 92 % des doctorants soutiennent leur thèse et publient en moyenne quatre fois pendant la durée de leur convention. De plus, elle facilite l'insertion professionnelle de ses bénéficiaires (Giret, 2005) notamment dans le secteur privé (Duhautois, Maublanc, 2006) : 96 % des docteurs CIFRE accèdent à l'emploi en un an au plus après la soutenance de leur thèse (ANRT, 2009). En effet, l'expérience de recherche acquise associée à une meilleure connaissance du monde de l'entreprise contribuent au développement de leur employabilité et combat l'image « d'étudiant prolongé ».

[22] Valeur 2011.

Cependant, la CIFRE constitue pour l'**entreprise** *« un outil de recrutement de profils capables de mener un travail de recherche sur mesure »* (Thamain, 2010 : 155). En recrutant un doctorant CIFRE, l'entreprise se dotera *ipso facto* d'une double dynamique : celle d'un chercheur très impliqué dans la réussite de son projet, et celle du laboratoire de recherche qui met à sa disposition des connaissances et des outils. En outre, l'entreprise bénéficiera de mesures incitatives comme le crédit d'impôt recherche (CIR) et perçoit une subvention annuelle de 14 000 euros.

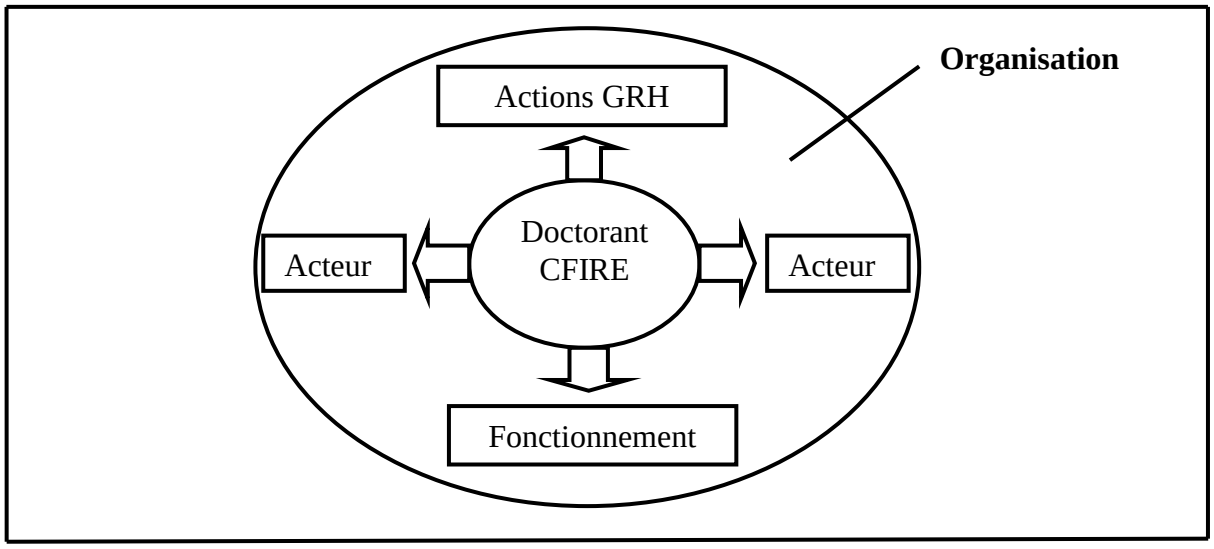
La posture de ces doctorants est présentée ci-après.

1.2. La posture des doctorants

Selon Wacheux (1996 : 89-90), la sélection d'une méthode de recherche s'opère selon trois critères : la problématique, les accès possibles au terrain, les capacités du chercheur. Dans le cadre des thèses réalisées sous convention CIFRE, la position des doctorants (extériorité ou intériorité, nature des interactions avec les acteurs, etc.) au sein de l'organisation s'avère aussi déterminante des choix méthodologiques.

Généralement, ces chercheurs étudient, comme le montre la figure nº 24, le fonctionnement des entreprises qui les recrutent afin d'aider les acteurs à mener un changement organisationnel ou comprendre des phénomènes sociaux. Ces firmes constituent en effet l'objet de leur investigation mais aussi leur terrain d'observation *« c'est-à-dire source d'informations et de faits pour modéliser de matériaux primaires […] et terrain de confrontation entre théorie et pratique : les propositions, constructions, grilles de lecture sont-elles en adéquation avec la réalité vécue en entreprise ? »* (Lallé, 2004 : 50).

Figure nº 24. Les thèses CIFRE: « un regard interne » sur le fonctionnement de l'organisation



De facto, les doctorants CIFRE sont souvent qualifiés de « managers-chercheurs » ou de « praticiens-chercheurs » (Cateura, 2006 : 128 ; Thamain, 2010 : 167). Cette posture s'explique par leur appartenance à deux sphères différentes (la sphère professionnelle et la sphère académique) mais aussi et surtout par la nature des activités qu'ils mènent, durant les deux premières années de ladite convention[23], au sein de la structure d'accueil :

- acteurs de l'entreprise, ils accomplissent des missions opérationnelles en lien avec les activités de celle-ci ;
- chercheurs, ils produisent des connaissances utiles à l'action.

Le « praticien-chercheur » s'avère un acteur qui se caractérise par son statut de « marginal sécant » que Crozier et Friedberg (1977 : 86) définissent comme un inter-acteur appartenant à plusieurs communautés *« en relation les unes avec les autres et qui peut, de ce fait, jouer un rôle indispensable d'intermédiaire et d'interprète entre des logiques d'action différentes, voire contradictoires »*. De la même manière, Levy (2005) note que le doctorant CIFRE joue un rôle de médiateur entre les laboratoires de recherche et les entreprises en vue de la création

[23] Le doctorant prend, pendant la troisième année de la CIFRE, de distance par rapport à son terrain et se consacre à la rédaction de la thèse. Généralement, durant cette année, il est présent en entreprise un jour travaillé sur cinq.

de connaissances utiles à ces deux partenaires. Dans la plupart des cas, les travaux conduits restent de nature qualitative.

1.3. Un ancrage dans la sphère des recherches qualitatives

Les thèses menées par les doctorants CIFRE s'inscrivent majoritairement parmi les recherches qualitatives du fait qu'elles analysent des phénomènes contextualisés (Wacheux, 1996 : 15 ; Hlady-Rispal, 2002 : 46 ; Girodano, 2003 : 16 ; Miles, Huberman, 2005 : 21, 24). On l'a dit *supra*, ces chercheurs se concentrent sur les acteurs, leurs représentations et leurs actions. Face à la complexité des situations observées, ils se placent dans une situation d'immersion afin de les comprendre et/ou de les transformer. Pour accéder au réel, ils s'appuient souvent sur la méthode des cas[24] (1.3.1.) ou sur les méthodes à visée transformative[25] (1.3.2.). La présentation de ces démarches s'avère nécessaire afin d'identifier les principales caractéristiques des recherches réalisées.

1.3.1. La méthode des cas

L'étude de cas a longtemps souffert d'un certain manque de reconnaissance en sciences de gestion en tant qu'une véritable méthode d'accès au réel (Smith, 1991). Pour de nombreux auteurs (Yin, 1990 ; Wacheux, 1996 ; Hlady-Rispal, 2002 ; Grioux, 2003 ; David, 2004), elle se positionne aujourd'hui comme une stratégie de recherche à part entière. De même, Wacheux (1996 : 89) constate que parmi l'ensemble des méthodes qualitatives adoptées par les gestionnaires, elle est sans doute la plus utilisée. Cet auteur avance deux raisons à ce constat : la facilité d'assimilation de l'étude de cas à une organisation et l'adéquation de sa démarche avec la réalité de cette dernière. De fait, elle permet de l'appréhender dans sa globalité, de la découper en unité d'analyse et surtout de tenter comprendre des réalités organisationnelles (Eisenhardt, 1989).

[24] Thèse d'Olivier Cateura (2007) menée au sein de la société Electrabel par exemple.

[25] Thèse de Jean-Louis Thamain (2010) réalisée au sein de la Caisse Régionale de la Bank Note par exemple.

La littérature propose plusieurs définitions de l'étude de cas. La plus souvent citée reste celle de Yin. Pour ce dernier, *« une étude de cas est une enquête empirique qui examine un phénomène contemporain au sein de son contexte lorsque les frontières entre phénomène et contexte ne sont pas évidentes et pour laquelle de multiples sources de données sont utilisées »* (1990 : 13). Pour Wacheux (1996 : 89) il s'agit d'une « ***analyse spatiale et temporelle*** *d'un phénomène complexe par les conditions, les évènements, les acteurs et les implications* ». Cette stratégie s'avère donc particulièrement fructueuse pour les recherches de type **diachronique**, **processuel**, et **contextuel** (Giroux, 2003 : 45 ; Gombault, 2005 : 33). En effet, au sein d'un environnement unique, l'étude de cas :

- permet de suivre ou de reconstruire des évènements dans le temps ;
- met l'accent sur la compréhension des dynamiques et des situations de gestion.

Selon Yin (1990 : 20), l'étude de cas est appropriée quand la question de recherche débute par « pourquoi » ou « comment ». Stake (1994) constate que, de ce fait, elle ne s'agit pas d'un choix méthodologique mais constitue *a fortiori* le choix d'un objet à étudier. Elle se justifie donc par le projet de recherche poursuivi (Hlady-Rispal, 2002 : 60, 66) mais aussi par la complexité du problème à étudier (Wacheux, 1996 : 89 ; Hlady-Rispal, 2002 : 48). La méthode des cas peut aussi servir à des recherches exploratoires, descriptives et/ou confirmatoires (Gombault, 2005). Néanmoins, elle correspond davantage à une volonté de découvrir qu'à une volonté de vérification d'hypothèses (Wacheux, 1996 : 93 ; Giroux, 2003 : 45). Quels que soient ses objectifs, son ambition doit rester pourtant compréhensive (Eisenhardt, 1989 ; Hlady-Rispal, 2002 : 63).

La réalisation d'une étude de cas nécessite une présence en entreprise pour observer le contexte des acteurs. Cependant, la production des données préconise une triangulation des sources (acteurs : cadres, ouvriers, etc.) et des techniques de recueil (entretiens, documents, etc.). A titre d'exemple, pour étudier la dynamique concurrentielle et la rivalité entre des entreprises d'électricité en cours de libéralisation, Cateura (2007) a effectué des études de cas longitudinales dans plusieurs firmes (Electrabel, Gaz de France, etc.) et a multiplié les méthodes de récolte des données.

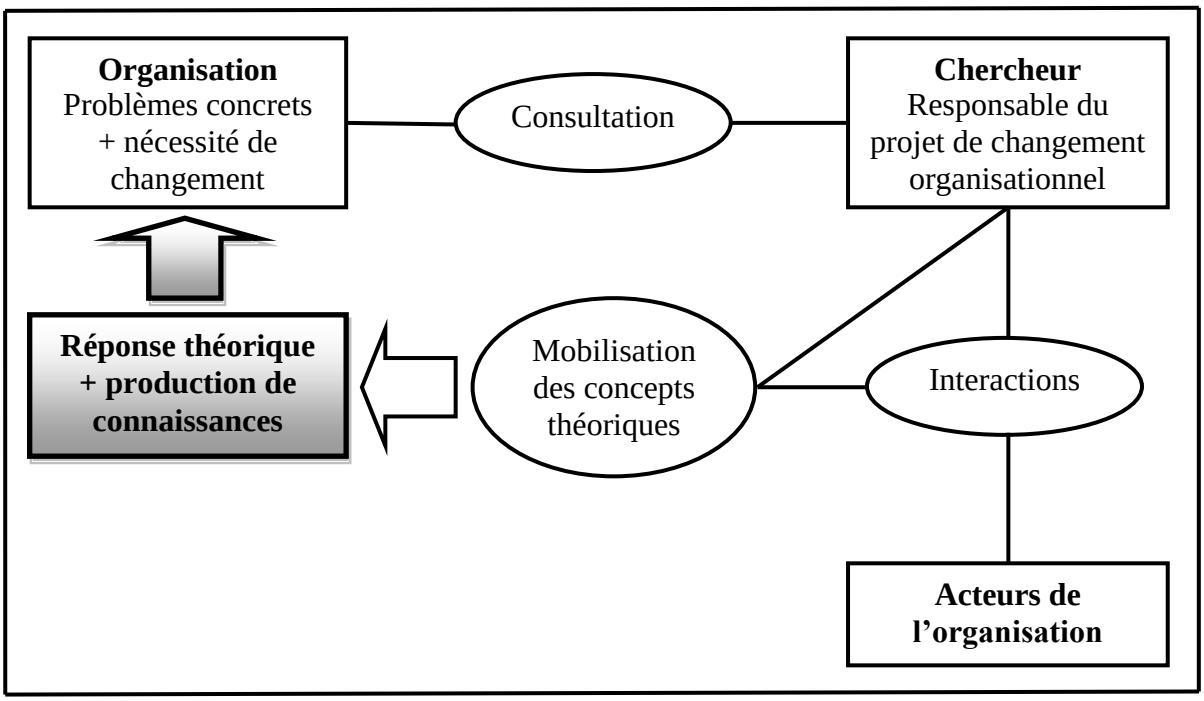
Les recherches à visée transformatives se démarquent de l'étude de cas en posant le changement de l'objet étudié comme objectif à part entière de la recherche (Allard-Poesi, Perret, 2003 : 86).

1.3.2. Les recherches à visée transformative

Savall et Zardet (2004) constatent que le rôle de « praticien-chercheur » semble correspondre à celui de la recherche-action-intervention. Ce terme est utilisé pour qualifier toute recherche dans laquelle le chercheur intervient directement dans la construction concrète de la réalité (Lallé, 2004 : 46 ; David, 2008a : 105). De même, Hatchuel (2008 : 31) note que *« l'action ne constitue pas un phénomène naturellement observable, mais comme une modification du monde que nous devons concevoir »*. Cependant, il convient de distinguer entre ces deux démarches méthodologiques : la recherche-action et la recherche-intervention.

La ***recherche-action*** entend *« aider à transformer le système à partir de sa propre réflexion sur lui-même, dans une optique participative »* (David, 2008a : 102). Selon Wacheux (1996 : 118), elle *« organise une consultation active et méthodique dans l'organisation pour produire une connaissance sur un processus de changement avivé et activé »*. Cette démarche possède donc un double objectif : un changement concret dans le système social de l'organisation et une production de connaissances sur celui-ci. La figure nº 25 expose les principales étapes de la recherche-action.

Figure nº 25. Le processus de la recherche-action



Le chercheur et les acteurs réfléchissent ensemble, comme le montre la figure ci-dessus, sur des problèmes concrets (Allard-Poesi, Perret, 2003 : 86). Les interactions et les échanges ainsi que l'appui sur des théories et des concepts conduisent le chercheur à formuler une **réponse théorique** (Wacheux, 1996 : 123, 124) à une problématique définie au préalable. En revanche, dans le cadre d'une recherche-intervention, le chercheur **participe** à l'action (Savall, Zardet, 2004 : 79).

De fait, David (2008b : 201-202) constate que la pratique de la ***recherche-intervention*** recouvre une volonté de transformation de l'objet de recherche plus déterminée que la recherche-action. Il s'agit en effet d'aider les acteurs sur le terrain à concevoir et à mettre en place des modèles et des outils de gestion adéquats, à partir d'un projet initial de transformation des situations et des pratiques de gestion plus ou moins définis (David, 2008a : 102). Cependant, les interactions entre le chercheur et les acteurs s'avèrent fortes et aboutissent à *« la production des transformations, sources de développement du potentiel humain de l'organisation »* (Plane, 2005 : 145). Les connaissances sont, de ce fait, coproduites par les praticiens et l'intervenant-chercheur *« via leurs représentations sociales respectives, confrontées entre elles par itérations successives »* (Savall, Zardet, 2004 : 79).

Il reste à noter que certaines thèses CIFRE rassemblent plusieurs méthodes qualitatives. A titre d'exemple, pour étudier le développement des PME françaises dans les pays en transition, Bourcieu (2004) s'est appuyé sur une démarche triangulée combinant recherche-intervention, étude de cas et enquête statistique.

Assez globalement, il apparaît que la production de connaissances dans le cadre des thèses réalisées sous convention CIFRE constitue le fruit des interactions entre le doctorant et ses **collègues de travail** (praticiens). Ce premier, alors **acteur interne** de l'entreprise, participe à la vie de cette dernière, collecte des données, analyse et produit des explications ou conçoit et met en œuvre des actions (outils) qui doivent concourir au changement organisationnel.

Après ce rappel général des différents aspects des recherches en gestion menées dans le cadre des CIFRE issues du décret nº 80-900 du 17/11/1980, il convient dès lors d'explorer l'originalité des CRAPS.

2. La CRAPS

La création relativement récente de ce programme conduit à mener une réflexion sur les capacités des structures non-marchandes relatives à l'encadrement des travaux de recherche (2.1.). Pour nourrir cette réflexion, il s'avère opportun d'étudier l'intégration du doctorant ainsi que son statut au sein de la Région (2.2.), mais aussi de décrire la méthode utilisée et la posture épistémologique dans laquelle cette thèse s'insère (2.3.).

2.1. L'origine des CRAPS : les structures non-marchandes face à l'encadrement de thèses

Les avantages de la CIFRE, présentés *supra*, ne sont pas forcément perçus comme tels par les organisations non-marchandes ou de services. En effet, l'ANRT (2009) regrette *« la méfiance qui plane sur le doctorat »* notamment dans le domaine des sciences humaines et sociales (SHS) auquel les entreprises recourent peu. Ces disciplines représentent de l'ordre de 15 %

des sujets de thèse CIFRE. De fait, comme le constate Hlady-Rispal (2002 : 67), la logique d'action des dirigeants des PME peut s'opposer parfois à la logique de connaissance des chercheurs en gestion. Cet auteur, en s'appuyant sur les travaux de Schmalensee (1986), dresse une comparaison entre les attentes de ces deux acteurs comme l'expose le tableau suivant.

Tableau nº 12. Dirigeant-chercheur : deux optiques distinctes

Optique du chercheur	Optique du dirigeant
• Produire des connaissances applicables dans un avenir prévisible	• Obtenir des conseils applicables immédiatement
• Mener une recherche permettant d'inférer des relations causales et de dégager des implications pour l'action dans un environnement défini	• Mener des recherches qui prédisent les ventes et le profit résultant d'actions entreprises en tel lieu à tel époque
• Mettre l'accent sur le « pourquoi » et le « comment »	• Mettre l'accent sur ce qu'il faut faire (le « quoi »)
• Tenir compte d'un contexte dynamique, où l'aléatoire reste présent	• Mettre l'accent sur l'environnement el qu'il est aujourd'hui
• Le décideur peut adapter les résultats de la recherche à ses besoins en utilisant son jugement	• Le décideur est incapable de traduire les résultats de recherche en actions
• Sujet idéal : les problèmes nouveaux et importants	• Sujet idéal résoudre les problèmes d'aujourd'hui
• Communication : basée sur des interactions personnelles et sur des comptes rendus de la recherche	• Communication : basée sur des mémos d'une page, de style direct et mettant l'accent sur ce qu'il faut faire
• Intérêt pour les méthodes tout autant que pour les résultats	• Les méthodes sont l'affaire des spécialistes

Sources : Hlady-Rispal (2002 : 67)

Elle note aussi que la connaissance reste moins connectée à la réalité quotidienne du chef de l'entreprise du fait qu'elle nécessite plus de disponibilité et d'ouverture d'esprit. De même, des anciens doctorants CIFRE en sociologie et en gestion (Gaglio, 2008 ; Perrin-Joly, 2010 ;

Thamain, 2010) soulignent que firme et recherche fonctionnent différemment en termes de management du temps. Les actions de l'entreprise s'inscrivent le plus souvent dans une temporalité de court terme pour répondre à des besoins urgents ou faire face à des situations de crise. En revanche, le chercheur fonctionne avec un horizon temporel plus long et difficilement mesurable.

Les routines organisationnelles peuvent aussi constituer une entrave à l'insertion des doctorants au sein de ces structures. Ces routines font partie de l'environnement social des acteurs (Wacheux, 2000 : 298) et sont définies par Nelson et Winter (1982) comme des activités stables ancrées dans la répétition. Pour Feldman (2000 : 611), elles constituent « *des structures temporelles qui sont souvent utilisées comme une façon d'accomplir un travail organisationnel* ». Autissier et Wacheux (2000 : 40) notent aussi leur caractère stable et tacite. Néanmoins, ces auteurs (2000 : 41) soulignent la possibilité de cohabitation, dans les organisations, de deux systèmes qui fonctionnent différemment. Pour ce faire, Hlady-Rispal (2002) préconise de persuader les dirigeants de la nécessaire comptabilité entre connaissance et action. Ces deux notions s'avèrent en fait complémentaires et indispensables pour la survie de l'entreprise.

Il apparaît alors souhaitable pour l'ANRT de sensibiliser les firmes sur le recrutement des doctorants en SHS et sur les retombées de leurs travaux. Ainsi, tenant compte des évolutions des méthodes de gestion dans les secteurs public et associatif, elle a élargi le dispositif CIFRE aux structures non-marchandes et créé les CRAPS en décembre 2005. Ces conventions sont destinées à faire bénéficier les associations, les chambres consulaires et les collectivités territoriales des compétences d'un « thésard », *a priori*, en SHS. Cependant, force est de constater qu'il reste rare que ces organisations soient, comme certaines PME, dotées d'un service de recherche et de développement. Les collaborations avec des gestionnaires se limitent souvent à des conventions de partenariat. Ces derniers réalisent leurs enquêtes tout en gardant le statut d'acteur externe. Ainsi, la posture de « chercheur-acteur » reste l'exception dans ces structures. Pour cette raison, elles ne disposent que d'un faible recul sur l'accompagnement des doctorants.

La CRAPS offre précisément au secteur non-marchand d'engager une collaboration et un apprentissage sur les modalités d'encadrement des recherches doctorales et un rapprochement

in vivo avec le monde académique. L'intégration du doctorant au sein de la Région Poitou-Charentes en témoigne.

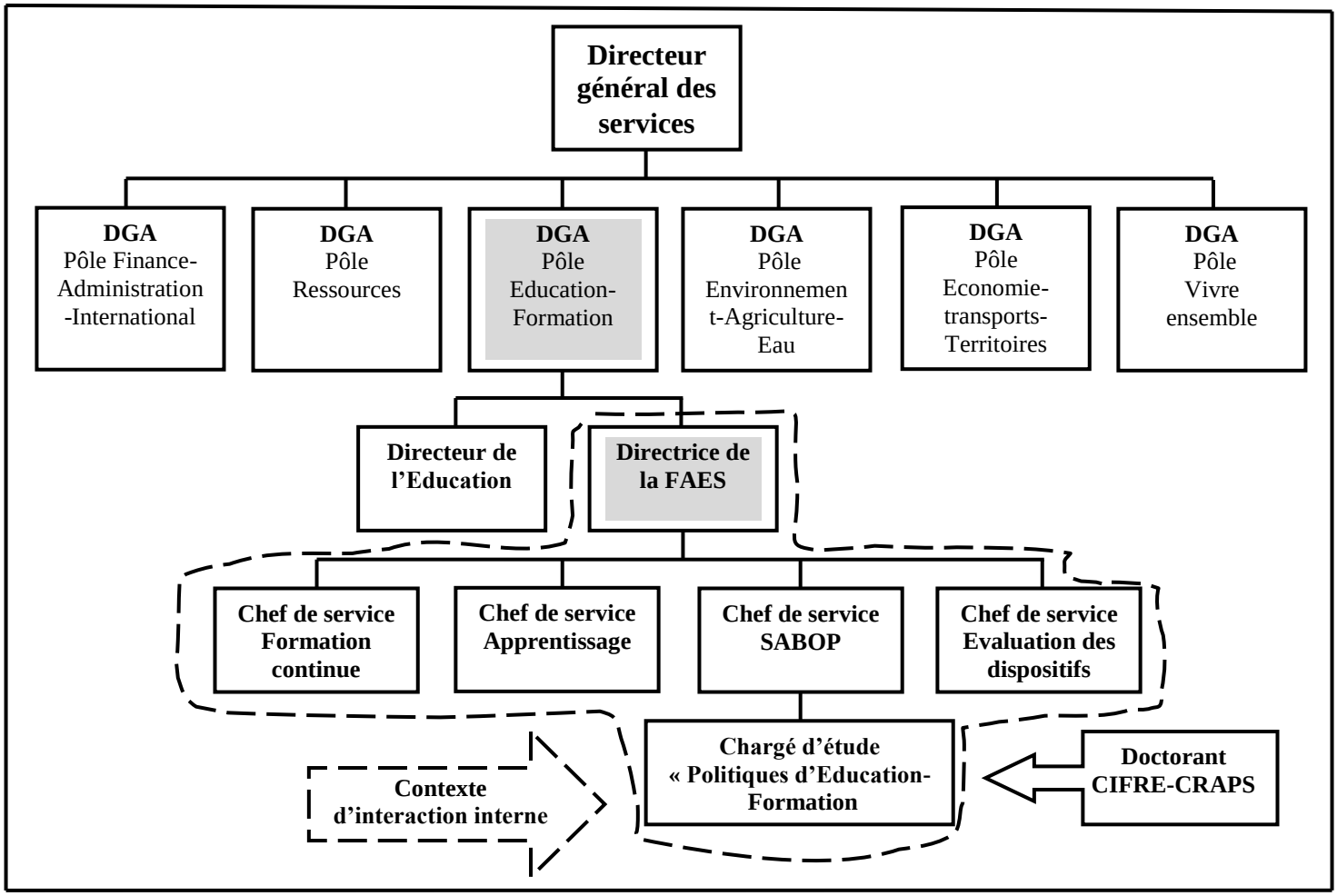
2.2. L'intégration et la posture du doctorant

Pour Berry (2000 : 90), *« lorsqu'on arrive sur un terrain, c'est comme en parachute quand on a peu d'expérience, on contrôle mal l'endroit où l'on atterrit ».* De ce fait, il convient de préciser le « point d'atterrissage » du doctorant dans la mesure où il propose un cheminement atypique (2.2.1.) mais aussi d'étudier son intégration (2.2.2.) et sa posture (2.2.3.) qui s'avèrent elles aussi originales.

2.2.1. « Le point d'atterrissage »

Habituellement, les doctorants CIFRE intègrent majoritairement la direction Recherche et Développement d'une entreprise de grande envergure ou, dans une moindre mesure, une direction opérationnelle ou « support » (Gaglio, 2008). Dans le cadre de la présente convention, le « thésard » a été affecté, en qualité de « Chargé d'études Politiques d'Education-Formation », au Service Analyse des besoins, orientation, (Service SABOP) de la Direction Formation-Apprentissage-Enseignement supérieur (DFAES) Sa responsable scientifique, la Directrice générale adjointe en charge de l'Education et de la Formation (DGA Education-Formation), a été désignée par la Région. Elle occupait aussi le poste de « Directrice de la formation, de l'apprentissage et de l'enseignement supérieur » (FAES). Pour mieux s'y repérer, la figure nº 26 visualise la place du doctorant CRAPS dans l'organigramme général des services de la Région.

Figure nº 26. La place du doctorant CRAPS dans l'organigramme de la Région



En grisé, la position hiérarchique de la responsable scientifique du doctorant. En pointillé, le contexte interne de ce dernier

Ce schéma permet aussi d'observer le contexte d'interaction interne du doctorant (Girin, 1990 : 165) constitué, dans cette recherche, par l'ensemble des agents de catégorie A (chargés de mission et chefs de service) de la DFAES. Les échanges avec ces derniers se sont effectués lors des réunions de direction[26] ou de service[27], des discussions informelles et en cas de besoin dans le cadre d'une *interview*. Pour mémoire, ces agents ne constituent pas le terrain de cette recherche (les sujets étudiés se trouvent à l'extérieur de la Région : des JSQ), mais néanmoins, il s'est avéré nécessaire pour le doctorant d'interagir avec eux pour :

[26] Réunions mensuelles présidées par la directrice de la DFAES pour présenter et échanger sur les nouveautés et les décisions à prendre en matière de formation professionnelle.

[27] Rencontres bimensuelles qui réunissent tous les agents du service SABOP.

- tenter de comprendre les modalités de fonctionnement de cette organisation (les « *habitus* ») ;
- échanger sur la problématique de l'insertion des JSQ et bénéficier des connaissances de certains agents en la matière ;
- s'appuyer sur le réseau de relations des cadres de la DFAES pour faciliter l'accès au terrain (organismes de formation, entreprises, etc.) et à des données secondaires confidentielles ou non accessibles en ligne.

L'intégration du doctorant est analysée ci-après.

2.2.2. L'intégration

Le thème de l'intégration renvoie au concept de la socialisation organisationnelle fondé par Schein en 1968. Selon Lacaze et Fabre (2005 : 271), il s'avère approprié pour considérer le début de la carrière au sein d'une structure. Ainsi, durant la dernière décennie, des recherches francophones en gestion se sont appuyées sur ce concept pour étudier, entre autres, l'intégration des employés dans des sociétés de service (Lacaze, 2000) ; l'entrée dans l'entreprise des jeunes diplômés (Perrot, 2001) ; les déterminants de l'intégration des jeunes à faible capital scolaire au sein des organisations (Dufour, Frimousse, 2006 ; Dufour, 2008) ou encore les stratégies de développement du couple attractivité-fidélisation des firmes envers les jeunes diplômés (Petit, 2008).

Selon Schein (1968), le processus de socialisation reste plus intense lors de l'entrée dans l'organisation. Feldman (1976) note que cette phase est caractérisée par quatre activités majeures : le nouveau recruté s'initie aux tâches qu'il doit réaliser, il s'intègre à la vie de son équipe en découvrant les valeurs et les comportements requis, il définit son rôle et enfin, il évalue son adaptation au poste avec son responsable hiérarchique. Ces activités se focalisent donc sur le devoir (du salarié) d'appréhension contextuelle et d'intériorisation des valeurs et des routines en vue de l'intégration.

Pour Van Maanen et Schein (1979), la socialisation *« est le processus par lequel on enseigne à un individu et par lequel cet individu apprend les ficelles d'un rôle organisationnel […] la socialisation est le processus par lequel un individu acquiert les connaissances sociales et les*

compétences nécessaires pour assumer un rôle dans une organisation ». De la même manière, D'Andria (2004), la définit comme *« l'ensemble des liens qui se tissent et se gèrent entre un individu et une organisation, conditionnant les formes de comportements et d'interactions actuelles et ultérieures d'un nouvel embauché »*. Ces définitions révèlent deux aspects du processus de socialisation : les efforts déployés par l'entreprise et ses membres et les efforts du nouveau pour s'intégrer. Dans le cadre des CRAPS, un troisième acteur vient compléter le dispositif : l'action du directeur de thèse. En effet, l'insertion des chercheurs au sein des organisations présente une certaine particularité du fait que la mise en œuvre de cette convention exige la coordination, comme précisé *supra*, entre plusieurs acteurs.

L'intégration du doctorant dans la Région s'avère le fruit d'une triple interaction entre ce dernier, la DGA Education-Formation et le directeur de recherche. Elle a nécessité, comme tout recrutement, un délai d'adaptation (Feldman, 1976 ; Lacaze, 2000). Pourtant, l'entrée organisationnelle du doctorant s'avère atypique du fait qu'elle est marquée par un double apprentissage : la Région et le chercheur apprennent l'un de l'autre pour mettre en œuvre la CRAPS qu'ils découvrent. En effet, malgré un rapprochement avec les universitaires *via* des allocations de recherche ou des participations à des financements de travaux, cette collectivité reste peu familière à la conduite des recherches académiques. La responsable scientifique du doctorant à la Région a exprimé, durant la première année de la convention, la difficulté d'encadrer des recherches doctorales (*cf.* encadré n° 5).

Encadré n° 5. Rapport d'activité à l'issue de la 1ère année de thèse, commentaires et appréciations du responsable scientifique dans l'entreprise

L'articulation entre recherche et milieu de travail n'est pas évidente. Khaled SABOUNE a dû passer par un temps d'intégration pour trouver l'angle d'attaque de son travail qui permette à la fois de mener une démarche scientifique et de répondre aux attentes du service. Sa progression devrait être maintenant beaucoup plus facile et l'intérêt de son travail va être de plus en plus visible pour ses collègues.

Pourtant, la question de recruter un chercheur a fait l'objet d'une longue période de réflexion et d'interrogations autour des questions suivantes : quel intérêt d'intégrer au sein des services de la Région un agent appartenant à une sphère qui, malgré ses productions, reste plus ou moins théorique et peu opérationnelle ? Quelle valeur ajoutée peut apporter un doctorant en

gestion à une collectivité dont les compétences sont habituellement appréciées par des économistes, des politologues ou des sociologues?

Pour tenter de développer une collaboration fructueuse avec la Région, le directeur de thèse, a joué un rôle de **médiateur** entre des objectifs parfois contradictoires. Par exemple, entre le souhait de réponse urgente à une demande et la nécessité de prise de recul du chercheur. Ainsi, durant les premières réunions de thèse, il a négocié l'action du doctorant au sein de la collectivité afin de trouver un point de rencontre entre les besoins de cette dernière, l'accès au terrain et les exigences de la thèse.

Toutefois, lorsqu'un chercheur arrive dans une organisation peu familiarisée avec la recherche, il risque de se heurter à des incompréhensions et à des résistances (Girin, 1990 : 163 ; Wacheux 2005 : 11). Bourcieu (2002) note que dans ce cas, une thèse sous convention CIFRE nécessite des contreparties pour accéder au terrain. Wacheux (2005 : 11) souligne que le doctorant doit surtout apporter une plus-value aux acteurs *« pour qu'ils acceptent son regard et le légitiment »*. Cependant, Berry (2000 : 89) insiste sur la nécessité de construire une relation mutuellement profitable dans la mesure où le succès d'une « thèse de terrain » reste avant tout une affaire de relations. Dans cette perspective, le doctorant a veillé à communiquer à ses collègues :

- sa posture en expliquant concrètement sa mission et l'objet de ses investigations ;
- les fondements de la recherche en gestion pour mieux comprendre les démarches empruntées ;
- l'avancement de ces travaux afin d'apporter un éclairage sur l'efficacité des formations menées par la Région auprès des JSQ.

Par ailleurs l'intégration du chercheur et l'avancée de ses travaux ont été appréciés à trois niveaux :

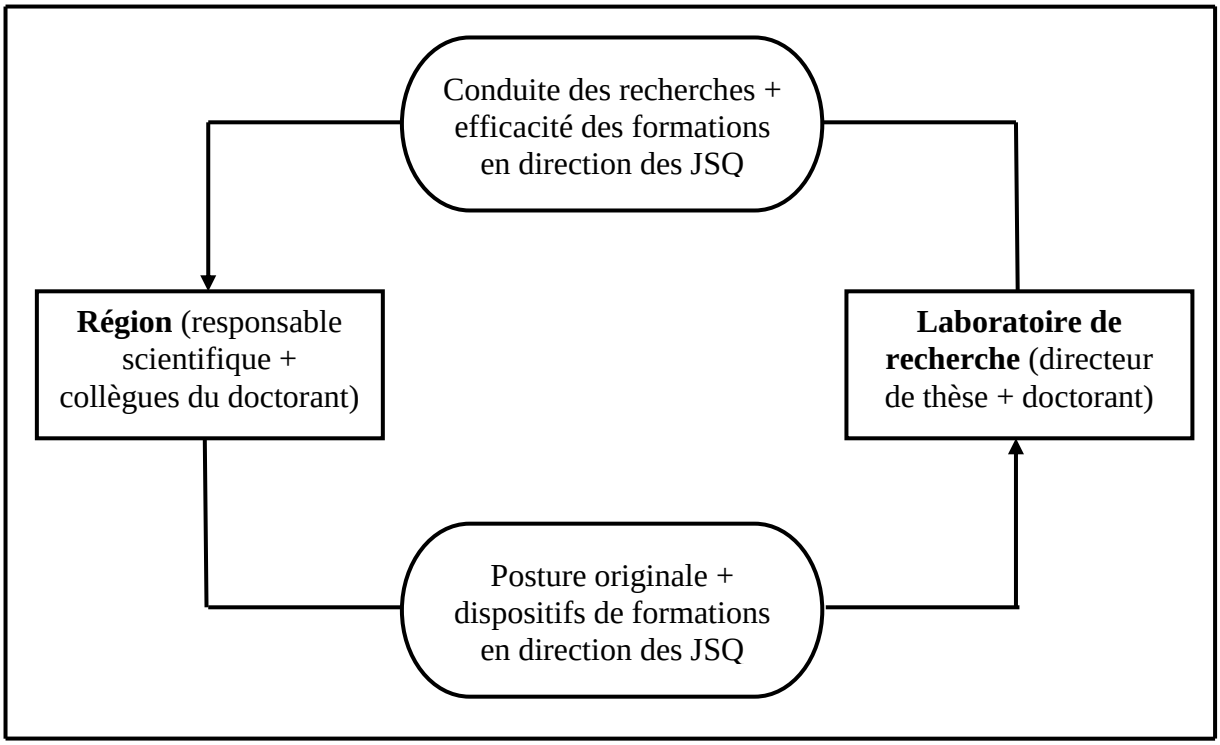
- celui des points mensuels entre le doctorant et sa « tutrice » de la Région ;
- celui du comité de pilotage bimestriel, appelé « réunion de thèse », réunissait le doctorant, la DGA Education-Formation, le chef de service SABOP et le directeur de

recherche. Au total, ce comité s'est réuni 16 fois, entre juillet 2007 et mai 2010, à la Maison de la Région ;

- celui de l'ANRT qui demandait annuellement à cette collectivité un bilan de l'année écoulée appelé « rapport d'activité ».

In fine, le programme CRAPS a abouti, comme indiqué *supra*, à un double apprentissage pour la Région comme pour le doctorant. La figure nº 27 expose ce constat.

Figure nº 27. Le dispositif CRAPS : un apprentissage en boucle récursive



Un double apprentissage pour la Région. Les interventions du directeur de thèse ont conduit à une sensibilisation de cette collectivité sur les **méthodes d'encadrement des recherches** doctorales. Les travaux du doctorant ont cependant contribué à la **compréhension des attentes des JSQ** en cours de formation pré-qualifiante.

Un double apprentissage pour le doctorant. L'intégration de ce dernier au sein d'une Région lui a assuré une **« formation sur le tas » aux politiques de la formation et de l'insertion en direction des JSQ**. Toutefois sa posture originale lui a appris à **gérer des situations de recherche peu habituelles** dans les CIFRE traditionnelles : extériorité, négociation avec des acteurs externes pour mener des entretiens, etc.

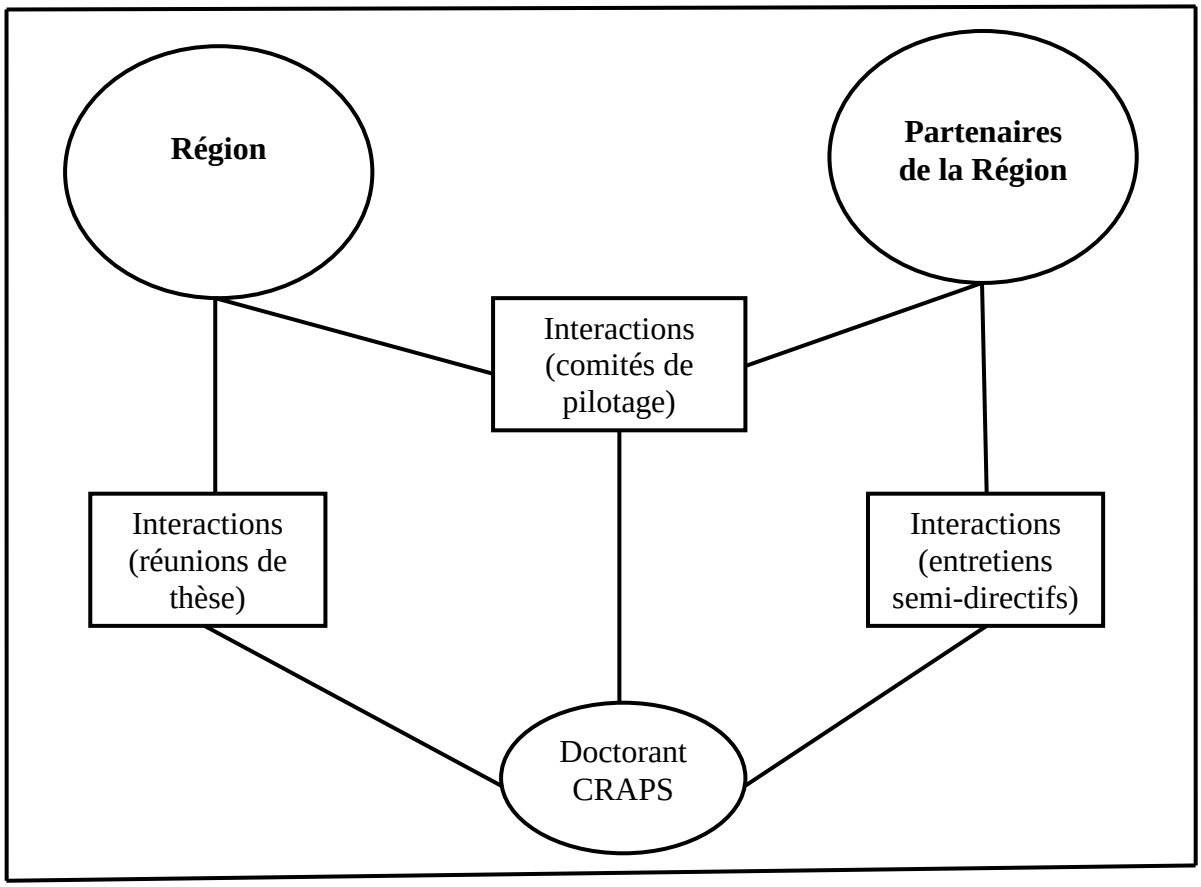
2.2.3. La posture

La définition de la posture du chercheur s'avère nécessaire dans la mesure où elle détermine et justifie, comme l'objet de la recherche, les choix méthodologiques et épistémologiques. La posture de cette thèse, au sein d'une CRAPS, peut être qualifié d'originale dans la mesure où le doctorant, alors agent de la Région, a bénéficié du statut « d'observateur externe ». Ce dernier reste l'exception au sein des entreprises du fait que, habituellement, le nouvel embauché, suite à une phase de socialisation organisationnelle, passe *« du statut d'**outsider** au statut du **membre participant** »* (Feldman, 1976).

De facto, la Région, en recrutant un chercheur, a souhaité disposer d'un regard externe sur ses dispositifs de formation pré-qualifiante. Ainsi, à la différence des CIFRE traditionnelles où les doctorants sont amenés à étudier le fonctionnement des services de l'entreprise au sein de laquelle ils sont installés, le doctorant CRAPS a été, *a contrario*, chargé de contribuer à l'évaluation des « extrants » de la Région. La posture de ce dernier peut donc se rapprocher de celle du consultant du fait de son extériorité et de sa neutralité (Stern, Tutoy, 2001 : 44). Pour y parvenir, cette collectivité a veillé à l'intégrer dans un service autre que celui en charge de la mise en œuvre des dispositifs de formation. De plus, géographiquement, son bureau se situait dans un autre corps de bâtiment, loin de ceux de la DFAES. Pour Savall et Zardet (2004 : 313-314), cet éloignement du chercheur par rapport aux acteurs observés détermine la qualité de l'observation. Ils estiment que *« plus la distance est grande, plus les images sont floues et globales »* (*ibid.*).

La figure nº 28 expose la posture du doctorant et précise les contextes au sein desquels ce dernier a pu interagir avec son terrain d'observation.

Figure n° 28. La posture du doctorant CRAPS



Le doctorant CRAPS, comme le montre la figure ci-dessus, a joué un rôle de médiateur entre la Région et ses partenaires autour de l'efficacité des programmes EPC et QA.

Le suivi de ces derniers s'effectue habituellement dans le cadre des réunions trimestrielles, d'une durée moyenne de l'ordre de deux heures, dites « comités de pilotage ». Durant ces rencontres, les discours des acteurs s'articulent notamment, comme a pu l'observer le chercheur, autour des questions matérielles (rémunération des stagiaires, le rythme de l'alternance, etc.) et, dans une moindre mesure, autour des difficultés des JSQ. Toutefois, force est de constater que ces réunions se focalisent davantage sur des résultats que sur l'étude des processus ou sur la compréhension des liens causaux. De ce fait, il s'est avéré nécessaire, lors des réunions de thèse, d'observer de manière plus approfondie les attentes et les difficultés des principaux acteurs d'EPC et de QA afin de contribuer à l'interprétation des bilans de ces dispositifs.

Afin d'éviter que le statut de « chargé d'étude » ne soit perçu par les partenaires de la Région comme « inspecteur » chargé de contrôler leurs actions, le doctorant a été présenté comme un

chercheur subventionné par le Conseil régional ayant pour objet d'étudier l'insertion des JSQ. En outre, des précautions de médiation ont dû être prises : a) en amont lors les réunions de thèse au cours desquelles le doctorant élabore conjointement avec ses responsables scientifiques son plan d'action (guides d'entretien, personnes à interviewer, etc.) ; b) en aval sur le terrain, il interroge les acteurs sur des questions auxquelles la Région souhaite obtenir des éléments de réponse. Suite à une phase d'analyse intermédiaire, il transmet à la DGA Education-Formation les premiers résultats des enquêtes menées et insiste sur les « messages implicites » des interviewés. A l'usage, les entretiens ont constitué une opportunité pour ces derniers qui ont pu exprimer leur mécontentement relatif à un certain nombre de sujets (moyens alloués, manque de dialogue, etc.).

In fine, les connaissances produites sur l'action des différents acteurs ont permis à la Région de prendre de recul par rapport à ses interventions et de mener avec ses partenaires, lors des comités de pilotage, des actions correctives. Il convient dès lors de déterminer la méthode adoptée et la position épistémologique de la recherche.

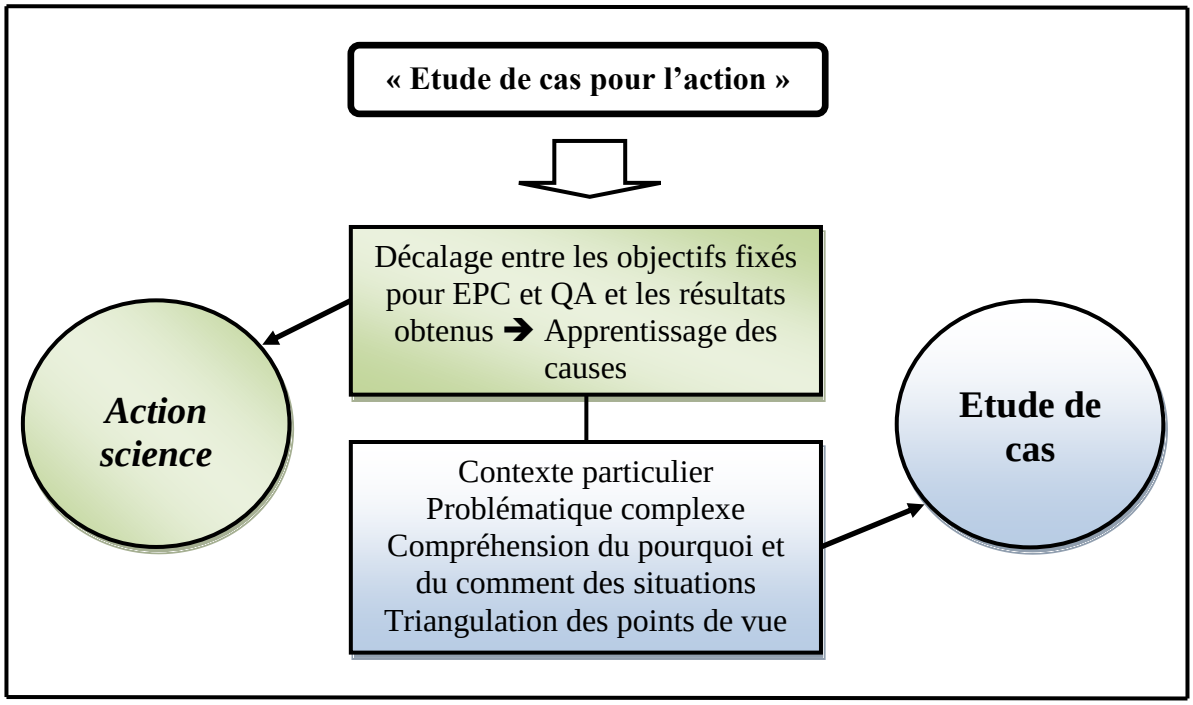
2.3. Le cadre méthodo-épistémologique

Sont présentées ici, la méthode (2.3.1.) et la posture épistémologique (2.3.2.) de la présente recherche.

2.3.1. La méthode

D'un point de vue méthodologique, il est difficile de positionner cette thèse dans une typologie classique. De fait, elle se trouve à mi-chemin entre l'« *action science* » développée par Argyris *et al.* (1985) et la méthode des cas (*cf.* figure n° 29).

Figure nº 29. La méthode adoptée dans cette recherche



Selon ces auteurs, *l'« action science »* s'avère appropriée lorsque « les théories en usage » empêchent les acteurs d'agir de manière efficace. Ils préconisent, dans ce cas, de mettre en place un **processus d'apprentissage** qui permette aux acteurs **d'explorer et de reconcevoir leurs théories de l'action**. Cette méthode vise donc à générer de la connaissance au service de l'action sociale. De la même manière, le bilan des dispositifs EPC et QA a conduit la Région à demander au doctorant de mener des enquêtes pour tenter de comprendre et d'expliquer l'échec de ces programmes en vue d'en améliorer l'efficacité. Néanmoins, la définition des actions correctives a été, comme indiqué *supra*, effectuée par les acteurs eux-mêmes. Le doctorant devait créer de la connaissance uniquement sur le système social sans intervenir dans la transformation de l'objet étudié. De ce fait, cette recherche s'éloigne d'une « *action science* ». Pour mémoire, le chercheur, outre l'interprétation des réalités organisationnelles, doit dans le cadre de cette méthode « *formuler une alternative qui transforme ce qui a été décrit et développer un chemin pour passer de l'existant à l'alternative proposée* » (Argyris *et al.*, 1985 : 229).

Cette thèse se rapproche aussi de certains aspects de l'étude de cas. En effet, elle est réalisée dans un contexte particulier (celui de la formation professionnelle), traite une problématique jugée complexe (l'insertion des JSQ), propose de comprendre pourquoi (les causes d'échec d'EPC et de QA) et comment (l'effet de la prise en considération des attendes des JSQ sur

leur insertion) des situations sociales se produisent et enfin interroge plusieurs catégories d'acteurs. Cependant, en tant qu'étude de cas, elle présente une limite dans la mesure où cette méthode exige de suivre l'évolution d'une **situation de gestion** (Eisendarht, 1989) dans le temps et de multiplier les méthodes de recueil des données. On peut rappeler que le projet de réaliser une enquête longitudinale auprès des JSQ s'est avéré impossible. En outre, des demandes de participation à des sessions de formation des stagiaires EPC et QA ont été formulées auprès des organismes de formation qui s'y sont opposés. L'objectif consistait à observer le comportement de ces jeunes.

En définitive, cette recherche s'efforce d'apporter à la Région et à ses partenaires un éclairage empirique sur leurs pratiques en vue d'une meilleure appréhension et d'une probable transformation de leur action. Elle s'appuie sur des méthodes qualitatives afin d'explorer et d'interpréter une problématique très peu exploitée par les gestionnaires. Wacheux (1996 : 119) note cependant que même *« s'il est vrai que les sciences de gestion correspondent à une science de l'action […] la finalité transformative de la gestion n'exclut pas […] un processus de recherche valide, la production de connaissances et de concepts »*. De même, Hlady-Rispal (2002 : 47) rappelle que le chercheur ne possède pas forcément un projet de transformateur et souligne que *« quel que soit son statut et par sa simple présence, il modifie le phénomène observé »*. En partant de ces constats, la méthode adoptée dans la présente thèse peut être qualifiée « d'étude de cas pour l'action ».

2.3.2. La posture épistémologique

En France, les travaux de Cohen (1989) relatifs à l'élaboration d'une épistémologie de la gestion ont conduit des gestionnaires (Martinet, 1990 ; Le Moigne, 1990 ; Bournois, Brabet, 1993 ; Koenig, 1993 ; Wacheux, 1996 ; Savall, 1998 ; Giordano, 2003 ; Thietart *et al.*, 2007 ; David, 2008a ; Hatchuel, 2008) à mener une réflexion sur l'identité de leur discipline et sur les critères de validité des connaissances. Ainsi, ces auteurs invitent les chercheurs à préciser le cadre épistémologique au sein duquel s'insère leurs recherches. En effet, le regard porté *a priori* sur le monde diffère selon le paradigme suivi. En outre, comme le constate Martinet (1990), la réflexion épistémologique s'avère consubstantielle à toute recherche qui s'opère. Elle permet d'asseoir la validité et la légitimité d'une recherche.

Généralement, les recherches en sciences de l'organisation s'inscrivent dans trois paradigmes épistémologiques : positiviste, interprétativiste et constructiviste. Le tableau suivant propose une grille de lecture de ces trois courants.

Tableau nº 13. Les positions épistémologiques des paradigmes positiviste, interprétativiste et constructiviste

Paradigme / Question	Positiviste	Interprétativiste	Constructiviste
Nature de la réalité	Hypothèse réaliste Le monde est fait de nécessités	Hypothèse relativiste Le monde est fait de possibilités	
Vision de la réalité	Ontologie du réel	Phénoménologie du réel	
Relation sujet/objet	Indépendance	Interaction	
Origine de l'objet de recherche	Identification d'insuffisances théoriques pour expliquer ou prédire la réalité	Immersion dans le phénomène étudié	Volonté de transformer la connaissance proposée en élaborant de nouvelles réponses
Position de l'objet dans le processus de recherche	Extérieure au processus de recherche : l'objet guide la recherche	Intérieure et se construit dans le processus de recherche	Intérieure, guide et se construit dans le processus de recherche
Objectif de la recherche	Découverte de la structure de la réalité Recherche de la ou des causes	Interprétation Compréhension des significations que les gens attachent à la réalité sociale, leurs motivations et intentions	Construction Construire une représentation instrumentale et/ou un outil de gestion utile pour l'action
Origine et validité de la connaissance	La découverte Cohérence avec les faits Vérifiabilité Réfutabilité Confirmabilité	L'interprétation Empathie (révélatrice de l'expérience vécue par les acteurs)	La construction Adéquation Enseignabilité
Statut de la connaissance	L'objet de connaissance possède une essence propre	Constructivisme modéré ou interprétativisme ➔ L'essence de l'objet ne peut être atteinte	Constructivisme radical ➔ l'essence de l'objet ne peut âtre atteinte voire n'existe pas
Nature de la connaissance produite	Objective Acontextuelle	Subjective Contextuelle	
Références	Anderson (1983) ; kahn (1996)	Hudson et Ozanne (1988) ; Lincoln et Guba (1985) ; Schwandt (1994)	Von Glasersfeld (1988) ; Le Moigne (1990) ; Chanal *et al.* (1997)

Source : Perret et Séville (2007 : 13-33)

La présente thèse se positionne, comme évoqué dans le précédent chapitre, dans le cadre d'une perspective interprétativiste puisqu'elle tente de comprendre les attentes des JSQ en cours de formation pré-qualifiante ainsi que celles des autres acteurs d'EPC et de QA. Une immersion dans l'objet de l'étude *via* des entretiens s'est avérée alors nécessaire. En outre, il a fallu, à l'instar de toute recherche interprétativiste, se mettre autant que possible à la place des JSQ afin de mieux appréhender ce qu'ils attendent, au cours de leur formation, du formateur et/ou du tuteur. En effet, ce paradigme pose que le processus de génération de connaissance se réalise par la compréhension du sens que les acteurs attribuent à la réalité. Il ne s'agit pas de l'expliquer, mais de la comprendre. Schutz (1972), en reprenant la notion de *Verstehen* (comprendre) développée par Weber (1965), situe la compréhension de la réalité à deux niveaux :

- *Verstehen* est le processus par lequel les acteurs sont amenés à interpréter et à comprendre leur propre monde ;
- *Verstehen* est le processus par lequel le chercheur interprète les significations subjectives qui fondent le comportement des acteurs qu'il observe.

Giordano (2003 : 21) explique cette double subjectivité (du chercheur et des acteurs) par le fait que le chercheur interprétativiste s'avère partie intégrante du processus méthodologique lui-même. De fait, le dispositif de recherche constitue, comme le note Dachler (1997 : 722), un *artefact* socialement construit par les participants à la recherche.

L'instrumentalisation et l'opérationnalisation de la recherche sont développées dans la section suivante.

Section II. L'instrumentalisation et l'opérationnalisation de la recherche

Les acteurs se positionnent, dans le cadre de cette recherche, en tant qu'évaluateur d'un système dont ils sont, selon leur statut, les créateurs ou les destinataires. En pratique, ils assument un rôle prééminent dans le processus d'évaluation des formations étudiées *via* des interprétations contextualisées. Les représentations, les convictions et les attentes constituent autant d'outils qui permettent de comprendre le mieux que possible des situations locales. En

effet, comme le constate Wacheux (1996), le chercheur qualitatif propose des interprétations du réel *« qui ne sont pas la réalité, mais un construit sur le construit de la réalité des acteurs, susceptible de l'expliquer »*.

Pour y accéder, le chercheur adopte des méthodes de recueil et de traitement de données appropriées à l'objet de sa recherche (1.) et délimite son terrain (2.)

1. Les modalités de recueil et de traitement de données

La présente thèse s'insère, comme indiqué précédemment, dans le cadre référentiel des recherches qualitatives. Duyck (2001a, 2001b) précise que sous le terme « qualitatif », on regroupe des aspects très différents qui vont de la démarche générale (1.1.) aux matériaux recueillis (1.2.). Ces derniers nécessitent un traitement spécifique (1.3.).

1.1. L'approche qualitative

Traditionnellement, les méthodes qualitatives sont employées pour explorer un sujet ou révéler un nouveau phénomène (Wacheux, 1996 : 83 ; Hlady-Rispal, 2002 : 26 ; Brabet, 2003 ; Gavard-Perret *et al.,* 2008 : 87). Dans cette optique, elles peuvent concourir à la généralisation de nouvelles théories ou de nouveaux concepts (Usinier *et al.*, 1993). Les auteurs soulignent aussi la visée compréhensive de cette méthode. Pour Wacheux (1996 : 15), elles tentent de *« comprendre le pourquoi et le comment des évènements dans des situations concrètes »*. D'après Savall et Zardet (2004 : 70) elles *« cherchent à comprendre le sens des situations de gestion et de phénomènes »*. Miles et Huberman (2005 : 11) constatent qu'elles peuvent apporter *« des descriptions et des explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local »*.

Le recours de la présente thèse à des méthodes qualitatives se justifie :

- par son cadre conventionnel (celui de la CRAPS) qui nécessite des interactions entre le doctorant et son sujet ;

- par son objet qui tente de comprendre des attentes et d'interpréter des comportements dans un contexte particulier ;
- par son caractère exploratoire. A ce point, il convient de rappeler qu'elle étudie un sujet qui, sans être rare, reste peu accessible et peu traité en sciences de gestion. Il s'est avéré donc nécessaire de mener une étude exploratoire afin de compléter la revue de littérature réalisée sur le thème étudié (Kirk, Miller, 1986).

Le faible niveau scolaire et culturel du public cible a conduit aussi à opter pour une approche qualitative. La plupart des JSQ, comme en témoignent de nombreux formateurs, éprouvent des difficultés de compréhension en lecture ainsi que des difficultés d'expression écrite (même pour renseigner de très simples formulaires administratives). Une enquête quantitative par questionnaire restait donc peu appropriée. Pour mener à bien cette recherche, la nécessité de collecter des données discursives s'est imposée.

Cependant, l'interprétation reste l'élément le plus distinctif des études qualitatives à condition qu'elle soit émanée, avant tout, des acteurs observés (Erickson, 1986). Hlady-Rispal (2002 : 62) explique ce constat en précisant que *« le comportement humain et organisationnel ne peut se comprendre et s'expliquer qu'en relation avec les significations que les personnes donnent […] à leurs actions »*. Le chercheur qualitatif se positionne, dans ce cas, comme un interprète du terrain qu'il observe, même si ses propres interprétations s'avèrent plus perceptibles que les sujets étudiés (Stake, 1995).

1.2. Des données discursives

Pour accéder aux représentations des acteurs, cette thèse mobilise la méthode de l'entretien comme outil de collecte de données (Wacheux, 1996 : 203 ; Gavard-Perret *et al.*, 2008 : 89). En effet, l'entretien permet de recueillir le contenu des représentations sociales (Abric : 2001, 61). Celles-ci *« circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages »* (Jodelet, 1997 : 48).

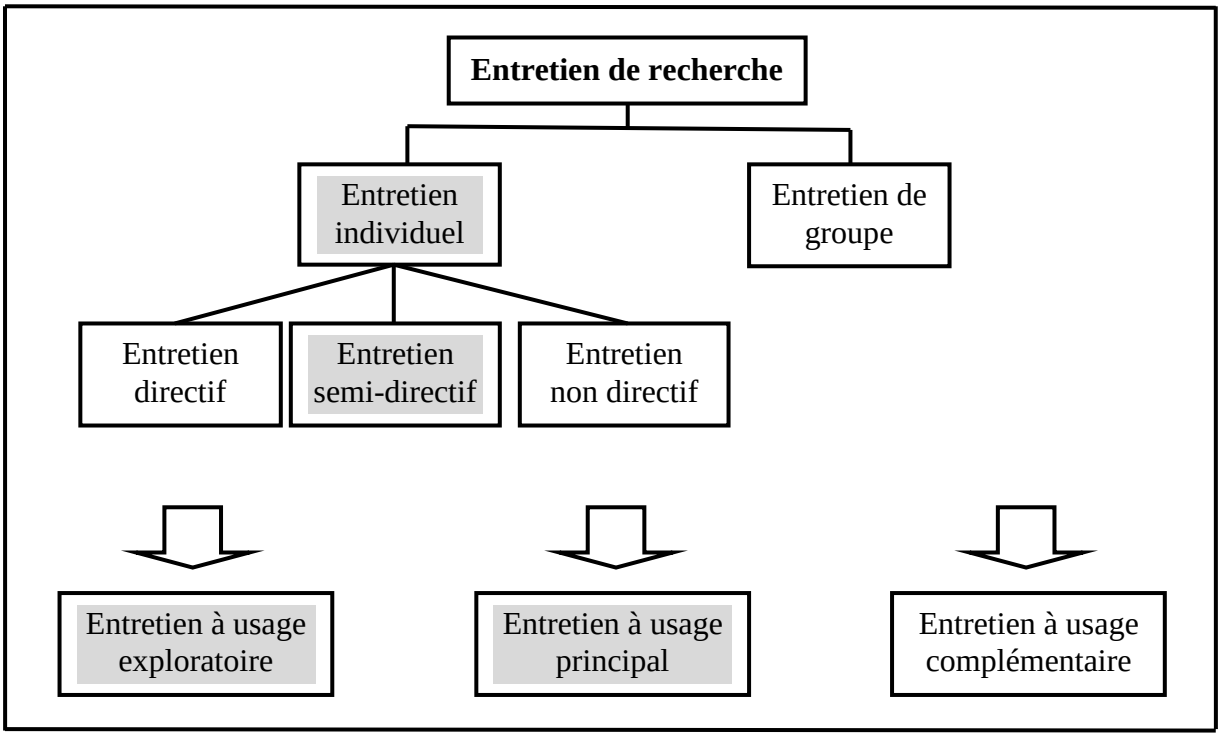
L'entretien reste, selon Romelaer (2005 : 102), une des méthodes qualitatives les plus utilisées dans les recherches en gestion. Aktouf (1992 : 91) le définit comme *« un procédé d'investigation utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des*

informations en relation avec des objectifs fixés ». En pratique, il constitue une relation d'échange entre un chercheur et un acteur qui se concrétise par la production des données discursives reflétant l'univers mental des personnes interrogées (Abric, 2001 : 61 ; Baumard et *al.*, 2007 : 241).

Plusieurs arguments d'ordre épistémologique ou méthodologique sont généralement avancés pour justifier l'appel à cette méthode. D'un point de vue épistémologique, *« l'entretien de type qualitatif serait nécessaire parce qu'une exploration en profondeur de la perspective des acteurs sociaux est jugée indispensable à une juste appréhension des conduites sociales »* (Poupart, 1997 : 199). D'un point de vue méthodologique, l'entretien constitue un outil privilégié pour accéder à l'expérience des acteurs et de la réalité telle qu'ils la perçoivent (Demers, 2003 : 180). Ainsi, Wacheux (1996 : 205) note que cette technique a *« pour objet de recueillir les traces des comportements, les interactions sociales et les perceptions par le discours de ces derniers »*.

La figure nº 30 présente les différents types d'entretiens et précise les modèles adoptés pour réaliser cette recherche.

Figure nº 30. Les différents types d'entretiens de recherche



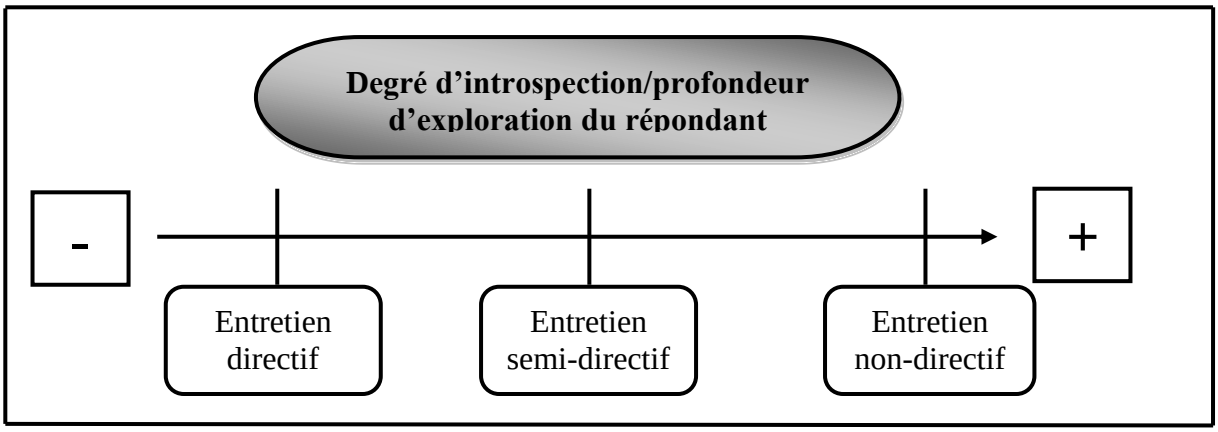
En grisé, les options de cette thèse

Les auteurs citent habituellement deux grands types d'entretiens selon le nombre d'acteurs en interaction avec le chercheur : groupe *versus* individu.

L'entretien de groupe réunit autour d'un « chercheur-animateur », un ensemble d'acteurs pour les amener à interagir. Il s'intéresse particulièrement *« aux interactions et à la construction groupale d'explications et de représentations »* (Wacheux, 1996 : 204). Néanmoins, les échanges désordonnés entre les participants peuvent empêcher l'exploration en profondeur du phénomène observé.

L'entretien individuel cherche à explorer des processus individuels complexes. Il se caractérise, à l'inverse du questionnaire, par la faible directivité de l'intervieweur vis-à-vis de sont interlocuteur (Quivy, Van Campenhoudt, 1995 : 194). Les auteurs distinguent traditionnellement, comme le montre la figure nº 31, trois formes d'entretiens individuels en fonction du degré de liberté laissé à l'acteur dans la discussion avec le chercheur et du degré de profondeur et de finesse de l'information recherchée :

Figure nº 31. Degrés d'exploration et d'intervention



Source : Gavard-Perret et al. (2008 : 90)

- *La technique directive* s'avère plus proche du questionnaire que de l'entretien (Baumard *et al.,* 2007 : 241) car le degré de liberté de l'acteur reste très réduit. En effet, ce type d'*interview* est entièrement contrôlée par le chercheur ;
- au cours de *l'entretien semi-directif*, l'acteur s'exprime plus librement, mais toujours sous le contrôle du chercheur, sur des questions ouvertes et précises (Quivy, Campenhoudt, 1995 : 195). Cette technique a été retenue pour mener la présente recherche car il permet aussi d'amener *« le répondant à communiquer des*

informations nombreuses, détaillées et de qualité sur les sujets liés à la recherche, en l'influençant très peu, et donc avec des garanties d'absence de biais qui vont dans le sens d'une bonne scientificité » (Romelaer, 2005 : 102) ;

- pour conduire un *entretien non directif,* le chercheur définit un thème général sans intervenir sur l'orientation du propos de l'acteur. Gavard-Perret *et al.* (2008 : 91) soulignent la difficulté d'exploitation des informations recueillies puisqu'elles sont peu comparables d'un entretien à l'autre.

Blanchet et Gotman (2007 : 39-46) distinguent, par ailleurs, trois types d'entretiens selon l'usage que l'on veut en faire :

- *l'entretien à usage exploratoire.* Il est souvent mobilisé en début d'enquête afin compléter les axes de recherche suggérés par une étude documentaire. Ainsi, dans cette thèse, il a été employé afin de concourir à l'élaboration du guide d'entretien ;
- *l'entretien à usage principa*l. L'entretien constitue, dans la présente recherche, le mode principal de collecte des données ;
- *l'entretien à usage complémentaire.* Son objectif diffère selon qu'il est postérieur à l'enquête par questionnaire, parallèle lorsque plusieurs types de récolte de données sont menés de front ou corrélatif au questionnaire lorsqu'il vient contribuer à sa construction et son interprétation.

Les techniques de traitement de données adoptées dans cette recherche sont présentées ci-dessous.

1.3. Le traitement de données

Il s'est effectué en deux étapes : un traitement par la statistique textuelle *via* le logiciel Alceste 2010 (1.3.1.), puis une analyse de contenu thématique (1.3.2.).

1.3.1. L'analyse statistique textuelle : le logiciel Alceste 2010

Kalampalikis (2003 : 149) souligne que l'appel à des logiciels de traitement textuel présente un double avantage : *« avoir une vision plus globale et plus homogène du matériel recueilli […] mais aussi une subtilité et une finesse du détail qui ne sont pas forcément visibles à l'œil nu »*. La statistique textuelle en sciences de gestion est valorisée par Duyck (2001a, 2001b, 2002). Selon cet auteur, elle constitue un moyen pour analyser des *verbatims* volumineux. Néanmoins, Gauzente *et al*. (2007 : 15) estime qu'elle demeure sous-utilisée par les chercheurs de cette discipline.

Alceste, pour Analyse des Lexèmes Cooccurrents dans les Enoncés Simplifiés d'un texte, comme tant d'autres logiciels d'analyse textuelle (Marchand, 1998), aide à traiter des *corpus* numérisés. Il a été développé par Max Reinert en 1986 dans la lignée des travaux de Benzecri. Ce premier met en place, en 1974, une méthode de Classification Descendante Hiérarchique (CDH) dont les principes s'avèrent proches de ceux de l'Analyse Factorielle des Correspondances (AFC) que Benzecri lui-même avait développé pour l'analyse de textes.

Reinert rapproche toutefois sa méthode de celle de la statistique textuelle (Lebart, Salem, 1994) et de l'analyse de discours (Achard, 1993). Pourtant, il se démarque fortement de l'analyse de contenu et d'une approche linguistique des textes, ainsi que de la lexicométrie (Reinert, 1993, 1998, 2001).

Cependant, le logiciel Alceste a été choisi afin de traiter les données textuelles collectées pour les raisons suivantes :

- le volume global de ces dernières (1 182 pages de *verbatims* en Times News Roman, taille 12) ;
- il s'avère appropriée pour les études qui utilisent l'approche des représentations (Kalampalikis, 2003) ;
- il n'impose pas d'identifier en amont des variables de partition pour interpréter le corpus comme l'exigent certains logiciels comme SPAD module textuel ;
- il est disponible et enseigné à l'IAE de Poitiers.

Un bref détour technique s'impose pour comprendre les résultats présentés dans le chapitre suivant. A partir d'un vocabulaire « lemmatisé », c'est-à-dire ramenant les différentes flexions d'un terme à se forme racine, le logiciel procède à un premier classement des phrases (dites unités de contexte élémentaire ou u.c.e.) en fonction de la répartition des mots dans ces « phrases », afin de dégager les principaux « modes lexicaux ». Deux « phrases » se ressemblent d'autant plus que leur vocabulaire est semblable. La typologie réalisée est donc interne au *corpus* (les mondes lexicaux). Elle retrace les « espaces référentiels » investis par l'énonciateur lors de l'élaboration du discours. Ce discours peut être « marqué » par des mots étoilés qui jouent, d'une certaine manière, le rôle des variables explicatives, mais qui n'interviennent pas dans l'analyse (ils marquent « simplement » les réponses caractéristiques) puisque le tableau de données croise u.c.e. et formes. Les mots étoilés cherchent à typer le discours des jeunes en fonction de leur statut (*APP : apprenti) par exemple ou de leur âge (*Jun : 16-18 ans).

Les résultats sont présentés par Alceste sous forme d'un plan d'analyse qui structure le cheminement réalisé par le logiciel. Le Khi2 qui apparait parmi les résultats indique le coefficient d'association d'une forme lexicale à une classe donnée, c'est-à-dire à un mode lexical identifié dans le discours. A titre d'exemple, le mot « apprendre » avec un Khi2 de 134 caractérise plus la classe de « l'apprentissage » que le mot « cuisine » avec une valeur de 68.

Le logiciel Alceste trouve sa limite dès lors qu'il s'agit de repérer des nuances. Une analyse de contenu manuelle s'avère alors nécessaire.

1.3.2. L'analyse de contenu

Cette technique permet de déterminer, de décrire et d'expliquer objectivement les éléments significatifs dans un ou plusieurs messages de communication (Robineau, 2010 : 117). En outre, elle permet de comprendre les pratiques sociales et d'analyser les représentations (*ibid.*). Pour Robert et Bouillaguet (1997 : 4), *« l'analyse de contenu stricto sensu se définit comme une technique permettant l'examen méthodique, systématique, objectif et à l'occasion, quantitatif, du contenu de certains textes en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs qui ne sont pas totalement accessibles à la lecture naïve »*. Selon L'Ecuyer (1987), il s'agit d'une méthode de classification dans diverses catégories des éléments du

document analysé pour en faire ressortir les différentes caractéristiques en vue de mieux comprendre le sens exact.

L'analyse de contenu comporte plusieurs étapes comme le soulignent de nombreux auteurs. Bardin (1993) subdivise le travail analytique en trois moments : la pré-analyse, l'exploitation des matériaux et l'interprétation des résultats. L'Ecuyer (1987), quant à lui, en dégage six étapes :

- les lectures préliminaires et l'établissement d'une liste d'énoncés ;
- le choix et la définition des unités de classification ;
- le processus de catégorisation et de classification ;
- la quantification et le traitement statistique ;
- la description scientifique ;
- l'interprétation des résultats.

Dans la présente thèse, l'analyse de contenu a débuté par la retranscription intégrale des entretiens. Celle-ci permet en fait un premier niveau de lecture et constitue par conséquent un moyen pour appréhender le contenu des discours. A l'issue du trente cinquième entretien (18 JSQ, 12 acteurs de la formation et 5 tuteurs en entreprise), une analyse intermédiaire a été effectuée. Celle-ci a donné lieu à un premier pré-codage. Ce choix a été motivé par les recommandations de Miles et Huberman (2005 : 127). Ces derniers estiment que la remise du codage à la fin du recueil de donnée *« est une grosse erreur, essentiellement parce que ce codage tardif affaiblit l'analyse. Coder ne consiste pas seulement « à préparer les données » pour l'analyse, mais oriente le recueil de données en cours. C'est en un mot une forme d'analyse en continu »* (*ibid.*). Cependant, les premières données pré-codifiées étaient les données pertinentes (Quivy, Van Campenhoudt, 1995 : 156-157) dont leur définition a été guidée par l'objet de la recherche (Hlady-Rispsal, 2002 : 138).Ce premier codage a consisté à découper les données en unités d'analyse, à définir les catégories qui vont les accueillir, puis à placer les unités dans ces catégories (Grawitz, 1996).

Selon Miles et Huberman (2005 : 115), il existe deux méthodes d'élaboration de codes : la leur qui consiste à les définir *a priori* et celle de Glaser et Strauss (1967) qui préconise une codification *a posteriori*. Cette recherche a adopté la seconde méthode du fait de sa nature

interprétativiste. Les catégories ont donc été construites au cours du processus même de codage de données en s'appuyant sur « la démarche enracinée » défendue par Glaser et Strauss (1967). Ces auteurs soulignent que le chercheur inductif peut s'opposer à la précodification des données tant qu'il ne les a pas collectées, et tant qu'il n'a pas étudié la façon dont elles fonctionnent ou s'intègrent dans le contexte. En appliquant cette démarche, les données coïncident avec les codes qui les représentent et se rapprocheront plus d'un « code en pratique » que du « code générique tous usages » issu d'une liste préfabriquée. Miles et Huberman (2005 :120) notent toutefois que, quelle que soit l'approche (codage préétabli, guidé par un plan général ou établi après-coup), les codes vont changer et évoluer tout au long de l'étude de terrain. Les chercheurs avec des listes de départ savent que leurs codes vont être modifiés car beaucoup d'éléments n'ont pas été envisagés initialement. Ainsi, certaines codes ne fonctionnent plus et d'autres se détériorent puisqu'ils ne s'appliquent plus au terrain ou bien ne permettent pas de découper le phénomène. Dans ce cas, il faut regrouper les codes dans une catégorie de niveau supérieur (Licolon, Guba, 1985).

Suite à cette première étape de codage qui s'est attaché à découper des unités de sens, une analyse thématique a été ensuite effectuée (Miles, Hubarman, 2005 : 133) durant laquelle ces éléments ont été regroupés et classés dans des catégorisations plus explicatives. Le deuxième niveau de codage avait pour objectif de caractériser des phénomènes avec pour unité d'analyse l'unité de sens. Puis, de créer des catégories plus abstraites qui allaient par la suite être utilisées pour la constitution du modèle théorique. L'analyse thématique poursuivie consistait à mener un découpage transversal des entretiens en thèmes jusqu'à l'obtention de thèmes significatifs (Bardin, 1993). Dans cette thèse, le codage final a été réalisé en se référant sur les résultats issus du traitement réalisé par Alceste ainsi que sur la base des concepts utilisés :

- les attentes des JSQ ;
- les représentations relatives aux attentes de JSQ ;
- les attentes des tuteurs ;
- les représentations relatives aux attentes des tuteurs ;
- les difficultés des JSQ.

Une liste des codes a été établie pour chaque *corpus* exploité afin de faciliter le repérage de données (*cf.* annexes 6, 7, 8). Une seconde matrice a été réalisée : le comptage des codes (*cf.* annexes 6, 7, 8).

Cette dernière correspond au comptage des codes reflétant les discours des interrogés. Les codes sont présentés en ligne et les numéros des acteurs en colonne. Des moyennes ont été calculées en ligne afin de ressortir les acteurs citant de manière plus importante les mots ou les phrases représentants les codes. Cette matrice a conduit à la réalisation de la méta-matrice finale (*cf.* annexes 6, 7, 8) qui regroupe l'ensemble des entretiens et des thèmes abordés dans chaque *corpus*.

Celle-ci correspond à un « tableau » qui réunit sous un format standardisé des données descriptives provenant de chaque *interview*. La plus simple consiste à juxtaposer l'ensemble des données pertinentes de chaque entretien en un tableau composite sur un grand espace. Un regroupement des données peut être alors mené pour des raisons de lisibilité. Afin de construire une méta-matrice calquée sur celle Miles et Huberman (2005), un tableau récapitulatif de chaque entretien a été réalisé. Des extraits d'entretiens correspondants aux thèmes sont insérés. Les méta-matrices exposées proposent deux niveaux de regroupements : les thèmes abordés et les phrases caractéristiques.

La section suivante délimite l'univers de la présente recherche et présente les caractéristiques des entretiens menés.

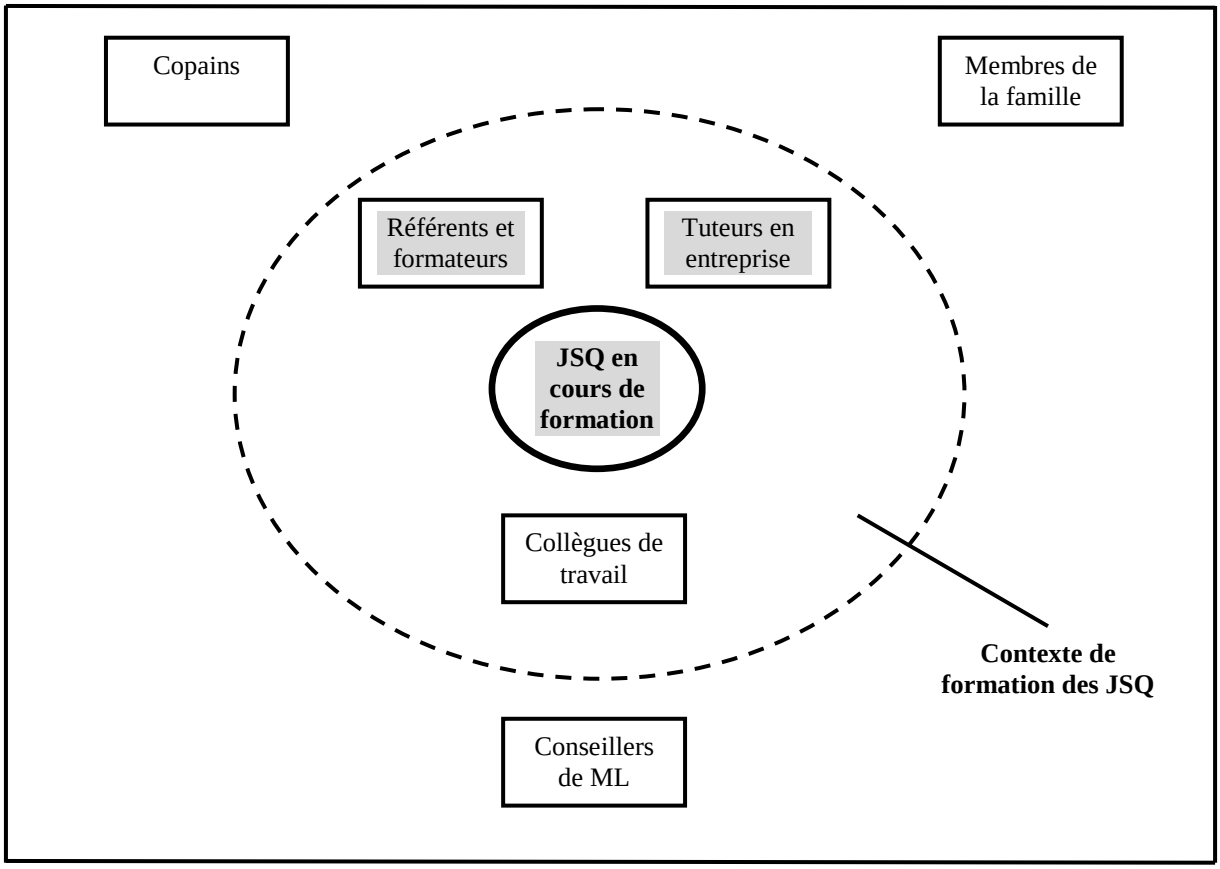
2. La délimitation de l'univers de la recherche

La présentation des modalités opérationnelles de la recherche s'articule autour de trois points : la délimitation de l'univers de la recherche (2.1.), les caractéristiques des entretiens avec les JSQ (2.2.) les caractéristiques des entretiens avec les acteurs de l'insertion (2.3.).

2.1. La détermination des catégories d'acteurs étudiés

Il s'agit de déterminer la population observée. Blanchet et Gotman (1992 : 50) définissent ce terme comme *« les catégories de personnes que l'on veut interroger, et à quel titre, déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose »*. Pour ce faire, Miles et Huberman (2005 : 55) conseillent de délimiter le « cœur d'étude » (c'est-à-dire le public cible) par une frontière qui, plus ou moins floue, permet d'indiquer les acteurs qui ne seront pas étudiés (*cf.* figure nº 32).

Figure nº 32. L'environnement social et professionnel des JSQ



En grisé, les catégories d'acteurs étudiés. En pointillé la frontière du « cœur d'étude »

Le « noyau dur » de cette thèse est constitué, comme l'expose la figure ci-dessus, par des JSQ en cours de formation pré-qualifiante ou qualifiante. En outre, pour tenter d'acquérir une vision la plus complète que possible du sujet observé, il s'est avéré nécessaire de rencontrer des personnes appartenant à leur contexte de formation. Des acteurs chargés du suivi de ces jeunes en centre de formation ou en entreprise ont été alors interrogés du fait de leur posture « de développeur de l'employabilité » (*cf.* Chapitre I).

En revanche, les membres de la sphère privée (parents, camarades, etc.) et les conseillers de mission locale sont exclus de cette thèse. Celle-ci tente d'étudier, comme toute autre recherche en GRH, des réalités organisationnelles à travers les représentations des acteurs. Malgré leur rôle dans l'intégration au sein des entreprises (Dufour, 2008), les collègues de travail y sont aussi « écartés ». Le présent travail vise *ipso facto* à analyser, pour mémoire, les attentes des JSQ du point de vue des principaux responsables de leur insertion.

Au total, quatre catégories d'acteurs ont été interrogées via des entretiens semi-directifs :

- des stagiaires de la formation professionnelle ;
- des apprentis en fin de *cursus* de CAP ou de BEP ;
- des acteurs de la formation ;
- des tuteurs en entreprise.

Pour mener à bien les *interviews*, un (ou plusieurs) guide d'entretien en destination de chacune de ces catégories a été élaboré pour pouvoir recueillir des discours structurés et thématiques. La phase d'introduction a été soignée afin de mettre en avant le thème général et les objectifs de l'entrevue. Ainsi, pour favoriser une expression libre des interviewés, le caractère très ouvert et général des questions a été souligné. Cependant, l'ordre de ces dernières telles qu'elles ont été posées dans ce guide n'a pas été suivi systématiquement. Il s'est avéré nécessaire de s'adapter au discours de l'interlocuteur en suivant l'ordre qui lui convient le plus (Demers, 2003 : 188). Tous les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone puis retranscrits intégralement en vue d'une analyse textuelle poussée (Hlady-Rispal, 2002 : 31 ; Baumard *et al*., 2007 : 242). Ceux-ci ont été conduits jusqu'à atteindre le point de saturation (Glasser, Strauss, 1967).

Il convient dès lors de présenter les caractéristiques des *interviews* menées auprès des JSQ.

2.2. Les caractéristiques des entretiens avec les jeunes sans qualification

Comme indiqué plus haut, deux catégories de JSQ en cours de formation ont été sollicitées : des stagiaires de la formation professionnelle (2.2.1.) et des apprentis en deuxième année de CAP ou de BEP (2.2.2.).

2.2.1. Les entretiens avec les stagiaires de la formation professionnelle

Au total, 25 stagiaires de la formation (dont 12 jeunes filles), âgés de 16 à 24 ans, ont été interviewés entre janvier 2008 et avril 2009 (*cf.* tableau nº 14).

Tableau nº 14. Les caractéristiques des entretiens avec les stagiaires de la FP

S	Sexe	Age	Métier	Mesure	Lieu de l'entretien	Date	Durée
1	H	20	En découverte	EPC[28]	CMA 79, Niort (79)	02/01/08	30 min
2	H	19	En découverte	EPC	CMA 79, Niort (79)	02/01/08	1 h
3	H	17	En découverte	EPC	CMA 79, Niort (79)	03/01/08	17 min
4	H	16	En découverte	EPC	CMA 79, Niort (79)	03/01/08	12 min
5	F	18	En découverte	EPC	CMA 79, Niort (79)	03/01/08	20 min
6	H	18	En découverte	EPC	CMA 79, Niort (79)	03/01/08	17 min
7	F	17	En découverte	EPC	CMA 79, Niort (79)	03/01/08	33 min
8	F	17	En découverte	EPC	CMA 79, Niort (79)	03/01/08	22 min
9	H	18	En découverte	EPC	CMA 79, Niort (79)	03/01/08	18 min
10	H	16	En découverte	EPC	CMA 79, Niort (79)	03/01/08	15 min
11	H	16	En découverte	EPC	CMA 79, Niort (79)	04/01/08	11 min
12	H	20	En découverte	EPC	CMA 79, Niort (79)	04/01/08	20 min
13	H	20	Serveur	EPC	Entrerpise1, Niort (79)	11/03/08	15 min
14	H	17	Peintre en bât.	EPC	Gare de Niort (79)	20/06/08	55 min
15	H	17	Plombier	EPC	CMA 79, Niort (79)	23/06/08	32 min
16	H	18	Maçon	EPC	CMA 79, Niort (79)	24/06/08	31 min
17	F	23	Agent d'entretien	EPC	Alizé, Gond-Pontouvre (16)	15/12/08	50 min
18	F	24	Agent d'entretien	EPC	Alizé, Gond-Pontouvre (16)	15/12/08	22 min
19	H	23	Menuisier	QA	AFPA, Châtellerault (86)	07/04/09	55 min
20	F	21	Vendeuse	QA	AFPA, Rochefort (17)	20/04/09	50 min
21	H	21	Vendeur	QA	AFPA, Chasseneuil (86)	22/04/09	50 min
22	H	19	Vendeur	QA	AFPA, Chasseneuil (86)	22/04/09	33 min
23	H	21	Vendeur	QA	AFPA, Chasseneuil (86)	22/04/09	1h05
24	F	20	Vendeur	QA	AFPA, Chasseneuil (86)	22/04/09	43 min
25	F	19	Vendeur	QA	AFPA, Chasseneuil (86)	23/04/09	33 min
Total							**13h29**

Les entretiens ont duré 32 minutes en moyenne avec des écarts de 54 minutes entre les deux durées extrêmes. Dans la majorité des cas, l'entrevue a été effectuée sur le lieu de formation

[28]Engagement première chance.

du jeune. Deux groupes de stagiaires ont été sollicités : des stagiaires EPC et des stagiaires QA. Un peu moins de la moitié d'entre eux a été rencontrés lors de la phase de qualification[29] et le reste durant la phase pré-qualifiante. Cette recherche n'a nécessité aucun travail d'échantillonnage puisque tous les bénéficiaires de ces programmes en cours de formation au moment de la réalisation de l'enquête ont été interrogés. Le point de saturation a été atteint au 23ème entretien (Glaser, Strauss, 1965).

Géhin (2007 : 143) note que la méthode de l'entretien pose des problèmes de mise en œuvre pour les JSQ puisqu'ils restent *« peu habitués à la verbalisation et en position de rejet par rapport à toute forme d'expression pouvant s'apparenter au modèle scolaire »*. De plus, comme le pointe la première vague d'entretiens menés **sur trois jours de suite** (les 12 premières *interviews*), ces jeunes éprouvent des difficultés à répondre à des questions qui portent sur la vie active. Plusieurs éléments viennent expliquer ce phénomène : l'âge (16-20 ans), le manque de repères et d'expérience et l'absence de projet. En effet, ils se trouvaient tous en situation de découverte professionnelle (essentiellement des métiers de BTP et de services). Il a fallu donc modifier le guide d'entretien testé durant cette première vague d'entretiens :

- la phrase d'introduction a été modifiée de manière de mettre l'interlocuteur en confiance ;
- l'entretien commence dorénavant, comme le préconise Demers (2003 : 189), par une question très large et descriptive afin d'inciter le jeune à aller en profondeur ;
- le vocabulaire employé a été adapté au langage spécifique des JSQ grâce à l'aide d'une formatrice à la CMA 79. A titre d'exemple, le terme « salarié » a été remplacé par le mot « employé ».

L'encadré nº 6 expose les principales thématiques et questions de la version définitive du guide d'entretien validée lors de la réunion de thèse du 20/03/2009. Ce même guide à été aussi utilisé en destination des apprentis en fin de *cursus* de CAP ou de BEP.

[29]Des stagiaires EPC ayant bénéficié d'un contrat d'apprentissage ou de professionnalisation et des stagiaires QA ayant suivi une formation diplômante à l'AFPA à l'issue de la phase de pré-qualification.

Encadré nº 6. Le guide d'entretien en direction des JSQ en cours de formation

Phrase d'introduction

Je suis actuellement une formation dite « doctorale ». Dans le cadre de cette formation, je mène une étude auprès des jeunes en cours de formation et des « patrons » afin d'étudier leurs attentes respectives. Je souhaiterais discuter avec vous à propos de vos attentes vis-à-vis de la formation, du travail, du « patron » et des employés (collègues de travail). Le « but » de ce travail est de contribuer au développement des formations pour qu'elles s'adaptent mieux à vos besoins et à ceux des entreprises.

Question d'entame

Comment se passe votre formation ?

Thème 1 : motivation pour la formation

Quelles sont vos attentes vis-à-vis de cette formation ?

Y-a- t-il d'autres points que vous souhaitiez voir aborder en formation ?

Qu'est-ce qu'une bonne formation pour vous ?

Thème 2 : projet professionnel

Quel a été votre parcours scolaire et professionnel ?

Quel métier souhaitez-vous exercez ?

Pourquoi avez-vous choisi de faire ce métier ?

Comment vous voyez-vous dans deux ans ?

Thème 3 : attentes envers le travail et l'entourage professionnel

Ça sert à quoi de travailler ?

Racontez-moi votre dernière expérience professionnelle.

Comment ça se passe avec votre tuteur et vos collègues de travail ?

Quelles sont vos attentes vis-à-vis de votre tuteur et des employés ?

D'après vous, qu'est-ce que votre tuteur attend de vous ?

Quelles qualités recherchez-vous chez vos collègues ?

Qu'est-ce qu'un bon jeune en cours de formation ?

Qu'est-ce qu'un bon tuteur en entreprise ?

Ces modifications ont porté leur fruit. En effet, les rencontres ont duré, comme le précise le tableau nº 14, plus longtemps à partir de l'entretien 14. Les 25 JSQ interrogés ont été contactés de manière indirecte (Blanchet, Gotman, 1992 : 57) par l'intermédiaire de trois

organismes de formation : la CMA 79, Alizé Formation et l'AFPA. Les entretiens menés auprès des responsables de ces structures ont en effet facilité l'accès aux jeunes.

Les caractéristiques des entretiens menés auprès des apprentis en fin de *cursus* de CAP ou de BEP sont présentées *infra.*

2.2.2. Les entretiens avec les apprentis

Dans une logique de comparaison (*cf.* chapitre III), il s'est avéré nécessaire de rencontrer des apprentis en fin de *cursus* de CAP ou de BEP. Il est utile de rappeler que l'objectif consistait, à mieux comprendre les attentes de JSQ mais aussi d'identifier les facteurs qui favorisent le maintien en formation. Deux grands secteurs ont été ciblés : le BTP et les services. Ces choix sont motivés par le fait que les stagiaires EPC et QA interviewés découvrent ou se forment dans un des métiers de ces deux secteurs. Pour pouvoir rencontrer des apprentis, deux CFA ont été sollicités : celui du Bâtiment de la Vienne et celui de la Chambre de commerce et d'industrie de la Vienne (CCI 86). Au total, une dizaine d'apprentis en BTP et une autre dizaine en services ont été interrogés pendant le mois de juin 2009 (*cf.* tableau nº 15).

Tableau nº 15. Les caractéristiques des entretiens avec les apprentis

A	Sexe	Age	Métier	Lieu de l'entretien	Date	Durée
1	H	20	Maçon	CFA du Bâtiment (86)	03/06/09	1h05
2	H	19	Maçon	CFA du Bâtiment (86)	03/06/09	50 min
3	H	17	Maçon	CFA du Bâtiment (86)	03/06/09	42 min
4	H	17	Maçon	CFA du Bâtiment (86)	03/06/09	40 min
5	H	17	Maçon	CFA du Bâtiment (86)	03/06/09	40 min
6	H	20	Maçon	CFA du Bâtiment (86)	04/06/09	50 min
7	H	22	Maçon	CFA du Bâtiment (86)	04/06/09	42 min
8	F	17	Plaquiste	CFA du Bâtiment (86)	05/06/09	40 min
9	H	17	Maçon	CFA du Bâtiment (86)	05/06/09	30 min
10	F	19	Peintre en bât.	CFA du Bâtiment (86)	05/06/09	47 min
11	H	17	Cuisinier	CCI 86, Poitiers (86)	09/06/09	43 min
12	F	19	Vendeur	CCI 86, Poitiers (86)	09/06/09	40 min
13	F	17	Vendeur	CCI 86, Poitiers (86)	09/06/09	30 min
14	H	20	Vendeur	CCI 86, Poitiers (86)	10/06/09	28 min
15	F	17	Vendeur	CCI 86, Poitiers (86)	10/06/09	23 min
16	H	18	Cuisinier	CCI 86, Poitiers (86)	11/06/09	35 min
17	H	17	Serveur	CCI 86, Poitiers (86)	11/06/09	30 min
18	F	18	Serveur	CCI 86, Poitiers (86)	11/06/09	1 h
19	F	18	Serveur	Entreprise 12, Angoulême (16)	18/06/09	20 min
20	F	17	Cuisinier	Entreprise 15, Jonzac (17)	19/06/09	15 min
Total						**12h50**

L'échantillon a été construit de façon à respecter les quotas (Royer, Zarlowski, 1999 : 197). Quatre critères ont été définis en amont : le sexe, l'année de la formation, la réussite aux examens et le diplôme préparé. Le point de saturation a été atteint aux alentours d'une quinzaine d'entretiens (Glaser, Strauss, 1967).

Durant les *interviews*, les apprentis ont été, de manière générale, plus à l'aise au niveau de l'expression orale et aussi plus familière avec le vocabulaire professionnel. L'insertion réussie au sein de l'entreprise et le milieu familial plus favorable expliquent en partie ce constat. La durée moyenne des entretiens est de 38,5 minutes.

Il convient dès lors d'exposer les caractéristiques des entretiens avec les acteurs de l'insertion.

2.3. Les caractéristiques des entretiens avec les acteurs de l'insertion

Deux catégories d'acteurs de l'insertion des JSQ ont été interrogées : les tuteurs en entreprise (2.3.1.) et les acteurs de la formation (2.3.2.).

2.3.1. Les entretiens avec les tuteurs en entreprise

Ces entrevues ont été menées, comme l'indique le tableau nº 16, entre mars 2008 et juin 2009. Les 15 tuteurs interrogés étaient chargés de l'accueil, de l'intégration et de la formation des stagiaires EPC, des stagiaires QA ou des apprentis en fin de *cursus* de CAP ou de BEP.

Tableau nº 16. Les caractéristiques des entretiens avec les acteurs de l'insertion

T	Sexe	Age	Fonction	Secteur	Lieu de l'entretien	Date	Durée
1	H	48	Chef d'entreprise	Hôt.-rest.	Niort (79)	11/03/08	30 min
2	F	48	Chef d'entreprise	BTP	Niort (79)	27/05/08	45 min
3	H	51	Chef d'entreprise	BTP	Aiffres (79)	05/06/08	1h40
4	H	40	Chef d'entreprise	BTP	Mazières-en-Gâtine (79)	12/06/08	45 min
5	H	52	Chef d'entreprise	BTP	Saint-Jean de Thouars (79)	19/06/08	55 min
6	H	56	Directeur	Propreté	Ruelle-sur-Touvre (16)	08/12/08	1 h
7	F	48	Chef d'entreprise	Propreté	La Couronne (16)	15/12/08	1 h
8	F	29	Agent de maîtrise	Propreté	Angoulême (16)	06/01/09	1h20
9	H	36	Manager	Propreté	Angoulême (16)	07/01/09	1 h
10	F	45	Directeur	Commerce	Châtellerault (86)	10/04/09	50 min
11	H	39	Directeur	Commerce	Châtellerault (86)	15/04/09	20 min
12	H	47	Chef d'entreprise	Hôt.-rest.	Angoulême (86)	08/06/09	25 min
13	F	60	Chef d'entreprise	Hôt.-rest.	Angoulême (16)	08/06/09	1h20
14	H	40	Chef d'entreprise	Hôt.-rest.	Soyaux (16)	12/06/09	45 min
15	F	56	Chef d'entreprise	Hôt.-rest.	Jonzac (17)	19/06/09	15 min
Total							**12h50**

Ces acteurs ont été tous contactés de la même manière. Un courrier leur a tout d'abord été adressé afin de les solliciter pour un entretien en face à face d'une durée de 60 minutes environ. Son objet et les thèmes qui y seront abordés ont été ainsi précisés. Cinq jours après, ils ont été recontactés téléphoniquement afin de convenir d'un rendez-vous à leur convenance. Durant l'appel téléphonique, les objectifs de l'étude ont été aussi clairement expliqués. Sur les 18 tuteurs appelés, 15 ont accepté la demande d'entretien. Aucun échantillonnage n'a été effectué. Toutes les entreprises qui ont recruté des stagiaires EPC en contrat d'apprentissage ou de professionnalisation ont été sollicitées. En complément, et pour disposer d'une vision plus globale des attentes des tuteurs, des structures qui ont accueilli des stagiaires QA ou des apprentis en deuxième année de CAP ou de BEP ont était aussi interrogées. Le point de saturation a été atteint au treizième entretien (Glaser, Strauss, 1967). La durée moyenne des entretiens est de l'ordre de 51 minutes.

Les entretiens menés auprès des tuteurs ont été conduits, à l'instar des autres entrevues, à l'aide d'un guide d'entretien dont la version finale a été validée lors de la réunion de thèse du 13 juillet 2008. L'encadrée nº 7 montre ce dernier.

Encadré nº 7. Le guide d'entretien en direction des tuteurs en entreprise

Phrase d'introduction

J'effectue une thèse de gestion, dans le cadre d'un contrat de recherche, au sein de la Région. Cette dernière m'a chargé de contribuer à l'appréciation de ses formations. Pour ce faire, il a été décidé de rencontrer des jeunes en cours de formation ainsi que leur tuteur en entreprise

afin qu'ils concourent eux-aussi à ce travail d'évaluation. Trois grands thèmes seront développés au cours de cet entretien…

Question d'entame

Selon l'entretien : comment se passe la formation avec le jeune X ? Ou présentez-vous en précisant votre parcours professionnel et scolaire.

Thème 1 : secteur d'activité

Selon vous, quelles sont les causes des difficultés d'embauche auxquelles certaines entreprises de votre secteur sont confrontées ?

Quels moyens mettez-vous en place pour trouver de la main d'œuvre ?

A votre avis quelle image les jeunes ont-ils des métiers de votre entreprise ?

Thème 2 : jeunes en contrat d'alternance

Qu'est ce qui vous semble le plus important dans le choix de vos jeunes en contrat d'alternance ?

Quelle différence faites-vous entre un jeune sous contrat de formation et un salarié ?

Thème 3 : attentes envers les jeunes en cours de formation

Combien avez-vous eu de jeunes en contrat d'alternance et sur quels diplômes ?

Quand vous recrutez un jeune, à quoi voyez vous si ça va bien se passer ou pas ?

Quels ont été les « mariages » heureux ? Qu'est-ce qui a fait que ces « mariages » ont été heureux ?

Pour votre avis, quelles sont les causes de rupture de contrats de formation ?

A votre avis, quelle image les jeunes ont-ils du travail ?

Pour vous, qu'est ce qu'un bon jeune sous contrat d'alternance ?

Qu'est-ce qu'un bon tuteur en entreprise ?

Qu'est-ce que vous attendez des jeunes recrutés sous contrat d'apprentissage ou de pro ?

Les entretiens ont été réalisés sur le lieu de travail des tuteurs. Un peu plus de la moitié de ces derniers sont âgés de plus de 45 ans et possèdent le statut de « chef d'entreprise ». Toutes les entreprises sollicitées, à l'exception de celle du tuteur 10, s'agissent des TPE ou des PME de moins de 50 salariés. Celles-ci appartiennent au secteur du BTP ou à celui de services.

Les caractéristiques des entretiens avec les acteurs de la formation sont présentées dans le paragraphe suivant.

2.3.2. Les entretiens avec les acteurs de la formation

Les acteurs de la formation rencontrés lors de cette recherche, outre leur posture de responsable de l'employabilité des JSQ, assument souvent un rôle de médiateur entre ces derniers et leur tuteur en entreprise. Au total, 27 entretiens avec ces acteurs ont été conduits sur une durée de 23 mois, entre juillet 2007 et juin 2009. Ils ont été contactés d'abord par courrier électronique qui précise l'objet de l'entretien, puis par téléphone.

Les six premiers entretiens ont été réalisés à titre exploratoire (*cf.* chapitre III) auprès de quatre institutions : l'AGEFOS PME, la DRTEFP Poitou-Charentes, la Mission locale du Poitou et la Région. A l'issue de cette phase exploratoire, les entretiens suivants ont été effectués essentiellement auprès des responsables des programmes EPC et QA. On distingue quatre types d'acteurs selon la fonction occupée et le rôle joué auprès des JSQ :

- des psychologues de travail de l'AFPA (référents QA) ;
- des conseillers en formation et des formateurs ;
- des chargés de mission à la CMA 79, au FARE Propreté et à la Région ;
- des Conseillers tuteurs en insertion (CTI), qui assume auprès des apprentis en difficulté un rôle de médiateur entre ces derniers et leur maître d'apprentissage.

Le tableau suivant expose les principales caractéristiques de ces entretiens.

Tableau nº 17. Les caractéristiques des entretiens avec les acteurs de la formation

E	Fonction	Organisation	Lieu	Date	Durée
1	Chargé de mission VAE	Région Poitou-Charentes	Région, Poitiers	19/07/07	1h05
2	DGA FP	Région Poitou-Charentes	Région, Poitiers	23/07/07	50min
3	Conseillère en formation	AGEFOS PME	AGEFOS, Poitiers	31/07/07	20 min
4	Directeur	Mission locale du Poitou	ML, Poitiers	01/08/07	1h
5	Chef de service Formation	Région Poitou-Charentes	Région, Poitiers	06/08/07	1h
6	DRTEFP Poitou-Charentes	Directrice déléguée	DRTEFP, Poitiers	17/08/07	55min
7	Formatrice 1	CMA 79	CMA 79, Niort	04/01/08	1h
8	Chargée de mission RH	CMA 79	CMA 79, Niort	15/01/08	50 min
9	Conseillère en formation 1	CMA 79	CMA 79, Niort	15/02/08	45 min
10	Conseillère en formation 1	CMA 79	CMA 79, Niort	27/05/08	2h
11	Conseillère en formation 1	CMA 79	CMA 79, Niort	10/06/08	1h55
12	Directrice + Formateur 2	Alizé Formation	Alizé, Poitiers	17/10/08	1h10
13	Formateur 2	Alizé Formation	Alizé, Poitiers	07/11/08	1h
14	Chargée de mission	FARE Propreté	Région, Poitiers	14/11/08	1h
15	Directrice technique	AFPA Poitou-Charentes	AFPA, Poitiers	02/03/09	1h10
16	Psychologue du travail 1	AFPA Nord-Vienne	AFPA, Châtellerault	17/03/09	1h30
17	Psychologue du travail 2	AFPA Charente-Maritime	AFPA, Rochefort	23/03/09	1h20
18	Psychologue du travail 3	AFPA Sud-Vienne	AFPA, Chasseneuil	27/03/09	1h30
19	Formatrice 3	AFPA Sud-Vienne	AFPA, Chasseneuil,	22/04/09	30 min
20	Formatrice 3+ formateur 4	AFPA Sud-Vienne	AFPA, Chasseneuil	04/06/09	1h20
21	Psychologue du travail 1	AFPA Nord-Vienne	AFPA, Châtellerault	30/06/09	1h
22	Psychologue du travail 2	AFPA Charente-Maritime	AFPA, Rochefort	21/07/09	45 min
23	Coordinateur des CTI	Région Poitou-Charentes	AFPA, Poitiers	05/11/08	50 min
24	CTI 1	Région Poitou-Charentes	Région, Poitiers	05/12/08	1h5
25	CTI 2	Région Poitou-Charentes	Région, Poitiers	17/12/08	35 min
26	CTI 2	Région Poitou-Charentes	CFA, Saint-Benoît	05/06/09	20 min
27	Formatrice 5	Maison de la Formation	MDF, Poitiers	10/06/09	20 min
Total					**27h05**

En grisé, les entretiens exploratoires

Le suivi de l'évolution du comportement et des attentes des stagiaires EPC et QA a nécessité, comme le montre le tableau ci-dessus, d'interroger des psychologues du travail et des formateurs deux, voire trois fois. La plupart des acteurs de la formation ont été rencontrés sur leur lieu de travail. La durée des entretiens a oscillé entre 20 minutes et 2 heures, avec une durée moyenne de l'ordre d'une heure.

Plusieurs guides d'entretien ont été élaborés en fonction du statut de l'interlocuteur. En général, les investigations ont porté sur :

- la mise en œuvre de la formation ;
- les difficultés spécifiques des JSQ ;
- les évolutions de ces derniers depuis l'entrée en formation.

A la clé, les 87 entretiens effectués ont été tous traités *via* le logiciel Alceste 2010. Seules les *interviews* avec les acteurs de formation (27 entretiens) ont été exclues de l'analyse de contenu manuelle du fait de leur caractère complémentaire au regard de l'objectif général de la thèse.

Résumé du chapitre IV

Ce quatrième chapitre détermine la posture du chercheur et la méthode de recherche (A.) .Elle explique ainsi la mise en œuvre de cette dernière (B.)

A. La méthode de la recherche et la posture du doctorant

Les thèses menées sous convention CIFRE s'inscrivent habituellement dans le registre des recherches qualitatives. Elles mobilisent souvent la méthode de cas ou celles à visée transformative (recherche-action ou recherche-intervention).Ces thèses sont souvent conduites par des « thésards » qui, bénéficiant du statut de « chercheur-praticien », effectuent des recherches qui concernent le fonctionnement interne des organisations qui les embauchent. La mise en place des CRAPS en décembre 2005 en direction des structures non-marchandes a conduit la Région à essayer cette nouvelle formule en recrutant un doctorant en gestion. Ce dernier a occupé une position « d'observateur externe » où il a été amené à évaluer des « produits » de la Région auprès de ses partenaires. Pour tenter de réponde aux demandes de son employeur, le doctorant s'est appuyé sur une méthode qui se trouve à mi-chemin entre l'*action science* (Argyris *et al.*, 1958) et l'étude de cas. La posture du chercheur et la méthode adoptée pointent l'originalité des CRAPS. La présente recherche se positionne toutefois dans le cadre d'une perspective interprétativiste car elle tente de comprendre des attentes et des représentations dans un contexte particulier.

B. La mise en œuvre de la méthode

La présente thèse s'insère dans le cadre référentiel des recherches qualitatives. Cette approche a été adoptée pour les raisons suivantes :

- le cadre conventionnel de la recherche ;
- son caractère exploratoire ;
- son objet compréhensif.

La méthode de l'entretien a été adoptée afin de faciliter l'étude des représentations des sujets observés. Au total, quatre catégories d'acteurs ont été interrogées : des stagiaires de la

formation professionnelle, des apprentis en fin de *cursus* de CAP ou de BEP, des tuteurs en entreprise et des acteurs de la formation. Les entretiens menés ont été d'abord analysés par un logiciel de traitement textuel appelé « Alceste 2010 », puis manuellement via l'analyse de contenu traditionnel (Miles, Huberman, 2005).

Le chapitre suivant présente et discute les résultats des données traitées par le logiciel Alceste 2010.

Introduction générale

Première partie : cadre théorique de l'insertion et des jeunes sans qualification

Chapitre I.

L'insertion des jeunes sans qualification : les conditions de l'employabilité

Chapitre II.

La question des représentations, du contrat psychologique et des attentes

Chapitre III.

Le terrain : les interrogations de la Région Poitou-Charentes

Seconde partie : approche empirique des attentes des jeunes sans qualification en cours de formation

Chapitre IV.

La méthodologie de la recherche

Chapitre V.

Le traitement statistique des discours

Chapitre VI.

Les résultats de l'analyse de contenu et la discussion

Conclusion générale

Chapitre V. Le traitement statistique des discours

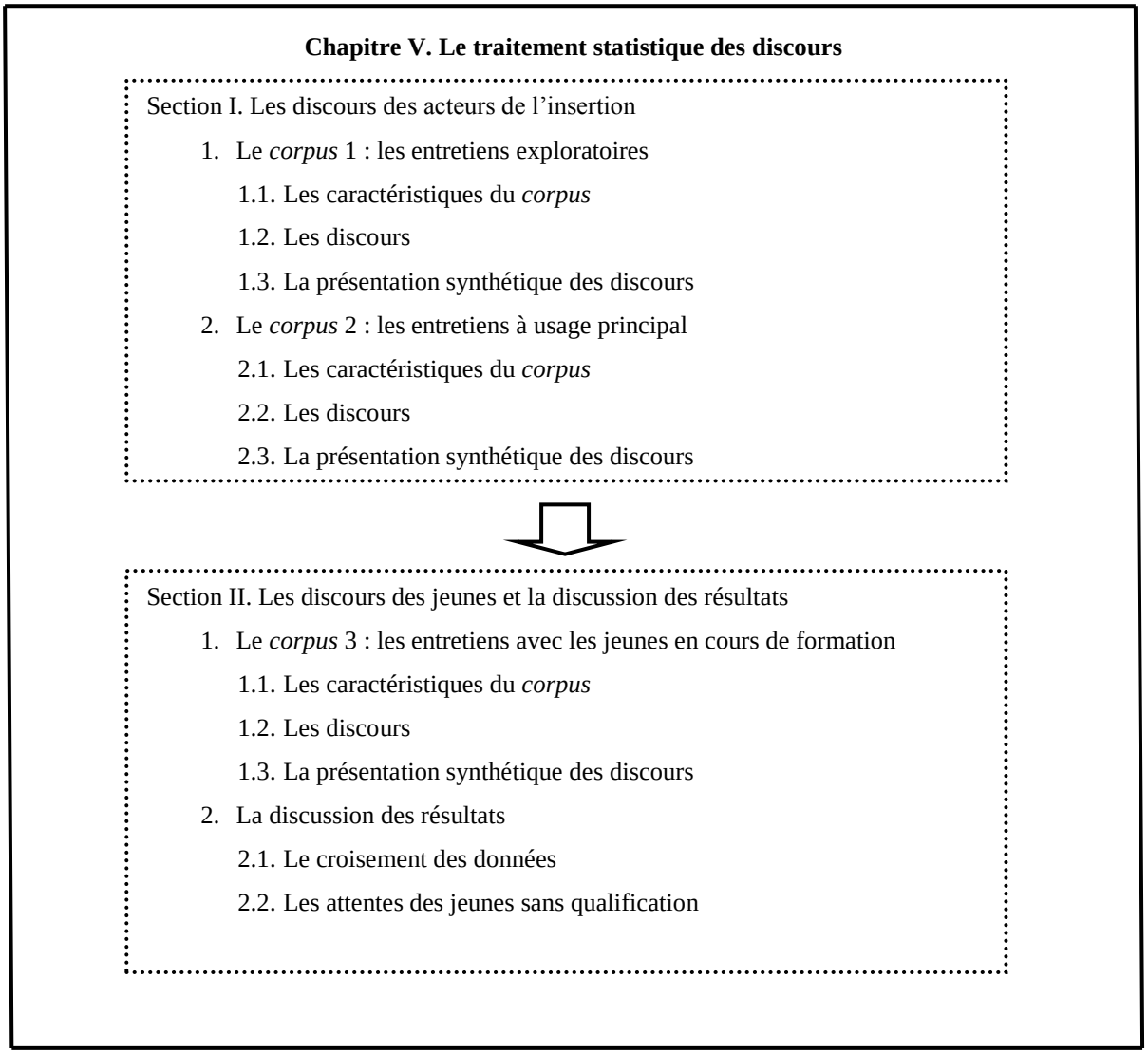
Ce chapitre tente de répondre à la fois aux interrogations de la Région et à la question de la recherche. Il présente en effet les résultats des données textuelles exploitées par le logiciel Alceste 2010.

Au total trois *corpus* ont été analysés. Le premier se compose des entretiens exploratoires, le deuxième des entretiens avec les acteurs de l'insertion des JSQ et le dernier des entretiens avec les jeunes en cours de formation professionnelle. La totalité des résultats est présentée en annexe 2, en annexe 3 et en annexe 5 (*cf.* Tome 2). Pour des raisons de compréhension et de clarté, seules les principales caractéristiques seront exposées, puis les présences significatives et les phrases-types de chaque classe de discours présentées. Enfin, ces dernières seront résumées dans un tableau récapitulatif.

La présentation des discours des acteurs de l'insertion (section I.) précède celle des discours des jeunes en cours de formation (section II.)

La figure nº 33 présente le plan du chapitre.

Figure nº 33. Le plan du chapitre V



Section I. Les discours des acteurs de l'insertion

Cette première section présente les résultats du traitement statistiques du *corpus* 1, les entretiens exploratoires (1.) et du *corpus* 2, les entretiens à usage principal (2.).

1. Le *corpus* 1 : les entretiens exploratoires

La présentation des caractéristiques du premier *corpus* (1.1.) précède celle développée (1.2.), puis synthétique (1.3.) des discours des acteurs de l'insertion rencontrés durant la phase exploratoire de la recherche.

1.1. Les caractéristiques du *corpus*

Ce premier *corpus* est composé par les six entretiens réalisés auprès d'experts. Ces derniers appartiennent à des organisations concernées par la problématique relative à la représentation de la formation chez les employeurs et les salariés des entreprises picto-charentaises. Au total, la retranscription des 5h10 d'entretiens représente 61 pages de texte au format Word, Times New Roman, taille 12.

Le *corpus* contient 38 238 formes lexicales représentant 3 738 formes distinctes. La représentativité avec 75 % des unités de contexte élémentaires (u.c.e.) classées, ne présente aucune anomalie au sens de la loi de Zipf[30]. Alceste propose quatre classes de discours : trois sont liées à la formation professionnelle et une aux missions spécifiques des acteurs interviewés. Celles-ci sont pour la plupart typées par le locuteur et il s'avère difficile de trouver des discours transversaux. Dans une logique de représentativité, ces quatre classes ont été regroupées en deux groupes de discours : le discours de la formation et celui des missions.

1.2. Les discours

Sont présentés ici, les discours « de la formation » (1.2.1.) et celui « des missions » (1.2.2.).

[30] Vérification effectuée grâce à l'outil fourni par Emmanuel Giguet, chargé de recherche CNRS à l'Université de Caen (*cf.* http://users.info.unicaen.fr/~giguet/java/zipf.html).

1.2.1. Les discours « de la formation »

A l'intérieur de ce regroupement, on trouve trois sous-discours : le discours de l'employabilité (a), celui de la formation des JSQ (b) et celui de la formation des salariés (c).

a) Le sous-discours n˚1 : « Le discours de l'employabilité »

La classe 1 correspond principalement aux discours des agents de la Région Poitou-Charentes (khi2 = 118) qui reste majoritaire avec 36 % des u.c.e. analysées (*cf.* tableau nº 18).

Tableau nº 18. Les présences significatives du discours de l'employabilité

Vocabulaire[31]	Khi2	Effectif dans la classe 1
*RPC	118	-[32]
Compétent	83	101
Diplôme	39	42
Qualificatif	34	38
Savoir	32	20
Acquérir	21	26
Savoir-faire	19	14
Expérience	18	26
Apprendre	16	13
Connaissance	16	14
Niveau	12	31
Etre	11	49
Titre	11	9
Individu	10	6

Cette première classe correspond au « discours de l'employabilité » dans le sens où le vocabulaire utilisé renvoie aux éléments jugés nécessaires pour trouver ou garder un emploi : compétent (83), diplôme (39), qualificatif (34), savoirs (32), savoir-faire (19), expérience (18), connaissance (16). Plus concrètement, le discours de cette classe s'articule autour :

- de la différence entre la notion de compétence et celle de qualification ;
- du rôle de la formation dans la sécurisation des trajectoires professionnelles.

[31] Le vocabulaire est lemmatisé, c'est-à-dire ramené à sa forme racine.

[32] Non fourni dans les classe puisqu'il s'agit d'un 'mot étoilé » typant le discours.

Comme le montrent les phrases-types de la classe 1, la qualification vient attester, à travers l'attribution d'un diplôme, d'un titre (11) ou d'un certificat de qualification professionnelle (CQP), le niveau (12) des savoirs (32) et de compétence détenus dans un métier donné : *« La qualification c'est l'officialisation d'un niveau de compétence, d'un niveau de connaissance dans un domaine professionnel et qui passe par l'attribution d'une certification »* ; mais aussi : *« ça équivaut à un diplôme, à une certification ou à un certificat de qualification professionnelle »*. En outre, les connaissances et les compétences acquises au travers d'activités salariales ou associatives peuvent, sous certaines conditions, être reconnues par la Validation des acquis de l'expérience (VAE). Ce dispositif tente d'aider à la réalisation des projets professionnels et à l'évolution de carrière *via* l'obtention d'un diplôme (39) : *« Alors avec la VAE, on va permettre à ces personnes d'avoir des parties de titres ou diplômes qui prennent en compte leur expérience professionnelle »* ; ou encore *: « la démarche VAE est bien souvent associée à un projet, à une envie de changer quelque chose dans sa vie professionnelle. C'est quelqu'un qui veut par exemple créer sa propre entreprise […] a besoin d'un certain niveau de qualification, et qui va s'appuyer sur son expérience pour transformer celle-ci en diplôme »*.

La notion de compétence, pour sa part, renvoie à la capacité d'un individu (10) à mobiliser son savoir-faire (19), ses connaissances (16) et son savoir-être (11) dans l'exercice d'une activité professionnelle : *« quand on dit un salarié compétent, on va regarder son savoir-faire, ses savoir-être. Après ça fait partie de la partie subjective de l'appréciation de l'individu pour effectuer son activité dans un cadre de travail donné »* ; ou encore : *« cet ensemble de choses qui fait qu'on va dire qu'il est compétent, donc il y a à la fois cet aspect de bien exercer les tâches qu'on lui a fixées, pour lesquelles, il a le savoir-faire, mais combinées avec ses savoirs, savoir-être »*. Cependant, la compétence acquise dans un domaine donné serait obsolète au bout d'un certain laps de temps. Dans une logique de sécurisation des parcours, la Région sensibilise les actifs à la nécessité de se former tout au long de la vie : *« La qualification qu'on a eue à une époque, oblige d'être complétée, d'être revisitée, parce que les compétences attendues dans un environnement ne sont pas les mêmes que la qualification qu'on a pu obtenir »* ; mais aussi : *« là, il y a une vraie question que doit se poser la Région, à savoir comment rendre plus accessible la formation aux individus pour qu'ils puissent développer les connaissances et les compétences qui demain vont les accompagner dans la sécurisation de leur parcours professionnel »*.

Le sous-discours 2 se concentre sur la problématique de la formation des JSQ

b) Le sous-discours nº2 : « Le discours de la formation des JSQ »

La classe 3 contient 33 % des u.c.e. classées et correspond principalement à celui de la Mission locale d'insertion du Poitou (MLP : 207). Les formes représentatives de cette classe se présentent comme suit :

Tableau nº 19. Les présences significatives du discours de la formation des JSQ

Vocabulaire	Khi2	Effectif dans la classe 3
*MLP	207	-
Système	31	34
Gens	30	44
Gagner	29	16
Court-terme	21	11
Former	21	26
Durable	21	10
Société	19	11
Frein	17	12
Alternance	15	9
Rencontrer	14	10
Vie	13	6
Difficile	12	11
Financier	12	10

Cette classe est qualifiée du « discours de la formation des JSQ » dans la meure où le vocabulaire s'articule autour des difficultés des acteurs de l'insertion de sensibiliser ce public sur l'utilité des formations pré-qualifiantes.

Le bas niveau de qualification des JSQ freine (17) leur accès à l'emploi durable (21) : *« Je pense que parmi les traits communs de ces populations, c'est d'être peu qualifiées pour aborder le marché du travail »*. Pour tenter d'y remédier, plusieurs dispositifs publics ont été mis en place afin de les former (21). Néanmoins, les formations proposées correspondent peu à leurs attentes. De fait, ces jeunes ressentent : un besoin financier et un besoin de reconnaissance.

Un besoin financier (12) urgent qui s'explique par leur situation économique difficile. Généralement, les formations prescrites par la mission locale sont étalées sur plusieurs mois et

rémunérées de l'ordre de 400 euros par mois. Ces actions, malgré leur intérêt, ne suffisent pas à subvenir à leurs besoins. En pratique, les JSQ cherchent avant tout un emploi qui leur permet de gagner (29) leur vie (13). Les phrases-types proposées par Alceste illustrent ce raisonnement à court terme (21) : *« Nous sommes face à des gens qui sont très majoritairement en situation de fragilité économique, qui arrivent devant nous avec des problématiques qui sont celles de payer le loyer à la fin du mois »*. Ou encore : *« La formation, ça paie sur le long terme. Mais on a face à nous des gens qui ont des difficultés parfois très, très importantes à résorber très, très vite »*. Mais aussi : *« De tout bouger pour 400 euros, et ce n'est pas surtout compétitif avec des propositions d'emploi, qui sont […] moins durables, mais qui sont plus fructueuses à court terme »*.

Un besoin de reconnaissance. Le respect de la société (19) reste un des besoins les plus évoqués par les JSQ. En effet, le double statut de « sans qualification » et de « chômeur » entraîne chez ce public un déficit d'estime de soi. Ce dernier peut constituer parfois une entrave à l'insertion dans l'emploi : *« Dans une société comme la nôtre, elle est mal vécue, elle est décourageante, elle est démobilisante. Donc, on doit lutter contre ses sentiments dévalorisants au quotidien »*. Il devient alors difficile de les convaincre de poursuivre une formation. D'autant plus qu'ils possèdent une représentation négative du système éducatif du fait de leur échec scolaire. Ils craignent donc de renouer avec une situation douloureuse : *« Ce sont des personnes qui ont relativement peu réussi dans le système de formation initiale, et qui, quand on leur parle de la formation, ont la représentation de : je retourne à l'école »*. Par ailleurs, il semble important de valoriser le système (31) d'alternance (15), à savoir les formations sous contrat de travail. Celles-ci constituent une réponse intermédiaire aux objectifs des pouvoirs publics et aux attentes des JSQ : *« les contrats en alternance sont des leviers extrêmement valorisants, parce que c'est aussi se mettre en situation d'emploi »* ; mais aussi : *« les contrats en alternance sont beaucoup plus mobilisateurs si les personnes veulent aller vers une certification »*.

Le sous-discours 3 se situe à l'opposé du sous-discours 2. Il porte sur la formation continue des actifs occupés au sens de l'INSEE, c'est-à-dire des personnes qui ont un emploi.

c) Le sous-discours nº3 : « Le discours de la formation des salariés »

Cette classe contient 15 % des u.c.e. retenues par l'analyse et correspond avant tout au discours (*cf.* tableau nº 20) de la DRTEFP (230).

Tableau nº 20. Les présences significatives du discours de la formation des salariés

Vocabulaire	Khi2	Effectif dans la classe 4
*DRT	230	-
Salarié	85	36
Entreprise	46	43
Financer	39	14
Régional	39	18
Contrôler	39	14
Programme	39	11
Représentant	34	6
Plan	34	6
Obligation	33	7
Agir	28	6
Action	26	39
Cohésion	23	4
Formation	22	99

Cette administration territoriale de l'Etat contribue au développement des politiques de cohésion (23) sociale et d'emploi : **«** *L'emploi, c'est globalement la mise en œuvre du plan de cohésion sociale avec les contrats aidés par l'Etat »*. En matière de formation (22) professionnelle, elle contrôle (39) l'obligation de financement (39) des entreprises (46) et les activités des organismes de formation.

On note plusieurs modalités d'accès à la formation des salariés (85) : *« Il a le droit à la formation si l'employeur le décide dans le cadre du plan de formation »* ; ou encore : **«** *Il y a une possibilité pour le salarié de bénéficier d'un droit à la formation dans le cadre du Congé individuel de formation »* ; mais aussi : *« Il y a la formation hors du temps de travail. Alors je ne sais pas très concrètement comment s'applique le DIF* ». Néanmoins, le départ en formation doit souvent faire l'objet d'une négociation *ex-ante* entre le salarié et son employeur : **«** *Il y a quand même des étapes de négociation, parce que […] un salarié qui part pendant un an, parce qu'il s agit souvent des formations qualifiantes dans le cadre du CIF »*. Toutefois, certains salariés restent mal informés sur leurs droits à la formation en raison de la complexité du dispositif. Les représentants (34) du personnel peuvent pourtant

jouer un rôle moteur dans la communication sur ces droits. Les phrases-types présentent cette problématique d'information sur la formation :

« On a un problème d'information du salarié sur ses droits à la formation ». Ou encore : *« On s'aperçoit que l'accord national interprofessionnel et la loi qui est venue inscrire l'organisation du système de la formation continue ne sont pas encore suffisamment appropriées par les acteurs des entreprises et les salaries. Donc, il y a vraiment un travail de simplification* ». Ou encore : ***«*** *Le salarié, il peut trouver un conseil auprès de son représentant du personnel s'il est suffisamment informé et formé »*. Mais aussi : ***«*** *Les gros comités d'entreprise de la région s'occupent souvent beaucoup plus des billetteries […] spectacles […] que vraiment de ces questions d'accès a la formation »*.

La classe suivante correspond au discours des missions.

1.2.2. Le discours « des missions »

Le discours des missions constitue une rupture importante avec ceux de la formation. Il s'agit d'un discours transversal qui concerne l'ensemble des locuteurs. Cette classe contient 16% des u.c.e. retenues dans l'analyse et concerne l'ensemble des acteurs de la formation interrogés lors de la phase exploratoire. Les formes représentatives de la classe figurent dans le tableau nº 21.

Tableau nº 21. Les présences significatives du discours des missions

Vocabulaire	Khi2	Effectif dans la classe 2
Mission	99	28
Conseil	97	37
Publi14	75	24
Service	64	28
Territoire	62	17
Fonction	45	16
Occuper	31	11
Direction	30	15
Gestion	26	12
Intervenir	25	7
Accueillir	21	4
Coordination	21	4
Emploi	20	32
Offre	17	6

Cette classe peut être qualifiée de « discours des missions » dans la mesure où le vocabulaire employé renvoie aux missions (99) particulières des personnes interrogées et à celles des organismes au sein desquels ils évoluent. Ces derniers interviennent (25) sur un territoire (62) délimité géographiquement, auprès d'un public (74) dont les attentes et les profils restent très différents. *De facto*, certains acteurs exercent une fonction (45) de conseil (97) en GRH auprès des entreprises (AGEFOS PME), d'autres s'occupent (31) plus particulièrement de la question d'accès à l'emploi (20) des JSQ (DRTEFP, Région, mission locale), certains informent les salariés et les demandeurs d'emploi sur les conditions légales d'accès à la formation (la Région). Les phrases-types suivantes exposent ces missions d'information, de conseil et d'accompagnement :

« Donc, un territoire qui couvre à peu près 170 000 habitants. Une mission locale qui reçoit chaque année à peu près 1 200 jeunes pour leur apporter formation, conseil, accompagnement dans leurs démarches d'insertion […] Les missions locales ont cette mission d'accueillir et de favoriser l'insertion des jeunes de moins de 26 ans ». Mais aussi : *« On a un énorme problème de vieillissement. Là, ça permet de reboucler avec le sujet de la gestion des ressources humaines pour laquelle nous disposons d'outils […] l'appui aux entreprises sur la GRH […] des outils de GPEC, on peut aider les entreprises »*. Ou encore : *« J'ai une fonction de conseil direct auprès du public. Je dois pour l'année 2007, réaliser 200 conseils, donc je dois rencontrer 200 personnes »*. Ou encore : *« Nous, on pourrait intervenir*

de manière très complémentaire sur les dispositifs d'accès à l'emploi, l'accompagnement vers l'emploi ».

Les discours de ces acteurs sont présentés de manière synthétique ci-dessous.

1.3. La présentation synthétique des discours

Le tableau ci-dessous montre les discours des acteurs de la formation interviewés lors de la phase exploratoire par classe de répondants.

Tableau nº 22. Synthèse des discours des acteurs de la formation interrogés durant la phase exploratoire de la recherche

Classes	Sous-classes	Qui parlent ?	De quoi parlent-ils ?
Les discours de la formation	Le discours de l'employabilité	Agents de la Région	➢ Sécurisation des parcours professionnels (maintien et développement de l'employabilité) ➢ Différence entre la notion de qualification et celle de compétence : • qualification= diplôme ; expression du niveau de connaissances • compétence = mise en œuvre des savoirs ; obsolète (nécessité de se former tout au long de la vie)
	Le discours de la formation des JSQ	Directeur de la Mission locale du Poitou	➢ Peu de succès pour les formations pré-qualifiantes en direction des JSQ : • Besoin financier urgent = priorité pour l'emploi • Besoin de reconnaissance = déficit d'estime de soi + représentation négative du système éducatif ➢ Valorisation du système de l'alternance
	Le discours de la formation des salariés	Directrice régionale déléguée, DRTEFP	➢ Modalités d'accès des salariés à la formation ➢ Manque d'information sur les droits à la formation + le rôle des représentants du personnel
Le discours des missions		Acteurs de la formation	➢ Leurs domaines d'intervention : • conseil en GRH • insertion des JSQ • informations sur les conditions d'accès à la formation

Assez globalement, ressort des discours :

- **que dans une logique de sécurisation des parcours professionnels, les actifs doivent dorénavant se former tout au long de leur carrière. Pour y parvenir, ils peuvent bénéficier de l'aide de nombreux organismes publics et privés. Ces deniers informent les salariés et les demandeurs d'emploi sur leurs droits et les accompagnent *ex post* dans la construction et la réalisation d'un projet de formation ;**
- **que les mesures de pré-qualification menées par Région ne constituent pas *a fortiori* une réponse efficace aux attentes des JSQ.**

Les résultats du *corpus* 2 sont présentés *infra*.

2. Le *corpus* 2 : les entretiens à usage principal

Avant de présenter les versions détaillée (2.2.) et synthétique (2.3.) des discours des acteurs de l'insertion, il convient de décrire les caractéristiques du *corpus* (2.1.).

2.1. Les caractéristiques du *corpus*

Le second *corpus* se compose de 37 entretiens menés auprès d'acteurs de l'insertion professionnelle des JSQ (Angotti *et al.*, 2007 : 43). Il regroupe les *interviews* menées auprès des acteurs de la formation en charge de la définition ou de la mise en œuvre des mesures de pré-qualification (Région, AFPA, etc.) et des tuteurs en entreprise (tuteurs désignés dans le cadre d'un contrat de professionnalisation et des maîtres d'apprentissage). Les objectifs de ces entrevues restent, pour mémoire, multiples :

- identifier les entraves à l'insertion des JSQ ;
- repérer les attentes des tuteurs vis-à-vis des JSQ ;
- étudier les représentations relatives aux attentes des JSQ.

Chaque entretien était accompagné de mots étoilés précisant la catégorie de locuteurs concernés et permettant de caractériser les discours recueillis en termes de sexe, de fonction et de secteur d'activité de l'organisation de l'interrogé (*cf.* tableau nº 23).

Tableau nº 23. Les mots étoilés retenus dans le *corpus* 3

Variables	Mots étoilés
Sexe	*H (homme)
	*F (Femme)
Fonction de l'interrogé	*OPE (fonction opérationnelle) : Conseiller tuteur en formation (CTI), formateur, psychologue du travail
	*ADM (fonction administrative) : directeur, chargé de mission
	*TUT (tuteur en entreprise)
Secteur d'activité de l'organisation de l'interrogé	*FOR (organisme de formation) : AFPA, Alizé formation, CMA 79, Maison de la formation
	*INS (secteur de l'insertion) : FARE Propreté, Mission locale d'insertion du Poitou, Région Poitou-Charentes
	*SER (entreprise de services) : entreprises de propreté, hôtellerie-restauration, grande distribution, prêt-à-porter
	*BTP (entreprise du bâtiment)

Au total, le traitement porte sur 35h45 d'entretiens retranscrits en 519 pages. Ce *corpus* contient 255 103 formes lexicales représentant 8 863 formes distinctes. La représentativité peut être considérée comme robuste car, d'une part 67 % des u.c.e. sont retenues dans l'analyse, et d'autre part le *corpus* ne présente aucune anomalie au sens de la loi de Zipf.

Alceste identifie cinq classes que l'on peut analyser comme suit : la classe 1 présente le discours de la socialisation, la classe 2 celui de l'apprentissage, la classe 3 celui de l'absentéisme, la classe 5 celui de la propreté. Le discours de la classe 4 reste bureaucratique.

2.2. Les discours

Les discours « de la socialisation » (2.2.1.) et « de l'apprentissage » (2.2.2.), tenus respectivement par des « opérationnels » et des tuteurs en entreprise, complètent ceux « de l'absentéisme » (2.2.3.), « bureaucratique » (2.2.4.) et « de la propreté » qui restent plus transversaux.

2.2.1. Classe nº 1 : « Le discours de la socialisation »

Le discours de cette classe est majoritaire avec 31 % des u.c.e. analysées. Il est tenu principalement par des « opérationnels » (250) des centres de formation (94) (c'est-à-dire par des formateurs et des psychologues du travail de sexe féminin) (67). Les formes représentatives de cette classe se présentent comme suit :

Tableau nº 24. Les présences significatives du discours de la socialisation

Vocabulaire	Khi2	Effectif dans la classe 1
*OPE	250	-
*FOR	94	-
Jeune	86	348
Mot	70	45
*F	67	-
Comprendre	59	50
Parent	58	71
Comportement	54	59
Stage	52	104
Education	44	56
Donner	39	129
Confiant	38	33
Envie	37	66
Parler	36	115

Cette classe peut être qualifiée de « discours de la socialisation » dans la mesure où le vocabulaire employé renvoie au rôle des parents (58) et des formateurs dans la construction identitaire des JSQ : comprendre (59), comportement (54), éducation (44), parler (36), repère (31).

Malgré un profil identique (JSQ), les jeunes suivis par les « opérationnels » constituent pourtant un ensemble hétérogène : *« Le gros souci, c'est qu'on se trouve avec des groupes complètement hétérogènes »*. Ces derniers expliquent l'hétérogénéité des JSQ par les difficultés rencontrées pour s'insérer dans l'emploi : facteurs individuels psychologiques, milieu social défavorisé, problèmes d'apprentissage, refus de la formation, etc. De plus, ces facteurs entrent souvent en interaction. Le manque de confiance en soi, avec aussi l'agressivité ressortent des discours : *« Elle n'avait pas confiance en elle parce qu'elle était en échec scolaire »* ; ou encore : *« Il est dans la crise d'identité dans le sens où il ne se trouve pas de place, il est très timide, parce que je crois qu'il ne se sent pas crédible quand il parle,*

parce qu'il manque de confiance en lui » ; ou encore : *« C'est quelqu'un qui vit au jour le jour, qui est dans l'agressivité »* ; mais aussi : *« Il doit être torturé […] Ce genre de jeunes sont très incontrôlables, je pense qu'il y en a pas mal là »*.

Les « opérationnels » soulignent aussi le rôle primordial des parents dans l'éducation et l'apprentissage des valeurs du travail à l'enfant. Ils constituent en effet un modèle à suivre : *« Donc, soit ils ont un discours encourageant en disant : vas-y mon enfant, fait mieux que moi, je crois en toi. Ou soit : de toute façon, le travail, c'est nul. Ca dépend beaucoup du discours de la famille et des parents »* ; mais aussi : *« L'éducation, elle passe quand on a 10 ou 15 ans, c'est là où on prend conscience qu'il faut se lever pour aller travailler le matin »*. Dans l'ensemble, les JSQ ont évolué dans des familles en difficulté (chômage, divorce, etc.) : *« C'est malheureusement des familles déchirées ou autres, et il y en a qui ont vécu des trucs assez compliqués »*. Ces situations peuvent expliquer en partie le manque d'éducation observé au sein de ce public : *« Il y a beaucoup de jeunes plus ou moins livrés à eux-mêmes, et donc ils n'ont pas de repères, à mon avis une éducation »* ; ou encore : *« Le comportement, alors là, je trouve qu'il est la grande question actuelle : est-ce que c'est dû à l'éducation ? C'est-à-dire que ces jeunes-là réellement, ils n'ont pas d'éducation »*. En réalité, ces jeunes et leurs parents communiquent peu. Ils préfèrent même se confier aux formateurs : *« Quand le gamin, il a un problème, il ne va pas forcément le dire à ses parents. Nous, on se rend compte de ça […] donc on parle, on discute »*.

Les JSQ s'appuient souvent, comme le constatent les « opérationnels » sur leurs propres représentations pour effectuer leur choix professionnel : *« Beaucoup de personnes qui se disent : je ne sais pas faire grande chose, je vais être vendeur […] puis ils se disent : bon, tiens, ça l'air d'être facile »*. En effet, leurs parents ne possèdent *a fortiori* pas les connaissances nécessaires pour les orienter vers tel ou tel métier : *« vu la dureté de la vie aujourd'hui, les parents qui, consciemment ou inconsciemment, mettent leurs enfant en apprentissage, ils se disent : ouf, on est tranquille pendant deux ans »*. Pour tenter d'y remédier, les « opérationnels » contribuent au développement de l'identité professionnelle des JSQ : *« On (les formateurs) ne leur dit que des gros mots, ils ne comprennent rien […] Donc, il va bien falloir à un moment de leur expliquer c'est quoi travailler »* ; mais aussi : *« Ce sont des jeunes qui ont une identité sociale par rapport à leur groupe de copains ou leur groupe familial, mais pas par rapport à des employeurs ou par rapport à un milieu professionnel »*. Ils essaient aussi de faire évoluer leurs représentations relatives au travail et aux employeurs :

« On essaie de leur faire comprendre qu'un employeur, c'est un humain avant tout, et qui, si on lui exprime qu'on est un peu timide, il le comprendrait quand même ».

En outre, les « opérationnels » rappellent que la réussite de l'intégration au sein des organisations repose sur une meilleure communication sur les attentes respectives : *« C'est vrai qu'au départ, ils ne s'autorisent pas, les jeunes, à communiquer parce que c'est deux mondes à part, et petit à petit, ils se rendent compte que les mondes ne sont pas si loin l'un de l'autre ».* Le rapport entre JSQ et leur tuteur doit idéalement s'inscrire dans une logique du donnant-donnant : *« C'est vraiment un donnant-donnant. Il faut qu'il y ait un accord au départ. Peut-être faire un truc où on s'accorde vraiment sur ce que tu vas faire, sur ce que tu vas me donner, et surtout ce que moi, je veux te donner, t'apporter ».*

Le discours de la classe 2 se concentre sur les attentes de maîtres d'apprentissage envers les apprentis.

2.2.2. Classe nº 2 : « le discours de l'apprentissage »

Cette classe contient 19 % des u.c.e. retenues par l'analyse et correspond principalement au discours des tuteurs (600) dans des entreprises de BTP (609) et de services (86). Elle est qualifiée de classe de « l'apprentissage » dans le sens où le vocabulaire (*cf.* tableau nº 25) s'articule autour des différents aspects de ce dispositif particulier de formation initiale.

Tableau nº 25. Les présences significatives du discours de l'apprentissage

Vocabulaire	Khi2	Effectif dans la classe 2
*BTP	609	-
*TUT	600	-
Apprendre	134	69
Gamin	121	58
Salarié	113	79
*H	107	-
Gars	101	37
Aimer	97	56
Client	95	60
Maçon	90	28
Salaire	90	35
*SER	86	-
Faire	83	306
Cuisine	68	29

Les tuteurs soulignent que le recrutement d'apprentis s'inscrit souvent dans une logique de transfert de savoir-faire et des compétences. A cet effet, les apprentis sont avant tout embauchés pour apprendre (134) les métiers de leur employeur. Il s'avère donc difficile de leur attribuer les mêmes responsabilités que celles confiées habituellement aux salariés (79) : *« A la base, un apprenti, ça veut apprendre, parce que dans le mot apprenti, il y a apprendre »* ; ou encore : *« Ils ont des bleus de travail […] mais on ne peut pas demander à un apprenti de faire le même travail qu'un salarié »*. Néanmoins, les tuteurs constatent que certaines entreprises font exception en la matière : *« Généralement, les trois quarts des gens, quand ils prennent des apprentis, ils leur font faire la m…, ça veut dire : ramasser les cailloux, le placo qui est tombé »*. Par ailleurs, ils notent que la mise en place du dispositif de tutorat reste coûteux car le temps d'accompagnement de l'apprenti est décompté du temps du travail du maître d'apprentissage : *« Comment on fait pour jointer les pierres, le mélange qu'il faut, ça, ça ne s'apprend pas en deux heures. Donc le temps qu'il lui apprend, mon maçon, il ne fait pas son boulot, et un maçon tailleur de pierre […] c'est très cher l'heure »*.

Une attention particulière est portée aux motivations qui conduisent les JSQ à se former. En fait, les tuteurs estiment que les jeunes qui choisissent leur métier par passion s'intègrement facilement dans l'entreprise. En revanche, ceux qui effectuent leur choix par défaut apprennent moins vite et peuvent du jour au lendemain « changer de camp » : *« Par exemple, il veut faire maçon, il faut qu'il aime la maçonnerie, il n'aime pas être boulanger. Il faut qu'il aime le métier, il faut qu'il aime apprendre le métier »* ; ou encore : *« On demande*

simplement s'il a déjà fait la vente, on le prend pendant un mois en essai en CDD pour savoir si ça ne fonctionne pas […] Ce n'est pas une question de diplôme […] tu l'as dans l'instinct, tu aimes la clientèle ». Ils apprécient aussi l'autonomie manifestée par les jeunes pendant la recherche d'apprentissage. Les démarches sont *ipso facto* observées : *« J'estime que c'est à eux de faire la démarche, et souvent ce n'est même pas les gamins qui la font ; c'est les parents. Le gamin qui viendrait me voir à 15 ans sur sa petite mobylette qui me dirait : écoutez, moi, j'aime faire la cuisine, est-ce que vous me prendriez en apprentissage ? »*. Les autres attentes des entreprises restent cependant d'ordre comportemental : *« Aujourd'hui, on peut prendre quelqu'un qui a tout le diplôme qu'on veut, si derrière il ne se comporte pas comme il doit se comporter au travail, ça sert à rien »* ; ou encore : *« qu'il soit respectueux, qu'il soit propre, puis qu'il ne regarde pas la montre sans arrêt comme certains quoi »*.

Les tuteurs éprouvent parfois des difficultés à imposer leurs propres méthodes du travail aux apprentis. De fait, ces derniers réclament l'autonomie dans l'organisation des activités : *« Mon pro, lui, maçon de 45 ans d'expérience, on peut lui apprendre des choses, mais surtout pas la toiture. Donc l'apprenti lui a dit : non, non, ce n'est pas comme ça qu'on fait la toiture »*. Toutefois, la non-satisfaction des attentes des apprentis peut constituer parfois un motif pour quitter l'entreprise : *« J'ai des apprentis qui ont démissionné, qui sont partis. J'ai un apprenti qui est parti à un autre restaurant »*. En ce sens, le recrutement d'un JSQ est perçu par certains managers comme un « investissement perdant » : *« Déçue, parce qu'on a perdu beaucoup d'argent et de temps pour une personne qui en valait pas la peine ; donc j'étais vraiment déçue »*. Ce nouveau phénomène conduit pourtant les tuteurs à mener une démarche comparative entre les générations actuelles et la leur, face au travail : *« Tout le monde, mon maçon, mon époux, moi, on a bourlingué, on a eu des patrons qui nous ont tapé sur les doigts, on a travaillé quarante heures pour gagner 500 francs »*.

Le discours de la classe 3 est centré sur la problématique de l'absentéisme observée chez les JSQ.

2.2.3. Classe nº 3 : « le discours de l'absentéisme »

Cette classe présente « le discours de l'absentéisme » et contient 14 % des u.c.e. classées. Ce discours, (*cf.* tableau nº 26), concerne des tuteurs (82) dans des entreprises de services (120)

et se caractérise par le vocabulaire autour de matin (272), absent (172), arrêt (129) (85), maladie (104) (86), médecin (81), congé (80).

Tableau nº 26. Les présences significatives du discours de l'absentéisme

Vocabulaire	Khi2	Effectif dans la classe 3
Matin	272	78
Semaine	237	89
Soir	180	45
Absent	172	48
Arrêt	129	42
Juillet	122	26
*SER	120	-
Heure	120	136
Samedi	111	25
Jour	108	91
Maladie	104	27
Août	103	26
Après-midi	92	20
Malade	86	22

Les phrases-types de la classe nº3 soulignent combien le phénomène d'absentéisme chez les JSQ est perçu comme inquiétant. Les tuteurs notent que la ponctualité et l'assiduité semble constituer des contraintes pour ces jeunes. De fait, ils sont fréquemment absents pour des raisons parfois méconnues : *« La semaine dernière, absent mercredi, jeudi, vendredi sans justificatif, et quand on lui demande : bah, je l'assume complètement ! »* ; ou encore : *« La première fois qu'elle a été absente, elle a reçu une convocation pour expliquer ses absences, elle n'est pas venue »*. Même dans le cas où un certificat d'arrêt de travail établi par un médecin traitant est fourni, les acteurs de l'insertion restent sceptiques quant au véritable état de santé des JSQ absents : *« Un arrêt maladie, c'est un médecin qui constate, mais ce que je trouve bizarre, c'est que depuis septembre, elle est toujours malade ! »* ; ou encore : *« Toutes les semaines, elle est malade pour une journée ou deux […] Il y a une autre chose dans sa vie personnelle qui la perturbe peut-être »*.

Les conditions de travail difficiles et l'absence d'un moyen de déplacement permanent peuvent, selon les acteurs interviewés, expliquer ce phénomène. Plus concrètement, ces difficultés peuvent, à un moment donné, démotiver les JSQ et les amener à abandonner la formation : *« On a eu des soucis l'été dernier, j'ai un premier contrat en salle. La fille, elle a embauché le lundi matin, le mardi matin, elle n'est pas revenue »* ; mais aussi : *« Il y a le*

problème de transport […] le matin, embaucher à 5h, et à 5h, les bus ne circulent pas » ; ou encore : *« Au Vigeant, il y a un bus par jour, c'est une heure et demie de transport le matin quand on habite Poitiers, une heure et demie le soir »*. Les grossesses peuvent aussi interrompre le parcours de formation des jeunes filles.

L'absentéisme chez les JSQ peut s'expliquer aussi par l'absence de référence, celle de l'image des parents qui se lèvent tous les matins pour aller travailler : *« S'il voit ses parents au boulot, partir le matin de bonne heure et rentrer tard le soir, cinq jours sur sept, voire six sur sept, il rend bien compte le gamin, qu'il faut qu'il bosse »*. Par ailleurs, la ponctualité et l'investissement du jeune bien au-delà du temps de travail réglementaire constituent, tous les deux, des outils qui aident les tuteurs à apprécier la motivation au travail : « *Quelqu'un est motivé, c'est quelqu'un qui va finir sa pièce, qui va débaucher, et qui n'a pas peur de finir deux minutes en retard »* ; ou encore : *« Déjà essayer d'arriver à l'heure […] Pour 7h30, pas à 7h30, arriver avant 5 minutes pour se préparer »*.

Le discours de la classe 4 donne d'autres éléments d'explication. Il s'agit d'un discours bureaucratique sur les dispositifs de formation en direction des JSQ.

2.2.4. Classe nº 4 : « le discours bureaucratique »

La classe 4 contient 28 % des u.c.e. analysées. Le discours de cette classe correspond essentiellement aux discours des acteurs occupant des postes administratifs (460) (directeurs, etc.) au sein des organismes d'insertion (302) et de formation (173). Les formes représentatives sont exposées dans le tableau suivant :

Tableau nº 27. Les présences significatives du discours bureaucratique

Vocabulaire	Khi2	Effectif dans la classe 4
*ADM	460	-
*INS	302	-
Formation	239	318
Mission	176	89
*FOR	173	-
Emploi	164	133
Qualificatif	149	83
Professionnel	149	90
Disposition	137	79
Qualifier	132	75
Action	123	68
Local	112	50
Information	91	55
Insertion	89	45

La quatrième classe est qualifiée de discours « bureaucratique » dans le sens où le vocabulaire employé s'articule autour de la présentation des activités de ces structures : mission (176), qualifier (132), action (123), information (91), accompagner (74).

Comme l'exposent les phrases-types, ces organismes contribuent au financement ou à la mise en place des actions de formation (239) et d'insertion (89) professionnelle (149) en direction des JSQ : *« L'AFPA, la formation, c'est le cœur de métier, l'orientation avec des psychologues du travail qui sont sur le service d'appui et l'élaboration des projets de qualification […] l'ingénierie et la certification »* ; mais aussi : *« Donc Alizé Formation est créé en 1988 […] notre activité principale c'est l'accompagnement et la formation des publics demandeurs d'emploi »*. Les « administratifs » rappellent que les formations financées ou dispensées se divisent en deux grandes familles d'actions : des mesures pré-qualifiantes et des mesures qualifiantes. L'évaluation de celles-ci s'effectue sur la base de plusieurs critères prédéfinis : *« On a plusieurs indicateurs : le taux d'abandon, le taux de certifiés, on a le délai d'attente entre l'initialisation pour entrer en formation jusqu'à l'entrée effective en formation, etc. »*.

La signature d'un contrat d'apprentissage ou de professionnalisation exige, comme le précise les « administratifs », la désignation d'un tuteur en entreprise. Ce dernier doit accueillir, intégrer et former le jeune recruté : *« On impose un tuteur à partir du moment où il y a un contrat de professionnalisation […] Les missions de tuteur ? C'est à la fois l'accueil,*

l'intégration et la transmission des savoirs ». La fonction tutorale reste pourtant, comme indiqué dans la partie théorique (*cf.* Chapitre I), floue et peu définie pour nombre de tuteurs : *« Il n'a forcément la compétence tutorale et pédagogique : comment transférer les savoirs ? Je ne sais même pas s'il a une idée précise de son rôle de tuteur : à quoi ça consiste ? Quel rôle doit jouer ? »*. Outre le suivi d'un tuteur, les apprentis en difficulté peuvent, s'ils le souhaitent, bénéficier de l'aide des Conseillers tuteurs en insertion (CTI). Ces conseillers tentent de réduire le nombre de ruptures de contrats d'apprentissage en jouant un rôle de médiateur entre l'apprenti et son employeur : *« Ca s'inscrit dans la volonté de la Région autour de la sécurisation des parcours professionnels […] Le dispositif CTI, on l'a mis en place pour aider les jeunes à rester dans l'apprentissage »*.

Les « administratifs » de la branche de la propreté et des chambres consulaires notent qu'ils organisent, en faveur des managers, des formations à la fonction RH. Leurs principales actions portent sur les processus de recrutement et la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) : *« Je suis en train de mobiliser des entreprises pour relancer une démarche ressources humaines […] L'objectif c'est qu'elles arrivent à avoir un plan d'action Ressources humaines, de développement des compétences, etc. »*.

Le discours de la classe 5 est constitué par un discours spécifique sur la restructuration du secteur de la propreté.

2.2.5. Classe nº 5 : « le discours de la propreté »

La classe 5 expose le discours de la propreté qui reste minoritaire avec 8 % des u.c.e. classées. Ce discours est transversal et, accessoirement, un peu plus typé par SER (79) et ADM (56). Les formes caractéristiques apparaissent dans le tableau ci-après :

Tableau nº 28. Les présences significatives du discours de la propreté

Vocabulaire	Khi2	Effectif dans la classe 5
Agent	375	60
Equipe	265	65
Chef	264	54
Secteur	225	64
Poste	195	33
propret	171	37
Angoulême	168	24
Service	150	40
Nettoy23	137	35
Prestat	122	18
Machin16	113	15
Maîtriser	113	14
Produit	101	17
Responsa	94	28

Le discours de cette classe s'articule autour de la modernisation de la branche de la propreté (171).

Les métiers de ce secteur (225) deviennent en effet de plus en plus techniques avec une utilisation de matériel spécifique : *« C'est un métier qui a beaucoup évolué ; on n'en est plus à la serpillère et au balai aujourd'hui »* ; ou encore : *« on n'a quasiment que des machines, donc c'est devenu un métier professionnel […] Il y a encore dix ans, l'image c'était la femme de ménage, maintenant c'est agent de propreté »*. De ce fait, les nouveaux entrants doivent dorénavant acquérir les connaissances de base : *« parce que ça nécessite de manipuler des machines et ça ne s'improvise pas, il y a des produits et des méthodes de nettoyage, et être agent de propreté, ce n'est pas faire le ménage chez soi »*. Pour tenter de professionnaliser les agents (375) d'entretien, de nombreux formations et diplômes ont été créés : *« On a le CAP, on peut être agent de service […] Au niveau des diplômes Education Nationale […] un bac pro, il va être chef d'équipe, il va peut-être être agent de maîtrise »*.

Cependant, la structuration des emplois et des ressources humaines menée par les responsables de la branche a conduit à l'émergence de nouveaux métiers mais aussi à la création de nouvelles échelles de grades. Les phrases-types illustrent ce constat : « *Responsable de site, donc agent qualifié qui va gérer les produits et regarder que les salariés soient bien embauchés à l'heure »* ; ou encore : « *Vous avez inspecteur qui s'appelle aussi agent de maîtrise. Il encadre plusieurs chantiers lui […] il ne fait pas la prestation*

nettoyage […] Il va éventuellement faire du développement commercial aussi, il va contrôler le travail qui est fait ». A cet effet, les possibilités d'évolution (82) de carrière des JSQ souhaitant intégrer ce secteur deviennent multiples. La propreté offre la possibilité de démarrer au bas de l'échelle et de gravir les échelons rapidement : *« Vous pouvez très bien arriver sans aucune qualification, commencer agent de service, faire les preuves sur le terrain, passer chef d'équipe »*. Néanmoins les postes d'encadrement intermédiaire, tel que le poste de chef (264) d'équipe (265), restent minoritaires par rapport à ceux d'exécution : *« La majorité des postes se situe au niveau d'agent de propreté. Il ne va pas y avoir 70 % des cadres et chefs d'équipe »*.

Ces discours sont exposés de manière synthétique ci-après.

2.3. La présentation synthétique des discours

Les discours des acteurs de l'insertion des JSQ sont présentés de façon synthétique, dans le tableau nº 29, par classe de répondants.

Tableau nº 29. Synthèse des discours des acteurs de l'insertion des JSQ par classe

Classes	Qui parlent ?	De quoi parlent-ils ?
Le discours de la socialisation	Opérationnels (Formateurs et psychologues du travail)	➢ Rôle des parents dans la construction identitaire des jeunes ➢ Familles en difficulté : JSQ manquent d'éducation ➢ JSQ : un groupe hétérogène face aux difficultés d'insertion ➢ Difficultés à effectuer un choix professionnel ➢ Contribution des centres de formation à la construction de l'identité professionnelle des JSQ ➢ Intégration au sein des entreprises • Rôle de la communication • « donnant-donnant »
Le discours de l'apprentissage	Tuteurs en entreprise	➢ Recrutement des apprentis • transmission des savoirs • pour certaines entreprises : effectuer des tâches secondaires ➢ Attentes vis-à-vis des apprentis : • être passionné par le métier • autonome (démarches empruntées pour trouver l'apprentissage) • comportement irréprochable ➢ difficultés d'encadrement des apprentis
Le discours de l'absentéisme	Acteurs de l'insertion	➢ Taux d'absentéisme élevé constaté chez les JSQ ➢ Explications : • conditions de travail difficiles • absence de moyen de locomotion • manque de repères ➢ Ponctualité : un moyen pour apprécier la motivation au travail
Le discours bureaucratique	Administratifs (directeurs et chargés de mission)	➢ Missions : financement et mise en œuvre des formations en direction des JSQ ➢ Rôle du tuteur en entreprise : flou et peu défini ➢ Apprentis en difficulté : aide des Conseillers tuteur en insertion
Le discours de la propreté	Acteurs du secteur de la propreté	➢ Modernisation du secteur de la propreté ➢ Professionnalisation des salariés ➢ Mise en place de nouvelles formations ➢ Possibilités d'évolution importantes pour les JSQ

Au total, sur l'ensemble des interviewés, il apparaît :

a) que le milieu familial, la difficulté d'élaborer un projet professionnel et l'absentéisme constituent, pour les JSQ, autant d'entraves d'accès à une formation sous contrat de travail ou à un emploi durable ;

b) que les JSQ et leur tuteur dialoguent peu. Ces derniers s'avèrent peu formés à l'encadrement des jeunes en cours de formation.

Section II. Les discours des jeunes et la discussion des résultats

Cette section a pour objectif de présenter les discours des jeunes en cours de formation (1.) et de discuter les résultats de l'ensemble des *corpus* analysés (2.).

1. Le *corpus* 3 : les entretiens avec les jeunes en cours de formation

Conformément aux présentations précédentes, sont exposés successivement les caractéristiques du corpus (1.1.) puis les discours des jeunes en cours de formation de manière détaillée (1.2.) et synthétique (1.3.).

1.1. Les caractéristiques du *corpus*

Le dernier *corpus* est composé de deux catégories de données textuelles collectées auprès de deux groupes différents de jeunes en cours de formation professionnelle :

- des entretiens semi-directifs avec 45 JSQ dont le statut diffère selon leur situation face à la formation : stagiaire de la FP (bénéficiaire du dispositif EPC ou QA), apprenti en fin de *cursus* de CAP ou de BEP, jeune en contrat de professionnalisation. Les thèmes abordés s'articulent, pour mémoire, autour de trois axes principaux : les attentes envers le tuteur et les collègues, l'utilité du travail et du diplôme, l'intégration dans l'entreprise ;
- des réponses écrites à un exercice d'introspection professionnelle imposé à 25 étudiants en Licence professionnelle Commerce et distribution à l'IAE de Poitiers dans la cadre de leur formation (réalisé le 10 février 2011). Ces étudiants bénéficient d'un contrat de professionnalisation. Au total 130 pages ont été traitées par Alceste (*cf.* annexe 4, Tome 2).

Chaque entrevue (et réponse) est accompagnée par les « mots étoilés » précisant la catégorie des interviewés (*cf.* tableau n° 30).

Tableau nº 30. Les mots étoilés retenus dans le corpus 2

Variables	Mots étoilés
Sexe	*H (homme)
	*F (Femme)
Age	*JUN (junior) : 16-18 ans
	*CONF (confirmé) : 19-21 ans
	*SEN (seniors) : 22-25 ans
Statut par rapport à la formation professionnelle	*STA : stagiaire de la formation professionnelle
	*APP : apprenti
	*LPR : étudiant en Licence professionnelle
Choix professionnel	*DEC : en découverte des métiers
	*BTP : métiers du secteur du Bâtiment et des Travaux Publics (maçon, peintre en bâtiment)
	*SER : métiers du secteur de services (chef de rayon, cadre commercial, vendeur, agent d'entretien, serveur, cuisinier)

Ce *corpus* contient 223 044 formes lexicales représentant 8 264 formes distinctes. La représentativité s'avère convenable avec 78 % des u.c.e. classées. Au total, six classes sont identifiées par Alceste. La classe 1 expose « le discours des découvreurs », la classe 2 celui des « attentes », la classe 3 celui des « participatifs », la classe 4 celui des « épaulés », la classe 5 celui des « stratèges » et la classe 6 celui des « communicateurs ». Les discours de ces classes sont exposés de manière synthétique ci-après.

1.2. Les discours

Les discours des « découvreurs » (1.2.1.), des « attentes » (1.2.2.) et « communicateurs » (1.2.6), tenus principalement par des JSQ (stagiaires de la formation professionnelle et apprentis) s'opposent à ceux des « participatifs » (1.2.3.), des « épaulés » (1.2.4.) et des « stratèges » (1.2.5.) tenus essentiellement par des étudiants en Licence professionnelle.

1.2.1. La classe nº 1 : « le discours des découvreurs »

Cette classe contient 19 % des 78 % des u.c.e. retenues dans l'analyse. Elle est qualifiée de classe des « découvreurs » dans la mesure où le discours est tenu principalement par des

stagiaires de la formation professionnelle (262) âgés de 16 à 18 ans (110), en découverte des métiers (279). Les formes caractéristiques de la classe figurent dans le tableau ci-après :

Tableau nº 31. Les présences significatives du discours des « découvreurs »

Vocabulaire	Khi2	Effectif dans la classe 1
Père	303	112
Mère	287	95
*DEC	279	-
*STA	262	-
CAP	250	110
Sœur	196	69
Frère	172	60
Ecole	160	97
Arrêté	158	55
Stage	137	153
Quartavenir	129	42
Missionlocale	129	35
Peintre	112	33
*JUN	110	-

Le discours des « découvreurs » s'articule autour de deux axes :

- le milieu familial : père (303), mère (287), sœur (250), frère (196), marqué aussi par le genre ;
- la rupture du parcours de formation : école (160), arrêté (158).

La plupart des « découvreurs » appartiennent à des familles d'ouvriers ou d'employés. Les hommes exercent majoritairement des métiers manuels (peintre (112), bâtiment (80), menuiserie (47), maçonnerie (42), carreleur (32)) : *« J'en ai un qui est couvreur, l'autre qui est carreleur. Mon cousin, il est couvreur avec son père. J'ai mon père qui est peintre en bâtiment, j'ai un autre oncle qui fait tout ce qui est plafond »*. En revanche, les femmes évoluent dans le secteur de services (secrétaire (42), vendeuse (42), restauration (41)) : *« Ma mère, elle est secrétaire dans un lycée agricole »*. Cependant, certaines d'entre elles restent inactives en tant que mères au foyer (46) : *« Ma sœur, elle a des enfants, elle est mère au foyer […] ma mère, elle ne fait rien »*.

La sortie prématurée du système éducatif semble présenter un aspect intergénérationnel au sein des familles des « découvreurs » puisque leurs parents présentent eux aussi un faible

niveau d'instruction (CAP (250) ou BEP (86)) : *« Mon père, il a arrêté l'école trop jeune, parce que, en fait, il vient de l'Algérie […] il a arrêté l'école en cinquième »* ; ou encore : *« Ma maman a un CAP Secrétariat, et mon papa, il a un CAP serveur »*.

Faute d'une première insertion réussie à la sortie du système scolaire, « les découvreurs » envisagent plusieurs « sorties de secours ». Ils tentent, avec l'appui des conseillers de la mission locale (129), de se trouver (78) un stage (137), un intérim (72) ou une formation rémunérée (apprenti (21)) : *« C'est la mission locale qui m'a envoyé en projet de consolidation de formation avec l'AFPA »*; ou encore : *« Je suis venu ici pour essayer de trouver du travail »*. Néanmoins, l'absence d'un projet professionnel stable et bien défini aboutit souvent à un échec. En effet, ces jeunes éprouvent des difficultés à choisir un métier : *« J'ai eu mon brevet des collèges […] je ne savais pas trop ce que je voulais faire à la sortie de la troisième »*. Ainsi, certains d'entre eux ont bénéficié, avant de rentrer en formation pré-qualifiante, d'un contrat d'apprentissage. Le fait de choisir le métier par défaut a conduit à la rupture du contrat : *« J'avais fait un BEP Hôtellerie, je suis restée un an, et je n'ai pas continué, parce que ça ne me plaisait pas du tout »*.

Les actions de pré-qualification constituent pour « les découvreurs » une opportunité pour s'informer sur les métiers : *« Vu que j'avais fait un stage en vente, j'ai vu comment ça se passait, j'ai découvert le métier un peu »*. Ils deviennent, de ce fait, « zappeurs ». Ils passent d'un métier à l'autre avant d'effectuer au fil du temps leur choix professionnel « définitif ». Enfin, il reste à noter que le déménagement de la famille dans une autre ville peut parfois entraîner la rupture de la formation du jeune : *« J'étais en première année de CAP Peintre, et mon père, il a été muté […] J'ai dû arrêter les cours pour venir ici »*.

Le discours de la classe suivante est centré sur les attentes des JSQ.

1.2.2. La classe nº 2 : « le discours des attentes »

La classe 2 expose « le discours des attentes » et contient 21 % des u.c.e. classés. Elle concerne des stagiaires (*STA) de la formation professionnelle (187) âgés de 16 à 18 ans (86) et des apprentis (*APP) préparant un CAP dans un des métiers du secteur du BTP (77). Les formes représentatives figurent dans le tableau nº 32.

Tableau nº 32. Les présences significatives du discours des attentes

Vocabulaire	Khi2	Effectif dans la classe 2
*STA	187	-
Gens	123	85
Argent	103	55
C…	97	36
Jeune	86	107
*JUN	82	-
*APP	77	-
*BTP	77	-
Parler	76	145
Vie	65	83
Savoir	58	216
Gagner	56	39
Respect	56	55
Entendre	56	46

Ce discours se caractérise par le vocabulaire autour des attentes des JSQ vis-à-vis du travail et de l'entourage professionnel : argent (103), gagner (56), respect (56), entendre (56), gentil (48), sympa (43).

Les attentes envers le travail s'avèrent d'abord **d'ordre matériel**. Pour ces jeunes, le travail constitue avant tout un moyen pour gagner la vie (65), c'est-à-dire de l'argent. Dans cette perspective, le travail est perçu comme une **contrainte sociale** ou une nécessité pour subvenir aux besoins élémentaires : *« On est obligé de travailler, on n'a pas le choix, on a des choses à payer dans la vie […] sinon, on ne mange plus, on ne sort plus et on vit dans la rue »* ; ou encore : *« Je savais qu'en travaillant, j'allais avoir de l'argent pour que je puisse acheter un minimum de ce que je voulais »*. Leurs attentes sont aussi d'ordre affectif dans le sens où le travail devrait apporter de l'épanouissement tant sur le plan personnel que professionnel : *« J'ai envie de faire ce que j'ai envie de faire, de m'éclater dans ce que je vais faire, de vraiment aimer ce que je vais faire »*.

Les stagiaires de la FP et les apprentis accordent beaucoup d'importance à la qualité de l'ambiance de travail. La convivialité des relations entre collègues est particulièrement appréciée : *« Moi, je marche à l'ambiance. Ça dépend, si les gens sont sympas, s'ils sont corrects […] c'est bien pour le travail »* ; mais aussi : *« Il y a des fois je prends l'apéro avec eux, je vais voir un match de foot avec eux, donc comme ça des relations amicales »*. De fait,

ces jeunes attendent de leur entourage qu'il les reconnaisse. Ce besoin est exprimé de deux manières distinctes :

- être respecté (56). Le respect reste d'abord une question de langage : *« Je vais encore dire le mot, le respect. Je pense qu'il y a un sacré problème à ce niveau-là des patrons […] il va sortir ses mots pour de toutes petites choses »* ; ou encore : *« J'aimerais avoir une bonne ambiance. Mon boulot à Metro, tout le monde se respecte, tout le monde se dit bonjour que ce soit entre collègues, entre clients »* ;
- ne pas être rabaissé (15) mais, *a contrario*, être accepté comme il est avec ses qualités et les défauts : *« Un patron qui n'est pas trop c…, dans le sens où il ne rabaisse pas ses employés […] c'est du genre dévaloriser son employé ou lui dire : toi, t'es nul »*.

Ces jeunes évoquent aussi **le besoin de soutien** pour avancer dans le travail : *« Il essaie de m'avancer, donc de me pousser un peu […] il essaie de m'apprendre plein de choses »*. Ils soulignent toutefois le rôle de la communication (parler (76), discuter (25)) comme élément facilitant l'intégration dans l'entreprise. Ils déplorent néanmoins le manque de dialogue avec le tuteur : *« Si le patron, il fait un effort, il va discuter avec le jeune, ça peut bien se passer […] Mais si le patron, il va rester dans son coin, il te parle vite fait, le jeune va se dire : « le patron, c'est un c…, il ne parle pas avec nous »* ; mais aussi : *« Je ne sais pas quoi dire par rapport à mon patron, parce qu'on n'a pas le temps pour parler avec lui »*. Les bonnes relations avec les collègues de travail constituent aussi un élément accélérateur de l'intégration : *« Alors que les remarques, ça fait avancer […] J'allais vers les gens, je parlais avec tout le monde. Sinon, ils venaient parler avec moi […] je m'entendais bien avec tout le monde »*. Certains apprentis expriment cependant leur mécontentent face au comportement malsain de leurs collègues : *« il y a beaucoup de faux-culs [sic] […] beaucoup de gens qui parlent sur l'un et sur l'autre »* ; mais aussi : *« il y en a un, c'était une tête de c…, […] un autre, [en plus] c'est un débile »*. La franchise reste la qualité la plus recherchée chez eux : *« Le contraire d'hypocrisie, c'est ? […] c'est les gens qui sont vrais quoi, des gens francs »*.

Le discours de la classe 3 se positionne à l'opposé de celui de la classe 2. En effet, il est tenu par des jeunes qualifiés.

1.2.3. La classe nº 3 : « le discours des participatifs »

La classe 3 contient 17 % des u.c.e. classées. Elle correspond au discours des étudiants en Licence professionnelle (1 179) Commerce et distribution (379) âgés de 22 à 25 ans (307). Les formes caractéristiques sont présentées dans le tableau ci-après :

Tableau nº 33. Les présences significatives du discours des « participatifs »

Vocabulaire	Khi2	Effectif dans la classe 3
*LPR	1 179	-
*SER	379	-
*SEN	307	-
Equipe	288	177
Manage	274	229
Collaboration	282	80
Style	195	49
Entreprise	162	345
Comportement	159	62
Participation	113	24
Adapter	111	40
Ecouter	110	66
Evoluer	97	72
Communic	93	34

Cette classe peut être qualifiée de « discours des participatifs » dans la mesure où le vocabulaire utilisé fait largement référence au style (195) de management (274) participatif : participation (113), adapter (111), écouter (110), évoluer (97), motiver (73), intégrer (70).

Pour les « participatifs », ce mode de management favorise la motivation et l'implication au travail. Ils sont *ipso facto* écoutés et consultés sur les décisions à prendre : *« L'entente entre moi et mon tuteur est très bonne, il me tient au courant et m'implique dans les décisions. Cela me permet de me sentir pleinement intégré dans mon travail »*. Ce style de management leur convient puisqu'ils estiment que le « bon tuteur » reste celui qui tient compte des idées et des propositions de ses collaborateurs : *« Un bon manager est une personne qui comprend que pour avoir de bons résultats, il faut être à l'écoute des collaborateurs et les faire participer »*. Il leur semble donc évident de gérer leur future équipe (288) de façon consultative : *« Je compte plus tard être un manager déterminé […] développer une bonne communication entre mon équipe et moi-même, et adopter un style de management participatif »*.

Avant l'entrée dans la vie active, les « participatifs » se représentaient les managers comme « autoritaires ». Ils tentent en effet de tout contrôler dans l'entreprise et de maximiser les profits au détriment des subordonnés : *« Je les décrivais comme des individus très autoritaires qui n'avaient comme objectif que de faire du profit par n'importe quels moyens, sans tenir compte de leurs subordonnées »*. Néanmoins, le fait de disposer d'un tuteur « participatif », dans le cadre de leur formation, a enrayé certains préjugés. Dorénavant, ils distinguent plusieurs types de managers : *« J'ai été agréablement surprise de découvrir des managers ouverts, à l'écoute et compréhensifs. Ma vision de l'employeur a évolué et mes préjugés ont disparu »*.

Le discours des « participatifs » est aussi centré sur les attentes envers les collègues de travail. *De facto*, ils souhaitent évoluer dans une entreprise au sein de laquelle les collaborateurs s'entraident dans un esprit d'équipe. L'intégration dépend de la qualité des relations entretenues avec les collègues, mais aussi et surtout des valeurs qu'ils partagent : *« Une personne bien intégrée est une personne qui se sent liée aux autres par des valeurs, des objectifs communs et qui a le sentiment de participer à quelque chose d'important au sein de ce groupe »*. De ce fait, il semble difficile de collaborer avec des gens peu communicatifs (93) : *« Le comportement que je n'apprécie vraiment pas […] les personnes lunatiques qui sont renfermées sur eux-mêmes, ne partagent aucune conversation […] et qui ne participent à rien »*.

En général, les « participatifs » préfèrent travailler dans une entreprise à taille humaine car les échanges entre les salariés s'avèrent moins formels que dans un grand groupe : *« travailler dans une petite entreprise où la communication et l'échange restent plus faciles »*. Par ailleurs, leur principal défaut reste le manque d'estime de soi : *« Mes principaux défauts sont que je suis trop perfectionniste […] j'ai un manque de confiance en moi »*.

La classe 4 expose les besoins des étudiants en Licence professionnelle Commerce et distribution ressentis lors de leur intégration dans l'entreprise.

1.2.4. La classe nº 4 : « le discours des épaulés »

La classe 4 contient 11 % des u.c.e. analysées et concerne aussi, avec un khi2 plus faible que celui de la classe précédente, des étudiants en Licence professionnelle (*LPR, 730) Commerce et distribution (253). Cette classe est qualifiée de la classe des « épaulés » dans la mesure où le vocabulaire employé (*cf.* tableau nº 34) s'articule autour du besoin de soutien ressenti par ces jeunes pendant la phase d'intégration dans l'entreprise : entretien (124), visite (114), intégrer (112), présenter (82) (68), accueil (69), accueillir (66).

Tableau nº 34. Les présences significatives du discours des « épaulés »

Vocabulaire	Khi2	Effectif dans la classe 4
*LPR	730	-
*SER	253	-
*SEN	209	-
Attente	193	56
Chef	163	35
Commercial	126	66
Entretien	124	55
Visite	114	17
Intégrer	112	64
Humaine	101	24
Présenter	96	22
Rencontrer	82	16
Accueil	69	25
Présentation	68	18

Les « épaulés » soulignent la nécessité de la mise en place, par les entreprises, d'un dispositif formel d'accueil et d'intégration du personnel. Celui-ci permet de trouver les repères et être rapidement opérationnel. Ainsi, le soutien de l'organisation aux nouveaux salariés s'avère, durant cette phase cruciale de recrutement, nécessaire : *« Il est important pour l'entreprise qui accueille un nouveau salarié, de bien préparer son intégration […] afin que le nouveau salarié se sente accueilli et bien intégré »* ; ou encore : *« L'intégration est très importante, car le nouveau collaborateur doit se sentir soutenu afin d'être à l'aise et opérationnel le plus rapidement possible »*. Les nouveaux embauchés doivent aussi assumer, en toute autonomie (50), leur responsabilité en communiquant (65) sur les attentes et les difficultés : *« Il faut être à l'écoute et communiquer avec ses collaborateurs […] et être autonome et responsable pour s'intégrer au mieux »*. La phase d'intégration débute dès l'entretien de recrutement car c'est à ce moment-là que les missions et les attentes sont communiquées : *« Nous avons parlé du*

futur poste proposé, du groupe et de ses différentes activités ». Les phrases-types suivantes illustrent la manière dont ces étudiants ont été accueillis par leur tuteur :

« Il m'a présenté mon poste et exposé ses attentes en termes de résultats afin que je sois rentable pour lui […] J'ai pu aborder tous les membres de l'équipe très facilement, tous ont été très sympathiques et m'ont réellement épaulés pour découvrir l'entreprise ». Ou encore : *« On m'a communiqué mes missions et les attentes vis-à-vis de moi. On m'a donné un livret d'accueil […] Ils étaient là pour m'accompagner, me former, me présenter les produits […] et à qui je pouvais exprimer mes difficultés »*.

Le besoin de soutien est aussi exprimé par les « épaulés » de deux manières différentes :

- pour souligner les conditions de travail estimées parfois difficiles : *« Au niveau psychologique, il faut avoir un bon mental pour ne pas se démotiver rapidement après les refus des clients […] Au niveau physique, c'est un métier où on est très actif »* ;
- pour acquérir les connaissances nécessaires qui permettent de se former correctement au métier : *« J'attends de mon tuteur qu'il me guide et qu'il m'apporte toutes les connaissances qui me seront nécessaires par la suite dans l'exercice de ce métier »*.

Le discours de la classe 5 complète celui de la classe 4. Il porte sur le choix de formation.

1.2.5. La classe nº 5 : le discours des « stratèges »

Le discours de cette classe reste minoritaire avec 9 % des u.c.e. analysées et est tenu principalement, à l'instar des deux précédentes classes, par des étudiants en licence (514) Commerce et distribution (208). Les présences significatives se présentent comme suit :

Tableau nº 35. Les présences significatives du discours des « stratèges »

Vocabulaire	Khi2	Effectif dans la classe 5
Alternance	735	103
*LPR	514	-
Obtenir	438	71
BTS	272	47
Diplôme	219	67
*SER	208	-
Recherche	196	42
Cursus	172	25
Formation	148	103
Négociation	141	16
Parcours	108	22
Emploi	96	22
Acquérir	95	31
*SEN	94	-

La classe 5 relève d'un discours de « stratèges ». Ces jeunes apparaissent « stratèges » car ils ont opté pour une formation (148) en alternance (735) afin d'augmenter leurs chances de trouver un emploi (96) après l'obtention du diplôme. Cette formation permet à la fois d'acquérir (95) des compétences professionnelles et d'obtenir (438) une qualification recherchée sur le marché de l'emploi. De plus, les étudiants bénéficient d'un contrat de travail et d'une rémunération. Les phrases-types reflètent cette posture :

« J'ai choisi de poursuivre mon cursus de formation en alternance car il me permet d'acquérir une formation opérationnelle, des compétences théoriques et pratiques qui me donneront toutes les chances d'être embauchée ». Ou encore : *« J'ai décidé de poursuivre un cursus de formation en alternance car j'ai pour projet de travailler dans le commerce. Cependant j'ai pu constater que dans ce domaine, l'expérience professionnelle est très importante »*. Mais aussi : *« L'alternance nous donne la possibilité de poursuivre des études tout en percevant une rémunération non négligeable »*.

Cependant, la recherche (196) d'une entreprise d'accueil s'est avéré un « parcours de combattant » pour les « stratèges ». Ils ont dû envoyer de très nombreuses candidatures (94) spontanées avant de recevoir une réponse favorable : *« J'ai envoyé une centaine de candidatures spontanées. Sur les cent entreprises contactées, la moitié de celles-ci m'ont répondu négativement »*. Par ailleurs, les parcours (108) de ces jeunes sont marqués par des cycles de formations professionnelles courtes de type BTS (272) : *« Après le bac Science*

technique et gestion spécialité mercatique, j'ai obtenu un BTS Négociation et relation client ». Il reste à souligner que les « stratèges » ont commencé à travailler dès leur plus jeune âge en cumulant les « petits jobs » pendant les vacances scolaires : *« J'ai également travaillé durant mes vacances scolaires d'été 2006, 2007, 2008 »*.

Le discours de la classe 6 propose une vision complémentaire à celui de la classe 5. Il est tenu par des apprentis préparant un diplôme de niveau V.

1.2.6. La classe nº 6 : Le discours des « communicateurs »

Le discours de la dernière classe est légèrement majoritaire avec 23 % des u.c.e. classées et est tenu essentiellement par des apprentis (*APP, 605) du BTP (412) âgés de 16 à 18 ans (213). Les présences significatives sont exposées dans le tableau suivant :

Tableau nº 36. Les présences significatives du discours des « communicateurs »

Vocabulaire	Khi2	Effectif dans la classe 6
*APP	605	-
*BTP	412	-
*JUN	213	-
Chantier	170	105
Patron	168	133
Apprenti	130	178
Faire	124	501
Expliquer	116	81
Parpaing	80	31
Dire	77	174
Prendre	69	44
Temps	62	139
Regarder	50	39
Demander	49	83

Cette classe peut être qualifiée de discours des « communicateurs » dans la mesure où le vocabulaire employé reflète l'intérêt accordé par les apprentis à la communication pour l'accomplissement des tâches quotidiennes : faire (124), expliquer (116), dire (77), prendre (69), demander (49). Le besoin de soutien évoqué par les « épaulés » et celui de reconnaissance chez les jeunes de la classe 2 sont aussi ressentis chez les « communicateurs ». L'expression de ces deux besoins prend plusieurs formes.

Le besoin de soutien. Les attentes des « communicateurs » envers leur tuteur concernent avant tout l'apprentissage du métier. En outre, ils souhaitent que les tâches à mener soient expliquées de manière pédagogique. On retrouve, sous une version voisine, l'idée suivante : *« C'est une personne qui prend son temps pour t'expliquer et qui t'accompagne jusqu'à temps que tu aies fini de faire ce qu'il t'a expliqué »*. En revanche, si l'apprenti ne comprend pas le travail à faire, il doit demander des explications au tuteur ou aux collègues de travail : *« Je demandais tout de suite pour ne pas faire une bêtise […] Je préfère redemander que faire quelque chose, et puis après me faire taper sur les doigts »*. Le fait de poser des questions sur le bon déroulement du travail peut faciliter l'insertion au sein de l'entreprise. Il constitue en effet une preuve de motivation pour les managers : *« Il faut poser des questions pour faire un bon travail […] pour aussi avoir la confiance du maître d'apprentissage »*.

Le besoin de reconnaissance par le respect de leur personne. Les « communicateurs » regrettent les comportements irrespectueux et parfois menaçants de certains maîtres d'apprentissage et collègues : *« Quand on arrive le matin, puis que ça gueule, les autres collègues sont engueulés, mais c'est chiant. Quand le patron, il est énervé, il nous en prend tous comme des m… »* ; ou encore : *« J'ai porté plainte […] parce qu'un ouvrier a osé lever la main sur moi […] il y avait des injures raciales, il y avait des paroles discriminatoires sur ma famille, il y avait des insultes »*.

Un autre besoin est aussi ressenti par les « communicateurs » : le sens donné à la tâche. Ces jeunes cherchent à s'épanouir dans le travail à travers la diversité et l'intérêt des tâches qui leur sont confiées. Dans cette optique, les tâches routinières et répétitives sont très peu appréciées : *« Monter l'échafaudage, poncer, remonter […] j'en ai marre d'être sur le chantier, c'est la routine »* ; ou encore : *« Faire toujours la même chose. Il y a un chantier, j'ai demandé au patron de ne plus y être »*. Ils souhaitent néanmoins avoir des responsabilités dès leur arrivée en entreprise : *« Il me laissait pas trop travailler, donc je passais le balai, je regardais […] j'ai perdu une année, je l'ai dit au patron mais lui, il s'en fout un peu »*.

Ces discours sont présentés de manière synthétique *infra*.

1.3. La présentation synthétique des discours

Le tableau nº 37 expose les discours des jeunes en cours de formation par classe de répondants.

Tableau nº 37. Synthèse des discours des jeunes en cours de formation par classe

Classes	Qui parle ?	De quoi parlent-ils ?
Le discours des découvreurs	Stagiaires de la FP	➢ Milieu familial : familles d'ouvriers ou d'employés faiblement qualifiées + mères inactives ➢ Aide de la mission locale pour se trouver un emploi ou un stage ➢ Absence d'un projet professionnel stable et bien défini ➢ Rupture du parcours de formation ➢ Difficultés d'effectuer un choix professionnel ➢ Actions de pré-qualifications : un moyen pour découvrir des métiers
Le discours des attentes	Stagiaires de la FP + apprentis	➢ Attentes vis-à-vis du travail : • gagner de l'argent • s'épanouir ➢ Attentes envers le tuteur et les collègues de travail • relations de qualité • être respecté et de ne pas être rabaissé • soutien (du tuteur) pour évoluer • dialogue
Le discours des participatifs	Etudiants en LP	➢ Management participatif : un moyen pour motiver et impliquer les salariés ➢ Attentes envers le tuteur : être écouté et consulté ➢ Attentes envers les collègues de travail : s'entraider dans un esprit d'équipe
Le discours des épaulés	Etudiants en LP	➢ Nécessité de mettre en place des dispositifs d'accueil et d'intégration de nouveaux salariés ➢ La pré-intégration ➢ Attentes de soutien • Conditions de travail difficiles • Apprentissage du métier
Le discours des stratèges	Etudiants en LP	➢ Se former en alternance : un choix stratégique • Acquisition des compétences et d'un diplôme recherché par les recruteurs • Avoir un contrat de travail et une rémunération ➢ Parcours caractérisés par des cycles de formations courtes
Le discours des communica-teurs	Apprentis	➢ Intérêt de la communication pour mener correctement le travail ➢ Attentes vis-à-vis du tuteur et des collègues de travail • transmission des savoirs de manière pédagogique • Etre respecté • Avoir des tâches intéressantes et diverses. Les tâches routinières sont très peu appréciées ➢ Comportement menaçant de certains collègues

Assez globalement, il apparaît :

- **que les trois groupes de jeunes (stagiaires de la formation professionnelles, apprentis, étudiants en licence professionnelle) partagent les mêmes attentes vis-à-vis du travail et de l'entourage professionnel. Néanmoins, les attentes financières et celles de respect s'avèrent plus fortes chez les stagiaires de la formation. Les besoins de dialogue et de reconnaissance des compétences restent plus importants chez les autres jeunes ;**
- **que les étudiants en licence professionnelle et les apprentis ont effectué leur choix de métier de manière plus réfléchie que les JSQ. Ces derniers éprouvent en effet des difficultés à construire un projet professionnel. Les actions de pré-qualification constituent donc une opportunité pour découvrir des métiers.**

Les résultats du traitement statistique des trois corpus nécessitent d'être discutés.

2. La discussion des résultats

Le croisement des données issues de trois *corpus* analysés (2.1.) concourent à l'identification des attentes des JSQ (2.2.).

2.1. Le croisement des données

Le croisement des exposés des acteurs interrogés permet à la fois de déterminer les attentes des JSQ en cours de formation et d'explorer des éléments qui permettent d'expliquer les raisons pour lesquelles certains d'entre eux abandonnent la formation en cours de route. Le tableau nº 38 croise les données des trois *corpus* exploités par locuteur.

Tableau nº 38. Croisement des données textuelles de trois *corpus* exploités par acteur

Acteurs / Thèmes	Acteurs de la formation	Tuteurs en entreprise	Stagiaires de la FP (EPC + QA)	Apprentis en fin de *cursus* de CAP/BEP	Etudiants en LP
Absentéisme	Taux d'absentéisme important chez les JSQ : conditions de travail difficiles, manque de repères, absence d'un moyen de locomotion				
Attentes de soutien	Le rôle du tuteur : floue et mal définie	Le système de tutorat : coûteux pour les entreprises	Le tuteur doit être pédagogue et patient Ambiance au travail : qualités des relations entretenues avec les collègues	Idem	Idem + Mise en place d'un dispositif d'intégration : trouver les repères et se sentir à l'aise Conditions de travail parfois difficiles
Attentes de reconnaissance	Respect de la société	Des entreprises recrutent des apprentis pour réaliser des tâches avilissantes	Etre respecté (langage utilisé par le tuteur) Etre accepté et pas rabaissé	Idem	Etre écouté et consulté Tenir compte des idées proposées
			Avoir des tâches diverses et intéressantes : tâches routinières peu appréciées		
Attentes financières	Besoin financier urgent : la rémunération de la Région ne leur suffit pas		Le travail = gagner de l'argent	Idem	Idem
Choix professionnel	Stagiaires de la FP (JSQ) : difficultés à faire un choix professionnel	Choix doit être effectué par passion	Choix par défaut : jeunes en découverte des métiers		Choix réfléchi
Communication	Peu de communication entre les JSQ et leurs parents JSQ et tuteurs : nécessité de communication sur les attentes respectives		Elément accélérateur de l'intégration Nécessaire pour apprendre le métier et exprimer les attentes et difficultés rencontrées	Idem	Idem
Comportement au travail	JSQ : Problème de comportement Manque d'éducation et de repères ➔Mise en place des actions de pré- qualification : formation aux attitudes et au comportement attendus en entreprise	Jeune doit avoir un comportement correct et être autonome, ponctuel et assidu **Besoins non satisfaits = risque d'abandon**			
Milieu familial	JSQ : appartenance à des familles en difficulté		Familles ouvrières et faiblement qualifiées + mères inactives		

En inspirant des travaux de Dufour (2008), trois attentes ont été identifiées (cf. tableau n°) : attentes financières, attentes de reconnaissance, attentes de soutien. La non-satisfaction d'une ou de plusieurs attentes peut conduire le JSQ à quitter la formation.

Ces trois attentes sont analysées ci-après.

2.2. Les attentes des jeunes sans qualification

Sont présentés successivement les attentes financières (2.2.1.), les attentes de reconnaissance (2.2.2.) et les attentes de soutien (2.2.3.).

2.2.1. Les attentes financières

Les stagiaires de la formation professionnelle, tenant compte de leurs situations économique et sociale difficile, éprouvent un fort besoin financier. En revanche, les apprentis en fin de *cursus* de CAP ou de BEP et les étudiants en Licence professionnelle ressentent moins ce besoin. Pour tenter de s'échapper de leur environnement, les JSQ espèrent trouver un travail correctement rémunéré. Ce besoin explique en partie, selon Bourdieu (1984 : 146-147), pourquoi les adolescents des classes populaires tentent de quitter l'école et d'entrer au travail très tôt : *« c'est le désir d'accéder le plus vite possible au statut d'adulte et aux capacités économiques qui lui sont associées : avoir de l'argent, c'est très important pour s'affirmer […] vis-à-vis des filles […] donc pour être reconnu et se reconnaître comme un « homme ». C'est un des facteurs de malaise que suscite chez ces enfants la scolarité prolongée »*. Lorsqu'ils ne parviennent pas à leur fin, ils s'orientent vers la mission locale. Cette dernière peut leur proposer, comme précisé dans le chapitre III, plusieurs substituts d'emploi ou formules d'insertion. Les JSQ mettent ces différentes propositions en concurrence. La rémunération sera *a fortiori* le critère déterminant dans leur choix.

Une fois en formation, outre la rémunération, les JSQ attendent de pouvoir élargir leur réseau professionnel. En effet, les stages effectués, dans le cadre des programmes EPC et QA, permettent d'entrer en contact avec des employeurs potentiels. Ces jeunes, dont la posture dominante reste le refus de formation, évoquent peu le souhait d'obtenir une qualification.

Cela peut s'expliquer par l'absence d'un projet professionnel concret. Les stagiaires qui acceptent de se former uniquement pour de l'argent, lorsqu'ils s'aperçoivent que la rémunération offerte couvre à peine les frais engagés pour se déplacer et se nourrir, abandonnent souvent le dispositif.

La faible mobilité des JSQ s'explique, en partie, par leurs faibles ressources. Ces dernières ne permettent ni de détenir un véhicule ni de pouvoir passer le permis de conduire. En outre, les réseaux de transports en commun restent quasi inexistants dans certaines zones du Poitou-Charentes (comme à Confolens par exemple). L'absence d'un moyen de locomotion permanent, pour se rendre sur le lieu de formation ou de travail, entraîne souvent un manque de motivation. Ainsi, elle peut entraver parfois l'accès à une formation sous contrat de travail. Les entreprises préfèrent *ipso facto* disposer du personnel plus mobile.

Les stagiaires de la formation professionnelle attendent aussi de la reconnaissance.

2.2.2. Les attentes de reconnaissance

Généralement, les JSQ ont l'impression d'être rejetés par la société du fait de leur appartenance à des quartiers dits « difficiles ». Lorsqu'ils entrent dans la vie active, ils attendent de leur milieu professionnel une posture de respect vis-à-vis d'eux. Dès lors qu'ils se retrouvent en centre de formation entourés uniquement par des jeunes étiquetés eux-aussi de « issus des zones urbaines sensibles », ces stagiaires préfèrent quitter la formation dès les premiers jours.

Une fois en entreprise (en stage ou en formation), ils attendent de leur tuteur qu'il leur parle d'égal à égal. De plus, ils refusent de se trouver dans une position d'infériorité par rapport à leurs collègues de travail ou même d'avoir un statut particulier au sein de l'entreprise (stagiaire, jeune en difficulté, etc.). Ils sont cependant prêts à faire des efforts pour apprendre et s'intégrer, mais à condition qu'ils soient respectés par les autres membres de l'organisation. La reconnaissance s'exprime aussi par l'intérêt du travail à accomplir. *De facto*, les tâches subalternes et ingrates peuvent être considérées certaines fois comme une forme de non-respect de leurs compétences et qualités. Les apprentis en fin de *cursus* de CAP ou de BEP partagent avec eux ce point de vue.

Ainsi, les JSQ en cours de formation pré-qualifiante, notamment « les découvreurs », s'avèrent plus sensibles que les apprentis en fin de leur *cursus* aux comportements qu'ils jugent irrespectueux ou injustes. Ces derniers peuvent parfois les conduire à s'absenter, à quitter la formation ou à rompre leur contrat d'apprentissage ou de professionnalisation. Les étudiants en Licence professionnelle se sentent par ailleurs, reconnus lorsque le tuteur les consulte et les implique dans les décisions à prendre.

Outre les attentes financières et celles de reconnaissance, les JSQ souhaitent bénéficier du soutien de leur entourage professionnel.

2.2.3. Les attentes de soutien

L'ensemble des jeunes interrogés attendent, durant la phase d'intégration dans l'entreprise, du soutien du tuteur en entreprise et des collègues de travail.

Ils attendent du premier qu'il leur transmette son savoir-faire mais aussi qu'il accepte de les épauler pour avancer dans le travail. Ainsi, ils souhaitent avoir de bonnes relations avec leur équipe. Toutefois, ce besoin de soutien s'avère plus fort chez « les découvreurs » du fait de leur méconnaissance et leur méfiance du monde professionnel. Les formateurs constatent que ces derniers éprouvent des difficultés à intérioriser les valeurs de l'entreprise. En effet, de nombreux freins à l'intégration ont été observés chez la plupart d'entre eux : comportement non-professionnel, difficultés culturelles, difficultés à accepter les contraintes, manque d'éducation.

Les entreprises qui accueillent ces jeunes en stage ou en contrat de formation doivent *a fortiori* adapter leur management aux besoins spécifiques de ce public. Néanmoins, les acteurs de la formation affirment que des tuteurs en entreprise s'avèrent peu ou pas formés sur l'encadrement des jeunes en formation. Ce phénomène peut expliquer en partie la rupture de parcours de certains « découvreurs » à l'issues de la période de stage ou pendant les premiers mois du contrat d'apprentissage ou de professionnalisation. En effet, l'intégration reste « un jeu à deux ».

Un autre élément retient aussi l'attention : les motifs qui conduisent les JSQ à effectuer un choix professionnel. De manière générale, les tuteurs préfèrent recruter du personnel passionné par leur métier. Dans le cas des JSQ, cette exigence reste difficilement tenue puisqu'ils éprouvent des difficultés à choisir un métier. En outre, une interrogation s'impose : comment aimer un métier avant de l'exercer ?

Au total, au vu de la nature des attentes exprimées, un rapprochement avec le « vieux » paradigme hygiène-motivation d'Herzberg *et al.* (1959) s'avère inévitable pour ces populations sans qualification. Le point étonnant reste néanmoins que ce dernier a été dévoilé à partir d'un échantillon de cadres.

Résumé du chapitre V

Le chapitre possède un double objectif : présenter les résultats du traitement statistique des données textuelles recueillies (A.) et la discussion de celles-ci (B.).

A. Les résultats

Au total, trois *corpus* ont été exploités : les entretiens exploratoires avec les acteurs de l'insertion, les entretiens à usage principal avec les acteurs de l'insertion et les entretiens avec les jeunes en cours de formation.

Les principaux résultats de ces *corpus* sont les suivants :

- Le *corpus* 1 : les formations pré-qualifiantes menées auprès des JSQ s'avèrent peu efficaces car elles ne constituent pas une réponse pertinente aux besoins de ces derniers ;
- Le *corpus* 2 : certains tuteurs en entreprise s'avèrent peu formés à l'encadrement des JSQ. L'insertion de ces derniers semble entravée par de nombreux facteurs : milieu familial difficile, comportement non-professionnel, etc. ;
- Le *corpus* 3 : les attentes financières et celles du respect s'avèrent notable chez les JSQ. Ces jeunes éprouvent pourtant des difficultés à élaborer un projet professionnel. En revanche, les apprentis en fin de *cursus* de CAP ou de BEP et les étudiants en licence professionnelle choisissent leur métier de manière plus réfléchie. Le dialogue et la reconnaissance des compétences détenues constituent les principales attentes de ces derniers.

B. La discussion des résultats

Le croisement des données permet de repérer trois attentes :

- Attentes financières : les JSQ tentent de trouver un emploi correctement rémunéré pour s'échapper de leur environnement. La rémunération offerte par la Région, dans le cadre des actions pré-qualifiantes, ne permet pas à court terme d'atteindre cet objectif ;

- Attentes de reconnaissance : les JSQ attendent avant tout du respect de leur tuteur et de leurs collègues de travail. Des comportements irrespectueux peuvent conduire parfois à la rupture de formation ;
- Attentes de soutien : les JSQ attendent du soutien de leur entourage professionnel pour s'intégrer dans l'entreprise mais aussi pour apprendre un métier. Le manque de dialogue avec le tuteur rendre l'intégration plus difficile.

L'analyse statistique des données textuelles s'avère utile à la compréhension des situations étudiées, mais reste pourtant insuffisante pour en dégager les nuances. Une analyse de contenu « traditionnelle » s'impose alors. C'est l'objet du chapitre suivant.

Introduction générale

Première partie : cadre théorique de l'insertion et des jeunes sans qualification

Chapitre I.

L'insertion des jeunes sans qualification : les conditions de l'employabilité

Chapitre II.

La question des représentations, du contrat psychologique et des attentes

Chapitre III.

Le terrain : les interrogations de la Région Poitou-Charentes

Seconde partie : approche empirique des attentes des jeunes sans qualification en cours de formation

Chapitre IV.

La méthodologie de la recherche

Chapitre V.

Le traitement statistique des données discours

Chapitre VI.

Les résultats de l'analyse de contenu et la discussion

Conclusion générale

Chapitre VI. Les résultats de l'analyse de contenu et la discussion

Ce dernier chapitre tente de compléter les résultats obtenus grâce à la statistique textuelle *via* le logiciel « Alceste 2010 » par une analyse de contenu (Miles, Huberman, 2005).

Pour mémoire, trois *corpus* ont été exploités « manuellement » :

- *corpus* 1 : les entretiens aves les stagiaires de la FP (25 entretiens) ;
- *corpus* 2 : les entretiens avec les apprentis (20 entretiens) ;
- *corpus* 3 : les entretiens avec les tuteurs en entreprise (15 entretiens).

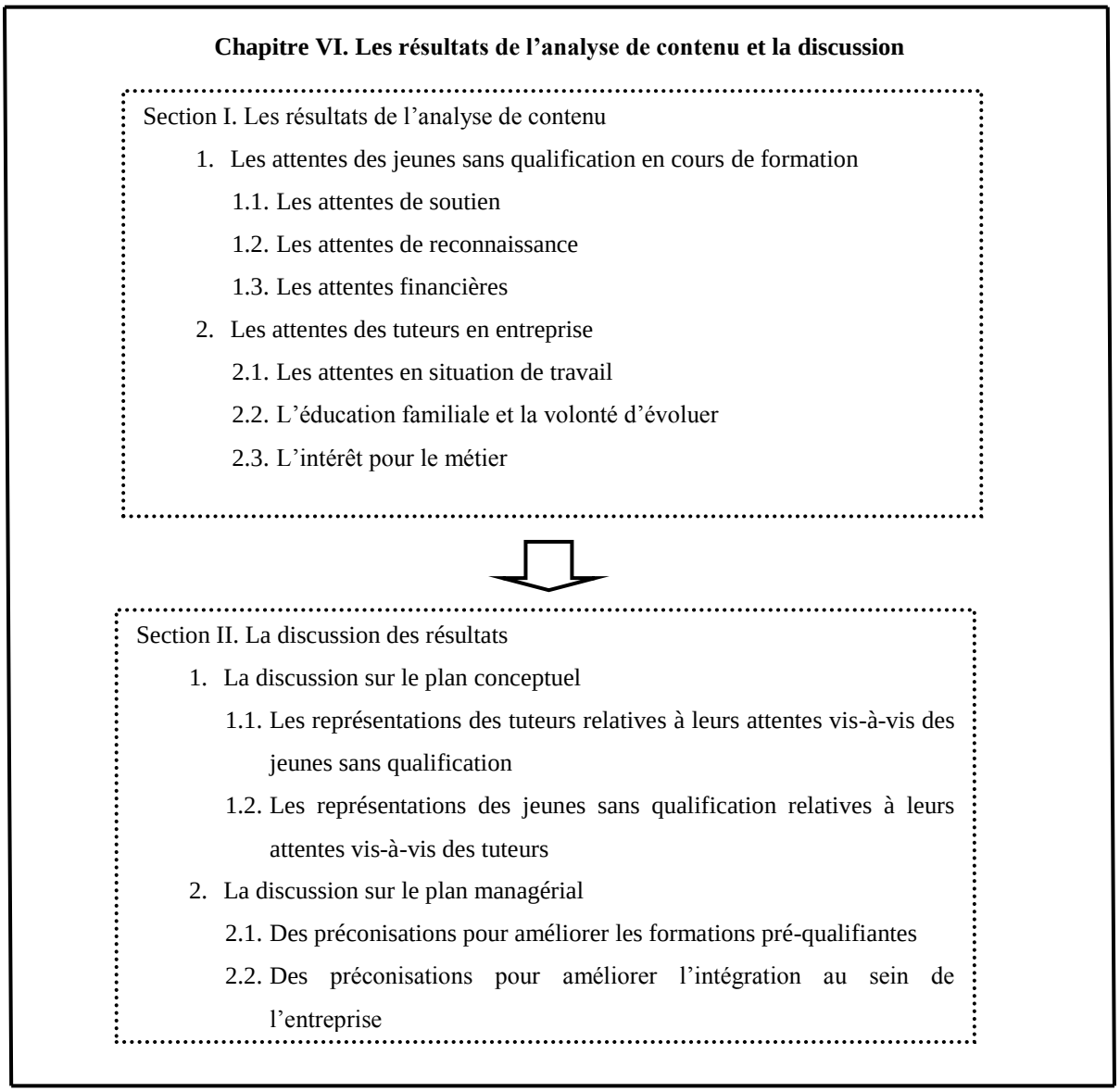
Les 27 *interviews* menées auprès des acteurs de la formation, comme indiqué dans le chapitre IV, n'ont pas fait l'objet d'une analyse de contenu traditionnelle en raison de leur caractère complémentaire par rapport à l'objectif général de la thèse.

La totalité des entretiens et de leur exploitation se trouvent en annexe 6, en annexe 7 et en annexe 8 (*cf.* Tome 2, pp. 796-1818). Compte tenu du volume des traitements, et pour rendre les résultats plus lisibles, est présentée ici la synthèse des exploitations.

La section I. présente les résultats de l'analyse de contenu et la section II., leur discussion.

La figure nº 34 montre le plan du chapitre VI.

Figure nº 34. Le plan du chapitre VI



Section I. Les résultats de l'analyse de contenu

Cette première section présente les attentes des JSQ en cours de formation (1.), c'est-à-dire les stagiaires de la FP et les apprentis en deuxième année de CAP ou de BEP (désormais les apprentis), ainsi que les attentes des tuteurs en entreprise (2.). La relecture des entretiens avec les acteurs de la formation (psychologue du travail, formateur, etc.) permet de dégager des témoignages qui viennent compléter les dires des JSQ et des tuteurs.

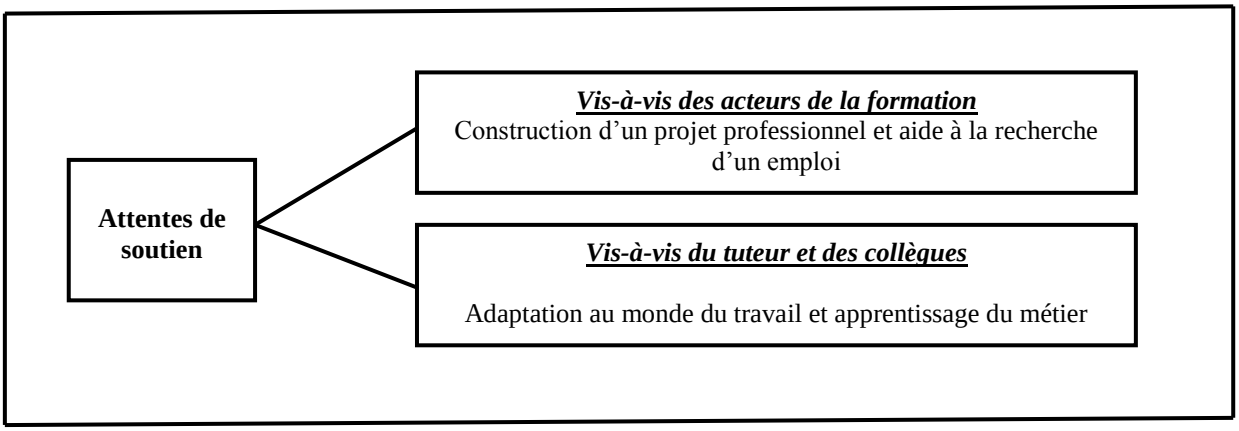
1. Les attentes des jeunes sans qualification en cours de formation

Trois types d'attentes sont observés : les attentes de soutien (1.1.), les attentes de reconnaissance (1.2.), les attentes financières (1.3). Il est à noter que le traitement manuel des résultats a dévoilé les mêmes attentes de reconnaissance et les mêmes attentes financières que celles identifiées par le traitement statistique des discours (*cf.* chapitre V). Un rappel rapide de ces attentes s'impose cependant. Par contre, les attentes de soutien que l'on percevait mal dans le traitement réalisé par Alceste nécessitent un développement plus précis.

1.1. Les attentes de soutien

Cette attente se subdivise en plusieurs sous-attentes qu'on peut regrouper en deux catégories (*cf.* figure nº 35) : les attentes vis-à-vis des acteurs de la formation (1.1.1.), les attentes vis-à-vis du tuteur et des collègues de travail (1.1.2.).

Figure nº 35. Les attentes de soutien



1.1.1. Les attentes vis-à-vis des acteurs de la formation :

Elles concernent le projet professionnel et sa découverte (a), mais aussi la recherche d'emploi (b).

a) La construction du projet professionnel

Ces attentes sont majoritairement exprimées par des stagiaires de la FP, en découverte.
Les stagiaires de la FP éprouvent, comme précisé dans le chapitre précédent, des difficultés à identifier un projet professionnel : *« Avant dans ma tête, je voulais faire plombier, je voulais faire plein de trucs […] c'était flou dans ma tête, je voulais faire n'importe quoi »* (stagiaire EPC, 20 ans). A l'entrée dans la vie active, le choix professionnel s'effectue alors par défaut : *« c'était plus la volonté de mes parents [...] comme j'étais mineure […] il fallait que je choisisse ça, parce que les parents voulaient… »* (stagiaire QA, 19 ans). Ce fait conduit souvent à un échec : *« je suis restée cinq mois, parce que ce n'était pas forcément ce que je voulais faire »* (stagiaire QA, 19 ans).

Néanmoins, dès lors qu'un doute subsiste, les stagiaires de la FP sollicitent le soutien des acteurs de l'insertion : *« chaque semaine, je voyais ma conseillère à la mission locale pour voir dans quel métier je voulais me spécialiser »* (stagiaire EPC, 20 ans). Ainsi, près des deux tiers des stagiaires de la FP interrogés ont déclaré durant les entretiens avoir accepté de rentrer en formation pré-qualifiante afin de bénéficier de l'opportunité de pouvoir découvrir des métiers : *« C'était pour essayer plusieurs métiers en fait, comme la menuiserie, les métiers de bâtiment, pour savoir s'il n'y a pas d'autres métiers […] qui me plaisent »* (stagiaire EPC, 18 ans). Certains stagiaires de la FP soulignent aussi que le passage par une action pré-qualifiante n'aide pas seulement à construire un projet professionnel, mais aussi à le confirmer : *« Quart' Avenir ça nous amène quand même droit dans le chemin par rapport à ce qu'on veut faire comme projet […] je suis partie pour être secrétaire comptable, et j'ai fait un stage, ça ne m'a pas plu […] donc j'ai reparlé avec la formatrice, et c'est là que je me suis rendue compte que c'était vraiment la vente qui me fallait. Pour moi, les avantages, c'est qu'ils nous dirigent vraiment […] vers le profil auquel on appartient, parce que chaque métier a un profil »* (stagiaire QA, 21 ans).

La difficulté de choix par ces jeunes est confirmée par leurs tuteurs: *« on lui dit : pourquoi, il est là ? Ce qu'il attend de nous. Les trois quarts du temps, on n'a pas trop de réponses […] c'est : je ne sais pas »* (chef d'entreprise de BTP).

Les apprentis, qui sont engagés dans la vie professionnelle depuis 2 ans expriment moins souvent cette attente du fait de la satisfaction qu'ils éprouvent vis-à-vis de ce choix effectué :

« j'aime beaucoup toucher à tout, et le métier du bâtiment, c'est vrai que ça m'a tout de suite plu, et c'est pour ça que j'ai choisi peintre » (apprentie peintre en bâtiment, 19 ans).

b) La recherche d'emploi

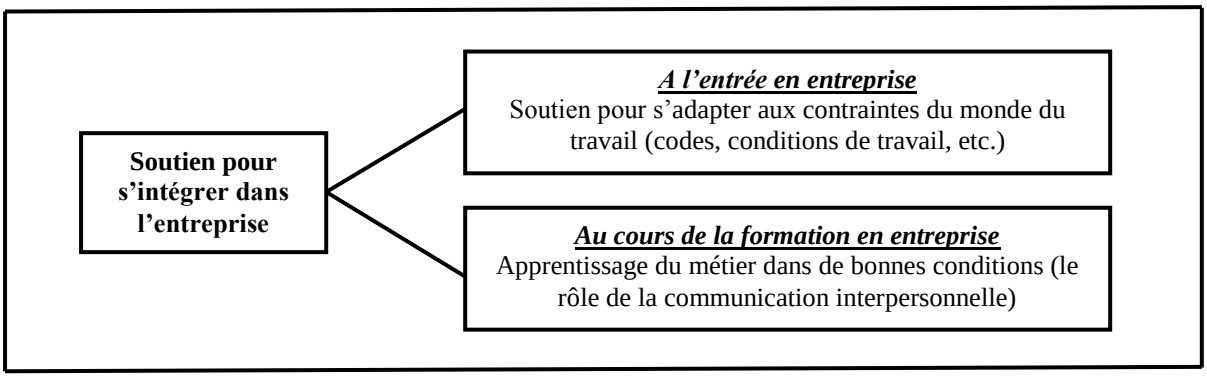
Du fait de leurs difficultés d'insertion, le soutien pour trouver un emploi est exprimé par la majorité des stagiaires de la FP (72 %) : *« A la mission locale, j'ai été suivie tout le temps […] c'était pour chercher justement du boulot »* (stagiaire EPC, 16 ans). Le soutien pour effectuer des démarches de recherche d'emploi constitue aussi une de leurs attentes des stagiaires de la FP : *« Parce que la formatrice nous aide à faire beaucoup de démarches pour réussir le projet que nous devions faire »* (stagiaire EPC, 16 ans).

1.1.2. Les attentes de soutien vis-à-vis du tuteur et des collègues du travail

Pour mémoire, les stagiaires de la FP effectuent des périodes de stage en entreprise, de l'ordre de trois semaines par stage, pour découvrir des métiers ou pour confirmer leur projet professionnel. Les apprentis suivant une formation de niveau V (CAP ou BEP), sont présents en entreprise pendant la moitié de la durée totale de leur formation, soit un an.

Dès leur entrée, les JSQ en cours de formation attendent le soutien de leur tuteur et de leurs collègues de travail pour s'adapter le plus vite que possible aux contraintes du monde professionnel (a). Tout au long de leur formation, les attentes de ces jeunes restent focalisées sur l'apprentissage du métier (pour les apprentis) et la découverte (pour les stagiaires de la FP) dans des conditions optimales (b) (*cf.* figure nº 36).

Figure nº 36. Attentes de soutien pour s'intégrer au sein de l'entreprise



a) L'entrée dans l'entreprise : soutien pour s'adapter aux contraintes du monde du travail

Les apprentis et les stagiaires de la FP ressentent un fort besoin de soutien durant cette phase cruciale de l'intégration. En effet, la transition entre l'école et l'entreprise exige une **période d'adaptation** : *« C'est à l'entreprise de nous intégrer parce que nous, on vient d'un autre monde […]. C'est nouveau pour nous »* (apprentie vendeuse, 19 ans). Cette période de transition s'est avérée alors difficilement soutenable pour la plupart d'entre eux : *« je me sentais gêné, c'était ça au début […] Je ne connaissais personne quand je suis arrivé […] on rentre dans une boîte, ce n'est pas évident »* (apprenti maçon, 17 ans). Au cours des premiers mois de socialisation organisationnelle, les apprentis estiment que les collègues de travail peuvent jouer un rôle de **« facilitateur » de l'intégration** : *« Il y a tout le monde qui vient te voir : oui, tu es un nouvel apprenti ? Puis ils te taquinent un peu, ils jouent un peu avec toi. C'est un peu comme des copains, c'est comme à l'école, tu viens dans une classe, tu ne connais personne ; à force, ils finissent par te connaître »* (apprenti maçon, 17 ans). Les encouragements du tuteur restent toutefois précieux : *« lui, il fait : bon Marine, il faut savoir se motiver. Alors, il m'encourageait »* (apprentie plaquiste, 17 ans).

Par ailleurs, de nombreux apprentis et stagiaires de la FP ont été surpris des conditions de travail qu'ils jugent difficiles : *« Ça, c'est physique quand même. Quand il faut bosser tout le temps […], ça fait trois mois où j'enchaine parpaing sur parpaing […]. C'est assez dur, tu arrives à la fin de la journée, tu es bien content de rentrer chez toi »*. Certains tuteurs soulignent aussi la dureté des conditions de travail : *« je tiens à les mettre à l'aise […]. Quand ils sont fatigués, ils me demandent, ils ont droit à se reposer parce que ce n'est pas évident de travailler du matin jusqu'au soir en restant debout »* (Responsable d'un magasin de prêt-à-porter masculin).

L'absence perçue de soutien des JSQ durant cette période d'entrée organisationnelle peut conduire parfois, comme le constate un des apprentis (17 ans), à la rupture du contrat d'apprentissage : *« il y en a qui ne connaissent rien du tout du métier […] ils n'ont jamais fait ça. Donc pour eux, c'est difficile, et ça, le patron ne le voit pas forcément. Donc après, c'est pour ça, qu'il y a soit rupture de contrat ;* […] *le patron, ils disent que c'est un c…, mais c'est qu'il ne s'occupe pas assez de son apprenti ».*

Selon une psychologue du travail (AFPA, acteur de la formation), certains apprentis sont, malgré les obligations du maître d'apprentissage *(cf.* chapitre I) mal accompagnés dans leur intégration au sein de l'entreprise : *« Ce n'est pas étonnant que le taux de rupture de contrats d'apprentissage soit si important. En deux mots, ce sont des jeunes qui, à un moment donné arrivent sur le chantier, sont très peu présentés aux autres.* [Les tuteurs] *disent qu'ils n'ont pas le temps […]. Le jeune a le sentiment qu'il a fait des efforts, mais qu'il n'a pas été reconnu, puis il a le sentiment qu'il est complètement écartelé ».* De ce fait, un formateur (Alizé Formation) insiste sur la nécessité de former les tuteurs au management des JSQ sous contrat de formation : *« Au niveau du management, les gens n'ont pas été formés. Ils ont souvent été d'abord agents de service et, ils sont montés petit à petit, donc ils ont commencé à encadrer les gens sans avoir de formation ».*

L'apprentissage du métier (pour les apprentis) ou les bases d'un métier (pour les stagiaires de la FP) constitue la principale attente des JSQ au cours de leur formation en entreprise.

b) Au cours de la formation en entreprise : soutien pour découvrir ou apprendre le métier

Un peu plus de la moitié des JSQ en cours de formation reconnait le besoin d'informations afin d'apprendre correctement le métier (ou ses bases) et de réaliser convenablement le travail *: « j'y vais parce que j'ai envie d'apprendre le métier ».* La définition des objectifs précis à poursuivre et la clarté des explications sont particulièrement appréciées : *« un bon maître d'apprentissage, c'est une personne qui t'explique bien comme il faut, qui prend son temps pour t'expliquer et qui t'accompagne jusqu'à temps que t'as fini de faire ce qu'il t'a expliqué, et dire ce qui va ou ce qui va pas par rapport à ce que tu as fait »* (stagiaire EPC, 20 ans). Néanmoins certains JSQ soulignent le déficit de communication avec les autres membres de l'organisation : *« Je me suis sentie bloquée vis-à-vis du comportement des autres employés parce qu'ils étaient distants […] le chef de rayon quand elle venait me voir pour me dire il y a telle tâche, elle pensait que la dame qui s'occupait de moi me l'avait dit, alors que non »* (stagiaire QA, 19 ans). Ainsi, certains apprentis notent que leur maître d'apprentissage n'assure pas leur responsabilité en termes de transmission de compétences: *« J'ai un chef d'équipe, mais il ne me montre jamais rien quoi, elle me dit pas : apprends-ça, par exemple. Elle ne m'apprend pas grande chose en fait ».* Ces jeunes souhaitent ainsi que leur travail soit évalué par le supérieur hiérarchique (*feedback*) : *« qui vient savoir comment ça se passe, qui évalue notre travail. Puis, il nous dit ce qui est bien, ce qui est mal, ce qu'il faudra faire, ce*

qu'il ne faudra pas faire. Puis, voilà, c'est ça mon patron » (stagiaire EPC, 17 ans). Toutefois, certains apprentis pointent l'absence de tout processus d'évaluation au sein de l'entreprise (20 ans) : *« il ne m'a pas parlé, je n'ai jamais de rendez-vous, sauf comme ça un soir, à l'heure de débauche : « bah, allez, dis-donc, on fait un point sur ton apprentissage. Est-ce que ça va à l'école ? »*. Pour une tutrice en entreprise, le « bon » tuteur doit se rendre disponible pour écouter et expliquer aux JSQ le travail à faire « *c'est quelqu'un qui prend le temps pour montrer les choses, qui prend le temps d'écouter les jeunes aussi pour montrer qu'il n'y a pas qu'une seule façon de faire »* (responsable de magasin de prêt-à-porter masculin).

Les JSQ restent cependant sensibles à la qualité de l'ambiance de travail. Celui-ci apparait comme un facteur déterminant de l'intégration : *« Moi, je trouve que c'est l'ambiance qui prime, parce que s'il y a une bonne ambiance, après, on voit toutes les autres choses différemment »* (stagiaire QA, 19 ans). De fait, une mauvaise ambiance peut le freiner : *« au niveau de l'ambiance, c'était pas du tout ça dans cette entreprise ; il y a beaucoup de faux-c…, beaucoup de gens qui parlent sur l'un et sur l'autre. Mais quand ils sont [en face] ils ne disent rien ; et moi, non, je ne peux pas, je ne peux pas tolérer ça »* (apprentie peintre en bâtiment, 19 ans).

Par ailleurs, certains JSQ expriment des attentes de soutien d'ordre psychologique et affectif : *« j'ai perdu mes deux parents […] j'étais malheureux »*. Ainsi, des formateurs soulignent que, du fait des relations familiales conflictuelles, ces jeunes attendent de leur manager de jouer le rôle des parents : *« il ne sait pas où il en est, il est très perturbé […] C'est un petit gars qui est homosexuel et qui a du mal à vivre son homosexualité […]. C'est parce que c'est un petit jeune qui a été adopté, et si vous voulez les parents ont attendu un certain temps, et quand il est arrivé, ils ne l'attendaient plus […] ils l'ont pris, mais comme ils auraient pris un chien ou un chat […] il le vit très mal ….] Il s'est pris d'affection pour la patronne. Il l'a considéré comme sa mère, et s'est plus confié à sa patronne qu'à sa mère »* (formatrice, Maison de la Formation). Ce constat de relations familiales difficiles est confirmé par de nombreux tuteurs en entreprise : *« pour elle j'étais un peu une mère de substitution […] mais elle s'est rendue compte que je lui faisais confiance plus que sa propre mère, que je la mettais en avant »* (Chef d'une entreprise de propreté).

Les JSQ en cours de formation attendent aussi de la reconnaissance de la part de leur entourage professionnel.

1.2. Les attentes de reconnaissance

Les stagiaires de la FP et les apprentis partagent les mêmes attentes de reconnaissances. Le tableau ci-après en présente les principales en s'appuyant sur des témoignages recueillis lors des entretiens.

Tableau nº 39. Les attentes de reconnaissance des JSQ en cours de formation

Attentes de reconnaissance	Citations
Reconnaissance (reconnaissance des compétences, des efforts et du statut social)	**Reconnaissance du statut social** : *« les jeunes de banlieue n'ont pas souvent, on va dire un statut »* (stagiaire EPC, 17 ans) **Reconnaissance des besoins réels :** *«* Le formateur, il était allé voir le patron et lui demander s'il voulait nous prendre, mais avant, il fallait nous demander notre avis. Je veux dire, si ne t'as pas envie d'aller bosser, je veux dire, dans cette entreprise **»** (stagiaire EPC, 23 ans) **Reconnaissance des compétences :** « *Le patron, il lui a fait la morale. Il lui a dit : « Kevin, c'est peut-être un apprenti, mais il ne faut pas que tu le prennes comme une m… quoi ! Il sait faire autant du boulot qu'un ouvrier classique* » (apprenti maçon, 17 ans) **Reconnaissance des efforts déployés :** « *C'est quand j'ai fait mon stage, c'est des stages non-rémunérés, au bout d'une semaine, j'ai gagné cent euros, c'était sympa »* (apprenti maçon, 19 ans) **Reconnaissance de la part des clients :** *« Moi, j'ai des clients, ils viennent me voir, ils me font la bise pour me dire bonjour, ils me demandent comment s'est passé mon week-end et des trucs comme ça, et c'est ça que j'aime là-dedans »* (stagiaire QA, 20 ans)
Respect de la personne ; comportements irrespectueux	**Le respect proprement dit,** à savoir ***:****« si les gens sont sympas, s'ils sont corrects, s'ils sont « polis » […] Moi, si j'attends quelque chose d'un employeur aujourd'hui, c'est du respect avant tout »* (stagiaire QA, 19 ans) **Parler d'égal à égal :** « *La responsable, elle est comme tout le monde, parce qu'elle ne se prend pas la tête, parce qu'elle ne se met pas plus haut que les autres, elle est comme nous* » (stagiaire QA, 21 ans) **La gentillesse et la politesse** : « *Ils m'ont toujours dit que, de toute manière, eux, ils avaient eu avant des patrons pas très gentils. Donc ils ne voulaient pas reproduire ça ; donc ils ont été toujours très proches, je ne dis pas des amis, mais super proches* » (apprentie vendeuse, 17 ans) **Manière de parler, rabaissement :** *« Il m'a parlé méchamment, et je n'aime pas ça. Je n'aime pas qu'il me prend pour un c… »* (stagiaire EPC, 18 ans) ; ou encore : « *quand je suis arrivée, ils me parlaient un petit peu mal comme si j'étais une chienne* » (apprentie vendeuse, 19 ans) ; et aussi : *« il me parlait mal, il parlait toujours mal, et en plus c'est un gars, il boit une bouteille de rouge tous les midis, donc l'après-midi, il est chaud […], quoi, donc, c'est démotivant de travailler avec des mecs comme ça. Moi, je me réveille le matin pour aller au travail, je n'ai pas envie d'aller au travail parce que je n'ai pas envie de travailler avec lui »* (apprenti maçon, 20 ans) ; mais aussi *« Tout le temps, ils étaient en train de me rabaisser, je n'aime pas ça »* (stagiaire EPC, 23 ans)
Tâches subalternes et avilissantes	*« au lieu d'aller avec les ouvriers de la maintenance qui allaient réparer des machines dans l'entreprise ; lui, il me gardait dans son bureau, avec lui, et j'ai classé les dossiers, mais en espace de trois mois, je n'ai pas du tout touché les machines »* (stagiaire EPC, 20 ans) ; *« je pense qu'il a pris quelqu'un surtout pour lui faire les choses qu'il n'avait pas envie de faire, la plonge, les trucs les moins intéressants, comme ça, ça ne lui coutait rien un employé de plus »* (stagiaire EPC, 20

	ans) ; *« ils ne voulaient pas nous laisser faire quelque chose quoi. On regardait toute la journée, puis le problème, ils nous laissaient faire la m…, fin, oui, c'est ça »* (stagiaire EPC, 17 ans) *« c'est le fait qu'on est pris un peu pour un bouche-trou des fois où dans le sens : « il manque un gars, tu vas là-bas »* (apprenti maçon, 20 ans)
Tâches intéressantes	« *c'est un bon stage […] il vend des costumes et tout ça, mais, c'est, il m'a emmené à un défilé de mode aussi, je devais habiller les mannequins et tout ça, et ça m'a plu* » (stagiaire QA, 21 ans) ou encore : « *j'ai des tâches, j'ai des responsabilités* » (apprenti maçon, 19 ans) mais aussi :« *Ils m'ont toujours fait faire des trucs intéressant*s » (apprenti vendeur, 20 ans)

Assez globalement les JSQ en cours de formation attendent :

- de la reconnaissance de leurs compétences et de leurs efforts en leur attribuant, soit des récompenses financières, soit de l'autonomie ;
- du respect de leur personne qui reste avant tout une question de langage, c'est-à-dire la manière dont le tuteur et les collègues de travail leur adressent la parole (politesse et gentillesse) ;
- de leur parler d'égal à égal, sans se retrouver dans une position d'infériorité :
- de leur confier des tâches intéressantes.

Un peu plus de la moitié des tuteurs en entreprise atteste le besoin des JSQ de se voir attribuer des responsabilités ou des tâches intéressantes : *« On lui fait faire comme si c'était quelqu'un de compétent »* (Chef d'entreprise de BTP) ou encore : « *on lui pas fait faire n'importe quel boulot, c'est la première des choses, on fait attention »* (Agent de maîtrise, entreprise de propreté). A ce sujet, une formatrice à la CMA 79 note les apprentis débutent habituellement leur formation en entreprise par faire des tâches secondaires : « *parfois en apprentissage, on commence par faire le ménage, il y en a beaucoup qui commence par faire des choses qui ne sont pas très, très valorisantes »*. D'autres tuteurs notent aussi les comportements irrespectueux de certaines entreprises envers les JSQ : « *Je vois beaucoup de stagiaires où qu'on a tendance à les rabaisser »* (Responsable de magasin de prêt-à-porter masculin).

Les attentes financières sont présentées ci-après.

1.3. Les attentes financières

Des stagiaires de la FP, comme des apprentis, évoquent leurs difficultés financières en exprimant leur incapacité à subvenir aux besoins élémentaires : *« Il faut qu'ils amènent de la nourriture à la maison et des trucs comme ça. Ça devient cher à force, c'est comme l'essence. Elle devient chère »* (stagiaire EPC, 18 ans) ou encore *« parce que mes parents, pour m'acheter un truc, c'étaient les jours des fêtes : noël, anniversaire. Donc si je voulais autre chose, il fallait que j'attende. […] Je savais qu'en travaillant, j'allais avoir de l'argent pour que je puisse acheter un minimum de ce que je voulais ; donc c'était aussi pour ça »* (apprenti vendeur, 14 ans). Le travail est alors perçu comme un moyen pour gagner la vie : *« J'ai trois frères, plus moi et ma sœur ; on est donc cinq avec un papa qui travaille, c'est tout. Il gagne tout juste le smic et encore. Donc c'était très dur ; maintenant je sais que je travaille et que j'ai des sous, que je peux aider »* (apprentie serveuse, 18 ans) ou encore « *c'est pour gagner de l'argent* » (stagiaire EPC, 20 ans). Près des trois quarts des tuteurs en entreprise à la fois font part et confirment les attentes financières des JSQ en cours de formation : *« jeune aujourd'hui, il ont quand même besoin de salaires minimas […] un jeune qui doit avoir un loyer, si un jeune qui a un loyer de deux cents ou de trois cents euros, les moyens de locomotion, toutes ces charges, ce n'est pas évident »* (Directeur d'une entreprise de propreté) ou encore : *« aujourd'hui, ils travaillent pour gagner de l'argent »* (Directeur d'une enseigne de grande distribution).

Ainsi, pour certains JSQ, et en particulier les apprentis, les formations professionnelles qualifiantes et pré-qualifiantes constituent aussi un moyen pour gagner de l'argent : *« avant tout ça nous rapporte un salaire […] on sait qu'on a un peu de sou »* (apprenti vendeur, 20 ans). Ils se forment alors pour pouvoir disposer d'une rémunération : *« il y a le salaire aussi, quand je suis arrivé, j'étais payé le double de ceux qui sont en bas*[33] *[…]. En salaire, dans le bâtiment, on touche plus que ceux qui sont en mécanique ou tout ça. C'est pour ça que j'ai voulu ça aussi »* (apprenti maçon, 17 ans).

Pourtant dans le BTP, certains apprentis estiment qu'ils restent sous-rémunérés à l'égard du travail effectué : *« des fois, je fais du boulot et du boulot, du boulot […] et quand j'arrive à la paie, bon, c'est quand même, moi je le dis, je suis à 600 euros par mois, ce n'est pas*

[33] Vu la pénurie de la main-d'œuvre dans le BTP, les apprentis sont payés à un taux supérieur.

acceptable » (apprenti maçon, 17 ans). Certaines entreprises reconnaissent que : « *ils ne sont pas payés cher* » (agent de maîtrise, entreprise de propreté).

Les attentes des tuteurs en entreprise sont présentées ci-après.

2. Les attentes des tuteurs en entreprise

Le traitement manuel des entretiens avec les tuteurs en entreprise fait apparaître trois types d'attentes envers les JSQ en cours de formation : les attentes en situation de travail (2.1.), l'intérêt pour le métier (2.2.), l'éducation familiale (2.3.).

2.1. Les attentes en situation de travail

Sont présentés successivement : la motivation au travail (a), le respect (b), le dynamisme (c), les autres attentes en situation de travail (d).

a) La motivation au travail

Elle reste une des qualités les plus recherchées : « *la motivation, c'est la plus importante »* (Manager dans une entreprise de propreté). Elle prime parfois sur la qualification : *« Je ne vais pas embaucher quelqu'un qui a un diplôme et qui n'a pas la motivation »* (chef d'une entreprise de propreté). Ainsi, une chargée de mission RH à la CMA 79 souligne aussi que le diplôme présente un intérêt secondaire à l'égard de la motivation au sein des entreprises artisanales : *« ils ont dit [artisans] : être compétent. Ils n'ont pas dit être qualifié ou être diplômé. Après s'il a le diplôme, c'est bien, il y a une reconnaissance […] mais à la limite, le petit gars qui en veut, ils l'aimeront mieux que quelqu'un qui a le diplôme et qui ne veut pas se salir les mains »*. Pour certains tuteurs, la motivation devient même synonyme de la qualification : *« un jeune qualifié déjà qui soit très motivé dans la mesure où on est motivé, on peut apprendre beaucoup de choses sans pour cela avoir de diplôme »* (chef d'une entreprise de propreté).

Le respect constitue aussi une des attentes des tuteurs envers les JSQ en cours de formation.

b) Le respect

Au travail, les tuteurs attendent des JSQ en cours de formation de se montrer respectueux envers les collègues et les clients : *« qui respectent ses collègues »* (Chef d'une entreprise de propreté) ou encore : *« je veux qu'il ait un comportement correct »* (Chef d'une entreprise de BTP), mais aussi : *« il faut respecter, c'est la base »* (Manager, entreprise de propreté). Les nouvelles générations apparaissent pourtant moins respectueuses que celles de certains tuteurs : *« on avait plus le respect quand même, on répondait moins »* (Chef d'un établissement hôtelier).

Le dynamisme s'avère aussi, selon les tuteurs, déterminants dans l'intégration au sein de l'organisation.

c) Le dynamisme

Il constitue, d'après les tuteurs, un élément essentiel de l'employabilité puisque l'exercice de leur métier en exige : *« C'est quand même un travail où il faut être relativement énergique et aller vite »* (Responsable d'un restaurant). Néanmoins, certains d'entre eux notent le JSQ s'avèrent parfois peu dynamiques : « *Je pense qu'il a besoin de mettre un petit peu plus de nerfs dans son travail »* (responsable d'un restaurant), ou encore : *« il lui manque un dynamisme, il est quand même assez lent »* (Chef d'une entreprise de BTP).

D'autres attentes en situation de travail sont ainsi observées.

d) Les autres attentes en situation de travail

Les autres attentes des tuteurs en entreprise en situation de travail sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau nº 40. Les autres attentes des tuteurs

Attentes	Citations
La ponctualité et l'assiduité	« c'est déjà quelqu'un qui embauche à l'heure tous les matins ». De fait, *« Quelqu'un qui embauche à l'heure c'est qu'il a le sens du travail, le sens du devoir »* (Chef d'une entreprise de BTP)
La curiosité	*« qui s'intéresse à son travail, qui soit demandeur d'informations, qui viennent nous voir, qui nous pose des questions, ce qui est très rare »* (Chef d'un établissement hôtelier)
A l'écoute	*« On lui demande d'écouter ce qu'on lui dit »* (Chef d'une entreprise de BTP), ou encore : *« quelqu'un déjà, qui écoute les consignes du travail »* (Manager, entreprise de propreté)
La minutie	*« Un bon peintre, vous ne verrez jamais le pinceau dégueulasse qui colle aux mains. Ils sont propres les pinceaux »* (Chef d'une entreprise de BTP)
De bonnes capacités d'apprentissage	« *vous avez des personnes qui vont comprendre très rapidement c'est que vous leur avez dit, et puis il y en a, il va leur falloir répéter trois, quatre fois, voire dix ou quinze pour que ça rentre » (Chef d'une entreprise de Propreté)*
L'autonomie	*« c'est l'autonomie et la prise d'initiative »* (Chef d'une entreprise de BTP)
L'apparence physique	*« un des éléments importants chez nous, c'est la tenue »* (Responsable magasin de prêt-à-porter masculin *»* ou encore : *« d'être présentable, c'est-à-dire si les cheveux longs, les cheveux attachés, pas de boucles d'oreilles, une tenue correcte Restaurant »* (Responsable d'un restaurant).

Les tuteurs en entreprise portent une attention particulière à l'éducation familiale du JSQ et à sa volonté d'évoluer ?

2.2. L'éducation familiale et la volonté d'évoluer

Ce paragraphe expose deux attentes : l'éducation familiale (2.2.1.), la volonté d'évoluer (2.2.2.).

2.2.1. L'éducation familiale

La majorité des tuteurs, en particulier ceux évoluant dans le secteur de BTP, estiment que l'insertion des jeunes (de tous niveaux) dans l'emploi dépend fortement de l'éducation reçue pendant l'enfance : *« c'est ça ce qui est important, l'éducation »* (Chef d'une entreprise de

BTP), ou encore : *« la base d'un apprenti qui est aussi bien, c'est l'éducation des parents »*. Ils soulignent, en outre, le rôle moteur des parents dans l'initiation au travail : *« il a des parents qui l'entouraient, qui lui ont donné la notion du travail, donc, ils travaillaient »*, ou encore : *« je pense que c'est aussi aux parents de donner ce sens-là aux enfants […] Donc, si les parents ne sont pas là pas pour les encadrer, les côtoyer ou autres, alors si un gars qui a seize ou dix-sept ans, on leur donne pas ces valeurs-là, ils les auront jamais »* (Chef d'une entreprise de BTP).

Un autre élément vient compléter le contenu de l'employabilité des JSQ : le niveau socioprofessionnel des deux parents. Ainsi, un JSQ dont les deux parents se retrouvent dans une situation de chômage de longue durée risque de voir ses demandes d'apprentissage refusées car ces derniers apparaissent, pour certains tuteurs, incapables de transmettre les valeurs travail à leurs enfants : *« On fait une sélection des parents […] je regarde d'où ils viennent les parents ou autres, et il y a des choix qu'on fait en fonction de ça, et qu'on ne peut pas le dire »* (Chef d'une entreprise de BTP), ou encore : *« on ne peut pas refaire l'éducation des parents, donc il y a des enfants qui ne sont pas pris à cause de ça »* (Chef d'une entreprise de BTP), mais aussi « *quand ils voient leurs parents toujours chez eux, pourquoi ils vont travailler ? »* (Agent de maîtrise, entreprise de propreté).

On notera que d'une certaine manière, ces jeunes subissent une « double peine »

La volonté d'évoluer est présentée ci-après.

2.2.2. La volonté d'évoluer

Les tuteurs en entreprise accordent une attention particulière aux qualités personnelles. Ils apprécient en particulier les JSQ qui tentent de s'échapper de leur milieu, jugé difficile, et de réussir leur projet : *« C'est des jeunes qui ont envie de s'en sortir […] je préfère avoir un jeune comme lui, là, qui vient du Salvador, qui a envie de travailler, qui est refugié politique et qui a envie de vraiment s'en sortir »* (Chef d'entreprise de BTP), mais aussi ceux qui cherchent à évoluer dans leur métier et qui mettent en œuvre les moyens nécessaires pour y parvenir : *« Nous, on a amené des gens de la pompe à chaleur à la climatisation, ce n'est pas leur métier de base, mais s'ils sont intéressés, ça leur plaît et tout, ils recherchent, ils*

prennent des documentations pour faire des recherches le week-end ou autres » (chef d'une entreprise de BTP) ou encore : *« Un bon apprenti, c'est un futur repreneur d'un établissement ancien »* (Responsable d'un restaurant).

L'intérêt pour le métier choisi par le JSQ facilite son insertion durable dans l'emploi.

2.3. L'intérêt pour le métier

Comme développé dans le chapitre précédent, l'intérêt pour le métier constitue une des principales attentes des tuteurs vis-à-vis des JSQ : *« c'est quelqu'un déjà qui s'intéresse au métier […] et puis il aime le métier surtout, avant tout »* (Chef d'une entreprise de BTP). Les tuteurs constatent que ces derniers effectuent souvent leur choix professionnel par défaut, et risquent, par conséquent, d'abandonner la formation en cours de route pour découvrir un autre métier : *« quand on a un gamin qui arrive à quinze ans et demi en échec scolaire qui veut faire cuisinier […] au bout de quinze jours, il s'arrête parce qu'il en a marre, il veut faire autre chose »* (Responsable d'un restaurant). Les secteurs en pénurie de main-d'œuvre peu qualifiée restent le premier cible des ces « zappeurs » : *« je ne suis pas sûr que les jeunes qui viennent dans notre métier soient passionnés, non. Ils savent qu'il y a du travail dans notre métier, ils savent qu'ils vont être pris »* (chef d'un établissement hôtelier).

On notera là encore qu'il s'agit à la fois d'un stéréotype mais aussi d'un sorte d'injonction paradoxale face à l'exigence « d'aimer un métier » *ex ante* alors que l'on ne le connait pas et pour lequel la formation est précisément en place.

Section II. La discussion des résultats

Cette seconde section s'efforce de discuter les résultats sur les plans conceptuel (1.) et managérial (2.).

1. La discussion sur le plan conceptuel

Les représentations sociales, comme développé dans le chapitre II, guident et orientent l'action de l'individu (Jodelet, 1993). Le repérage du contenu des représentations des tuteurs en entreprise et des JSQ, c'est-à-dire le noyau central et les éléments périphériques, peut contribuer à la formation du contrat psychologique entre ces deux parties.

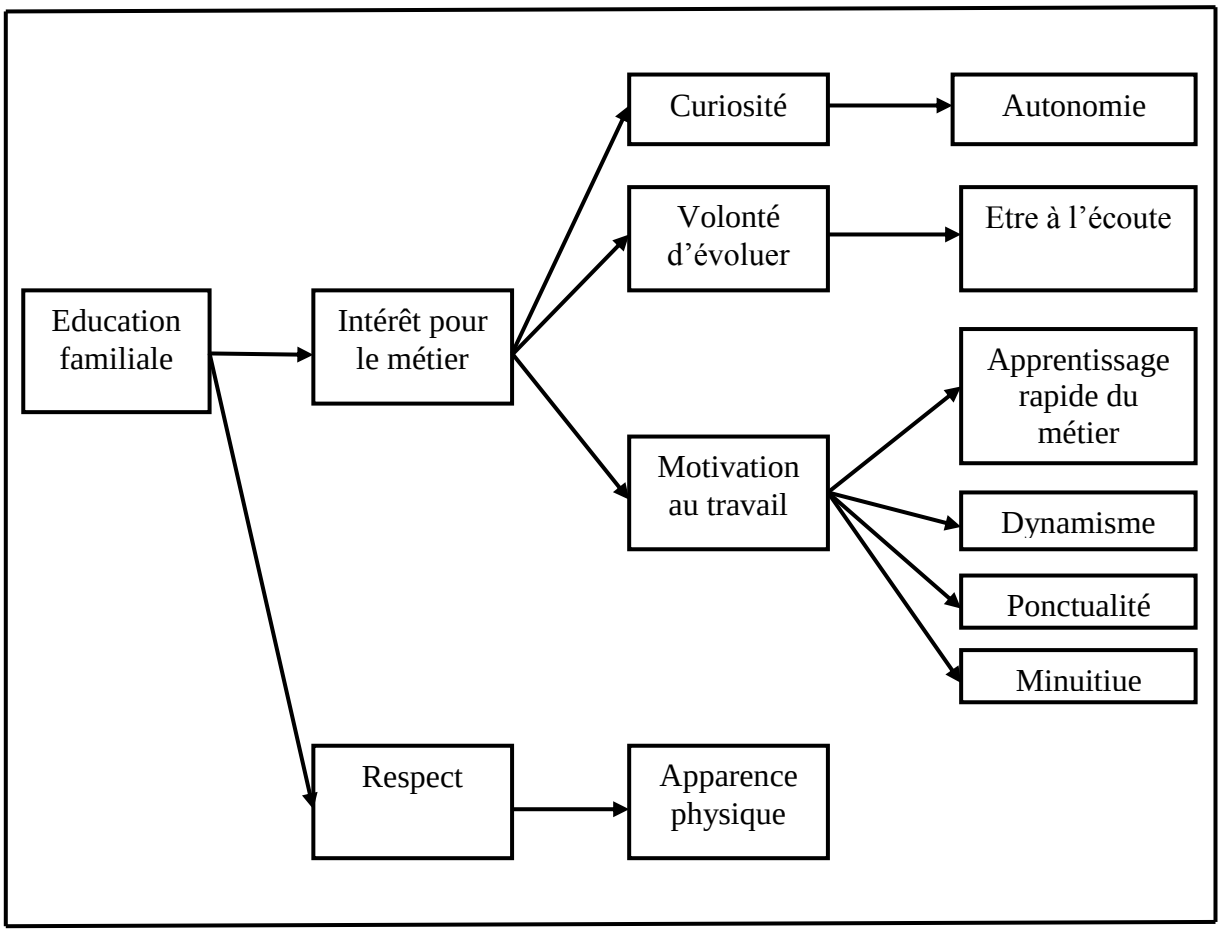
Certaines attentes occupent une position très importante dans les systèmes de représentations des JSQ (le respect par exemple) et des tuteurs (la volonté d'évoluer par exemple), mais comme le souligne Guimelli et Rouquette (1992) : *« c'est l'importance quantitative de certaines liaisons qu'entretient un élément avec l'ensemble des autres, qui détermine la centralité de la représentation »*.

Sont présentées ici, les représentations des tuteurs relatives à leurs attentes envers les JSQ (1.1.) et les représentations des JSQ sur leurs attentes à l'égard des tuteurs (1.2.).

1.1. Les représentations des tuteurs relatives à leurs attentes vis-à-vis des jeunes sans qualification

La base commune et collectivement partagée des représentations des tuteurs en entreprise relatives à leurs attentes envers les JSQ s'avère l'éducation familiale reçue pendant l'enfance comme le montre la figure ci-après.

Figure nº 37. Les représentations des tuteurs en entreprise relatives à leurs attentes vis-à-vis des JSQ en cours de formation



Les autres éléments véhiculés dans les discours des tuteurs forment le système périphérique. Ce dernier est hiérarchisé de façon que :

- les éléments les plus proches du noyau central, concrétisent la signification de la représentation (*ibid.*). A cet effet, l'intérêt pour le métier et le respect constituent le fruit d'une éducation familiale estimée convenable (comportement et socialisation à la vie professionnelle) ;
- les éléments les plus éloignés schématisent cette signification. Ainsi, le profil-type du JSQ qui s'intéresse au métier correspond à l'employé qui tend à faire évoluer ses compétences, mais aussi qui s'avère motivé et curieux.

L'observation des éléments constitutifs du système périphérique, permet de repérer des sous-groupes de tuteurs en fonction de leurs attentes. A titre d'exemple, certains d'entre eux, du fait de leur métier qui exige une apparence physique convenable, attendent des JSQ qu'ils

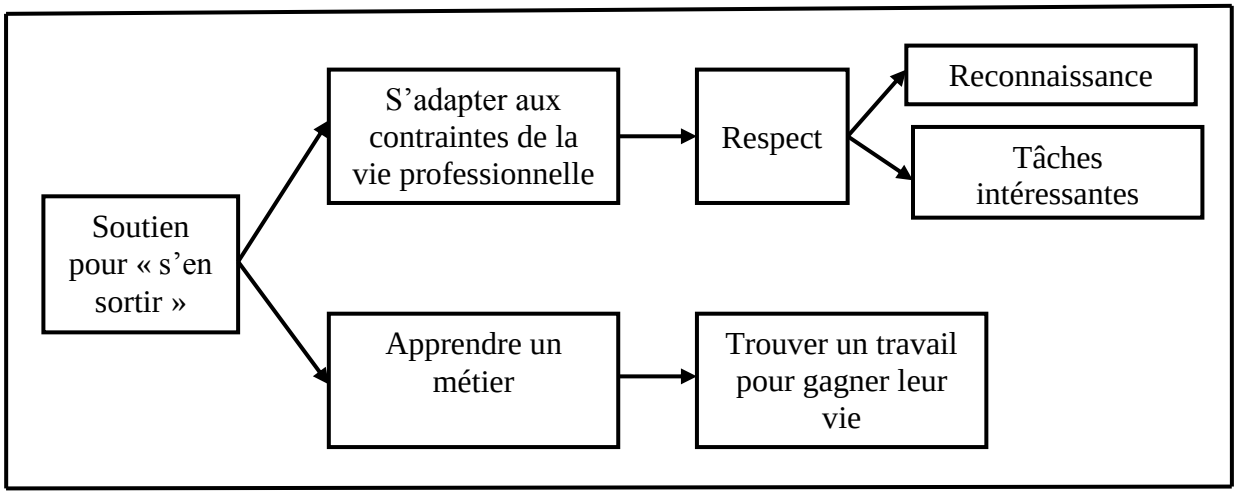
présentent une tenue vestimentaire appropriée. Cette attente reste en revanche moins observée chez les entreprises de BTP.

Les représentations des JSQ sur leurs propres attentes sont exposées ci-après

1.2. Les représentations des jeunes sans qualification relatives à leurs attentes vis-à-vis des tuteurs

Le soutien pour « s'en sortir » apparaît comme le noyau central des représentations des JSQ sur leurs attentes envers les tuteurs (cf. figure nº 38).

Figure nº 38. Les représentations des JSQ en cours de formation relatives à leurs attentes vis-à-vis des tuteurs en entreprise



Les éléments périphériques qui forment les représentations des JSQ sont organisés comme suit :

- *les éléments les plus proches du noyau central :* « s'adapter aux contraintes du monde de l'entreprise » et « apprendre un métier » constituent des moyens qui permettent de s'échapper d'un milieu social difficile ;
- *les éléments les plus éloignés du noyau central :* pour réussir à s'insérer dans l'emploi durable, il faut se conformer aux codes en vigueur au sein de l'organisation. Pour y parvenir, le soutien du tuteur s'avère crucial. Durant cette phase d'adaptation, les jeunes attendent du respect qui se concrétise en particulier par la reconnaissance de

> leur statut social, mais aussi par l'attribution des tâches intéressantes. Ainsi l'apprentissage d'un métier est perçu, par les JSQ, comme un « sésame » pour l'emploi mais et aussi et surtout comme un moyen pour gagner décemment la vie.

In fine, les représentations des tuteurs en entreprise et celles des JSQ relatives à leurs attentes respectives peuvent servir de base pour contribuer à une formation optimale du contrat psychologique. Néanmoins, le noyau central du système de représentations des tuteurs rend difficile la construction de ce contrat sur des fondements solides du fait qu'il ne dépend pas des jeunes eux-mêmes, mais de la manière dont ils ont été éduqués. Autrement dit, le manque de socialisation observé chez certains JSQ apparaît comme un obstacle à la formation du contrat psychologique. A ce titre, il convient de rappeler une des observations *supra,* à savoir que ces jeunes subissent une forme de « double peine ». On retrouve là une forme de hiatus entre des objectifs « généreux » et une pratique décalée dans la mesure où les formations pré-qualifiantes sont supposées contribuer, comme indiqué dans le chapitre III, à l'initiation au monde du travail pour ces jeunes. A cet effet, ces derniers acquerraient, au fil du temps, les éléments jugés nécessaires à l'intégration au sein de l'entreprise (le respect, etc.) et qui facilitent, par conséquent, la construction de ce contrat.

Les apports sur le plan managérial sont présentés *infra*.

2. La discussion sur le plan managérial

Sont présentés successivement : des préconisations pour améliorer les formations pré-qualifiantes (2.1.), des préconisations pour faciliter l'intégration au sein de l'entreprise (2.2.).

2.1. Des préconisations pour améliorer les formations pré-qualifiantes

La Région Poitou-Charentes offre aux jeunes en échec scolaire, à travers des dispositifs de pré-qualification, une deuxième chance pour obtenir un diplôme qui facilite l'insertion professionnelle. La présente thèse pointe les difficultés particulières des JSQ. En effet, l'analyse approfondie des entretiens montre que ces mesures ne constituent pas pour autant

une réponse définitive aux difficultés auxquelles les JSQ sont confrontés. De plus, certains dispositifs s'avèrent peu adaptés dans la mesure où ils obéissent encore au paradigme scolaire : un « maître » qui sait, un « élève » qui doit apprendre, dispositifs qui les renvoient à leurs échecs antérieurs. Pour atteindre l'objectif final, c'est-à-dire, la qualification pour un emploi durable, il convient de prendre en compte les attentes ressenties par cette population, en particulier le fait que le bien-être ne s'exprime pas simplement en termes matériels (la rémunération), mais bien autant dans le domaine affectif : attentes de reconnaissance, de soutien et d'aide à l'intégration dans l'entreprise.

Ainsi, pour ces publics, la formation n'agit pas comme une sorte de médicament, susceptible de les guérir, de leur redonner suffisamment de tonus et de bien-être pour qu'ils s'insèrent à nouveau dans la vie professionnelle. Par ailleurs, sur un plan économique, force est de constater que, dans les solutions, de nombreux acteurs renvoient au coût du succès des dispositifs (rémunération, etc.), mais qu'*in fine*, on calcule peu ce que coûte l'échec.

Afin de diminuer les ruptures de parcours de formation, des propositions concernant quatre thèmes particuliers sont développés comme suit : les attentes financières (2.1.1.), la mobilité (2.1.2.), le groupe de stagiaires (2.1.3.), l'intégration au sein de centre de formation (2.1.4.).

2.1.1. Les attentes financières

La rémunération des stagiaires (412 euros) s'avère très peu satisfaisante pour les JSQ du fait qu'elle ne permet pas de subvenir aux besoins élémentaires. Une revalorisation de la rémunération des stagiaires de la FP, âgés de moins de 25 ans et sans qualification, apparaît de ce fait nécessaire, voire urgente.

Comme cela semble difficile, la Région cherche à négocier avec les départements et l'Etat la possibilité de faire bénéficier les stagiaires, qui ont moins de deux ans d'expérience professionnelle[34], du Revenu de solidarité active (RSA). De cette manière, les jeunes peuvent

[34] Il est ouvert depuis septembre 2010 aux jeunes de moins de 25 ans qui ont travaillé deux ans dans les trois dernières années.

cumuler deux revenus : la rémunération perçue en tant que stagiaire de la formation et le RSA.

2.1.2. La mobilité

Pour améliorer la mobilité des stagiaires, la Région en partenariat avec les autres collectivités (Ville, etc.) et certaines organisations patronales expriment la volonté de mettre à la disposition des jeunes, en particulier de ceux qui se trouvent isolés dans les zones rurales, des navettes afin d'assurer plusieurs aller-retour quotidiens entre leur lieu de résidence et leur lieu de formation ou de travail.

2.1.3. Le groupe de stagiaires

Il s'avère important de mettre en place des mesures de formation qui favorisent la création des groupes hétérogènes de stagiaires (seniors, salariés en reconversion professionnelle, etc.). Celles-ci offrent aux JSQ l'opportunité de se retrouver dans un milieu plus valorisant. En outre, les échanges avec des actifs qui disposent d'un certain niveau d'expérience permettent, d'une manière ou d'une autre, d'évoluer leurs représentations sur le monde de l'entreprises et d'enrayer certains préjugés.

2.1.4. L'intégration au sein du centre de formation

Il s'avère nécessaire d'expliquer aux stagiaires dès leur arrivée en centre de formation, la différence entre la formation professionnelle et l'école. En effet, ces jeunes possèdent une représentation négative du système scolaire, un univers dans lequel ils ont échoué et au sein duquel ils n'envisagent guère de retourner. Il est donc fortement conseillé :

- de débuter les dispositifs par des travaux pratiques et d'éviter trop précocement les cours de remise à niveau qui les renvoient d'emblée face à leur situation d'échec à l'école (cours de mathématiques et de français) ;

- de rester vigilant quant aux choix des formateurs. Les jeunes en échec scolaire accordent en fait, une attention particulière aux profils des formateurs. L'analyse des entretiens montre un bonus certain pour les anciens professionnels (directeurs de magasins, etc.) ;
- d'inciter les jeunes à se comporter comme s'ils sont en entreprise et de communiquer leurs difficultés.

2.2. Des préconisations pour faciliter l'intégration au sein de l'entreprise

Pour aider les tuteurs dans la gestion des JSQ en cours de formation, ce travail propose d'abord une typologie de JSQ qui contribue à une meilleure appréhension des attentes de ceux-ci (2.2.1.), et préconise certaines actions RH facilitant l'intégration de cette population dans l'entreprise (2.2.2.).

2.2.1. Une typologie des JSQ en cours de formation

Les traitements statistique et manuel des entretiens permettent d'identifier trois groupes de JSQ en fonctions de leurs attentes : les « découvreurs » (a.), les « en cours de confirmation » (b.) ; les « confirmés » (c.).

a) Les « découvreurs »

Leur principale attente consiste à découvrir des métiers. Les « découvreurs » sont âgés de 16 à 18 ans. Ils éprouvent souvent des difficultés pour effectuer un choix professionnel. En absence de tout projet professionnel, l'entrée en formation pré-qualifiante ou qualifiante leur constitue une opportunité pour découvrir des métiers. Les « découvreurs » apparaissent parfois peu intéressés par le métier, et donc peu motivés au travail (*cf.* figure nº 37). Ils restent sensibles aux comportements irrespectueux, et considèrent que le fait d'effectuer des tâches subalternes et avilissantes constitue, de certaine manière, une forme de non-respect à leur personne.

b) Les « en cours de confirmation »

La plupart de ces JSQ sont des ex « découvreurs ». Ils sont âgés de 18 ans et plus. Les expériences liées à des emplois précaires (missions d'intérim, etc.) ou au passage par des actions qualifiantes ou pré-qualifiantes leur ont conduit, au fil du temps, de construire un projet professionnel plus solide. Ils attendent le soutien des acteurs de l'insertion pour trouver une formation diplômante. Cette dernière est en effet perçue comme une sorte de « tremplin » pour l'emploi par les « en cours de confirmation ». Ce deuxième groupe de JSQ s'avère moins sensible au comportement irrespectueux de la part du tuteur ou des collègues de travail et accepte de commencer leur formation en réalisant des tâches secondaires. Leurs principales attentes consistent dans ce cas à s'adapter aux contraintes du monde de l'entreprise et à obtenir un diplôme qui permet, par la suite, d'accéder à l'emploi durable.

c) Les « confirmés »

Ce dernier groupe de JSQ semble effectuer son choix professionnel par passion ou d'une manière plus réfléchie du fait d'un milieu familial actif. Ils sont âgés de 16 ou de 17 ans. A la sortie du système scolaire sans diplôme, ils cherchent une formation sous contrat d'apprentissage afin de se former dans un métier qui leur plaire. Leurs principales attentes : avoir des responsabilités pour pouvoir évoluer. Ils adaptent souvent un « comportement adulte ».

2.2.2. Des actions RH

Ce travail propose des actions RH qui ont pour ambition de faciliter l'intégration des JSQ au sein de l'entreprise.

Selon Feldman (1976), le processus d'intégration débute dès l'entretien d'embauche. En effet, lors du processus de recrutement, le candidat acquiert habituellement des informations sur sa future organisation et son futur emploi, *« ce qui lui amène à élaborer des images et à formuler des attentes »* (Lacaze, 2005 : 278). Au-delà des obligations contractuelles habituelles (horaires de travail, etc.) et des investigations sur les motivations du candidat, on conseille les recruteurs d'échanger, de manière explicite, avec les JSQ sur les attentes

mutuelles tant sur le plan affectif (soutien, reconnaissance, etc.) que sur le plan instrumental (intérêt des tâches à réaliser, etc.). Cet échange peut servir de base afin d'évaluer le succès d'une éventuelle formation d'un contrat psychologique.

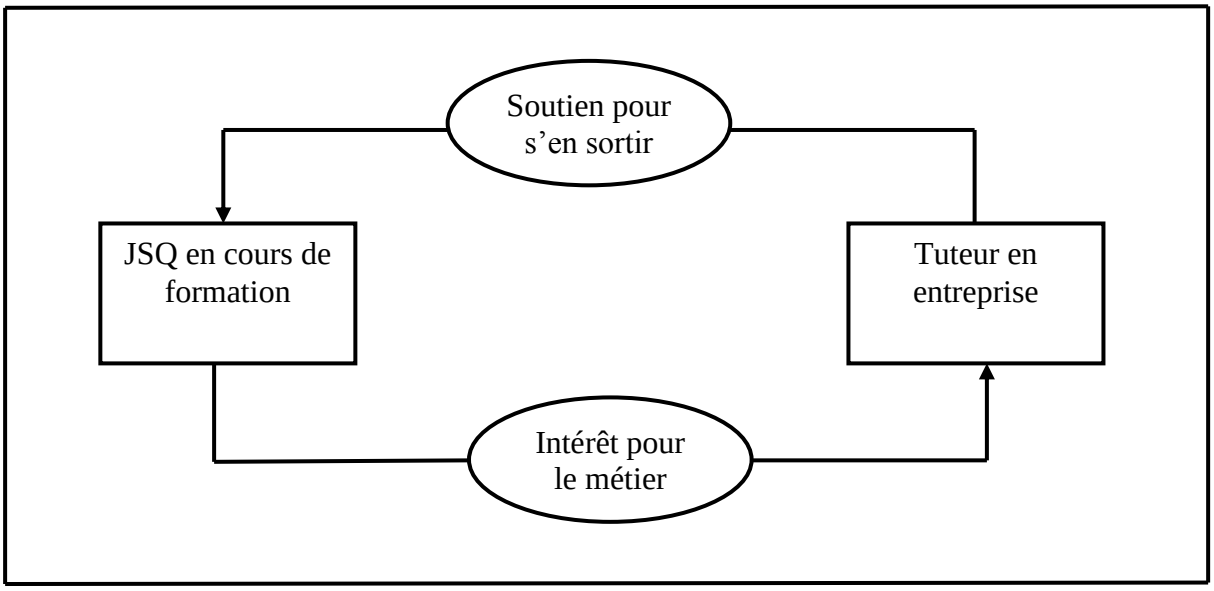
L'étape suivante du processus d'intégration correspond à celle de l'« introduction » (Feldman, 1976), c'est-à-dire l'entrée en organisation. A ce stade, il semble nécessaire d'établir une sorte de **pacte écrit** entre le tuteur et le JSQ qui détermine les attentes et définissent les obligations réciproques. Ce pacte permet au premier d'adapter le mieux que possible son style de management et au seconde de tenter de se conformer aux attentes de l'organisation. Ainsi, le tuteur peut, à tire d'exemple, demander aux collègues de travail de l'apprenti qu'ils soutiennent ce dernier dans son intégration, le temps qu'il s'adapte aux normes de la vie professionnelle.

Durant les deux premiers mois, un suivi rapproché de l'intégration du JSQ est recommandable. Dans cette optique, des réunions bimensuelles de 30 minutes ou plus s'avèrent nécessaires pour faire le point sur l'évolution ou la stabilisation du « pacte d'attentes » conclu à l'arrivée en entreprise. Ce dernier peut faire l'objet de plusieurs évolutions avant de se stabiliser au fil du temps.

Tout au long de la formation, on conseille le tuteur de maintenir un rythme de réunion mensuelle ou bimestrielle de suivi de l'évolution du fait, comme on l'a vu, les JSQ expriment une forte attente de soutien pour réussir leur projet professionnel.

La figure nº 39 propose un modèle du contrat psychologique entre JSQ et tuteurs.

Figure nº 39. Contrat psychologique entre les JSQ et les tuteurs : « soutien pour s'en sortir » contre « intérêt pour le métier »



A la clé, le contrat psychologique entre les JSQ en cours de formation et les tuteurs en entreprise peut, comme le montre la figure ci-dessus, prendre la forme d'un échange entre l'« intérêt pour le métier » et le « soutien pour s'en sortir ».

Résumé su chapitre VI

Ce dernier chapitre présente les résultats de l'analyse de contenu (A.) et la discussion de ces derniers (B.).

A. Les résultats

Au total, trois corpus ont été exploités afin d'étudier les attentes des JSQ en cours de formation et celles des tuteurs en entreprise : les entretiens avec les stagiaires de la FP, les entretiens avec les apprentis, les entretiens avec les tuteurs.

Il s'est avéré que globalement les JSQ attendent :

- du soutien pour construire un projet professionnel et pour s'adapter aux contraintes du monde professionnel ;
- de la reconnaissance de leur statut social et de leurs compétences ;
- du respect de leur personne ;
- de gagner leur vie.

Les principales attentes des tuteurs vis-à-vis des JSQ concernent la motivation au travail, la volonté d'évoluer, le respect et l'éducation familiale.

B. La discussion

La discussion sur le plan conceptuel a concerné le repérage du noyau central et du système périphérique des représentations des JSQ et des tuteurs relatives à leurs attentes réciproques.

La discussion sur le plan managérial détermine une typologie des JSQ et propose des pistes d'action pour améliorer les formations pré-qualifiantes et faciliter l'intégration des JSQ au sein des organisations.

Conclusion générale

Cette thèse a pour objectif d'étudier et tenter de comprendre les raisons de l'échec des politiques d'insertion par la formation auprès des jeunes sans qualification (JSQ). Elle constitue le fruit d'une volonté politique de la Région Poitou-Charentes dans sa lutte contre l'exclusion du marché du travail. De fait, il apparaît que, si, comme au niveau national, les difficultés d'insertion des JSQ dans l'emploi durable et de qualité s'avèrent nettement plus importantes que celles des jeunes qualifiés, par contre, leur taux de chômage reste légèrement plus élevé. Cette situation fonde l'action de la Région qui tente d'améliorer l'employabilité des JSQ. Partant du principe que la qualification constitue le premier levier pour l'emploi, elle développe, dans le cadre de sa politique de formation, certaines actions dites « pré-qualifiantes ». Ces dernières suivent deux étapes : à court terme, elles ont pour vocation de favoriser l'accès à la qualification et, à long terme, de faciliter l'insertion professionnelle. Ces formations et ce public constituent le corps de la présente recherche.

La mise en place des premières conventions CIFRE-CRAPS destinées au secteur non-marchand constitue le cadre conventionnel de cette recherche menée entre 2007 et 2011.

Deux programmes de formation Quart' Avenir et Engagement première chance ont fait l'objet des investigations de cette recherche. Au total, quatre catégories d'acteurs ont été interrogées *via* des entretiens semi-directifs, conduisant à trois *corpus* principaux et à un *corpus* annexe :

- des acteurs de la formation assurant un rôle de médiation entre les JSQ et leur tuteur en entreprise, soit vingt-un entretiens entre janvier 2008 et juin 2009, précédés de six entretiens exploratoires ;
- des stagiaires de la formation professionnelle, soit 25 jeunes de 16 à 24 ans entre janvier 2008 et avril 2009 ;
- quinze tuteurs en entreprise, chargés du suivi de ces stagiaires entre mars 2008 et juin 2009
- le *corpus* annexe a été constitué, comme moyen de comparaison, auprès de vingt apprentis en fin de cursus de CAP et de BEP courant juin 2009

Ces *corpus*, les entretiens menés ont été d'abord analysés grâce à la statistique textuelle *via* logiciel « Alceste 2010 ». Les trois derniers *corpus* ont fait ainsi l'objet d'un traitement par l'analyse de contenu « traditionnelle » en respectant les critères de Miles et Huberman (2005).

Les principaux résultats de ces *corpus* sont les suivants :

a) Les formations pré-qualifiantes menées auprès des JSQ s'avèrent peu efficaces car elles ne constituent pas une réponse pertinente aux besoins de ces derniers. En particulier ces besoins sont constitués par des attentes comportementales, mais pas exclusivement :

- de la reconnaissance de leurs compétences et de leurs efforts en leur attribuant, soit des récompenses financières, soit de l'autonomie ;
- du respect de leur personne qui reste avant tout une question de langage, c'est-à-dire la manière dont le tuteur et les collègues de travail leur adressent la parole (politesse et gentillesse) ;
- de leur parler d'égal à égal, sans se retrouver dans une position d'infériorité :
- de leur confier des tâches intéressantes

b) Certains tuteurs en entreprise s'avèrent peu formés à l'encadrement des JSQ. Les attentes de ces tuteurs tournent autour de trois éléments :

- *les attentes en situation de travail :* il s'agit très classiquement de motivation, de respect, de dynamisme, mais aussi de ponctualité, assiduité, etc. ;
- *l'intérêt pour le métier :* cet item est surprenant dans la mesure où il s'agit à la fois d'un stéréotype mais aussi d'un sorte d'injonction paradoxale face à l'exigence « d'aimer un métier » *ex ante* alors que la formation vise précisément à procurer cette connaissance ;
- *l'éducation familiale :* il s'agit là d'une des conclusions les plus étonnantes dès lors que l'on comprend qu'au regard de la situation des parents (entre autres au chômage) certains jeunes peuvent se retrouver exclus de ces formations, subissant ainsi une « double peine ».

c) dans un contexte de grande précarité souvent familiale et personnelle, les attentes financières et celles du respect s'avèrent notables chez les JSQ.

Face à des jeunes qui éprouvent de grandes difficultés à élaborer un projet professionnel, les apprentis en fin de *cursus* de CAP ou de BEP et les étudiants en Licence professionnelle

choisissent leur métier de manière plus réfléchie. Le dialogue et la reconnaissance des compétences détenues constituent les principales attentes de ces derniers.

La présente recherche tend à montrer que « l'éducation familiale » dont les sociologues ont depuis longtemps mesuré l'influence déterminante sur le comportement des jeunes (Dubet, 1987 ; Poulet-Coulibando, 2000 ; Galland, 2007) constitue aussi le noyau central des représentations des tuteurs relatives à leurs attentes envers les JSQ. Concernant les JSQ, leurs attentes à l'égard des tuteurs s'expriment sous la forme de « soutien pour s'en sortir » et constituent le noyau dur de leurs représentations à l'égard de ces derniers. L'ensemble de ces représentations permet d'établir une typologie de trois groupes de JSQ en cours de formation :

- les « découvreurs », âgés de 16 à 18 ans, leur principale attente consiste à découvrir des métiers. Ils restent sensibles aux comportements irrespectueux, et considèrent que le fait d'effectuer des tâches subalternes et avilissantes constitue une forme de non-respect à leur personne ;
- les « en cours de confirmation » (ou les « ex-découvreurs ») sont âgés de 18 ans et plus. Les expériences liées à des emplois précaires ou au passage par des actions qualifiantes ou pré-qualifiantes leur ont conduit, au fil du temps, de construire un projet professionnel plus solide. Ils attendent le soutien des acteurs de l'insertion pour trouver une formation diplômante. Ce deuxième groupe de JSQ s'avère moins sensible aux comportements irrespectueux et accepte de débuter leur formation en réalisant des tâches secondaires. Leurs principales attentes consistent dans ce cas à s'adapter aux contraintes du monde de l'entreprise et à obtenir un diplôme qui permet, par la suite, d'accéder à l'emploi durable ;
- Les « confirmés », âgés de 16 ou de 17 ans, semble effectuer leur choix professionnel par passion ou d'une manière plus réfléchie du fait d'un milieu familial plus favorable. A la sortie du système scolaire sans diplôme, ils cherchent une formation sous contrat d'apprentissage afin de se former dans un métier qui leur plaire. Leurs principales attentes : avoir des responsabilités pour pouvoir évoluer. Ils adaptent souvent un « comportement adulte ».

Cette typologie de JSQ permet aux acteurs de la formation d'observer l'hétérogénéité de ces jeunes et aux tuteurs de comprendre au mieux leurs attentes. Pour faciliter l'insertion de ces

premiers au sein de l'entreprise, il semble nécessaire d'établir une sorte de pacte écrit qui détermine les attentes des deux parties (jeune et tuteur) et de le faire évoluer au fil du temps. Cette thèse est utile pour le gestionnaire dans la mesure où des actions correctives peuvent être enclenchées.

En outre, sur le plan managérial, il semble nécessaire de préparer soigneusement l'accueil des JSQ au sein de l'entreprise du fait que le passage entre le système scolaire et le monde de l'entreprise nécessite une période d'adaptation. Ainsi, durant cette période, les JSQ ressentent un fort besoin de soutien vis-à-vis du tuteur et des collègues de travail. Un suivi rapproché, *via* des entretiens hebdomadaires, de l'intégration du jeune durant les deux premiers mois de l'apprentissage s'avère particulièrement nécessaire. En pratique, ces entretiens permettent au tuteur et au jeune d'observer l'évolution ou la stabilisation de leurs attentes.

Il est à noter qu'un des prolongements de cette recherche réside dans l'absence d'un travail de comparaison interrégionale relative à l'efficacité des actions de formation pré-qualifiantes. Deux raisons expliquent cette situation : la convention CRAPS restait centrée sur le programme de la Région Poitou-Charentes et le chercheur, même curieux n'a pas été invité à visiter d'autres régions ; dans tous les cas, les régions communiquent peu sur les bilans de leurs actions de formation, ces dernières restant inaccessibles pour le chercheur. Pour des travaux futurs, il semble nécessaire d'ouvrir les recherches à d'autres Régions sensibles à la question de l'insertion des JSQ afin de mener un travail comparatif, observer des spécificités régionales et de pouvoir bénéficier de leurs succès.

Bibliographie

A

Abric, J.C. (2001), *Pratiques sociales et représentations*, 3ème édition, Presses Universitaires de France

Abric, J. C. (2003), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Erès.

Achard, P., La sociologie du langage, Presses Universitaires de France.

Adjerad, S., Ballet, J. (2003), « Effet Diplôme et insertion professionnelle », *in* José Allouche (coord.), *Encyclopédie des Ressources Humaines*, pp. 787-799, Vuibert.

Agulhon, C. (1997), « Les relations formation-emploi : une quête sans fin », *in* Cardi, F., Chambon, A., *Métamorphoses de la formation : alternance, partenariat, développement local*, L'Harmattan, pp. 31-52.

Agulhon, C. (1999), « Construction des relations emploi-formation : une tentation renouvelée », *Educations*, nº 18-19, pp. 12-22.

Agulhon, C. (2003), « Construction des relations formation-emploi. Une tentation adéquationniste renouvelée », *in* Doray, P., Maroy, C., *Les relations entre économie et éducation : vers de nouvelles régulations ?*, L'Harmattan, pp. 51-67.

Aktouf, O. (1992), *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*, Presse de l'Université de Québec.

Allard-Poesi, F., Maréchal, G. (2007), « Construction de l'objet de la recherche », *in* Thietart, R. A. *et al.*, *Méthodes de recherche en management*, 3ème édition, Dunod, pp.34-57.

Allard-Poesi, F., Perret, V. (2003), « La recherche action », *in* Giordano, Y., *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*, Editions Management et Société, pp. 85-132.

Allouche, J. *et al.* (2003), *Encyclopédie des ressources humaines*, Vuibert.

Anderson, P. F. (1983), « Marketing, Scientific Progress and Scientific Method », *Journal of Marketing*, pp. 18-31.

Angotti, M. (2009), « Quelle deuxième chance pour les jeunes en difficultés ? », *Consommation et Modes de Vie*, nº 218, CREDOC.

Angotti, M. *et al.* (2007), Entreprises ordinaires, entreprises solidaires ? L'implication des entreprises dans l'insertion des publics éloignés dans l'emploi, *Cahier de recherche*, CREDOC, nº 234.

Angotti, M. *et al.* (2008), « Deuxième chance ? La prise en charge des jeunes éloignés de l'emploi de qualité », *Cahier de recherche*, CREDOC, nº 257.

ANRT (2009), « Enquête sur le devenir des anciens doctorants ayant bénéficié du dispositif CIFRE, depuis sa création en 1981 ».

ARFTLV (2011), « Le contrat de professionnalisation », Les fiches techniques de l'Agence régionale de la formation tout au long de la vie, Fiche A 1.6.

ARFTLV (2011), « Le service public régional de formation professionnelle en Poitou-Charentes », *Repères*, nº 73.

Argyris *et al*. (1985), *Action Science*, Jossey-Bass Social and Behavioral Science.

Argyris, C. (1960), *Understanding organizational behavior*, Dorsey Press.

Argyris, C., Schön, D. A. (2002), *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*, traduction de la 1ère édition américaine par Aussanaire, M., Garcia-Melgares, P., De Boeck.

ARML de Poitou-Charentes (2010), « Décrochage scolaire : contribution des Missions locales de Poitou-Charentes ».

Arrighi, J.J., Morra, V. (2010), « Apprentissage contre professionnalisation : un faux débat », *Bref*, nº 276, CEREQ.

Aubry, M. (1989), « Les dispositifs d'insertion et de réinsertion des demandeurs d'emploi : éléments d'évaluation », *Rapport de la Commission relations sociales et emploi*, La Documentation Française.

Austin, J. L. (1970), *Quand dire, c'est faire*, Editions du Seuil.

Autissier, D., Wacheux, F. (2000), « Retours d'expérience d'actions de changement dans les entreprises », *in* Autissier, D., Wacheux, F., *Structuration et management des organisations. Gestion de l'action et du changement dans les entreprises*, L'Harmattan, pp. 25-44.

Autissier, D., Wacheux, F. (2000), *Structuration et management des organisations. Gestion de l'action et du changement dans les entreprises*, L'Harmattan.

B

Bardin, L. (1993), *L'analyse de contenu*, 2ème édition, Presses Universitaires de France.

Barjou, B. (1997), *Faites le point sur votre employabilité*, Editions d'Organisation.

Barkatoolah, A. (2000), *Valider les acquis et les compétences en entreprise*, Insep Consulting Editions.

Barling, J. *et al.* (1998), « Effects of parent's job insecurity on children's work beliefs and attitudes », *Journal of Applied Psychology*, pp. 112-118.

Baruel-Bencherqui, D. (2005), *Employabilité et politiques managériales dans l'entreprise*, L'Harmattan.

Baumard, P. *et al.* (2007), « La collecte des données et la gestion des surfaces », *in* Thietart, R. A. et al., *Méthodes de recherche en management*, 3ème édition, Dunod, pp. 228-262.

Bautier, E. (1995), Pratiques langagières, pratiques sociales, l'Harmattan.

Beauvois, J. L., Joule, R. V. (2002), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Presses Universitaires de Grenoble.

Béduwé, C. (2004), « l'emploi non qualifié dans les trajectoires des jeunes débutants : emplois de passage ou situations durables », *Premières Synthèses*, nº 49.2.

Bellier, S. (2004), *Le savoir-être dans l'entreprise*, 2ème édition, Vuibert.

Bellier, S., Trapet, H. (2001), *Panorama de la GRH : définitions, questions et convictions*, Editions Liaisons.

Bellini, S. (2007), « L'expérience professionnelle : capital ou fardeau pour les *seniors* ? », *Travail et Emploi*, DARES, nº 109, pp. 81-89.

Bellini, S., Duyck, J. Y. (2009), *En âge de travailler. Recherches sur les âges au travail*, Vuibert.

Bentabet, E., Michun, S. (2003), « Petites entreprise, formation continue et réseaux : quelle intermédiation sur le marché de la formation ? », *Formation Emploi*, nº 83, CEREQ, pp. 67-80.

Benzekri, T., Gasquet, C. (2008), « Quand l'école est finie… Premiers pas dans la vie active de la Génération 2004 en Poitou-Charentes », enquête réalisée à la demande de la DRTEFP et du Conseil régional de Poitou-Charentes, *CEREQ*, 72 pages.

Bernier, L. (1986), « Tant qu'ils choisissent de vieillir… Point de vue sur les aspirations des jeunes », *in* Dumond, F., *Une société des jeunes ?* IQRC, pp. 29-44.

Berry, M. (2000), « Diriger des thèses de terrain », *Les Annales de Mines, Gérer et Comprendre*, nº 62, pp. 88-97.

Bersntein, B. (1975), *Langage et classes sociales*, Minuit (traduction française)

Blancero, D. M., Kreiner, G. L. (2001), « The anticipatory psychological contract : employer/employee obligations and job choice », *Paper presented at the Academy of Management*, Chicago, IL.

Blanchet, A., Gotman, A. (1992), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan.

Blanchet, A., Gotman, A. (2007), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, 2ème édition refondue, Armand Colin.

Blondet, D. (2000), « Les niveaux de formation », *CPC Infos*, nº 30, Publication du Ministère de l'Éducation Nationale.

Boru, J. J., Leborgne, C. (1992), *Vers l'entreprise tutrice*, Editions Entente.

Bourcieu, S. (2002), « Enquête sur les CIFRE en sciences de gestion. Formation par la Recherche », nº 74, *ABG - Association Bernard Gregory*.

Bourcieu, S. (2004), « Le développement international des PME par l'action sur l'environnement institutionnel : la stratégie d'ascendance institutionnelle. Application aux pays en transition, *Thèse de doctorat en Sciences de gestion sous la dir. Biardeau, S.*, Université de Lyon III.

Bourdieu, P. (1984), *Questions de sociologie*, Les Editions de Minuit.

Bourdieu, P. (1992), *Réponses. Pour une Anthropologie Réflexive*, Seuil.

Bournois, F., Barbet. J (1993), « Les connaissances en gestion des ressources humaines », *in* Barbet, J., *Repenser la gestion des ressources humaines ?*, Economica, pp. 15-38.

Bovis *et al.* (2009), « Intégration de la génération Y en entreprise aujourd'hui : enjeux, opportunités, obstacles », enquête réalisée par des chercheurs du Centre Megellan, ésuipe OREM ».

Brabet, J. (1993), *Repenser la gestion des ressources humaines ?*, Economica.

Brabet, J. (2003), « Les méthodes de recherche qualitatives en GRH »**,** *in* Allouche, J., *Encyclopédie de la GRH*, Vuibert, pp. 888-895.

Braconnier P., Caron, P. (2008), « Évaluation et gouvernance régionale - Politiques d'emploi et de formation professionnelle », *Actes du colloque de l'Association de science régionale de langue française à Rimouski (Québec)*.

Braconnier, P. (2011), « Eléments d'organisation de l'évaluation des politiques publiques », *Actes du colloque de Rennes sur l'Actualité de l'évaluation des politiques d'emploi et de formation*.

Brillet, F. *et al.* (2010), « Nouvelle génération, nouvelle GRH ? », *12ème Université de Printemps de l'IAS*, Kaslik (Liban).

Burnod, G., Chenu, A. (2001), « Employés qualifiés et non qualifiés : une proposition d'aménagement de la nomenclature des catégories socioprofessionnelles », *Travail et emploi*, nº 86, pp. 87-105.

C

Cadin, L. *et al*. (2000), « Carrières nomades et modèles nationaux », *Revue de GRH.*, nº 37, pp. 76-96.

Campoy, E. *et al.* (2005), « Approche méthodologique du contrat psychologique : opérationnalisation, mesure et analyse des données », *in* Delobbe, N. *et al., Comportement organisationnel. Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle*, De Boeck, pp. 112-153.

CARIF (2006), « Un droit à la formation pour tous : Poitou-Charentes construit la sécurisation des parcours professionnels », *Dossier spécial CARIF Informations*.

Carrias, B. (2009), *Recrutez des docteurs pour booster votre entreprise*, Eyrolles.

Castra, D. (2000), *L'insertion professionnelle des publics précaires*, Presses Universitaires de France.

Cateura, O. (2006), « La convention CIFRE : atouts et limites pour l'étude de cas», *AIMS*.

Centre d'analyse stratégique (2010), « Analyse. L'avenir de la formation professionnelle des jeunes », *La note de veille*, nº 169.

CERC (2008), « Un devoir national. L'insertion des jeunes sans diplôme », rapport nº 9, La Documentation Française.

CEREQ (2011), « Le diplôme : un atout gagnant pour les jeunes face à la crise », *Bref*, nº 283.

Chanal, V. *et al.* (1997), « Vers une ingénierie de la recherche en sciences de gestion », *Revue Française de Gestion*, nº 116, pp. 41-51.

Chardon, O. *et al.* (2008), « Les familles monoparentales : Des difficultés à travailler et à se loger », *Insee Première*, nº 1195.

Charlot, B., Glasman, D. (1998), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Presses Universitaires de France.

Chatzis, K. *et al.* (1995), « L'accord A. CAP 2000 : la « logique compétence » à l'épreuve des faits », *Travail et Emploi*, nº 64, pp. 35-47.

Code du travail, Edition 2011, Dalloz.

COE (2008), Document de synthèse relatif au chômage.

Cohen, E. (1989), « Epistémologie de gestion », *in* Joffre, P, Simon, Y., *Encyclopédie de Gestion*, Economica, pp.1055-1074.

Colin, T., Grasser, B. (2003), « L'entretien d'évaluation du personnel face à l'inconscient dans l'organisation : Le cas Meganet », *XIIIèmes Journées Nationales d'Etudes IP et M*.

Colin, T., Ryk, G. (2004), « Quelles mesures de la non qualification ? », *in* Meda, D., Vennat, F., *Le travail non qualifié : permanences et paradoxes*, La Découverte, pp. 242-254.
Conseil supérieur de la recherche et de la technologie (2007), *Jeunes chercheurs et jeunes enseignants-chercheurs : Statut et conditions de travail*, La documentation Française.
Coyle-Shapiro, J., Parzefall, M. R (2005), « Explorer la théorie du contrat psychologique : questions clés pour comprendre et investiguer la relation d'emploi », *in* Delobbe, N. *et al., Comportement organisationnel. Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle*, De Boeck, pp.21-67.
Crozier, M., Friedberg, E. (1977), *L'acteur et le système*, Editions du Seuil.

D

D'Andria, A. (2004), « Comprendre l'entrée organisationnelle des nouveaux embauchés par une approche cognitive », *Actes du colloque PESOR, Les réseaux : dimensions stratégiques et organisationnelles*.
Dachler, H. P. (1997), « Does the distinction between qualitative and quantitative methods make sense ? », *Organization Studies*, vol. 18, nº 4, pp. 700-724.
Dadoy, M. (1990), « De la qualification à la compétence », *colloque PIRTTEM-CNRS, la sociologie du travail et la codification sociale*.
Danvers, F. (2003), « Maintenir son employabilité : une compétence clef dans un processus de gestion de carrière », *Congrès AIOSP*, Berne-Suisse.
Dany F. (1997), « *La promesse d'employabilité, substitut possible à la promesse de carrière? », Thèse de doctorat en Sciences de gestion sous la dir. Bournois, F.*, Université Jean Moulin Lyon III.
Dany, F. (2002), *La nouvelle gestion des cadres. Employabilité, individualisation et vie au travail*, Vuibert.
David, A. (2004), « Études de cas et généralisation scientifique en sciences de gestion », *Actes de la XIIIème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique*, Le Havre.
David, A. (2008a), « Logique, épistémologie et méthodologies en sciences de gestion : trois hypothèses revisitées », *in* David, A. *et al*, *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, 2ème édition, Vuibert, pp.83-109.

David, A. (2008b), « La recherche-intervention, cadre général pour la recherche en management ? », *in* David, A. *et al*, *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, 2ème édition, Vuibert, pp.193-213.

David, A. *et al* (2008), *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, 2ème édition, Vuibert.

De Castéra, B. (2003), *Le compagnonnage*, Presses Universitaires de France.

De Singly, F. (2000), « Penser autrement la jeunesse », *Lien social et Politiques*, nº 43, pp. 9-21.

Delobbe *et al.* (2005), *Recherches en Comportement Organisationnel : contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle*, vol. 1, De Boeck.

Demers, C. (2003), « L'entretien », *in* Giordano, Y., *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*, Editions Management et Société, pp. 173-210.

Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., *Handbook of Qualitative Research,* Sage, pp. 118-137.

DEPP (2008), « Les sorties sans qualification : la baisse se poursuit », *Note d'information*, nº 08.05.

DEPP (2010), « La baisse des sorties sans qualification. Un enjeu pour l'employabilité des jeunes », *Note d'information*, nº 10.12.

Descamps, R. (2004), « La formations dans les entreprises : entre réflexe et stratégie », *Bref*, nº 207, CEREQ, 4 pages.

Devriese, M. (1989), « Approche sociologique de la génération », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, nº 22, pp. 11-16.

DGEFP (2011), « Le contrat de professionnalisation », *Action pour l'emploi et la formation*, Ministère du travail, de l'emploi et de la santé.

DGTPE (2010), « La désindustrialisation en France », *Documents de travail de la DG Trésor*, n° 2010/01.

Doise, W. *et al.* (1992), Représentations sociales et analyse de données, Presses Universitaires de Grenoble.

Doise, W., Palmonari, A., *L'étude des représentations sociales*, Delachaux et Niestlé.

Dubar, C. (1987), L'autre jeunesse. Jeunes stagiaires sans diplôme, Presses Universitaires de Lille.

Dubar, C. (1998), « Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion », in Charlot, B., Glasman, D., *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Presses Universitaires de France, pp. 29-37.

Dubar, C. (2001), « La construction sociale de l'insertion professionnelle », *Education et Sociétés*, nº 7, pp. 23-36.

Dubar, C. (2004), *La formation professionnelle continue*, La Découverte.

Dubet, F. (1987), *La galère, jeunes en survie*, Fayard.

Dufour, L. (2008), « Les déterminants de l'intégration des jeunes à faible capital scolaire au sein des organisations », *Thèse en Sciences de Gestion sou la dir. Peretti, J.M., Université Paul Cézanne*, Aix-Marseille III.

Dufour, L., Frimousse, S. (2006), « La socialisation organisationnelle des jeunes à faible capital scolaire », Management et Avenir, nº 10, pp. 145-160.

Duhautois, R., Maublanc, S. (2006), « Chercheurs dans le privé : la place des docteurs », *Connaissance de l'emploi*, nº 26, Centre d'études de l'emploi.

Dulac, T. (2005), « De la formation à l'évaluation du contrat psychologique : revue de la littérature et perspectives de recherche », *in* Delobbe, N. *et al., Comportement organisationnel. Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle*, De Boeck, pp. 69-109.

Durkheime, E. (1898), « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de Métaphysique et de Morale, tome* VI, mai, http://classiques.uqac.ca/classiques.

Duyck, J. Y. (1992), « Le Recrutement : La fin des tests ? », *Personnel*, nº 329, pp. 42-48.

Duyck, J. Y. (2001a), « Des lettres et des chiffres, vers la « troisième génération » du qualitatif en sciences de gestion », *Revue Sciences de Gestion*, nº30, pp. 179-206.

Duyck, J. Y., (2001b), « Ordinateur et recherche qualitative en Gestion : une application aux réponses libres », *La Revue des Sciences de Gestion*, Direction et Gestion, nº187, pp. 53-71.

Duyck, J. Y. (2002), « Crise économique et discours : quelques réflexions autour du mot du Président », *Revue Gestion 2000*, nº 6, pp. 111-129.

E

Ebersold, S. (2001), *La naissance de l'inemployable. Ou l'insertion aux risques d'exclusion*, Presses Universitaires de Rennes.

Eisenhardt, K. M. (1989), « Building theories from case study research », *Academy of Management Review*, vol. 14, nº 4, pp. 532-550.

Elbaum, M., Marchand, O., (1993), « Emploi et chômage dans les pays industrialisés : la spécificité française », *Premières Synthèses*, nº 34.

Erickson, F. (1986), « Qualitative methods in research on teaching », *in* Wittrock, M., *Handbook of research on teaching*, Macmillan, pp. 119-161.

Evéquoz, G. (2004), Les compétences clés pour accroître l'efficacité et l'employabilité de chacun, Editions Liaisons.

F

Falardeau, G. (1990), « La sociologie des générations depuis les années soixante : synthèse, bilan et perspective », Politique, nº 17, pp. 58-89.

Farr, R. (1984), « Les représentations sociale », *in* Moscovici, *Psychologie sociale*, pp.385-396, Presses Universitaires de France.

Feldman, D.C. (1976), « A contingency theory of socialization », Administrative Science Quarterly, vol. 21, pp. 433-452.

Feldman, M.S. (2000), « Organizational Routines as a source of continuous Change », *Organization Science*, vol. 11, nº 6, pp.611-629.

Finot, A. (2000), *Développer l'employabilité*, Insep Consulting Éditions.

Fize, M. (1994), *Le peuple adolescent*, Juliard.

Forgues, B., Vandangeon-Derumez (2007), « Analyses longitudinales », *in* Thietart, R. A. et al. (2007), *Méthodes de recherche en management*, 3ème édition, Dunod, pp. 439-465.

Fredy-Planchot, A. (2010), « La pratique du tutorat en TPE », *in* Louart, P., Vilette, A., *La GRH dans les PME*, Vuibert, pp. 263-276.

Freyssinet, J. (1990), « Les modes d'insertion professionnelle des jeunes : trajectoire nationale des jeunes face à la crise », *La revue de l'IRES*, nº 4, pp. 49-66.

Futuris (2004), « L'employabilité des docteurs dans le secteur privé », *Les variables Futuris*.

G

Gaglio, G. (2008), « En quoi une thèse CIFRE en sociologie forme au métier de sociologue ? Une hypothèse pour ouvrir le débat », *Socio-logos, Revue de l'association française de sociologie*, nº 3.

Galabert, M. (1977), *L'entrée dans la vie active, Génération 1965*, CEE.

Galland, O. (2007), *Sociologie de la jeunesse*, 4ème édition, Armand Colin

Galland, O. (2009), *Les jeunes*, septième édition, La Découverte.

Gasquet, C. (2003), « Les jeunes sans qualification : un groupe hétérogène, des parcours d'insertion divers », *Bref*, nº 202, Céreq.

Gauthier, M. (2003), *Regard sur… La jeunesse au Québec*, Presses de L'université de Laval.

Gauzmente, C. *et al.* (2007), Analyse statistique de données textuelles en sciences de gestion, Editions Management et Société.

Gavard-Perret, M. L. *et al.* (2008), *Méthodologie de la recherche : réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*, Pearson Education.

Gazier, B. (1999), *Employability, concepts and policies*, Institute for Applied Socio-Economics.

Gazier, B. (2003), « L'employabilité », *in* Allouche, J. *et al.*, *Encyclopédie des ressources humaines*, Vuibert, pp. 418-427.

Géhin, J. P. (2007), « Introduction à l'enquête sur les non qualifiés de niveau V et les politiques publiques de formation et d'emploi », *in Vers l'évaluation des politiques d'emploi et de formation professionnelle orientées vers les jeunes dans la région Poitou-Charentes*, rapport présenté par l'Université de Poitiers à la demande du Comité de Coordination Régional pour l'Emploi et la Formation Professionnelle en Poitou-Charentes, pp.143-146.

Giordano, Y. (2003), *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*, Editions Management et Société.

Giret, J. F., Lopez, A. (2005), « Les politiques publiques au cœur des trajectoires des jeunes », *Travail et emploi*, nº 101, pp. 31-43.

Giret, J.F. (2005), « De la thèse à l'emploi : les débuts professionnels des jeunes titulaires d'un doctorat », *Bref*, nº 220, Céreq.

Girin, J. (1990), « L'analyse empirique des situations de gestion : éléments de théorie et de méthode », *in* Martinet, A.C., *Epistémologies et sciences de gestion*, Economica, pp.141-182.

Giroux, N. (2003), « L'étude de cas », *in* Giordano, Y., *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*, Editions Management et Société, pp. 41-84.

Glaser, B. G., Strauss, A. L., *The discovery of Grounded theory. Strategies for qualitative research*, Chicago : Aldine.

Gombault, A. (2005). « La méthode des cas », *in* Roussel, P., Wacheux, F., *Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*, De Boeck, pp. 31-64.

Grasser, B., Rose, J. (2000), « L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation », *Formation Emploi*, nº 71, pp. 5-19.

Grawitz, M. (1996), *Méthodes des sciences sociales*, 10ème édition, Dalloz.

Guest, D. E. (1998), « Is the Psychological contract worth taking seriously ? » *Journal of Organizational Behavio*r, nº 19, pp. 649-664.

H-I

Hamiot, J. Y., Merle, K. (2010), « Quelle relation d'emploi dans les zones périurbaines et territoires émergents ? Exploration du schéma mental, base du contrat psychologie », *Revue Management et Avenir*, nº 32, pp. 214-232.

Hatchuel, A. (2008), « Quel horizon pour les sciences de gestion ? Vers une théorie de l'action collective », *in* David, A. *et al*, *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, 2ème édition, Vuibert, pp.7-43.

Hategekimana, R., Roger, A. (2002), « Encourager les salaries à développer leur employabilité : une réponse à des préoccupations stratégiques des entreprises », *Actes du 13ème Congrès de l'AGRH*, pp.205-218.

Herriot, P., Pemberton, C. (1997), « Facilitating new deals », *Human Resource Management Journal*, nº 7, pp. 45-56.

Herzberg, F. *et al*. (1959), *The Motivation to Work*, New York : John Wiley and Sons.

Hlday-Rispal, M. (2002), *La méthode des cas : application à la recherche en gestion*, De Boeck.

Howe, N., Strauss, W. (1991), *Generations : The History of America's Future 1584-2069*, New York : William Morrow and Company.

Hudson, L., Ozane, J. L. (1988), « Alternative Ways of Seeking Knowledge in Consumer Research », *Journal of Consumer Research*, vol. 14, pp. 508-521.

Hulin, A. (2007), « Le tutorat : un outil d'accueil et d'intégration des nouveaux salariés en entreprise », *Cahier de rechercher du CREMAT*, vol. 20, nº 141.

Hulin, A. (2008), « Le tutorat d'entreprise : fonctionnement et enjeux chez les compagnons du devoir du tour de France », *Actes du 28ème Congrès de l'AGRH*.

INSEE (2001), « Les transformations de l'emploi non qualifié depuis vingt ans », *INSEE Première*, nº 796.

INSEE (2009), « Les employés et les ouvriers non qualifiés : un niveau inférieur d'un quart à la moyenne des salariés », *INSEE Première*, nº 1250.

J-K

Jacot, H. *et al.* (2001), *La Formation Professionnelle en Mutation : développer et Reconnaître les Compétences*, Editions Liaisons.

Jaidi, Y. (2009), « La Recherche et le choix de premier emploi des jeunes diplômés : les apports de la Théorie du comportement planifié », *Thèse en Sciences de Gestion sou la dir. Bournois, F.*, Université de Paris II.

Jodelet, D. (1993), *Les représentations sociales*, 3ème édition, Presses Universitaires de France.

Joubier, J. M. (2001), « Compétence(s), qualification(s), un enjeu de reconnaissance, *La Revue de la CFDT*, nº 37-38, pp. 22-25.

Jovchelovitch, S. (2005), « La fonction symbolique et la construction des représentations : la dynamique communicationnelle *Ego/Alter/Objet* », *Hermès*, nº 41, CNRS, pp. 51-57 : http://documents.irevues.inist.fr.

Juès, J. P. (1996), *L'emploi des jeunes en France*, Presses Universitaires de France.

Kahn, P. (1996), *Le positivisme*, Quintette.

Kalampalikis, N. (2003), « L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales », *in* Abric, J. C., *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Erès, pp.147-163.

Kirk, J., Miller, M. L. (1986), *Reliability and validity in qualitative research*, CA : Sage.

Koenig, G. (1993), « Production de la connaissance et constitution des pratiques organisationnelles », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, nº 9, pp. 4-17.

Kohl, F. S. (2006), *Les représentations sociales de la schizophrénie*, Masson.

L

L'Écuyer, R. (1987), « L'analyse de contenu : notion et étapes », in Deslauriers, J. P., *Les Méthodes de la recherche qualitative*, Presses de l'Université du Québec, pp. 49-65.

Lacaze, D. (2000), « Comparaison des procédures organisationnelles de socialisation et des tactiques individuelles d'intégration des employés dans des sociétés de service », *Etudes et Documents*, CEROG, W.P. nº 571, IAE Aix en Provence.

Lacaze, D., Fabre, C. (2005), « Présentation du concept de socialisation organisationnelle », *in* Delobbe *et al.*, *Recherches en Comportement Organisationnel : contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle*, vol. 1, De Boeck, pp. 267-302.

Laflamme, C. (1993), « Réflexions sur une problématique de l'insertion professionnelle des jeunes », *in* Laflamme, C., *La formation l'insertion professionnelle, enjeux dominants, dans la société postindustrielle*, Université de Sherbrooke, pp. 89-118.

Lallé, B. (2004), « Production de la connaissance et de l'action en sciences de gestion. Le statut expérimenté de « chercheur-acteur », Revue française de gestion, nº148, pp. 45-65.

Lautrey, J. (1984), *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Presse Universitaire de France.

Le Boterf, G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Editions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2006), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2010), *Professionnaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*, Editions d'Organisation.

Le Duff, R. (1999), Encyclopédie de la gestion et du management, Dalloz.

Le Moigne, J.L. (1990), « Epistémologie constructivistes et sciences de l'organisation », *in* Martinet, A.C., *Epistémologies et sciences de gestion*, Economica, pp. 81-140.

Lebart, L., Salem, A. (1994), *Statistique textuelle*, Dunod.

Leclerc, C. *et al.* (1996), « Espoirs et impasses des pratiques de groupe d'insertion à l'emploi », *Cahiers de la recherche en éducation*, 1, Université Laval, pp. 107-132.

Ledrut, R. (1966), *Sociologie du chômage*, Presses Universitaires de France.

Lefresne, F. (2003), *Les jeunes et l'emploi*, La Découverte.

Lehmann, J.C. *et al*., (2005), « Propositions pour favoriser l'emploi des docteurs : Résultats du groupe de travail Futuris », *Futuris*, 40 pages.

Léné, A. (2002), *Formation, compétences et adaptabilité. L'alternance en débat*, L'Harmattan.

Lester, S. W. *et al.* (2002), « Not seeing eye to eye : differences in supervisor and subordinate perceptions and the attributions for psychological contract breach », Journal of Organizational Behavior, nº 23, pp. 39-56.

Levinson, H. et al. (1962), *Men, management and mental health*, Harvard University Press.

Levy, R. (2005), « Les doctorants CIFRE : médiateurs entre laboratoires de recherche universitaires et entreprises », *Revue d'économie industrielle*, nº111, pp. 79-96.

Leyens, J. Ph., Beauvois, J. L., (1997), *L'Ere de la cognition*, PUG.
Lichtenberger, Y. (1999), « Compétence, organisation du travail et confrontation sociale, *Formation-Emploi*, nº 67, pp. 93-107.
Lichtenberger, Y. (2003), « Compétence, compétences », *in* Allouche, J. *et al.*, *Encyclopédie des ressources humaines*, Vuibert, pp. 203-215.
Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985), *Naturalistic Inquiry*, Sage.

M

Mahé de Boislandelle, H. (1998), *Dictionnaire de gestion*, Economica.
Maisonneuve, O., Girardeau, C. (2011), Elever les qualifications et soutenir les atouts économiques en Poitou-Charentes », *Décimal*, 311, Insee Poitou-Charentes.
Marchal, E., Rieucault, G. (2004), « Les *a priori* de la sélection professionnelle : une approche comparative », *Centre d'Etudes de l'Emploi*, Document de travail n° 35.
Marchand, P. (1998), *L'analyse du discours assistée par ordinateur*, Armand Colin.
Marion, I. *et al.* (2006), « Vers une ouverture des frontières de la formation continue », *Bref*, nº 235, CEREQ.
Martinet, A. C. (1990), *Epistémologies et Sciences de gestion*, Economica.
Maruani, M., Reynaud, E. (2004), Sociologie de l'emploi, 4ème édition, La Découverte.
Mauger, G. (1998), « Jeunesse, insertion et condition juvénile », *in* Charlot, B., Glasman, D., *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Presses Universitaires de France, pp. 55-58.
MEDEF (1998), Objectif compétences, Journées internationales de la formation, Deauville, tome 5.
Mienvielle, Y. (1996), « Employabilité, compétences et validation des acquis », *Stratégie et compétences*, nº 10
Miles, M. B., Huberman, A. M. (2005), *Analyses des données qualitatives*, 2ème édition, 2ème tirage, De Boeck.
Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2005), « Sorties sans qualification. Analyse des causes, des évolutions, des solutions pour y remédier ».
Minni, C., Poulet-Coulibando, P. (2001à, « L'évolution récente des scolarités et de l'insertion professionnelle des jeunes (1998-2000) », *Premières synthèses*, nº 26-1.

Moliner, P. *et al*. (2002), *Les représentations sociales. Pratiques des études de terrain*,
Morin, M. (1984), « Représentations sociales et évaluation des cadres de vie urbaine », *Bulletin de Psychologie*, nº 37, pp. 823-832.
Morrison, E. W. (1993), « Longitudinal study of the effects of information seeking on newcomer socialization », *Journal of Applied Psychology*, nº 78, pp. 173-183.
Morrison, E. W., Robinson, S. L. (1997), « When employees feel betrayed : a model of how psychological contract violation develops », Academy of Management Review, nº 22, pp. 226-256.
Morrison, E. W., Robinson, S. L. (2004), « The employment relationship from two sides : incongruence in employees and employers perceptions of obligations », in Coyle-Shapiro, J. et al., *The employment relationship : examining psychological and contextual perspectives*, Oxford University Press, pp. 161-180.
Moscovici, S. (1961), *La psychanalyse, son image, son public*, Presses Universitaires de France.

N-O

Nardone, G., Watzlawick, P. (1993), *L'art du changement, thérapie stratégique et hypnothérapie sans transe*, L'Esprit du Temps.
Nelson, R.R., Winter, S.G. (1982), *An evolutionary theory of economic Change*, Cambridge, MA, The Belknap Press of Harvard University Press.
Nicole-Drancourt, C., Roulleau-Berger, L. (2006), *L'insertion des jeunes en France*, 4ème édition, Presses Universitaires de France.
Nuttin, J. (1985), *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action, 2ème édition*, Presses Universitaires de France.
O'higgins (1997), « The challenge of Youth Unemployment », *Action Program on Youth Unemployment*, Genève.
OCDE (1984), *L'emploi des Jeunes en France : les stratégies récentes*.
Oiry, E. (2004), *De la qualification à la compétence : rupture ou continuité ?*, L'Harmattan.
Oiry, E. (2005), « Qualification et compétence : deux sœurs jumelles ? », *Revue Française de Gestion*, nº 158, pp. 13-34.

Olivier, D., Tanguy, C. (2010), *Génération Y : modes d'emploi. Intégrer les jeunes dans l'entreprise*, De Boeck.

OREF Poitou-Charentes (2011), « L'alternance en Poitou-Charentes : état des lieux et pistes pour le développement », *Convergences*, nº 35, ARFTLV.

Outin, J. L. (1990), « Trajectoires professionnelles et mobilité de la main-d'œuvre : la construction sociale de l'employabilité », *Sociologie du Travail*, nº 4, pp. 469-490.

P

Parlier, M. (2003), « Qualification et compétence », *in* Allouche, J. *et al.*, *Encyclopédie des ressources humaines*, Vuibert, pp. 216-223.

Paugam, S. (2003), « Les deux dimensions de la précarité professionnelle », *in* Allouche, J. *et al.*, *Encyclopédie des ressources humaines*, Vuibert, pp.1137-1144.

Pelosse, J. Giqueaux, F. (2003), « L'employabilité tout au long de la vie comme moyen de sécuriser les mobilités », *in* Thierry, D., Tuillier, J. N., *Mieux vivre les restructurations*, Editions d'Organisation, pp.115-141.

Peretti, J. M. (1998), *Ressources humaines et gestion du personnel*, Vuibert.

Peretti, J. M. (2003), *Dictionnaire des ressources humaines*, 3ème édition, Vuibert.

Peretti, J.M. (1999), *Dictionnaire des ressources humaines*, Vuibert.

Peretti, J.M. (2010), *Ressources humaines*, 12ème édition, Vuibert.

Perez, C., Vero, J. (2006), « L'accès à la formation en entreprise au regard des modes de gestion de la main-d'œuvre », *Travail et Emploi*, nº 107, DARES.

Périlleux, T. (2005), « Se rendre désirable. L'employabilité dans l'Etat social actif et l'idéologie managériale », *in* Vielle, P. *et al.*, *L'Etat social actif : vers un changement de paradigme ?*, Presses Interuniversitaires Européennes, pp. 301-321.

Perret, V. Séville, M. (2007), « Fondements épistémologiques de la recherche », *in* Thietart *et al.*, *Méthodes de recherche en management*, Dunod, 3ème édition, pp. 13-33.

Perrin-Joly, C. (2010), « De la recherche salariée en France : lien de subordination et liberté de la recherche », *Sociologies* [en ligne], Expériences de recherche.

Perrot, S. (2001), *L'entrée dans l'entreprise des jeunes diplômés*, Economica.

Petit, A. (2008), « Les stratégies de développement du couple attractivité-fidélisation des organisations envers les jeunes entrants sur le marché du travail », *Thèse de doctorat en Sciences de gestion sous la dir. Bonnet, M.*, Université de Lyon III.

Petitjean, S., Gil, C. (2005), « Poitou-Charentes : une politiques concertée pour une sécurité professionnelle », *Actualité de la formation permanente*, 198, 74-75.

Plane, J. M. (2005), « Recherche-Intervention et innovations managériales », *in* Roussel, P., Wacheux, F., *Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*, De Boeck, pp. 140-157.

Pôle emploi (2009), « Les jeunes demandeurs d'emploi sans diplôme. Une insertion professionnelle de plus en plus difficile », *Repères et Analyses*, nº 2.

Pouget, J. (2010), *Intégrer et manager la génération Y*, Vuibert.

Poulet-Coulibando, P. (2000), « L'environnement social et familial des jeunes non qualifiés », *Éducation et formations*, nº 57, pp. 39-54.

Poullaouec, T. (2004), « Les jeunes ouvriers et la formation tout au long de la vie : promotion ou insertion ? », *Formation continue*, nº 86, pp. 53-68.

Poupart, J. (1997). « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques », *in* Poupart, J. *et al.*, (1997), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et Méthodologiques*, Gaëtan Morin, pp. 187-237.

Pralong, J. (2009), « La génération Y au travail : un péril jeune », *XXème Congrès de l'AGRH*, Toulouse.

Pralong, J. (2010a), « L'image du travail selon la Génération Y. Une étude intergénérationnelle », *Revue Internationale de Psychosociologie*, nº 39, pp. 109-134.

Pralong, J. (2010b), « La « Génération Y » existe-t-elle ? Une étude intergénérationnelle grâce à la technique des cartes cognitives », *les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*.

Préel, B. (2000), *Le choc des générations*, La découverte.

Préel, B. (2005), *Les générations mutantes*, La découverte.

Q-R

Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (1995), *Manuel de recherche en sciences sociales*, 2ème édition, Dunod.

Reinbold, M. F., Breillot, J. M. (1993), *Gérer la compétence dans l'entreprise*, l'Harmattan.

Reinert, M. (1993), « Les mondes lexicaux et leur logique à travers l'analyse statistique d'un *corpus* de récits de cauchemars », *Langage et Société*, nº 64, pp. 5-39.

Reinert, M. (1998), « Mondes lexicaux et Topoï dans l'approche Alceste », *Mots chiffrés et déchiffrés. Mélanges offerts à E. Brunet*, pp. 289-303.

Reinert, M. (2001), « Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours. Application aux 'Rêveries du promeneur solitaire », *La Revue française de Psychiatrie et de Psychologie Médicale*, V. 49, pp. 32-36.

René, J. F. (1993), « La jeunesse en mutation : d'un temps social à un espace social précaire », *Sociologie et sociétés*, vol. 25, nº 1, pp. 153-171.

Robert, A., Bouillaguet, A. (1997), *L'analyse de contenu*, Presses Universitaires de France.

Robineau, J. (2010), *Discrimination(s), genre(s) et urbanité(s). La communauté gaie de Rennes*, L'harmattan.

Robinson, S. L. *et al.* (1994), « Changing obligations and the psychological contract : a longitudinal study », *Academy of Management Journal*, nº 37, pp. 137-152.

Robinson, S. L., Rousseau, D. M. (1994), « Violation the psychological contract : not the exception but the norm », *Journal of Organizational Behavior*, nº 15, pp. 245-259.

Roehling, M. V. (1996), « The origins and early development of the psychological contract construct », *Paper presented at the Academy of Management*, Cincinnati, Ohio

Roehling, M. V. *et al.* (2000), « The nature of the new employment relationship : a content analysis of the practitioner and academic literatures », *Human Resource Management*, nº 39, pp. 305-320.

Roger, A., Ventolini, S. (2004), « La mobilité professionnelle au-delà des mesures classiques », *Actes du 15ème Congrès de l'AGRH*, pp. 1867-1886.

Romani, C. (2004) ; « Alternance(s) : synthèse de vingt ans de développement en France et à l'étranger », *Notes Emploi-Formation*, nº 11.

Romelaer, P. (2005), « L'entretien de recherche », *in* Roussel, P., Wacheux, F., *Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*, De Boeck, pp. 101-137.

Romelaer, P., Kalika, M. (2007) : *Comment Réussir sa thèse : la conduite du projet de doctorat*, DUNOD.

Rose, J. (2005), « D'une génération à l'autre…Les « effets » de la formation initiale sur l'insertion », *Bref*, nº 222.

Roulleau-Berger, L. (1991), *La ville-intervalle : jeunes entre centre et banlieue*, Éditions Méridiens Klincksieck.

Rousseau, D. M. (1989), « Psychological and implied contracts in organizations », *Employee Responsibilities and Rights Journal*, nº 2, pp. 121-139.

Rousseau, D. M. (1995), *Psychological contracts in organizations : understanding written and unwritten agreements*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Rousseau, D. M. (2001), « Schema, promise and mutuality : the building blocks of the psychological contract », *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, nº 74, pp. 511-541.

Roussel, P., Wacheux, F. (2005), *Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*, De Boeck.

Roustang, G. *et al.* (1996), *Vers un nouveau contrat social ?* Desclée de Brouwer.

Royer, I., Zarlowski, P. (1999), « Echantillons », *in* Thiétart *et al.*, *Méthodes de recherche en management*, Dunod, pp. 188-223.

RPC (2010a), « La fiche des politiques régionales », *Sur Mesure*, nº 31.

RPC (2010b), « L'apprentissage en 2009 », *Sur Mesure*, nº 43.

Ryk, G. (2004), « Une mise en regard des mesures usuelles de la (non-) qualification », *Notes Emploi Formation*, nº 16.

S

Sabouné, K. (2007), « Les représentations des employeurs du bassin rochefortais sur l'employabilité des jeunes », *in Vers l'évaluation des politiques d'emploi et de formation professionnelle orientées vers les jeunes dans la région Poitou-Charentes*, rapport présenté par l'Université de Poitiers à la demande du Comité de Coordination Régional pour l'Emploi et la Formation Professionnelle en Poitou-Charentes, pp. 357-373.

Sabouné, K. (2010), « Les déterminants individuels et organisationnels de l'employabilité des jeunes sans qualification : Le point de vue des acteurs de la formation », *Consortium doctoral AFMD/Groupe thématique AGRH « Diversité »*, Paris.

Sabouné, K., Duyck, J.Y. (2008), « Quelques pistes pour un audit de l'employabilité des jeunes à partir de l'analyse des représentations sociales des employeurs : le cas du bassin rochefortais », *10ème Université de Printemps de l'IAS*, Tanger (Maroc).

Sabouné, K., Duyck, J.Y. (2010), « Quelques réflexions sur l'audit des dispositifs publics de formation professionnelle en direction des jeunes sans qualification : le point de vue des acteurs de la formation », *12ème Université de Printemps de l'IAS*, Kaslik (Liban).

Sabouné, K., Duyck, J.Y. (2011), « Du mal-être des jeunes sans qualification : contribution à l'audit du phénomène de rupture de formation : le cas de la Région Poitou-Charentes », *29ème Université de l'IAS*, Montpellier.

Saint-Germes (2004a), « L'Employabilité, une Nouvelle Dimension pour la GRH ? », *Communication au XVème Congrès de l'AGRH, Montréal*.

Saint-Germes (2004b), « Quelles Relations entre l'Age et l'Employabilité? Une Analyse par la Performance au travail », *Communication au Congrès national des IAE, Lyon*.

Saint-Germés, E. (2007), « L'employabilité, un enjeu pour la gestion des ressources humaines. Contribution à l'analyse du concept et de sa pratique en contexte d'évaluation », *Thèse de doctorat en Sciences de gestion sous la dir. Briole, A.*, Université de Montpellier II.

Salès-Wuillemin, E. (2007), « Catégorisation et représentations sociales », *in* Bromberg, M., Trognon, A., *Psychologie sociale et ressources humaines*, Presses Universitaires de France, pp. 7-32.

Savall, H. (1998), « Réflexions sur une jeune discipline en voie de maturité », *Economies et Sociétés*, série S.G., nº 8-9, pp. 9-26.

Savall, H., Zardet, V. (2004), *Recherche en sciences de gestion : approche qualimétrique*, Economica.

Schehr, S. (2000), « Processus de singularisation et formes de socialisation de la jeunesse », *Lien Social et Politiques*, nº 43, pp. 49-58.

Schein, E. (1965), *Organization psychology*, Englewoods, NJ : Prentice Hall.

Schein, E. (1968), « Organizational socialization and the profession of management », *Industrial Management Review*, vol. 9, pp. 1-16.

Schein, E. (1980), *Organization psychology*, 3ème edition, Englewoods, NJ : Prentice Hall.

Schmalensee, D. (1986), *Bridging the scholarly-managerial research worlds*, Boston, Marketing Science Institute.

Schutz, A. (1972), The phenomenology of the social world, Heinemann Educational Books.

Schwandt, T. A. (1994), « Constructivist, Interpretivist Approaches to Humain Inquiry », *in*

Schwartz, B. (1981), *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes*, La Documentation française.

Séchaud F., Pottier E. (2007), « La formation continue : un marché segmenté dans lequel se construisent pourtant des ponts », *Bref*, nº 247, Céreq, 4 pages.

Seillier B. (2007), Rapport d'information fait au nom de la mission commune d'information sur le fonctionnement des dispositifs de formation professionnelle, Sénat.

Simonnet-Toussaint, C. (2004), « Etude des représentations véhiculées par le vin chez de jeunes adultes : pensées publique, privée et intime à propos du vin », *Thèse de doctorat en psychologie sous la dir. du Pr. Keller, P.H.*, Université de Bordeaux II.

Smith, N.C., (1991), « The case study : a vital yet misunderstood research method for management », *in* Smith, N.C., Dainty, P (Eds.)., *The management research handbook*, New York : Routledge, pp. 145-158.

Sonntag, M. (2003), « La formation en entreprise », *in* Allouche, J., *Encyclopédies des ressources humaines*, Vuibert, pp. 123-133.

Spence, M. (1973), « Job market signaling », *Quarterly Journal of Economics*, nº 87, pp. 355-374.

Stake, R. E. (1994), « Case study », *in* Denzin, N., Lincoln Y., *Handbook of qualitative research*, Thousand Oakes, CA : Sage, pp. 236-247.

Stake, R. E. (1995), *The art of the case study research*, Thousand Oaks : CA, Sage.

Stankiewicz, F. (2003), « Qualification, formation et productivité du travail », *in* Allouche, J. *et al.*, *Encyclopédie des ressources humaines*, Vuibert, pp.1174-1183.

Stern, P., Tutoy, P. (2001), *Le métier de consultant*, 4ème édition, Editions d'organisation.

T-U-V

Tanguy, L. (1986), *L'introuvable relation formation-emploi*, La Documentation française.

Tapia, C. (1994), *Intégrer les jeunes dans l'entreprise*, Les Editions d'Organisation.

Tekleab, A. G. *et al.* (2005), « Extending the chain of relatioships among organizational justice, social exchange, and employee reactions : the role of contract violations », *Academy of Management Journal*, nº 48, pp. 146-157.

Thamain, J.L. (2010), « Les représentations sociales de l'anticipation en Gestion des Ressources Humaines. Le cas de l'avenir de la Bank Note », *Thèse de doctorat en Sciences de gestion sous la dir. Duyck, J.Y.*, Université de Poitiers.

Thévenet, M. et *al.* (2008), *Fonction RH : politiques, métiers et outils des ressources humaines*, 2ème édition, Pearson Eduction.

Thierry, D. (1995), « Métier, mobilité et employabilité : questionnement », *Actes du sixième Congrès de l'AGRH*, pp. 778-788.

Thietart, R. A. *et al.* (2007), *Méthodes de recherche en management*, 3ème édition, Dunod.

Trottier, C. *et al.* (2007), « Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'Université », *Formation Emploi*, nº 58, pp. 66-77.

Usinier, J. C. *et al.* (1993), *Introduction à la recherche en gestion*, Economica.

Van Maanen, J., Schein, E. (1979), « Toward a theory of organizational socialization », *Research on organizational behavior*, vol. 1, pp. 207-228.

Vardi, Y. (1980), « Organizational career mobility : an integrative model », *Academy of Management Review*, vol. 5, pp. 341-355.

Vernières, M. (1993), *Formation-emploi, enjeu économique et social*, Cujas.

Vincens, J. (1997), « L'insertion professionnelle des jeunes : à la recherche d'une définition collective », *Formation Emploi*, nº 60, pp. 21-36.

Von Glasersfeld, E. (1988), « Introduction à un constructivisme radical », *in* Watzlawick, P., *L'invention de la réalité*, Le Seuil.

W-Y-Z

Wacheux, F. (1996), *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*, Economica.

Wacheux, F. (2000), « Le paradigme de la structuration sur l'analyse des situations de travail : effets en retour dans les processus de routinisation », *in* Autissier, D., Wacheux, F., *Structuration et management des organisations. Gestion de l'action et du changement dans les entreprises*, L'Harmattan, pp. 295-315.

Wacheux, F. (2005), « Compréhension, explication et action du chercheur dans une situation sociale complexe », *in* Roussel, P., Wacheux, F., *Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*, De Boeck, pp. 9-30.

Weber, M. (1965), *Essais sur la théorie de la science*, Plon.

Wittorski, R. (1996), « Evolution des compétences professionnelles des tuteurs par l'exercice du tutorat », *Recherche et Formation*, nº 22, pp. 35-46.

Yin, R. (1990), *Case study research : design and methods*, Beverly Hills, CA, Sage Publication.

Zarifian, P (1999), *Objectif compétence. Pour une nouvelle logique*, Editions Liaisons.

Zarifian, P. (2004), *Le modèle de la compétence,* 2ème édition, Editions Liaisons.

Zimmerman, B. (2000), « Logiques de compétences et dialogue sociale », *Travail et Emploi*, DARES, n° 84, pp. 5-19.

Table des illustrations

Liste des figures

Figure nº 1. Les travaux réalisés en master recherche et en thèse : exploration et appréhension des politiques d'insertion des jeunes 13
Figure nº 2. Le plan de la première partie 23
Figure nº 3. Le plan du chapitre I 26
Figure nº 4. Installation de la jeunesse en difficulté d'insertion dans un « espace social précaire » 30
Figure nº 5. Les trois phases d'élaboration de d'employabilité 53
Figure nº 6. Processus d'évaluation du contenu de l'employabilité 61
Figure nº 7. Le plan du chapitre II 75
Figure nº 8. Une représentation sociale dans une perspective structuraliste 83
Figure nº 9. La relation entre le sujet et son objet de représentation : les représentations des salariés relatives à leurs attentes 87
Figure nº 10. Le contenu de contrat psychologique 93
Figure nº 11. Le processus de développement du contrat psychologique 97
Figure nº 12. Le processus de violation du contrat psychologique 102
Figure nº 13. Le plan du chapitre III 107
Figure nº 14. La politique de formation de la Région 115
Figure nº 15. Les formations pré-qualifiantes : un « marchepied » à l'emploi durable 120
Figure nº 16. Le processus de construction de l'objet définitif de la thèse 126
Figure nº 17. L'objet intial de la recherche et ses évolutions 128
Figure nº 18. Phases d'évolution de l'objet de la recherche durant l'étude du dispositif EPC 131
Figure nº 19. Le plan d'action du chercheur élaboré lors de la réunion de thèse du 30 octobre 2008 137
Figure nº 20. Le plan d'action, élaboré le 20/03/2009, pour évoluer les formations pré-qualifiantes 140
Figure nº 21. Le plan de la seconde partie 146
Figure nº 22. Le plan du chapitre IV 149
Figure nº 23. Les relations contractuelles entre les acteurs d'une CIFRE 151
Figure nº 24. Les thèses CIFRE: « un regard interne » sur le fonctionnement de l'organisation 154
Figure nº 25. Le processus de la recherche-action 158

Figure nº 26. La place du doctorant CRAPS dans l'organigramme de la Région 163
Figure nº 27. Le dispositif CRAPS : un apprentissage en boucle récursive 167
Figure nº 28. La posture du doctorant CRAPS 169
Figure nº 29. La méthode adoptée dans cette recherche 171
Figure nº 30. Les différents types d'entretiens de recherche 178
Figure nº 31. Degrés d'exploration et d'intervention 179
Figure nº 32. L'environnement social et professionnel des JSQ 186
Figure nº 33. Le plan du chapitre V 202
Figure nº 34. Le plan du chapitre VI 250
Figure nº 35. Les attentes de soutien 251
Figure nº 36. Attentes de soutien pour s'intégrer au sein de l'entreprise 253
Figure nº 37. Les représentations des tuteurs en entreprise relatives à leurs attentes vis-à-vis des JSQ en cours de formation 267
Figure nº 38. Les représentations des JSQ en cours de formation relatives à leurs attentes vis-à-vis des tuteurs en entreprise 268
Figure nº 39. Contrat psychologique entre les JSQ et les tuteurs : « soutien pour s'en sortir » contre « intérêt pour le métier » 275

Liste des tableaux

Tableau nº 1. Les caractéristiques des dispositifs EPC et QA 16
Tableau nº 2. Les évolutions de l'objet de la recherche..... 17
Tableau nº 3. Nomenclature des niveaux de formation de 1969..... 35
Tableau nº 4. Définitions des sortants « sans qualification de 1969 » et « sans diplôme de Lisbonne » 37
Tableau nº 5. Les principaux dispositifs de la politique d'insertion de 1975 à 1994..... 49
Tableau nº 6. Les caractéristiques des contrats d'apprentissage et de professionnalisation 51
Tableau nº 7. Les employabilités : trois générations, sept versions principales (Gazier, 2003 : 421-422) 58
Tableau nº 8. La répartition des jeunes de la Génération 2004 selon leur diplôme le plus élevé en Poitou-Charentes et en France entière 110
Tableau nº 9. La situation des JSQ sur le marché du travail en Poitou-Charentes et en France entière 113
Tableau nº 10. Le bilan du dispositif EPC, à la CMA 79, au 21 août 2008..... 133
Tableau nº 11. Le bilan du dispositif EPC, dans la Branche de la propreté, au 17/10/2008.. 133
Tableau nº 12. Dirigeant-chercheur : deux optiques distinctes..... 160
Tableau nº 13. Les positions épistémologiques des paradigmes positiviste, interprétativiste et constructiviste..... 174
Tableau nº 14. Les caractéristiques des entretiens avec les stagiaires de la FP 188
Tableau nº 15. Les caractéristiques des entretiens avec les apprentis..... 191
Tableau nº 16. Les caractéristiques des entretiens avec les acteurs de l'insertion..... 193
Tableau nº 17. Les caractéristiques des entretiens avec les acteurs de la formation..... 196
Tableau nº 18. Les présences significatives du discours de l'employabilité 204
Tableau nº 19. Les présences significatives du discours de la formation des JSQ 206
Tableau nº 20. Les présences significatives du discours de la formation des salariés 208
Tableau nº 21. Les présences significatives du discours des missions 210
Tableau nº 22. Synthèse des discours des acteurs de la formation interrogés durant la phase exploratoire de la recherche 211
Tableau nº 23. Les mots étoilés retenus dans le *corpus* 3 213
Tableau nº 24. Les présences significatives du discours de la socialisation 214
Tableau nº 25. Les présences significatives du discours de l'apprentissage 217

Tableau nº 26. Les présences significatives du discours de l'absentéisme 219
Tableau nº 27. Les présences significatives du discours bureaucratique 221
Tableau nº 28. Les présences significatives du discours de la propreté 223
Tableau nº 29. Synthèse des discours des acteurs de l'insertion des JSQ par classe 225
Tableau nº 30. Les mots étoilés retenus dans le corpus 2 227
Tableau nº 31. Les présences significatives du discours des « découvreurs » 228
Tableau nº 32. Les présences significatives du discours des attentes 230
Tableau nº 33. Les présences significatives du discours des « participatifs » 232
Tableau nº 34. Les présences significatives du discours des « épaulés » 234
Tableau nº 35. Les présences significatives du discours des « stratèges » 236
Tableau nº 36. Les présences significatives du discours des « communicateurs » 237
Tableau nº 37. Synthèse des discours des jeunes en cours de formation par classe 239
Tableau nº 38. Croisement des données textuelles de trois *corpus* exploités par acteur 241
Tableau nº 39. Les attentes de reconnaissance des JSQ en cours de formation 258
Tableau nº 40. Les autres attentes des tuteurs 263

Liste des encadrés

Encadré nº 1. Extrait de la fiche de poste du doctorant CIFRE-CRAPS 123
Encadré nº 2. Extrait de la réunion de thèse du 29 juin 2009, propos du directeur de thèse sur la construction du cadre conceptuel des thèses sous convention CIFRE 127
Encadré nº 3. Extrait de la réunion de thèse du 30 octobre 2008, propos du directeur de thèse et de la DGA Education-Formation sur la nécessité d'étudier d'autres dispositifs 137
Encadré nº 4. Extrait de l'entretien, mené le 02/03/2009, avec la Directrice technique régionale à l'AFPA Poitou-Charentes 139
Encadré nº 5. Rapport d'activité à l'issue de la 1ère année de thèse, commentaires et appréciations du responsable scientifique dans l'entreprise 165
Encadré nº 6. Le guide d'entretien en direction des JSQ en cours de formation 190
Encadré nº 7. Le guide d'entretien en direction des tuteurs en entreprise 193

Table des annexes (tome 2)

Annexe 1. Retranscription des entretiens avec les acteurs de la formation Erreur ! Signet non défini.

Annexe 2. Rapport d'analyse Alceste des entretiens exploratoires (*corpus* 1) .....Erreur ! Signet non défini.

Annexe 3. Rapport d'analyse Alceste des entretiens avec les acteurs de l'insertion (*corpus* 2) ..... Erreur ! Signet non défini.

Annexe 4. Exercice d'introspection professionnelle auprès des étudiants en Licence professionnelle Commerce et distribution ..... Erreur ! Signet non défini.

Annexe 5. Rapport d'analyse Alceste des entretiens avec les jeunes en cours de formation (*corpus* 3) ..... Erreur ! Signet non défini.

Annexe 6. Entretiens avec les stagiaires de la formation professionnelle (stagiaires EPC et QA) et leur exploitation ..... Erreur ! Signet non défini.

Annexe 7. Entretiens avec les apprentis et leur exploitatio ..... Erreur ! Signet non défini.

Annexe 8. Entretiens avec les tuteurs en entreprise et leur exploitation Erreur ! Signet non défini.

Table des matières

Remerciements **5**
Sommaire **7**
Lexique des sigles et des abréviations **9**
Introduction Générale **11**

Première partie : cadre théorique de l'insertion et des jeunes sans qualification **22**
Chapitre I. L'insertion des jeunes sans qualification : les conditions de l'employabilité 25
Section I. Les jeunes sans qualification : de l'école à la formation 26
1. Quelques éléments de définition 27
1.1. La jeunesse 27
1.2. La qualification 32
1.3. Les jeunes sans qualification 36
2. La formation comme réponse aux difficultés d'insertion 38
2.1. L'insertion professionnelle : un concept sémantiquement flou 39
2.2. Les entraves 43
2.3. L'intervention des pouvoirs publics 47
Section II. L'employabilité : un outil d'aide à l'insertion et au maintien dans l'emploi 52
1. L'évolution et le contenu de l'employabilité 52
1.1. L'historique du concept 52
1.2. Le processus d'évaluation des déterminants individuels de l'employabilité 59
2. La gestion de l'employabilité 63
2.1. Le cas des salariés cadres 63
2.2. Le cas des jeunes sans qualification 68
Chapitre II. La question des représentations, du contrat psychologique et des attentes 74
Section I. La question de la représentation sociale 75
1. La définition et les fonctions 76
1.1. La définition générale 76
1.2. Les fonctions 78
2. La formation et l'organisation du système de représentations 80
2.1. Les processus de formation 80
2.2. Le modèle structuraliste des représentations sociales 83
3. Un concept utile à l'étude des attentes 86
Section II. La question du contrat psychologique et des attentes 89
1. Le contrat psychologique et les attentes : une étroite intrication 89

1.1. Les développements conceptuels initiaux 90
1.2. Les développements conceptuels actuels 92
1.3. la promesse : un intrus ? 92
2. La formation et la violation du contenu du contrat 94
2.1. Les facteurs déterminants 94
2.2. Le processus de formation 95
2.3. Le processus de violation 101
Chapitre III. Le terrain : les interrogations de la Région Poitou-Charentes 106
Section I. Le champ de la recherche 107
1. Les trajectoires des jeunes sans qualification en Poitou-Charentes : une précarité persistante 108
1.1. L'exploitation des enquêtes du CEREQ 108
1.2. Les niveaux de formation des jeunes 109
1.3. La situation des jeunes sans qualification sur le marché du travail 110
2. La réponse de la Région : des actions de formation pré-qualifiante 114
2.1. La politique de formation professionnelle 114
2.2. Les formations pré-qualifiantes 117
Section II. L'objet de la recherche 122
1. Une thèse sous convention CRAPS et la construction de l'objet 122
1.1. L'objet de départ 122
1.2. Une construction progressive de l'objet 125
1.3. Les évolutions de la recherche 127
2. Les demandes de la Région et les évolutions de l'objet de la recherche 128
2.1. La demande 1 : étude du dispositif Engagement première chance 128
2.2. La demande 2 : étude de dispositif Quart' Avenir 135
2.3. L'objet définitif de la thèse 141

Seconde partie : approche empirique des attentes des jeunes sans qualification en cours de formation 145

Chapitre IV. La méthodologie de la recherche 148
Section I. La production de connaissances dans le cadre des CIFRE et des CRAPS 149
1. Le dispositif CIFRE initial 150
1.1. Un rappel global du programme 150
1.2. La posture des doctorants 153
1.3. Un ancrage dans la sphère des recherches qualitatives 155
2. La CRAPS 159

2.1. L'origine des CRAPS : les structures non-marchandes face à l'encadrement de thèses 159
2.2. L'intégration et la posture du doctorant 162
2.3. Le cadre méthodo-épistémologique 170
Section II. L'instrumentalisation et l'opérationnalisation de la recherche 175
1. Les modalités de recueil et de traitement de données 176
1.1. L'approche qualitative 176
1.2. Des données discursives 177
1.3. Le traitement de données 180
2. La délimitation de l'univers de la recherche 185
2.1. La détermination des catégories d'acteurs étudiés 186
2.2. Les caractéristiques des entretiens avec les jeunes sans qualification 188
2.3. Les caractéristiques des entretiens avec les acteurs de l'insertion 192
Chapitre V. Le traitement statistique des discours 201
Section I. Les discours des acteurs de l'insertion 202
1. Le *corpus* 1 : les entretiens exploratoires 203
1.1. Les caractéristiques du *corpus* 203
1.2. Les discours 203
1.3. La présentation synthétique des discours 211
2. Le *corpus* 2 : les entretiens à usage principal 212
2.1. Les caractéristiques du *corpus* 212
2.2. Les discours 213
2.3. La présentation synthétique des discours 224
Section II. Les discours des jeunes et la discussion des résultats 226
1. Le *corpus* 3 : les entretiens avec les jeunes en cours de formation 226
1.1. Les caractéristiques du *corpus* 226
1.2. Les discours 227
1.3. La présentation synthétique des discours 239
2. La discussion des résultats 240
2.1. Le croisement des données 240
2.2. Les attentes des jeunes sans qualification 242
Chapitre VI. Les résultats de l'analyse de contenu et la discussion 249
Section I. Les résultats de l'analyse de contenu 250
1. Les attentes des jeunes sans qualification en cours de formation 251
1.1. Les attentes de soutien 251
1.2. Les attentes de reconnaissance 257
1.3. Les attentes financières 260

2. Les attentes des tuteurs en entreprise 261
2.1. Les attentes en situation de travail 261
2.2. L'éducation familiale et la volonté d'évoluer 263
2.3. L'intérêt pour le métier 265
Section II. La discussion des résultats 265
1. La discussion sur le plan conceptuel 266
1.1. Les représentations des tuteurs relatives à leurs attentes vis-à-vis des jeunes sans qualification 266
1.2. Les représentations des jeunes sans qualification relatives à leurs attentes vis-à-vis des tuteurs 268
2. La discussion sur le plan managérial 269
2.1. Des préconisations pour améliorer les formations pré-qualifiantes 269
2.2. Des préconisations pour faciliter l'intégration au sein de l'entreprise 272

Conclusion générale 277
Bibliographie 282
Table des illustrations 306
Liste des figures 307
Liste des tableaux 309
Liste des encadrés 311
Table des annexes (tome 2) 312
Table des matières 313