Projets professionnels et emplois ultérieurs : une analyse des mécanismes de l'insertion professionnelle

Career plan and further employment situations: A study into the school-to-work transition devices

Pierre Béret

Electronic version

URL: <http://journals.openedition.org/osp/4776>

DOI: 10.4000/osp.4776

ISSN: 2104-3795

Publisher

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Printed version

Date of publication: 1 May 2002

ISSN: 0249-6739

Electronic reference

Pierre Béret, « Projets professionnels et emplois ultérieurs : une analyse des mécanismes de l'insertion professionnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 31/2 | 2002, Online since 01 June 2005, connection on 10 December 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/4776> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.4776>

This text was automatically generated on 10 December 2020.

© Tous droits réservés

Projets professionnels et emplois ultérieurs : une analyse des mécanismes de l'insertion professionnelle

Career plan and further employment situations: A study into the school-to-work transition devices

Pierre Béret

- 1 La thématique des projets occupe une grande place dans de nombreuses facettes de notre société (Boutinet, 1990), notamment dans les théories et les pratiques de l'orientation scolaire et professionnelle (Boy et al., 1999). Nous voudrions poser ici, de manière très ciblée, la question des conséquences pratiques des projets professionnels des élèves à partir du constat du déséquilibre qui existe entre les très nombreux travaux sur les projets professionnels (existence, consistance, cohérence, ...) et les trop rares approches qui examinent les « effets » de ces derniers du point de vue des qualifications réellement occupées. Cette mise en rapport implique qu'une double condition soit remplie. Il faut, d'une part, replacer le projet dans une théorie qui rende intelligibles aussi bien ses conditions d'élaboration que ses modalités de mise en œuvre, et d'autre part, au plan méthodologique, mettre en place un dispositif longitudinal à même de saisir des processus de cet ordre. Après l'examen de ces points, nous présenterons les résultats d'une enquête empirique sur des jeunes hommes interrogés une première fois en classe de terminale technique et réinterrogés sept années plus tard.

Les effets des projets : problématique et hypothèses

- 2 De très nombreux travaux portent sur les projets professionnels de jeunes encore scolarisés, que cela soit au collège (Boudon et al., 1968; Reuchlin & Bacher, 1969; Cuby & Saint-Marc, 1979 ; Thélot, 1982; Lemerancier-Kühn, 1994; Sinisalo, 1995 ; Dumora, 1998), au lycée (Larcebeau, 1979; Guichard et al., 1994; Duru-Bellat, 1995, Duru-Bellat et al., 1997), à

l'université (Felouzis & Sembel, 1997), ou en cours de vie active (Barbier, 1980; Correia & Pottier, 1999). Dans la plupart des cas, ces recherches se focalisent sur les dimensions analytiques qui constituent ces projets (prestige des professions, degré de masculinité, types de rapports à autrui et de centres d'intérêt ...) et sur leurs variations en fonction d'un certain nombre de propriétés de la personne ou de la situation (origine sociale, filière scolaire, informations reçues, ...). Il ne s'agit évidemment pas de minimiser l'intérêt de telles approches, mais de souligner qu'elles sont fondées sur l'hypothèse implicite que ces projets produiront ultérieurement des effets conformes soit à leur stricte formulation (version forte), soit — plus ou moins — en rapport avec elle (version faible). Bien que nous partagions cette hypothèse, il n'en demeure pas moins qu'il semble tout à fait important d'en mesurer les degrés de validité, variables selon les cas (Girod, 1971; Jencks, 1979; Correia & Pottier 2000), de manière beaucoup plus systématique pour au moins deux raisons centrales.

- 3 La première renvoie au fait que l'importance des travaux précités est d'autant plus grande que cette hypothèse est vraie ; dans le cas contraire, on pourrait être amené à les considérer comme des études sur la construction de la personnalité ou sur les représentations sociales sans rapport avec l'avenir professionnel des jeunes ¹.
- 4 La deuxième, plus pragmatique mais tout aussi importante, renvoie à la place qu'occupent les projets dans le processus même d'orientation. L'activité des personnes qui travaillent dans ce champ (conseiller d'orientation, ...) et les techniques qu'elles utilisent, tendent à se focaliser sur l'émergence d'un projet par le jeune. Au-delà de cas où il s'agit plus d'une imposition que d'un réel projet (Coquelle, 1994), la question des conséquences (scolaires mais surtout professionnelles) prend une place déterminante par rapport à ce qu'engagent (ou non) de telles démarches. La question des effets des projets est évidemment difficile, et elle est largement fonction du statut que l'on donne à ces derniers. En simplifiant beaucoup, on peut repérer trois grands types d'approches, non exclusifs les uns des autres, mais qui introduisent des degrés de plus en plus forts de détermination du projet par des causes extérieures à la personne.
- 5 Dans le premier, le projet est l'expression de la liberté de l'individu, ou, dans une version moins extensive, de sa personnalité, c'est-à-dire de ses goûts, de ses inclinaisons qui tendent à définir cette projection vers le futur sur le mode de la vocation où l'important réside dans la poursuite d'un objet-but (Nuttin, 1980). Pour partie, cette anticipation peut se penser indépendamment des apparentes contraintes objectives dans lesquelles elle s'élabore.
- 6 D'autres approches font du projet le résultat d'un calcul appliqué aux coûts et aux rendements attachés aux différentes filières scolaires et aux emplois auxquels elles préparent. Dans ces théories économiques, comme dans toutes les analyses en termes de structure de jeu, le projet (d'investissement) est, de fait, entièrement défini par l'ensemble des coups possibles et des gains qui leurs sont associés (les opportunités anticipées du marché). Dans ce cas, même si ces calculs sont appelés stratégies, comme chez R. Boudon, cela ne laisse aux agents, comme le dit P. Bourdieu, d'autre liberté que l'adhésion au vrai, c'est-à-dire aux chances objectives.
- 7 Enfin, d'autres travaux font du projet la simple traduction de l'avenir probable de l'agent. Dans la théorie de P. Bourdieu, à partir de rapports sociaux ayant une relative stabilité, le principe d'homologie structurale et les « lois » de la Société considérée définissent, pour un agent ou groupe d'agents donné, un champ des possibles (causalité du probable), c'est-

à-dire un faisceau de trajectoires à peu près équiprobables conduisant à des positions à peu près équivalentes (Bourdieu, 1979). L'habitus, qui assure la médiation théorique entre conditions de production de l'agent et conditions d'effectuation des pratiques, fonde le projet (appelé probabilité subjective) comme adhésion anticipée au destin objectif qui est imposée par la référence pratique à la trajectoire modale de la classe d'origine, vocation qui tend à s'ajuster aux potentialités objectives.

- 8 Selon l'approche qui sera privilégiée, on sera tenté d'imputer au projet ce qui pourrait (en partie) relever des contraintes, ou, au contraire, attribuer à ces dernières un effet relatif des projets. Nous situons résolument notre travail dans une optique qui donne au projet un statut d'interface entre contraintes sociales et autonomie relative de l'acteur. La théorie de P. Bourdieu permet, au fond, de bien comprendre le propos et l'enjeu de ces débats à travers les notions de champ des possibles et de probabilités subjectives et objectives. Ce sont ces dernières, construites par l'observateur, qui définissent le champ des possibles (d'un diplôme donné sur le marché du travail par exemple). Dès lors que l'on ne pose pas que les probabilités subjectives — le point de vue de l'agent — coïncident toujours avec les probabilités objectives (et beaucoup d'éléments, y compris chez Bourdieu, plaident pour un relatif décalage entre les unes et les autres), ce sont ces probabilités subjectives que l'on peut penser être, de fait, au principe des trajectoires observées dans le champ ², voire au principe du changement de champ (sur tous ces points, Béret, 1992).
- 9 Il est donc possible, au niveau théorique, de considérer que le projet n'est pas que le résultat des déterminants antérieurs, mais qu'il est aussi produit par l'agent, et qu'il synthétise, à ce titre, le nécessaire travail réflexif de l'individu sur lui-même pour s'appropriier le monde. De manière forcément singulière, le projet assure la traduction de cette appropriation en tant que médiation entre les différentes formes de déterminations amont et aval et les choix des agents. C'est cette autonomie relative de l'individu par rapport à son environnement qui définit aussi bien l'intégration du passé qu'un rapport à un futur qui n'en est nullement le produit mécanique. Ceci permet de se doter d'un outil qui soit tel que l'agent ne soit plus confondu avec les éléments objectifs de la situation, ni totalement déterminés par certaines caractéristiques passées (mais ni l'un ni l'autre ne sont évacués). On a donc un principe que l'on peut penser comme simultanément produit par l'agent, enraciné dans l'histoire passée de ce dernier et défini par rapport à l'avenir.
- 10 Les hypothèses découlant d'un tel système interprétatif sont de plusieurs ordres. Pour un niveau de diplôme donné (car, bien entendu, les acquis scolaires restent déterminants sur le marché du travail), on attend des insertions professionnelles d'autant plus favorables que les projets sont élevés en termes de statut. S'il y a bien construction sociétale d'un champ des possibles entre le titre et des aires d'emplois, les anticipations différenciées opérées par le jeune lors de sa scolarisation devraient rendre compte de la hiérarchie dans l'accès aux divers postes. Néanmoins, cette segmentation devrait aussi renvoyer à l'importance des atouts disponibles ou incorporés par le jeune au travers des capitaux économiques et sociaux des ascendants, et on devrait constater un lien entre ces capitaux et la fréquence des projets élevés. Pour autant, cette « causalité du probable » ne définit que partiellement la nature des rapports formation — emploi dès lors que l'acteur a des capacités de réappropriation de son environnement et peut, au travers du projet, mettre en œuvre des stratégies professionnelles conformes au principe qui les oriente. On attend donc un effet propre du projet à l'intérieur, et entre, les différents profils sociaux de ces jeunes.

Projets professionnels et qualifications

- 11 Nous avons réalisé en 1985 une enquête postale auprès de tous les jeunes hommes inscrits en classe terminale de bacs industriels Fi, F2, F3 dans l'académie d'Aix-Marseille ³). Interrogés en mars, durant leur scolarité, ces jeunes ont été enquêtés à nouveau en mars 1992 ⁴. Ce choix s'explique pour deux ensembles de raisons. Pour ce qui est de la population, le niveau bac technique est intéressant à double titre : parce que les insertions y sont très contrastées entre ouvriers et techniciens (Béret, 1988), et parce qu'il y a explosion quantitative de ce niveau. Pour ce qui est de la méthodologie, il est clair que vouloir saisir les rapports entre projets et pratiques professionnelles implique l'utilisation du longitudinal pour, notamment, éviter les possibles biais introduits par des formes de rationalisation ex post tendant à mettre en cohérence les discours présents avec les faits passés. Sur une population initiale de 1 201 jeunes, 730 ont répondu en 1985 et, parmi ces derniers, 378 en 1992. C'est sur eux que portera l'analyse, mais les effectifs ont été pondérés selon la filière suivie et le lieu de résidence afin de retrouver la structure de la population mère initiale. De façon très ciblée, il s'agit ici de se focaliser sur les rapports entre projets et situations professionnelles sur le marché du travail : 1 106 jeunes ont occupé au moins un emploi ⁵. Parce que le diplôme est, évidemment, une variable importante dans les relations formation-emploi, nous distinguerons les jeunes n'ayant au mieux que le bac (432) et ceux qui possèdent un diplôme supérieur (674).

Les jeunes de niveau IV industriel

- 12 Pour ce niveau de sortie, les tensions professionnelles en début de vie active se polarisent autour des qualifications d'ouvrier et de technicien. Ainsi, nature et niveau des compétences définissent aussi bien le profil des candidats jugés intéressants par les entreprises que celui des postes tels que peuvent l'apprécier les occupants potentiels, compte tenu de ce qu'ils considèrent être leurs propres acquis. Dans une enquête régionale de l'Union Patronale Provence, réalisée en 1988 auprès de 152 responsables d'entreprise sur les critères les plus décisifs lors d'une embauche : formation, compétences techniques et expériences professionnelles sont mises en avant (U.P.P., 1988). Par exemple, 80 % souhaitent que les tuyauteurs industriels qualifiés possèdent un niveau bac-B.P., et 77 % de l'expérience professionnelle. Dans notre enquête de 1985, à la question de savoir à quel niveau de qualification on peut prétendre lorsque l'on débute avec un bac technique, 46 % ont répondu ouvrier qualifié, 50 % technicien, et après cinq ans d'expérience professionnelle, seulement 6 % ont répondu ouvrier qualifié, 51 % technicien et 38 % cadre moyen.
- 13 Ces tensions sont tout à fait perceptibles au plan des données. Ainsi dans l'enquête nationale menée par le CEREQ, auprès des B.Tn industriels sortis en 1977 et interrogés en 1982, les premiers emplois étaient ouvriers pour presque la moitié de la population et techniciens pour 1/5, ces proportions étaient en mars 1982, de moins d'un tiers d'ouvriers et de presque un tiers de techniciens (Béret, 1988).

Projets professionnels et derniers emplois occupés

- 14 On a demandé en 1985, pendant l'année scolaire, quels étaient aussi bien le diplôme envisagé ultérieurement en cas de poursuites d'études que l'emploi anticipé à la sortie du système scolaire. Ces projets professionnels n'étaient pas pré-codés, on a enregistré les réponses données. À partir de là, on a distingué quatre grandes catégories :
- 15 Les projets les plus élevés : techniciens et professions supérieures.
- 16 Un projet très précis et quantitativement important dans les réponses : militaire.
- 17 Des projets plus flous qui renvoyaient le plus souvent à un secteur (par exemple industrie) ou une activité large (par exemple, communication).
- 18 Les jeunes qui n'avaient pas de projet : non-réponse.
- 19 Les derniers emplois occupés ont été distingués en : supérieurs, techniciens et autres professions intermédiaires, militaires, employés, ouvriers. Les rapports entre projets et dernière situation professionnelle sont alors les suivants :

Projet professionnel et dernier emploi occupé (%)

PROJETS	PROFESSIONS					TOTAL	EFFECTIF
	SUP	TECH/INTER	MILITAIRE	EMPLOYÉ	OUVRIER		
Tech/sup	12	45	13	6	24	100	166
Militaire	-	32	33	8	27	100	39
Secteur	3	27	9	-	61	100	120
Nr	3	30	13	4	50	100	107
Ensemble	6	35	14	4	41	100	432

TABLE 1. Type of career plan and last employment situation (%)

- 20 Un triple constat peut être fait :
- 21 • Un projet de niveau élevé, ou précis (militaire), permet très largement de ne pas être ouvrier (1/4) alors que l'absence de projet ou un projet trop vague ne protège pas d'un devenir majoritairement ouvrier.
- 22 Un projet élevé permet l'accès aux professions les plus valorisées presque deux fois plus souvent que lorsque tel n'est pas le cas.
- 23 Un projet précis (militaire) autorise un fort accès à cette profession par rapport aux autres projets.
- 24 Les projets élevés ou précis concernent presque la moitié de ces sortants, et jouent donc un rôle central pour comprendre l'insertion de cette population. Il faut insister ici sur le fait que ces projets ont été construits par les jeunes sept ans avant les situations professionnelles examinées. Ainsi, pour un même niveau d'études ⁶, l'anticipation opérée lors de l'investissement scolaire est une dimension centrale pour comprendre la nature des emplois occupés. Si un niveau de diplôme, par exemple, définit bien un espace de

valeurs économiques — un champ des possibles —, la compréhension des stratégies en œuvre dans cet espace renvoie fortement à la manière dont la projection initiale a été réalisée.

- 25 Par rapport aux conceptualisations du projet évoquées précédemment, on remarque qu'elles s'opposent notamment par rapport au fait que les principes explicatifs s'appliquent plus en amont dans un cas (l'origine sociale, le parcours antérieur) et plus en aval dans l'autre (l'investissement), acteur sans avenir pour les uns, agent sans histoire pour les autres. L'analyse présentée ici montre que, justement, l'investissement n'épuise pas ses effets du seul fait d'exister mais, qu'au contraire, l'agent intervient activement lors de la projection qui, à la fois, l'institue et organise ses formes de réalisation future. Néanmoins, l'individu n'est pas en état d'apesanteur sociale et économique. À ce titre, aussi bien l'agent que son investissement se définissent par rapport à un ensemble de forces économiques et sociales qui peu ou prou les supportent et les contraignent. Dans ce cadre, le projet est conçu comme un principe de réappropriation active par l'individu de son environnement qui construit aussi bien les formes d'intégration du passé que celles d'un rapport à un futur qui n'en est nullement le produit mécanique.
- 26 Pour faire émerger ce statut de médiation du projet entre passé et futur, il est nécessaire d'examiner ce qu'il en est par rapport aux capitaux sociaux des individus. Des indicateurs de socialisation peuvent être, classiquement, trouvés dans l'appartenance sociale des parents ou des grands-parents. On peut ainsi opposer socialisation ouvrière aux autres formes de socialisation familiale ⁷. Si, pour des raisons de simplification de la présentation, on se focalise sur la profession ouvrière du jeune, on obtient les résultats suivants ⁸ :

TABLEAU 2. Pourcentage de jeunes ouvriers au dernier emploi en fonction des projets professionnels et des origines sociales

PROJETS	PARENTS		GRANDS-PARENTS		PARENT ET GRAND-PARENT	
	OUVRIER	NON-OU V.	OUVRIER	NON-OU V.	OUVRIER	NON-OU V.
Tech/sup	36	17	30	18	31	6
Secteur	61	62	76	46	73	40
Nr	58	43	61	32	72	43
Ensemble	51	34	52	29	60	24
Effectifs totaux	192	240	234	198	117	122

TABLE 2. Percentage of blue-collar workers by type of career plan and social background

- 27 On voit ainsi que l'effet de dominance (pour reprendre l'expression de R. Boudon, 1973) est très fort puisque les proportions d'ouvriers varient de 51 % à 34 % selon que les parents sont ouvriers ou non-ouvriers (et de 60 % à 24 % si l'on considère conjointement les parents et les grands-parents). Les résultats correspondent à ceux que l'on pouvait attendre, ils montrent que le cumul des « avantages » dans un cas et des « désavantages »

dans l'autre joue un rôle central sur le marché du travail. Cependant, ces effets sont largement dépendants de l'anticipation opérée par l'individu lors de sa scolarisation. On note tout d'abord que les projets élevés protègent très largement d'un devenir ouvrier quelle que soit l'origine sociale, même si cette dernière continue à faire sentir ses effets. D'autre part, un projet élevé, tout comme une origine sociale plus favorable, peuvent être considérés comme des ressources dont les effets se combinent du point de vue de l'emploi. Ainsi, si le cumul des ressources autorise à n'être presque jamais ouvrier, une socialisation ouvrière et un projet technicien permettent une insertion plus favorable qu'une socialisation non-ouvrière lorsqu'il n'y a pas de projet élevé⁹.

- 28 Résultat d'une réappropriation active de son environnement par l'acteur, le projet n'en est cependant pas détaché, et la socialisation primaire intervient aussi dans l'élaboration de l'anticipation professionnelle :

TABLEAU 2 bis. Pourcentage de projet technicien/supérieur en fonction des origines sociales

PROJETS	PARENTS		GRANDS-PARENTS		PARENT ET GRAND-PARENT	
	OUVRIER	NON-OUV.	OUVRIER	NON-OUV.	OUVRIER	NON-OUV.
Tech/sup	24	41	34	38	26	42

TABLE 2 b. Percentage of « technician/college » type of plan according to social background

- 29 Ainsi, la proportion de projet technicien/supérieur passe de 26 % à 42 % selon que parents et grands-parents sont ouvriers ou non. C'est bien ce statut de dimension synthétique du projet, articulant déterminations passées et autonomie relative de l'agent, qui permet de concevoir ce dernier comme un acteur producteur du principe autour duquel s'organiseront ses stratégies.

Premiers emplois et mobilités sur le marché du travail

- 30 Le dernier emploi est évidemment important — puisqu'il correspond à l'aboutissement de la carrière professionnelle sur la durée d'observation disponible —, mais il est cependant nécessaire d'analyser le processus d'insertion dont il est le résultat. Deux éléments clefs peuvent permettre de caractériser le cheminement professionnel : le premier emploi et les formes de mobilités qui lui succèdent (Vincens, 1997). Dans l'optique qui est la nôtre, le premier emploi est l'indicateur fort des primo stratégies professionnelles qui s'élaborent autour de l'anticipation réalisée lors de l'investissement scolaire. On s'attend donc à des premiers emplois d'autant plus favorables en termes de statut que le projet est élevé. On sait par ailleurs que le marché du travail en France se structure largement autour de l'importance des marchés internes (c'est-à-dire le fait de rester dans la même entreprise, Silvestre, 1986), même si ces marchés connaissent depuis 15 ans de profonds bouleversements (Germe, 2001). Mais, en début de vie active, les jeunes sont très sensiblement plus mobiles que les actifs plus âgés. De plus, sur ces marchés internes, les employeurs doivent, avant de promouvoir, s'assurer des capacités productives du jeune (forcément inconnues puisqu'il débute). On peut voir dans cette conjonction une explication au fait que les changements ascendants de qualifications (notamment pour

ces niveaux de diplômes) se réalisent majoritairement par le marché externe (Béret, 1988). On anticipe donc des sorties d'un premier emploi d'ouvrier, plus favorables lorsqu'il y a eu changement d'employeur, et dans tous les cas, d'autant plus positives que le projet professionnel est élevé.

- 31 Examinons tout d'abord les rapports entre projet et premier emploi :

TABEAU 3. Projet professionnel et premier emploi occupé (%)

PROJETS	PROFESSIONS				TOTAL
	TECH/INTER	MILITAIRE	EMPLOYÉ	OUVRIER	
Tech/sup	27	9	15	49	100
Militaire	32	25	10	33	100
Secteur	19	3	6	72	100
Nr	12	13	3	72	100
Ensemble	22	10	9	59	100
Effectifs	94	43	38	257	432

TABLE 3. Type of career plan and first employment situation (%)

- 32 Ainsi, dès le premier emploi, un projet élevé ou précis protège d'un devenir majoritairement ouvrier qui est le lot de presque 3/4 des jeunes qui avaient un projet flou ou inexistant. À ce moment de leur trajectoire, les jeunes sont dépourvus de toute expérience professionnelle et sont uniquement dotés de l'investissement réalisé. Pourtant, l'anticipation construite lors de l'élaboration de ce dernier oriente déjà fortement les stratégies mises en œuvre sur le marché du travail. On note cependant le poids des professions ouvrières pour l'ensemble de cette population (59 %), ce qui renvoie aux formes sociétales particulières d'articulation entre systèmes éducatif et productif (Verdier, 1996), et notamment à la dévalorisation relative de l'enseignement professionnel en France. L'accumulation d'une expérience professionnelle permet cependant des sorties importantes de cette profession (qui ne représente plus que 41 % des derniers emplois occupés, cf. tableau 1), mais ces dernières demeurent largement tributaires des projets qui organisent la nature des accumulations réalisées.
- 33 Examinons tout d'abord les rapports entre premier et dernier emploi :

TABEAU 4. Premier et dernier emplois occupés (%)

Ire PROFESSION	DERNIÈRE PROFESSION				TOTAL
	TECH/SUP	MILITAIRE	EMPLOYÉ	OUVRIER	
Tech/sup	80	3	-	17	100

Militaire	-	92	-	8	100
Employé	55	-	27	18	100
Ouvrier	32	7	3	59	100

TABLE 4. First and last employment situations (%)

- 34 On remarque tout d'abord le fort maintien en situation ouvrière : 59 % des ouvriers au premier emploi le sont encore au dernier emploi. Mais alors que ce statu quo n'est vraisemblablement pas satisfaisant pour la plupart (rappelons que sur l'ensemble des jeunes interrogés en terminale, seulement 6 % pensaient qu'avec le bac et après cinq ans d'expérience professionnelle on était ouvrier qualifié), on note que le maintien est encore plus fort dans les professions les plus élevées. Corrélativement, on constate les fortes mobilités vers ces dernières, la part des « techniciens » passant de 22 % au premier emploi à 41 % au dernier.
- 35 Parmi les mobilités qui suivent le premier emploi, il faut distinguer celles qui ont lieu sur le marché interne des autres. Là encore, pour faciliter la présentation, on se focalise sur les premiers emplois ouvriers pour lesquels on présente le nombre d'employeurs (A: % de 1e ouvriers selon que le jeune est resté chez le même employeur jusqu' au dernier emploi ou a changé au moins une fois d'employeur) et la part de ceux qui ne sont plus ouvriers au dernier emploi :
- 36 TABLEAU 5. Nombre d'employeurs (A) pour les ouvriers au premier emploi et taux d'ouvriers au premier emploi qui ne sont plus ouvriers au dernier emploi en fonction des mobilités

NOMBRE D'EMPLOYEURS	PROJETS PROFESSIONNELS						POPULATION TOTALE	
	TECHNICIENS/ SUP.		SECTEURS		NON RÉPONSE			
	A	% NON OUVRIER	A	% NON OUVRIER	A	% NON OUVRIER	A	% NON OUVRIER
1	22	72	24	34	51	7	31	29
2 et plus	78	55	76	29	49	55	69	47
Ensemble	100	58	100	30	100	30	100	41

TABLE 5. Number of jobs (A) and outcomes for the blue collar category by career plan, for youth employed as blue-collar workers at the first job

- 37 L'hypothèse d'une moindre efficacité des marchés internes en termes de promotion à partir d'un premier emploi ouvrier est vérifiée puisque seulement 29 % ne sont plus ouvrier dans ce cas contre 47 % des jeunes qui ont changé d'employeur (le marché externe représentant 2/3 des types de mobilité).

- 38 Par rapport à ces (im)mobilités, les projets professionnels jouent un rôle crucial. Lorsque les jeunes n'ont eu qu'un employeur, on voit qu'un projet fort entraîne de très fortes mobilités vers les catégories supérieures (72 %), ce qui n'est pas le cas pour les autres, surtout en l'absence de projet (7 %). La littérature économique sur les marchés internes insiste sur les fonctions de sélection et d'incitation qui les caractérisent (Ballot, 1996). Dans la compétition entre salariés de la même firme pour l'accès à des postes rares, l'existence d'un projet élevé se traduit par des stratégies d'accumulation professionnelles largement orientées par l'anticipation préalable et qui différencient très favorablement ces jeunes des autres. Par contre, sur le marché externe, on note des écarts de moindre amplitude en fonction du type de projet.
- 39 On a vu qu'un projet élevé impliquait d'être ouvrier au dernier emploi nettement moins souvent (24 %) que si le projet était flou ou inexistant (61 % et 50 %). Ce résultat final résulte de la combinaison de deux effets :
- 40 Un premier emploi ouvrier moins fréquent (49 % contre 72 % dans les deux autres types de projets).
- 41 Une sortie de la catégorie ouvrier deux fois plus forte (58 % des projets élevés ouvriers au premier emploi ne le sont plus au dernier emploi contre seulement 30 % pour les deux autres types de projets).
- 42 Des premières expériences homologues sont transformées différemment en fonction des types de projets qui les travaillent. En l'absence de projet élevé, il y a accentuation des contraintes du champ, c'est-à-dire que, privées d'une orientation stratégique forte, les pratiques deviennent plus strictement fonction des déterminants qui pèsent sur la situation (on est ouvrier, on le reste). Dans l'autre cas, une première situation ouvrière — peu satisfaisante pour ces populations au vu du temps passé sur le marché du travail — est mise en tension par la trajectoire que dessine la projection réalisée, et tend à intégrer les contraintes du champ dans ce sens.

Les diplômés de l'enseignement supérieur

- 43 Presque 2/3 des jeunes ayant occupé un emploi possèdent un diplôme d'enseignement supérieur ¹⁰. Il s'agit la plupart du temps d'un B.T.S. (88 %) ou d'un D.U.T. (9 %). À ces niveaux scolaires, les enjeux concernent principalement la sortie de la catégorie de technicien vers technicien supérieur et cadre supérieur (Dubois, 1993). Ainsi, on a distingué cinq types de qualification :
- 44 Supérieurs (cadres supérieurs et agents de maîtrise).
- 45 Techniciens de maintenance.
- 46 Autres techniciens.
- 47 Autres professions intermédiaires.
- 48 Ouvriers-employés.
- 49 Les projets professionnels sont, comme précédemment : professions supérieures, techniciens, secteurs et non-réponses.

TABLEAU 6. Projets professionnels et dernière situation professionnelle (%)

	PROFESSIONS		
PROJETS		TOTAL	EL. ECTIF

	SUPÉRIEUR	MAINTENANCE	AUTRE TECH	AUTRE INTER	OUVRIER EMPLOYÉ		
Supérieur	36	27	20	13	4	100	162
Technicien	17	13	39	27	4	100	167
Secteur	10	15	41	23	11	100	153
Nr	9	13	37	33	8	100	192
Ensemble	18	17	34	24	7	100	674

TABLE 6. Career plans and last occupation (%)

- 50 À nouveau, on constate qu'un projet de niveau élevé permet un accès aux catégories supérieures trois ou quatre fois plus fort que si le projet est flou ou inexistant, et permet d'éviter presque totalement les insertions ouvriers ou employés. On note cependant la difficulté qu'il y a à « classer » les insertions dans les professions intermédiaires qui représentent 3/4 du total ¹¹. On peut cependant remarquer qu'un projet élevé entraîne deux fois plus souvent une insertion dans la catégorie des techniciens de maintenance qui se distingue des autres techniciens par trois caractéristiques : un salaire moyen un peu plus élevé (8 303 Frs contre 8 015 Frs), un emploi plus stable objectivement (7 % d'emplois instables contre 16 %) et subjectivement (on a demandé au jeune combien de temps il pensait pouvoir rester dans son entreprise, 54 % des techniciens de maintenance ont répondu « définitivement ou presque » contre seulement 36 % pour les autres techniciens).
- 51 Pour ces niveaux de sorties, les variables d'origines sociales ne jouent que faiblement, c'est-à-dire que les appartenances ouvrières ou non-ouvrières n'ont qu'un poids très relatif sur l'accès aux catégories supérieures par exemple, les projets continuant à jouer de façon similaire. Ceci renvoie à la surdétermination du champ des possibles (étroit) par le titre scolaire, les relations formation – emploi pour des niveaux bac +2 conduisant majoritairement à des professions intermédiaires dont il est d'autant plus difficile de sortir que ces titres universitaires ne sont pas reconnus, le plus souvent, dans les conventions collectives pour l'accès à la qualification de cadre.
- 52 On peut, ici aussi, prendre en compte le processus d'insertion que l'on aborde à partir du premier emploi occupé :

TABLEAU 7. Première et dernière situations professionnelles

1 PROF	DERNIÈRE PROFESSION					TOTAL	EFFECTIF	%
	SUPER	MAINTENANCE	AUTRE TECHNIC	AUTRE INTER	OUVRIER/ EMPL.			
Supérieur	89	11	-	-	-	100	59	9
Maintenance	4	59	18	13	3	100	89	13

Autre tech	13	2	77	6	2	100	157	23
Autre inter	12	8	16	62	2	100	192	29
Ouvr./empl.	12	21	35	13	21	100	177	26
Effectif	120	114	230	165	45		674	
%	18	17	34	24	7			100

TABLE 7. First and last occupation

- 53 On peut remarquer l'importance des professions d'ouvriers et d'employés au premier emploi (26 %) ainsi que le maintien relativement important dans cette catégorie pour des niveaux III de formation (21 %), ce taux variant d'ailleurs de 52 % pour ceux qui n'ont eu qu'un emploi à 8 % pour les autres. De ce point de vue, le projet joue un rôle similaire à celui observé précédemment, à savoir un moindre accès à ces catégories pour le 1^{er} emploi lorsque le projet est élevé (17 % contre 32 % en l'absence de projet), et un plus fort taux de sortie (13 % restent ouvriers contre 26 % en l'absence de projet).

Conclusion

- 54 Au plan empirique, les projets professionnels constituent l'un des facteurs explicatifs importants des situations occupées lors du processus d'insertion sur le marché du travail. L'accès à ce dernier est le moment privilégié à la fois d'une mise à l'épreuve de l'investissement scolaire préalable et de la construction d'une expérience professionnelle nécessairement — mais variablement — en rapport avec lui. La reconnaissance de cet investissement est indissociablement liée à la fois à la valeur intrinsèque du titre dans l'espace considéré, et à celle que lui a attribuée l'individu au travers de son projet. C'est par l'interaction des règles du marché réellement rencontrées et du projet que, très largement, se construit l'expérience professionnelle singulière — ou du moins, non strictement identique — des jeunes. Si cette dernière incorpore obligatoirement ces règles, celles-ci sont prioritairement réappropriées en fonction de l'orientation stratégique de l'acteur qu'autorise le projet. Dans l'exemple des jeunes de niveau IV industriel, dont l'enjeu principal est constitué par le fait de ne pas (plus) être ouvrier, un projet professionnel élevé implique d'être ouvrier deux fois moins souvent (24 %) que si le projet était flou ou inexistant (61 % et 50 %). Si maintenant on examine la proportion d'ouvriers au premier emploi, on a respectivement 49 % et 72 %. Si le projet a, logiquement, un effet sur la nature du premier emploi recherché, la socialisation professionnelle acquise dans ce cadre continue très fortement à se définir et à prendre sens par rapport à l'anticipation préalable. Ainsi, la part de jeunes ouvriers au premier emploi qui ne sont plus ouvriers au dernier emploi passe de 58 % quand le projet était élevé à 30 % dans les deux autres cas. C'est à ce titre que types de projet et origines sociales différentes constituent des ressources singulières dont les effets se combinent pour expliquer les qualifications atteintes. Ainsi, si la proportion de jeunes qui sont ouvriers au dernier emploi varie de 60 % à 24 % selon que parents et grands-parents étaient ouvriers ou non-ouvriers, des origines ouvrières et un projet élevé assurent une meilleure insertion que des origines plus favorables en l'absence de projet professionnel.

Le projet professionnel est donc bien l'un des déterminants à même de rendre compte des parcours et des qualifications sur le marché du travail.

- 55 Au plan théorique, le concept de projet peut être pensé comme un principe qui assure l'interface entre l'histoire de l'agent et le type de rapport qu'il construit au futur. Fruit de la réappropriation que fait l'individu de son environnement, le projet condense aussi bien les multiples déterminants de son cursus passé que l'orientation de son action en tant qu'acteur qui effectue des choix. Produit par un acteur socialement situé et doté, le projet professionnel définit la (les) valeur(s) de l'investissement scolaire dans un champ des possibles qui est certes imposé à l'individu, mais par rapport auquel existent de fortes marges de manœuvre. Par là-même, le projet professionnel constitue le principe qui orientera les stratégies ultérieures de l'agent sur le marché du travail dans la mesure où il exprime aussi bien une forme construite de rapport au futur qu'une intégration des ressources disponibles cohérente avec cette projection.
- 56 Néanmoins, l'existence d'un projet professionnel lors de la scolarisation n'est pas inéluctable puisque une proportion assez forte d'élèves n'en formulent pas (même si l'on peut penser qu'ils ont été amenés à construire ultérieurement à la classe de terminale des formes de rapports à leur avenir, cf. Bidart & Lavenue, 2001). Dans ces cas, privées d'orientation stratégique, les pratiques deviennent plus tributaires des forces qui organisent le champ des possibles, et la « causalité du probable » joue à plein.
- 57 Ainsi, au travers du projet, tout à la fois l'action et le principe qui en rend compte sont théoriquement construits, et permettent de comprendre comment des logiques sociales et économiques peuvent être prégnantes sans que l'acteur soit pour autant uniquement défini par elles. Les logiques stratégiques relèvent en effet de l'ensemble des conditions qui définissent l'histoire passée des acteurs, mais aussi des choix de ces derniers. Si ces choix ne sont pas le fruit du pur hasard, ils ne sont pas non plus réductibles aux seules caractéristiques socio-économiques qui les ont plus ou moins favorisés et, à ce titre, le concept de projet rend compte de cette double détermination de l'action humaine.
-

BIBLIOGRAPHY

- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Fribourg : Delval.
- Ballot, G. (Éd.). (1996). *Les marchés internes du travail : de la microéconomie à la macroéconomie*. Paris : P.U.F.
- Barbier, J.-M. (1980). Situation de travail, poursuite d'un projet de formation et procès de transformation personnelle. *Revue Française de Sociologie*, 21, 3, 409-438.
- Béret, P. (1992). Mobilité, investissement et projet : quelques réflexions théoriques. In L. Coutrot & C. Dubar (Éds.), *Cheminement professionnels et mobilités sociales*. Paris : La Documentation Française.
- Béret, P. (1988). Mobilité et qualification en début de vie active : le cas des Btn industriels. *Formation Emploi*, 21, 45-60.

- Béret, P. (1986). Les projets scolaires : contribution à une théorie de l'acteur dans le système éducatif. *Formation Emploi*, 13, 15-23.
- Bidart, C., & Lavenu, D. (2001). Projets et trajets, contraintes et contingence : qu'est-ce qui fait bifurquer des parcours. 8 Journées de sociologie du travail, tome Modes de vie, mobilités et marchés du travail. Lest, Aix-en-Provence, 41-48.
- Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : P.U.F.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris : Armand Colin.
- Boudon, R., & Bourricaud, F. (1968). *Le choix professionnel des lycéens*. Bordeaux : Institut des Sciences Humaines Appliquées.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue Française de Sociologie*, 25, 1, 3-42.
- Boy, T. et al. (1999). Analyse des méthodes éducatives en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, 2, 157-223.
- Coquelle, C. (1994). Attention projet ! *Formation Emploi*, 45, 25-32.
- Correia, M., & Pottier, F. (2000). La formation tout au long de la vie : progression professionnelle ou adaptation aux contraintes *Formation Emploi*, 71, 65-82.
- Correia, M., & Pottier, F. (1999). Les publics du C.N.A.M. : caractéristiques socio-démographiques, parcours professionnels et raisons d'entrée en formation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28, 4, 539-562.
- Cuby, M., & Saint-Marc, C. (1979). Éléments d'élaboration du projet professionnel chez les élèves de 5. S.E.I.S. *Études et documents*, 1.
- Dubois, M. (1993). Après un D.U.T. ou un B.T.S. : poursuite d'études ou entrée dans la vie active. Céreq, Document de travail, 87.
- Dumora, B. (1998). Expérience scolaire et orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 27, 2, 211-234.
- Duru-Bellat, M., Jarousse J.-P., & Solaux, G. (1997). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement de spécialité en classe terminale. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26, 4, 459-482.
- Duru-Bellat, M. (1995). Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La « causalité du probable » et son interprétation sociologique. *L'Orientation Scolaire et professionnelle*, 24, 1, 69-86.
- Felouzis, G., & Sembel, N. (1997). La construction des projets à l'université, le cas de quatre filières de l'enseignement de masse. *Formation Emploi*, 58, 45-59.
- Germe, J.-F. (2001). Au-delà des marchés internes : quelles mobilités, quelles trajectoires ? *Formation Emploi*, 76, 129-145.
- Girod, R. (1971). *Mobilité sociale : faits établis et problèmes ouverts*. Droz.
- Guichard, J. et al. (1994). Diversité et similarité des représentations professionnelles d'adolescents scolarisés dans des formations différentes. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 4, 409-437.
- Jencks, C. (1979). *Influence de la famille et de l'école en Amérique*. Paris : P.U.F.

- Larcebeau, S. (1979). Les choix professionnels d'élèves de terminale. Premiers résultats d'une enquête. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 8, 3, 215-244.
- Lemercier-Kühn, D. (1994). Étude des effets d'une formation multimédia sur les projets scolaires et professionnels d'élèves de 3e. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 2, 181-214.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : P.U.F.
- Reuchlin, M., & Bacher, F. (1969). *L'orientation à la fin du 1^{er} cycle secondaire*. Paris : P.U.F.
- Silvestre, J.-J. (1986). *Marché du travail et crise économique : de la mobilité à la flexibilité*. *Formation emploi*, 14, 54-61.
- Sinisalo, P. (1995). Les changements dans l'expression des projets et des rêves d'avenir : une comparaison entre deux cohortes en Finlande en 1977 et 1989. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 24, I, 39-53.
- Thélot, C. (1982). *Tel père, tel fils ?* Paris : Dunod.
- Union Patronale P.A.C.A., (1988). *Quels métiers pour demain ?* Marseille.
- Verdier, E. (1996). L'insertion professionnelle des jeunes « à la française » : vers un ajustement structurel ? *Travail et Emploi*, 69, 4, 37-54.
- Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes : à la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation Emploi*, 60, 21-36.

NOTES

1. Alors que tout ensemble de travaux montre que les représentations sociales sont centrales pour comprendre les pratiques (cf. notamment Abric, 1987).
2. Cette latitude de l'agent pouvant être assez grande. Dans certains cas, on peut dire que chez Bourdieu, ce sont ces probabilités subjectives qui définissent le champ des possibles, plus que le capital objectivement détenu, comme dans le cas de la petite bourgeoisie ascendante pour laquelle « l'habitus ... vise une sorte de point imaginaire, décroché de l'avenir virtuellement inscrit dans le présent sous la forme des instruments d'appropriation du futur actuellement possédés » (Bourdieu, 1974), les petits bourgeois « ...ne se déterminent qu'en fonction de chances objectives qu'ils n'auraient pas s'ils n'avaient pas la prétention de les avoir » (Bourdieu, 1979).
3. F1: construction mécanique ; F2: électronique ; F3: électrotechnique.
4. Cette deuxième phase a bénéficié d'un financement du Céreq.
5. Parmi les 95 qui n'avaient pas eu de situation d'emploi, en Mars 92 la moitié était encore en études, un quart au service national et un quart au chômage. Parmi les 1 106 qui avaient eu une situation professionnelle, en Mars 92, 43 étaient au chômage, 2 en formation et 2 au service militaire.
6. Nous avons, bien sûr, vérifié que ces résultats ne recouvraient pas un effet formation, ce niveau comprenant des jeunes sans le bac (151), avec le bac (131), avec le bac et des poursuites d'études sans obtention d'un diplôme supérieur (150). Les proportions d'ouvriers sont respectivement de 41 %, 43 % et 40 %. On note néanmoins un impact du niveau d'études sur les situations techniciens et professions supérieures qui représentent respectivement 33 %, 44 % et 47 %.
7. En l'occurrence, on a opposé père et mère ouvriers ou non renseignés (car 2/3 des mères étaient dans ce cas), et grand-père ou grand-mère ouvriers.
8. Compte tenu des faibles effectifs, on n'a pas présenté les projets militaires, cependant les lignes ensemble et effectif portent sur la population truitée. Les origines parents et grands-

parents présentent les 2 cas extrêmes d'un découpage en 4 classes (les cas mixtes ouvrier/non-ouvrier ne sont pas fournis).

9. Un travail précédent, portant sur l'orientation scolaire, aboutissait à des conclusions similaires (Béret, 1986).

10. Auxquels s'ajoutent les 95 jeunes qui n'ont pas encore eu d'emploi.

11. Dans l'enquête nationale des sortants 1988 interrogés en Mars 1991, les B.T.S. et D.U.T. industriels sont cadres supérieurs ou agents de maîtrise dans 13 % des cas et professions intermédiaires pour 83 % (Dubois, 1993).

ABSTRACTS

Career plans expressed by students during schooling should be studied according to their practical consequences on the further employment situations. In this aim, firstly, it is necessary to call for a theory likely to explain how career plans come to light and how they influence students' decision and behaviour; secondly, from a methodological point of view, a longitudinal survey is required in order to empirically identify these processes. These points will be discussed first. Then we will consider the main results of a panel survey conducted among the young people who were first interviewed when they were in their final year of their technical high school and then, a second time, seven years later.

Les projets professionnels des jeunes en cours de scolarité doivent aussi être analysés du point de vue de leurs effets pratiques sur les emplois ultérieurement occupés. Pour cela, il faut d'une part replacer le projet dans une théorie qui rende intelligibles aussi bien ses conditions d'élaboration que ses modalités de mise en œuvre, et d'autre part, au plan méthodologique, mettre en place un dispositif longitudinal à même de saisir des processus de cet ordre. Après l'examen de ces points, nous présenterons les résultats d'une enquête empirique sur des jeunes hommes interrogés une première fois en classe de terminale technique et réinterrogés sept années plus tard.

INDEX

Mots-clés: Projet professionnel, insertion professionnelle, stratégies des acteurs

Keywords: Career plan, school-to-work transition, individual strategies

AUTHOR

PIERRE BÉRET

est Chargé de recherche au C.N.R.S. au Laboratoire d'Économie et de Sociologie du Travail. Économiste, ses travaux portent sur les relations entre la formation — initiale et continue — et les mobilités et les salaires sur le marché du travail, ainsi que sur l'insertion des jeunes. Dernière publication sur la formation continue (avec Arnaud Dupray) : « La formation professionnelle continue : de l'accumulation de compétences à la validation de la performance », Formation Emploi n° 63, 1998; et sur la mobilité des chercheurs : « Transformations de l'activité de R&D et

compétences des chercheurs des entreprises », Éducation et Formations n°59, 2001. Lest — Cnrs, 35, av. Jules-Ferry, 13626 Aix-en-Provence Cedex. Tél. : 04 42 37 85 31. Courriel : beret.p@univ-aix.fr