

CHRONIQUES du TRAVAIL

Cahiers de l'Institut Régional du Travail



Les Jeunes et le Travail 2. Métamorphoses du Rapport au Travail

CHRONIQUES DU TRAVAIL

Les Jeunes et le Travail | 2. Métamorphoses du Rapport au Travail

Sommaire du n°2 - Décembre 2012

► Introduction *(M. Correia, H. Eckert)*

1- Des accès à l'emploi et au travail très différents

- 1.1- Jeunesse : une transition difficile entre école et emploi *(V. Merle)*
- 1.2- La transition école-travail comme lieu de socialisation professionnelle ? Le rapport au travail d'apprenti(e)s ayant connu un arrêt prématuré *(N. Lamamra et B. Duc)*
- 1.3- L'activation des "jeunes adultes en difficulté". Le cas du programme FORJAD dans le canton de Vaud *(J.-M. Bonvin, M. Dif-Pradalier et E. Rosenstein)*
- 1.4- Les limites au recrutement des jeunes issus de la diversité dans la Fonction Publique Territoriale. Logiques de composition et réseaux stratégiques *(Y. Meziani)*
- 1.5- Orientation professionnelle des jeunes et représentations sociales des métiers *(S. Labbé et B. Gachassin)*

2- Les valeurs au travail des jeunes selon les populations

- 2.1- Les valeurs des jeunes : la montée de l'individualisation *(B. Roudet)*
- 2.2- Rapport au travail de jeunes diplômés dans des emplois d'exécution *(P. Barbier)*
- 2.3- De "bons opérateurs" ? Le rapport au travail des jeunes ouvriers des chantiers navals de Saint-Nazaire *(P. Seiller)*
- 2.4- La nouvelle génération d'apprentis conseillers financiers de La Poste face au travail *(A. Gilson)*
- 2.5- Comprendre les mobilités de jeunes peu qualifiés *(I. Jonas et F. Sarfati)*

3- Les exclus du travail

- 3.1- Une activité délinquante à défaut d'emploi ? Quelques réflexions sociologiques *(L. Mucchielli)*
- 3.2- Le rapport au travail revisité. Le cas des intermittents du travail *(P. Perez)*

4- Synthèse *(J. Rose)*

► Annexes : Actes du Colloque "Les Jeunes et le Travail" des 4 et 5 octobre 2012

(synthèse D. Vial et S. Moullet)

- Introduction

- 1- Particularité des jeunes en Région PACA et actions locales
- 2- Valeurs des jeunes
- 3- Des jeunesses et des rapports intergénérationnels
- 4- Accès à l'emploi et relations au travail

► Table des Matières

► Appel à Contribution - Chroniques du Travail n°3 - "Qualité du Travail, Emplois de Qualité"

1.1 RÉSUMÉ

Le modèle français de transition entre l'école et l'emploi accorde un poids considérable au diplôme sur la destinée professionnelle et il est marqué par l'âpreté de la compétition scolaire. Malgré les déclarations de principe, le système éducatif (comme les employeurs et les parents) participe à la perpétuation de cet état de fait. Or, celui-ci distingue radicalement deux jeunesse : d'un côté, une élite scolaire promise à une insertion professionnelle aisée et à un début de carrière favorable ; de l'autre, ceux qui sortent de l'école par la petite porte et qui éprouvent les plus grandes difficultés à intégrer un cursus professionnel stable. Mais même les jeunes d'origine populaire qui accèdent à des études longues ne disposent que rarement des ressources pour s'inscrire dans une trajectoire de réussite. Les outils censés pallier ces écarts, mesures d'alternance et mission locales dans la pratique, manquent d'ambition. Pourtant des expériences de nouvelles filières de formation qui visent à une réduction des inégalités de place se révèlent prometteuses, mais rares.



Vincent MERLE (1950)
merle.vincent@gmail.com

Sociologue, professeur du CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers)

Thèmes de recherche :

Politiques publiques - Formation des adultes - Relation formation-emploi
<http://www.cnam.fr>



1.1 JEUNESSE : UNE TRANSITION DIFFICILE ENTRE ECOLE ET EMPLOI

Vincent Merle

Le point de vue que je voudrais développer ici sur la question des relations des jeunes au travail n'est pas celui d'un expert. Il y a dans cette salle des personnes beaucoup plus compétentes que moi en matière de sociologie de la jeunesse. Je vais tenter d'aborder cette question en la resituant par rapport à des enjeux plus globaux et notamment sous l'angle de l'insertion professionnelle et des politiques publiques. Le thème de la jeunesse, et plus précisément celle de la place des jeunes sur le marché du travail, a été fortement mis en avant lors de la dernière campagne présidentielle et constitue un axe important du programme gouvernemental. Il n'est donc pas inutile de revenir sur ce qui caractérise la situation française à cet égard, ne serait-ce que pour mieux cerner ce que peuvent être les marges de manœuvre des politiques publiques.

I- Investissement en formation et chômage des jeunes : un paradoxe douloureux

Le constat est aujourd'hui assez largement partagé. Les difficultés d'insertion dans

l'emploi des jeunes ne sont pas nouvelles et constituent une caractéristique quasi structurelle du système social français. Non seulement le taux de chômage des moins de 25 ans demeure plus élevé que dans la plupart des pays de niveau de développement comparable, mais les comparaisons établies sur la base de cohortes de jeunes sortant du système éducatif montrent clairement que la France est l'un des pays où l'intégration dans l'emploi est parmi les plus mauvaises. Nous sommes face à ce que certains ont qualifié de « paradoxe douloureux ». Malgré une forte tendance à la prolongation de la scolarité (qui se traduit par un taux d'emploi des jeunes plus faible qu'ailleurs) et malgré des dépenses publiques particulièrement importantes en matière de formation professionnelle des jeunes¹, le taux de chômage des jeunes demeure à des niveaux très élevés. Si ce taux diminue lors des phases de croissance économique, les jeunes sont aussi les premiers à subir les effets de la dégradation de la conjoncture. On peut donc craindre que le régime de croissance lente dans lequel nous sommes installés,

1. Environ 25 millions d'euros si l'on inclut les formations professionnelles en formation initiale (15 milliards), les dépenses en faveur de l'alternance (8 milliards) et les dispositifs d'aide à l'insertion (1 milliard).

sans doute pour plusieurs années, aboutisse à une accentuation des difficultés de la jeunesse.

Les causes de cette situation sont multiples. Plutôt que des les énumérer, il importe de comprendre comment elles sont liées et forment pour ainsi dire un « modèle français » dont il nous est très difficile de sortir. Notre système est caractérisé à la fois par le poids considérable des diplômes sur la destinée professionnelle et personnelle des individus et par l'âpreté de la compétition scolaire. Je me réfère ici aux travaux de François Dubet et de Marie Duru-Bella², mais aussi à ceux d'Eric Verdier³. On a parfois comparé notre système éducatif à une sorte de « machine à distillation fractionnée »⁴ qui sélectionne les individus tout au long de leur parcours scolaire en repoussant progressivement vers les filières professionnelles et vers les filières les plus courtes ceux qui ne satisfont pas aux exigences d'une sélection qui s'opère principalement sur des critères de nature académique.

Comment parler des difficultés d'insertion des jeunes sans prendre la mesure de la diversité des situations qu'engendre ce système entre les jeunes eux-mêmes ?

Entre ceux qui parviennent à se hisser dans les filières les plus prestigieuses et à obtenir les diplômes les plus élevés, et ceux qui quittent le système éducatif sans diplôme ou avec un diplôme de niveau V, l'écart est considérable. A titre indicatif, rappelons que le taux de chômage est 4,5 fois supérieur entre les jeunes sans diplôme et ceux qui sont titulaires d'un Bac+5. Et cet écart perdure pendant plusieurs années après la sortie de la formation initiale. Or, la hiérarchie des classements scolaires reproduit très largement celles des origines sociales. Malgré l'attachement de notre société à l'idée de mérite et d'égalité des chances, l'école est un vecteur très puissant de reproduction sociale. Toutes les analyses sur la phase de transition entre l'école et l'emploi convergent : ce qui s'y joue, c'est le creusement d'un fossé entre une élite scolaire promise à une insertion professionnelle relativement aisée et un début de carrière prometteur, et ceux qui sont sortis « par la petite porte » et qui éprouvent les plus grandes difficultés à intégrer la vie professionnelle et à engager un parcours les conduisant à la stabilité de l'emploi et à une qualification reconnue sur le marché du travail. Et ce

2. DUBET F., DURU-BELLAT M., VÉRÉTOU A. (2010), *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris : éd du Seuil, 211p. (<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article7430>). François Dubet, sociologue, professeur à l'Université Bordeaux II et directeur d'études à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS), est l'auteur de plusieurs ouvrages sur l'école, l'égalité des chances, l'origine sociale, la socialisation et le travail. Marie Duru-Bellat, sociologue et professeur de sociologie à Sciences Po Paris depuis 2007, est chercheur à l'Observatoire sociologique du changement (OSC-CNRS).

3. VERDIER E. (2008), « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et Sociétés*, vol. 40, n°1, pp. 195-225. Eric Verdier est sociologue et économiste du travail et de la formation, directeur de recherche au CNRS, section 40 (Pouvoir, Politique, Organisation), LEST-AMU (Aix Marseille Université).

4. DUBET F. (2006), « Réflexions sur les parcours des élèves. Distillation fractionnée et projet de formation », *La Jaune et la Rouge*, n°613, mars 2006, pp. 23-25 (<http://www.lajauneetlarouge.com/article/reflexions-sur-les-parcours-des-eleves-distillation-fractionnee-et-projet-de-formation>).

fossé reproduit très largement celui entre les appartenances de classe.

II- Les désillusions de la méritocratie scolaire

La nouveauté, si nouveauté il y a, c'est que ce diagnostic commence à être assez largement partagé. Il y a une quinzaine d'années encore, la croyance dans les vertus de cet « élitisme républicain » était telle que toute remise en cause passait pour une atteinte aux fondements de notre société. Les débats sur le « collègue unique » masquaient sans doute l'adhésion implicite des tenants de l'égalité à un modèle qui, derrière l'égalité formelle, reproduisait les inégalités culturelles et les inégalités sociales. Les violentes critiques d'un Pierre Bourdieu sur l'école comme lieu de reproduction⁵ ont été le plus souvent traduites sous forme d'un appel à plus d'égalité formelle. Ne serait-ce que parce qu'elles ne s'attaquaient qu'à l'inégalité face à la réussite scolaire. Elles ne mettaient pas en question le poids du diplôme dans la destinée professionnelle et personnelle. Elles ne montraient pas suffisamment comment, pour des raisons historiques, la France a construit un système dans lequel « il n'y a qu'une seule compétition qui compte, c'est la compétition scolaire, ensuite tout

est quasiment joué »⁶.

La persistance d'un flux important de sortis du système éducatif sans aucun diplôme, la prise de conscience des piètres résultats de la France dans les classements internationaux (par exemple dans les enquêtes PISA⁷), le comportement malthusien de certaines grandes écoles, l'affaiblissement des dispositifs de « promotion sociale » en cours de carrière... ont sans doute aidé à cette prise de conscience. Celle-ci n'a pas entraîné pour autant de changement profond de notre système. Tout se passe comme si chacun attendait de l'autre qu'il change en premier. Les employeurs, toujours prompts à critiquer les diplômés comme des parchemins qui ne garantissent en rien les compétences et la motivation des candidats, n'en continuent pas moins à se livrer à une « guerre des talents » essentiellement fondée sur le prestige du diplôme. Les parents, tout en regrettant les effets collatéraux de la compétition scolaire, ne veulent pas prendre le risque pour leurs propres enfants de ne pas optimiser leurs chances dans la compétition ; les choix d'orientation se font presque toujours en faveur des filières les plus académiques et les plus prestigieuses. Quant aux enseignants, s'ils se plaignent amèrement d'un système où il n'y a plus guère de place pour le plaisir d'apprendre, ils ne sont guère

5. Voir à ce propos l'article « Bourdieu et l'école : la démocratisation désenchantée », *Sciences humaines*, hors-série n°15, février-mars 2012 (http://www.scienceshumaines.com/bourdieu-et-l-ecole-la-democratisation-desenchantee_fr_14187.html).

6. François Dubet, « Faut-il lutter pour l'égalité des chances ou l'égalité des places ? », entretien accordé au *Nouvel Observateur*, 25 février 2010.

7. « PISA est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires. Elle évalue l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire. Les tests portent sur la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique et se présentent sous la forme d'un questionnaire de fond. Lors de chaque évaluation, un sujet est privilégié par rapport aux autres. Les premières collectes de données ont eu lieu en 2000, les suivantes en 2003, en 2006 et en 2009. La prochaine collecte est prévue pour 2012 » (Source : <http://www.oecd.org/pisa/pisaenfranais.htm>).

enclins pour autant à remettre en cause un système qui a reconnu et valorisé leurs talents. L'identité de leur métier, c'est d'abord l'excellence de leur discipline et la réussite des plus brillants de leurs élèves.

François Dubet a fort bien montré les conséquences de ce système sur le rapport particulier que les jeunes français ont à l'égard de la scolarité. D'autres (je pense notamment aux travaux en didactique dans la foulée des travaux de Gérard Vergnaud⁸) se sont attachés à montrer comment ce modèle pesait sur les manières d'apprendre, et en particulier sur les rapports entre enseignants et élèves, essentiellement construits sur le mode de l'appréciation de l'exactitude des résultats plutôt que sur la recherche de l'intelligence du problème posé et de l'exploration des solutions. Je voudrais pour ma part insister sur un autre aspect, plus directement en lien avec la manière dont les jeunes construisent leur rapport au travail à travers l'expérience scolaire. D'une certaine manière, les jeunes ont sans doute le sentiment que le système « ne tient pas ses promesses ». Entre la valeur incontestée des filières prestigieuses auxquelles n'accèdent qu'un petit nombre, et les faibles espoirs laissés à ceux qui ne s'en sortiront au mieux qu'avec un CAP, il y a un vaste espace

au sein duquel des Bacs+5 occupent parfois des emplois faiblement qualifiés et sans devenir (par exemple téléopérateur), des jeunes titulaires d'un diplôme professionnel qui occupent souvent des emplois sans grand rapport avec le métier qu'ils ont appris, des jeunes diplômés d'un DUT qui parviennent à se faufiler vers un Master, etc. Dans ce dédale, ils oscillent entre la soumission à la tyrannie du niveau (aller le plus haut possible car seul le niveau compte), le zapping universitaire (« je fais un peu de langues étrangères, mais je bifurque vers la communication parce qu'on m'a dit qu'il y avait des débouchés ») et le fatalisme (« avec mon Master II, je vais essayer un concours de catégorie B de la Fonction publique »). La diversité de ces comportements recouvre un sentiment très largement partagé : « sans diplôme on n'est rien, mais le diplôme ne suffit pas ». Ce sentiment de dévaluation des diplômes (qui n'est pas sans fondement comme le montrent les travaux du Céreq⁹ - voir aussi deux ouvrages de Marie Duru-Bellat¹⁰) est d'autant plus prégnant que les générations précédentes ont bénéficié à la fois des progrès de la scolarisation et d'un rendement élevé des diplômes. Les enfants des baby-boomers doivent parfois faire deux ans d'études de plus

8. VERGNAUD G. (1994), *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?* [Ouvrage collectif], Paris : Hachette, coll. « Former, organiser pour enseigner », 206p. Gérard Vergnaud, chercheur internationalement reconnu pour ses travaux en psychologie cognitive et du développement, ainsi que pour son rôle en didactique des mathématiques et des sciences, a été maître de recherche au CNRS, Laboratoire de psychologie du développement et de l'éducation de l'enfant, responsable du GRECO Didactique et acquisition des connaissances scientifiques.

9. Centre d'études et de recherches sur les qualifications (<http://www.cereq.fr>).

10. DURU-BELLAT M. (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris : éd. du Seuil, coll. « La République des idées », 106p. ; DURU-BELLAT M. (2009), *Le mérite contre la justice*, Paris : Les Presses de Sciences Po, coll. « Nouveaux Débats », 166 p.

que leurs parents pour un emploi plus précaire et de moins bon niveau de qualification. Les raisons en ont été bien analysées par Louis Chauvel¹¹. Loin d'encourager les jeunes et leur famille à emprunter d'autres voies que celle des études longues, ce sentiment de dévaluation n'a fait qu'accentuer la compétition au sein du monde scolaire et universitaire. La réussite scolaire devient un impératif catégorique, l'échec un stigmate, faisant perdre parfois le sens de ce qui est appris au profit de la seule logique du « résultat ».

III- La perte du désir et du plaisir d'apprendre

L'aspiration diffuse à une meilleure orientation au sein du système n'est sans doute que l'expression d'une attente difficile à exprimer, de retrouver le désir d'apprendre, d'aider à s'y retrouver dans le maquis d'une voie qui valorise vos talents plus qu'elle ne vous juge sur des critères trop académiques. Ce n'est pas en professionnalisant « à tout va » les études supérieures que l'on y parviendra, mais en favorisant une prise de responsabilité progressive, en encourageant la découverte de la pertinence des connaissances pour mieux maîtriser son environnement personnel et professionnel. Entendre le souhait d'orientation comme un désir d'une meilleure adéquation

entre les formations et les débouchés ou comme une volonté d'acquisition de savoirs immédiatement valorisables dans les entreprises, c'est ne pas prêter attention à cette aspiration plus fondamentale de développer des connaissances et des savoir-faire qui rendent plus apte à construire soi-même son parcours, à tracer soi-même son chemin, quitte à échouer parfois et à repartir vers une autre voie. C'est ne pas voir qu'il est urgent de lutter contre un mode de transmission des connaissances « qui dévitalise ce qu'il prétend transmettre parce qu'il le déconnecte des questions qui ont fait émerger ces savoirs en les organisant selon des principes académiques », d'après Philippe Meirieu¹².

Inversement, ne pas faire entendre aux jeunes que le plaisir d'apprendre n'est accessible qu'à ceux qui savent se confronter à une discipline de pensée et aux rigueurs d'une méthode, ne pas leur dire clairement que le droit à l'erreur a pour contrepartie l'obligation de ne pas s'installer dans une situation où les choix restent éternellement ouverts, ne peut que renforcer l'illusion d'une affirmation de soi sans responsabilité, d'un « gai savoir » sans prise sur le réel.

Sans doute une partie de la jeunesse a-t-elle le sentiment diffus qu'elle a été leurrée en s'engageant dans des études dont les effets sur la carrière sont aujourd'hui plus qu'incertains. Mais si

11. CHAUVEL L. (2006), *Les classes moyennes à la dérive*, Paris : éd. du Seuil, coll. « La République des idées » 108p. Voir aussi l'article « Les nouvelles générations devant la panne prolongée de l'ascenseur social » (*disponible sur le site <http://louischauvel.org>*). Louis Chauvel, sociologue, est professeur des universités à l'Institut d'études politiques de Paris, spécialisé dans l'analyse des structures sociales et du changement par génération.

12. Conférence devant le Comité mondial pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, septembre 2005. Philippe Meirieu est spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie (il a été l'inspirateur de réformes pédagogiques importantes).

« on leur a menti », pour reprendre le titre du livre de Jean-Robert Pitte¹³, ancien Président de l'Université de Paris IV, ce n'est pas tant en leur promettant des débouchés qui n'existent pas, qu'en laissant perdurer un système scolaire dans lequel « l'école a le monopole de la définition et de la sélection des talents, du mérite et de la valeur des individus » (Dubet F., *op. cit.*).

Ce système qui ne tient pas ses promesses est évidemment vécu de manière très différente selon les catégories sociales. Non seulement parce qu'entre ceux qui ont tous les atouts pour réussir et qui ont le sentiment qu'ils ne doivent leur beau diplôme qu'à leur mérite, et ceux qui portent leur échec comme un signe de leur nullité, l'écart en termes de destinée professionnelle est de plus en plus grand, mais encore parce que la « transition » vers l'emploi au cours d'une jeunesse dont le temps s'étire, ne prend pas le même sens. La durée plus longue pour intégrer un emploi stable, mais aussi pour constituer une cellule familiale, accéder à un logement convenable, a-t-elle le même contenu social lorsqu'il s'agit d'expérimentations assurées par un solide capital scolaire et familial, et lorsque ces « expérimentations », imposées par le va-et-vient entre l'ANPE, la mission locale et des emplois précaires, réduisent l'âge de la jeunesse à être une période de galère sans boussole ?... comme le disent Christian Baudelot et Roger Establet¹⁴.

IV- La transition n'est pas la même pour tous

L'allongement de la durée des études et de la transition vers l'âge adulte ne peut être lue comme une convergence du vécu des milieux populaires vers celui de la jeunesse estudiantine des classes bourgeoises. Si les jeunes des milieux populaires accèdent aujourd'hui plus qu'autrefois à des études longues, ils ne disposent que rarement des atouts pour s'inscrire dans une trajectoire de réussite ; ils sont directement concernés par la montée du chômage, sans pour autant bénéficier des protections et des solidarités qu'assurait autrefois le milieu ouvrier. Pour ceux-là, la poursuite d'études devient un impératif pour échapper à une condition ouvrière aujourd'hui plus précaire. Mais la « rentabilité » de cet investissement est devenu plus aléatoire, voire illusoire lorsque la filière suivie est peu prestigieuse. L'intégration dans un emploi stable recule et, avec elle, la capacité de prendre son autonomie par rapport à sa famille d'origine. Cette dépendance à l'égard de la famille est vécue sur un mode très différent des « Tanguy » des classes supérieures qui bénéficient de toutes les sécurités qu'offre le capital social, culturel et relationnel de leur famille. « La crise de l'emploi a porté un coup fatal au modèle ouvrier de passage à l'âge adulte où il importait d'abord que, le plus tôt possible, le jeune ait un bon métier, puisse gagner sa vie et fonder une

13. PITTE J.-R. (2006), *Jeunes, on vous ment ! Reconstruire l'université*, Paris : éd. Fayard, 132p.

14. BAUDELLOT C. ESTABLET R. (2007), « Une jeunesse en panne d'avenir », in D. COHEN (ouv. coll.), *Une jeunesse difficile. Portrait économique et social de la jeunesse française*, Paris : éd. Rue d'Ulm, coll. « Cepremap », 238p.

famille » (Baudelot & Establet, *op. cit.*). Ceux qui ne parviennent pas à « se hisser » se voient concurrencés, y compris sur les emplois peu qualifiés, par des jeunes issus des classes moyennes, plus diplômés qu'eux. Ceux qui réussissent à poursuivre un cursus dans des études universitaires parviennent tout juste, après quelques années de galère, à trouver des emplois leur permettant de prendre leur indépendance. L'appartenance à une lignée familiale issue de l'immigration ne fait qu'ajouter à ces difficultés en raison des pratiques discriminatoires dont ces jeunes sont l'objet. Seuls s'en sortent ceux qui parviennent à effectuer un très bon parcours scolaire : l'élite scolaire « sur-sélectionnée » des fils d'ouvrier diplômés de l'enseignement supérieur (si possible d'une école prestigieuse) connaît des conditions d'insertion dans l'emploi équivalente, voire meilleure, que les fils de cadre.

On comprend mieux, dans ces conditions, la diversité des réactions au moment du projet de lancement, il y a quelques années, des « contrats première embauche ». Les jeunes qui avaient manifesté avec violence dans les banlieues quelques mois plus tôt n'y ont sans doute vu qu'une « mesure de plus » dans un monde où leur souci principal est d'échapper à la relégation scolaire et au chômage. Précaires, ils le sont déjà, et avoir un job, même sans garantie de durée, c'est déjà disposer d'un début d'autonomie financière. Michel Pialoux et Stéphane Beaud¹⁵, il y a plus de vingt ans, avaient montré combien le

travail temporaire pouvait constituer pour ces jeunes une forme de socialisation à la vie de travail à laquelle ils aspirent, mais qu'ils appréhendent.

A l'autre extrémité, les jeunes des catégories les plus favorisées, sûrs de leur destin scolaire et n'ayant guère de doute sur leurs chances d'insertion, ne se sont pas sentis concernés par le lancement de ce nouveau contrat de travail. Beaucoup sont restés à l'écart du mouvement étudiant, voire même s'y sont opposés au nom de valeurs (la reconnaissance des talents, l'esprit d'entreprise...) qui sont d'autant plus faciles à défendre que l'on a tous les atouts pour réussir. Au milieu, la masse de ceux qui vivent aujourd'hui les désillusions de l'investissement dans les études, qui se sont orientés souvent « par défaut » dans des cursus dont les débouchés sont incertains, s'est engagée dans un mouvement social de grande ampleur « contre le CPE », ceux-là parfois soutenus par leurs parents généralement des classes moyennes. La nature des slogans est à la mesure de la désillusion sur le « rendement des études » : par exemple, la revendication du refus de subordination des études aux besoins de l'économie ou de l'établissement d'une d'automatisme entre le niveau de diplôme et la catégorie de l'emploi offert, exprimait sans doute le souhait que le système tienne enfin ses promesses. Lorsque le modèle de l'élitisme républicain est en panne, la revendication semble être d'abord de le rétablir, en quelque

15. PIALOUX M., BEAUD S., (1993), « Permanents et temporaires », in P. BOURDIEU (éd.), *La misère du monde*, Paris : éd. du Seuil, pp. 493-512.

sorte « dans toute sa pureté », avant d'imaginer d'en changer les fondements. Mais, au-delà de ces slogans, ce qu'il faut entendre, c'est la protestation contre un monde professionnel dont les critères de jugement sont souvent très éloignés de ceux qui sont affichés, qui se reproduit à travers le recrutement dans des filières de prestige sans grande considération pour les talents et le mérite, et qui ne sait pas faire confiance ou admettre le droit à l'erreur. Du CPE, une bonne partie de cette génération n'aura retenu que la capacité offerte aux employeurs de mettre fin à cette sorte de « période d'essai de longue durée » sans même avoir à le justifier et quand bon lui semble. Symboliquement, cette disposition du projet ne pouvait que heurter cette jeunesse qui aspire à la reconnaissance et attend des employeurs qu'ils osent prendre un risque avec eux. Le débat, pourtant nécessaire, sur les conséquences d'une faible flexibilité du marché du travail, aura été totalement occulté.

V- Inflation des « mesures jeunes » ou construction de parcours de réussite via l'alternance ?

Ce moment de la vie politique française est symptomatique. Dans un système qui est dominé par une relation très particulière entre la formation et l'emploi, où le « niveau » et l'excellence académique l'emportent sur le contenu de ce qui est appris et sur les aptitudes professionnelles auxquelles l'école et l'université sont censées préparer, la seule issue politique semble avoir été, depuis plus de trente ans, d'inventer des « mesures jeunes ». Ces mesures qui ont pour objet de

compenser, souvent par des allègements de coût salarial, la discrimination à l'embauche dont les jeunes sont victimes (ils devraient être diplômés et avoir de l'expérience), introduisent de fait une précarité sans doute plus importante encore que dans des pays où le marché du travail est beaucoup plus flexible, mais où le taux d'emploi des jeunes est généralement meilleur qu'en France. La norme s'est petit à petit imposée de n'embaucher un jeune qu'à travers une « mesure jeune ». Seules exceptions à cette tendance lourde : le développement de l'alternance sous contrat de travail et la mise en place des missions locales.

L'alternance parce qu'elle recèle une recomposition des relations entre l'univers des entreprises et l'univers scolaire. Il n'y a aucun effet magique à attendre des apprentissages en situation de travail et de la « mise en tension » des apprentissages scolaires avec ce qui est appris dans un cadre plus formel ; cette pédagogie est particulièrement exigeante et, disons-le, la réalité n'est pas toujours à la hauteur des bénéfiques que l'on en attend généralement. Il y a une sorte de « stagification » de l'alternance qui ne peut que nuire à l'ambition de cette pédagogie. En revanche, à long terme, l'alternance induit une forme de coresponsabilité sur la professionnalisation des jeunes qui peut bousculer progressivement les bases de notre modèle ancestral et des valeurs qui le sous-tendent.

Les missions locales parce que, plus encore que de « mesures », ce dont ont besoin les jeunes qui sont en galère, c'est d'une écoute et d'un accompagnement qui prennent en considération la globalité

des questions auxquelles ils sont confrontés dans cette phase de transition complexe. L'insertion dans un emploi n'en est qu'une des dimensions. L'accès au logement, les questions de santé, de transport, d'intégration dans des activités culturelles, etc., sont parfois tout aussi décisives que celle de l'accès à un emploi, même si celui-ci conditionne bien des choses.

Ces deux registres de l'action publique ont pourtant été construits, pour ainsi dire à reculons ! Les objectifs chiffrés en matière d'alternance, en partie repris par le gouvernement actuel, masquent une absence de stratégie en matière de développement de ce type de contrat. Du coup, ils deviennent une sorte de remède à tous les maux de notre système. Tout en vantant ses vertus, on veille à ne pas fâcher le milieu éducatif, de peur que les vieux réflexes de l'élitisme républicain ne suscitent des mouvements sociaux. Au nom de la lutte contre le chômage des jeunes, on fixe des objectifs ambitieux¹⁶ mais on ne s'assure pas réellement des conditions sociales et économiques du développement de cette modalité de construction des parcours de professionnalisation. L'alternance demeure très largement « tirée par l'offre des organismes de formation » et peu intégrée

dans les politiques de recrutement et de renouvellement des qualifications dans les entreprises¹⁷.

Quant aux missions locales, depuis leur création sous l'impulsion de Bertrand Schwartz¹⁸, elles sont loin d'occuper la place qui devrait leur revenir dans les politiques publiques en direction de la jeunesse. Les raisons en sont multiples mais, faute d'être portées par une ambition politique, elles sont tendanciellement ramenées à une fonction d'agence pour l'emploi destinée aux jeunes. Ce qui laisse libre cours à de multiples initiatives pour ouvrir d'autres « guichets », plus ou moins concurrents, ou au lancement de nouveaux dispositifs...

Il y a urgence en tous cas à inventer des modes de fonctionnement dans le système éducatif et en matière de transition professionnelle qui rendent crédibles d'autres manières de favoriser l'excellence que le « régime académique », pour reprendre l'expression d'Eric Verdier¹⁹, dans sa tentative très intéressante de construction d'une typologie des modèles d'éducation-formation-emploi. Je voudrais citer ici deux exemples d'initiatives prises dans le cadre du CNAM²⁰ qui vont dans le sens d'une reconnaissance de la « pluralité des excellences » et de la diversification des parcours de professionnalisation.

16. L'argument le plus souvent mis en avant pour développer l'alternance est la lutte contre le chômage des jeunes et l'Allemagne, ainsi que les autres pays où l'apprentissage est très développé, sont montrés en exemple. Si l'alternance avait un tel effet quasi mécanique sur le chômage des jeunes, celui-ci aurait dû baisser fortement avec l'augmentation des contrats de ce type. La preuve est loin d'être évidente...

17. Sur l'alternance, voir les numéros 190 (2012-1, « L'alternance au-delà du discours ») et 193 (2012-4, « L'alternance : du discours à l'épreuve ») de la revue *Education Permanente*. En particulier : MERLE V., THÉRY M. (2012), « Un projet politique pour les formations en alternance », *Education Permanente*, n°190, pp. 9-29.

18. <http://www.cnle.gouv.fr/Les-Missions-locales.html>

19. VERDIER E. (2008), « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et Sociétés*, op. cit.

20. Conservatoire National des Arts et Métiers.

Le premier est le dispositif ELSA (Etudiants en lettres et sciences sociales en alternance). Prenant pour ainsi dire au pied de la lettre les entreprises lorsqu'elles disent rechercher une diversification de leurs profils de recrutement (« ne pas embaucher que des clones »), et lorsqu'elles veulent attirer des jeunes ayant des qualités de réflexion, de synthèse et d'innovation, nous leur avons proposé de recruter sous forme de contrat de professionnalisation, sur une durée de 11 à 12 mois, des jeunes issus de Master en lettres et en sciences sociales. Ces jeunes se sont vu confier une mission dans l'entreprise et ont suivi en parallèle des enseignements au CNAM ou à Sciences Po, en relation directe avec leur mission. L'ingénierie d'un tel dispositif est très lourde : contact avec les entreprises, accueil et aide à la définition du projet des jeunes, montage de parcours de formation « sur mesure », établissement du contrat en lien avec les OPCA²¹... Cela a donné des résultats remarquables. A tel point que les entreprises du secteur de l'assurance accueillent maintenant chaque année deux promotions de jeunes issus de ces filières ; ils obtiennent un deuxième Master dont le parcours a été totalement repensé en fonction des atouts de ces jeunes et de leur besoins de

connaissances dans le domaine des produits de l'assurance et de la gestion. D'autres parcours de ce type avaient commencé à voir le jour, mais ont dû être interrompus faute de moyens humains pour les faire vivre.

La deuxième opération que je voudrais évoquer brièvement est celle de l'École Vaucanson²², dont l'initiative revient à Jean-Pierre Boisivon²³ et qui est aujourd'hui portée par le CNAM et soutenue par de grandes entreprises française (EDF, Schneider, BNP, Michelin, PSA, Thales...). Cette école accueille des bacheliers professionnels et cherche à les conduire jusqu'à Bac+5 (avec une étape à la licence), entièrement par *l'apprentissage*. Ces jeunes ont appris un métier. Ils l'exercent en entreprise tout en acquérant les connaissances et les méthodes dont ils ont besoin pour occuper un jour des emplois de responsabilité en entreprise. Nous ne cherchons pas à faire des clones des élèves des écoles de commerce ou d'ingénieur, mais à développer une filière d'excellence pour des jeunes qui ont un fort potentiel, bien qu'ils ne soient pas passés par les filières de prestige de l'enseignement secondaire. Avec une pédagogie adaptée à ces élèves, c'est-à-dire des enseignements qui se

21. Les organismes collecteurs paritaires agréés (OPCA) sont chargés de collecter, mutualiser et redistribuer les obligations financières des entreprises en matière de formation professionnelle. Ils sont agréés et contrôlés par l'État. Ils appliquent les priorités des branches en matière de formation professionnelle. Au-delà de cette vocation première financière, certains OPCA exercent des activités d'appui et de conseil aux entreprises et aux salariés de la Branche : aide à l'émergence des besoins de compétences, construction de solutions emploi-formation globales, accompagnement et pilotage de leur mise en œuvre (source : INSEE).

22. Créée en septembre 2010 en Seine-Saint-Denis. voir « Ecole Vaucanson : la grande école par apprentissage des bacheliers professionnels », 2010 (<http://www.vaucanson.fr>).

23. Jean-Pierre Boisivon, économiste, diplômé de l'IEP Paris, agrégé de gestion, professeur émérite à l'Université Panthéon-Assas (Paris II), est conseiller à l'Institut de l'Entreprise. Ancien délégué général de cet institut, il est également président du Conseil d'orientation et de réflexion de l'assurance (CORA).

font essentiellement par projets et qui visent une remédiation par rapport aux savoirs (pour le dire plus simplement : qui mettent l'accent sur la restauration du désir et du plaisir d'apprendre), on constate des progrès spectaculaires chez ces jeunes dont les « compétences de base » sont pourtant loin d'être acquises à l'issue du baccalauréat professionnel.

■ Conclusion

De telles initiatives n'ont pas l'ambition de transformer notre système éducatif et les rapports qu'il entretient avec le système productif. Comme le dit François Dubet, les progrès en matière d'égalité des chances passent aussi par une réduction de « l'inégalité des places »²⁴. Elles contribuent néanmoins à tracer des chemins alternatifs qui, je l'espère, aideront à faire progresser la prise de conscience des limites de notre modèle et qui redonneront espoir à une jeunesse trop souvent désabusée. Mais il est hélas plus facile d'ouvrir un Master de plus ou de construire un nouvel IUT que de porter, souvent à bout de bras, de tels projets !

Et puisque nous sommes en Provence-Alpes-Côte d'Azur, je me permettrai de terminer cette intervention en citant une jeune chanteuse originaire de Nice (sans toutefois chanter moi-même, j'en suis bien incapable) :

« J'men fous j'ai 18 ans
 Vous aimeriez en dire autant
 Tout m'effraie, rien ne m'arrête
 J'aime la vie et j'me déteste

J'men fous j'ai 18 ans
 Et je ferai avec ou sans
 Je broie du noir dans ma chambre rose
 J'mets de l'espoir dans des tas de cause
 ...

J'men fous j'ai 18 ans
 Et j'ai des rêves bien plus grands
 Que tous vos restes d'illusions
 Que vous rongez dans vot'salon

J'm'en fous j'ai 18 ans
 Et dire qu'on me prend pour un enfant
 J'fais le tour du monde dans ma p'tite tête
 Mon cœur qui gronde, j'en fais des miettes »

...
 ROSE (dans son album « *Les souvenirs sous ma frange* » - EMI 2009)

24. Entretien au *Nouvel Observateur*, op. cit.

1.1 BIBLIOGRAPHIE

Baudelot C. Establet R. (2007), « Une jeunesse en panne d'avenir », in D. Cohen (ouv. coll.), *Une jeunesse difficile. Portrait économique et social de la jeunesse française*, Paris : éd. Rue d'Ulm, coll. « Cepremap », 238p.

Chauvel L. (2006), *Les classes moyennes à la dérive*, Paris : éd. du Seuil, coll. « La République des idées » 108p.

Dubet F. (2006), «Réflexions sur les parcours des élèves. Distillation fractionnée et projet de formation», *La Jaune et la Rouge*, n°613, mars 2006, pp. 23-25 (<http://www.lajauneetlarouge.com/article/reflexions-sur-les-parcours-des-eleves-distillation-fractionnee-et-projet-de-formation>)

Dubet F., Duru-Bellat M., Véré tout A. (2010), *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris : éd du Seuil, 211p. (<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article7430>)

Dubet F. (2010), « Faut-il lutter pour l'égalité des chances ou l'égalité des places », entretien accordé au *Nouvel Observateur*, 25 février

Duru-Bellat M. (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris : éd. du Seuil, coll. « La République des idées », 106p.

Duru-Bellat M. (2009), *Le mérite contre la justice*, Paris : Les Presses de Sciences Po, coll. « Nouveaux Débats », 166 p.

Merle V., Thery M. (2012), « Un projet politique pour les formations en alternance », *Education Permanente*, n°190, pp. 9-29

Pialoux M., Beaud S. (1993), « Permanents et temporaires », in P. Bourdieu (éd.), *La misère du monde*, Paris : éd. du Seuil, pp. 493-512

Pitte J.-R. (2006), *Jeunes, on vous ment ! Reconstruire l'université*, Paris : éd. Fayard, 132p.

Verdier E. (2008), « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et Sociétés*, vol. 40, n°1, pp. 195-225

Vergnaud G. (1994), *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?* (ouv. coll.), Paris : Hachette, coll. « Former, organiser pour enseigner », 206p.