



**HAL**  
open science

# Capital social, école et entreprises sur le marché du travail

Marc Lecoutre

► **To cite this version:**

Marc Lecoutre. Capital social, école et entreprises sur le marché du travail. Sociologie. Université René Descartes - Paris V, 2003. Français. NNT: . tel-00719714

**HAL Id: tel-00719714**

**<https://theses.hal.science/tel-00719714v1>**

Submitted on 20 Jul 2012

**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 PARIS 5 - RENÉ DESCARTES**  
**UFR DE SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES**

□□□□□□□□□□

---

**Capital social, école et entreprises**  
**sur le marché du travail**  
**Les dynamiques relationnelles des organisations**  
**éducatives dans l'accès à l'emploi**

---

**Thèse pour obtenir le grade de**  
**DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS 5**  
**EN SOCIOLOGIE**  
**présentée et soutenue publiquement par**  
**MARC LECOUTRE**

**Directeur de thèse : Mr Alain Degenne, directeur de recherche au CNRS**

**Mars 2003**

**JURY**

- M. Alain DEGENNE, directeur de recherche au CNRS
- M. Bernard GAZIER, professeur à l'Université Paris 1 Panthéon Sorbonne
- M. Emmanuel LAZEGA, professeur à l'Université Lille 1
- M. Yves-Frédéric LIVIAN, professeur à l'Université Lyon 3 Jean Moulin
- M. Pierre PARLEBAS, professeur émérite à l'Université Paris 5 Sorbonne



## SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION. DES LIENS ENTRE L'ECOLE ET L'ENTREPRISE .....</b>	<b>4</b>
<b>CHAPITRE 1. L'APPROCHE SOCIOLOGIQUE DU MARCHÉ DU TRAVAIL .....</b>	<b>15</b>
<b>CHAPITRE 2. RELATIONS SOCIALES ET DISPOSITIFS DE FORMATION SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL : MODE OPERATOIRE DES INDIVIDUS ET CAPITAL SOCIAL COLLECTIF .....</b>	<b>54</b>
<b>CHAPITRE 3. L'APPAREIL EDUCATIF DANS LES MODES D'ACCES A L'EMPLOI : ETUDES EMPIRIQUES.....</b>	<b>80</b>
<b>CHAPITRE 4. DISPOSITIFS DE FORMATION, RESEAUX ET MARCHES DU TRAVAIL : UNE APPROCHE RETICULAIRE ET ORGANISATIONNELLE .....</b>	<b>117</b>
<b>CHAPITRE 5. ETUDE SUR DES FORMATIONS DE 3° CYCLE A L'ADMINISTRATION ET A LA GESTION DANS LE SECTEUR CULTUREL .....</b>	<b>147</b>
<b>CONCLUSION. ELEMENTS POUR UNE GENERALISATION.....</b>	<b>194</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>205</b>
<b>ANNEXES GENERALES .....</b>	<b>220</b>
<b>TABLE DES MATIERES .....</b>	<b>315</b>
<b>TABLE DES FIGURES, TABLEAUX ET ENCADRES .....</b>	<b>321</b>

## **INTRODUCTION. DES LIENS ENTRE L'ECOLE ET L'ENTREPRISE**

L'entrée des personnes formées sur ce qu'on peut appeler par commodité le marché du travail s'interprète à deux niveaux : le passage d'un individu du milieu formatif à un milieu de travail, et les rapports qu'entretiennent ces deux milieux et qui structurent ce passage (Rose 1998). Notre objectif est de développer, à partir de la thèse de l'encastrement social des actes économiques développée par M. S. Granovetter (1985), une interprétation du rôle de l'appareil éducatif sur le marché du travail en terme de médiation sociale et d'articulateur entre école et emploi. Nous appliquerons cette thèse en situant l'analyse des processus effectifs d'accès des jeunes à l'emploi au sein des liens organisés par les acteurs du système éducatif avec les acteurs de l'entreprise, et en mobilisant une conception à la fois individuelle et collective du capital social.

### **1. Rapports et “ relations ” entre le système éducatif et le monde du travail**

La recherche d'un rapprochement entre l'école et l'entreprise n'est pas récente, mais elle revenue à l'ordre du jour depuis le début des années quatre-vingt, après une phase de désintérêt au cours des années soixante et soixante-dix (Tanguy 1994, Rose 1998) et concerne l'ensemble du système éducatif du collège jusqu'à l'université selon Agulhon (1994). Ce rapprochement recouvre des coopérations nouvelles prenant des formes diverses. Lucie Tanguy (1994) désigne la forme emblématique de ces coopérations sous l'expression générique “ d'alternance ”. Le symbole en est le baccalauréat professionnel créé en 1985 et intégrant une période conséquente de formation en entreprise, associée à des modalités pédagogiques et faisant l'objet d'une évaluation incluse dans l'examen final. Ces caractéristiques de stages obligatoires se retrouvent maintenant dans l'enseignement supérieur (BTS, DUT, MST). Mais ces coopérations couvrent bien d'autres situations comme la création du Haut Comité Education Economie en 1986 assurant la concertation au plus haut niveau entre l'Education Nationale et les partenaires économiques, ou les conventions de jumelage<sup>1</sup> officialisant l'ensemble des coopérations nouées directement entre des entreprises et des établissements au niveau local, ou entre des académies et des instances territoriales de branches professionnelles au niveau régional.

---

<sup>1</sup> Dans son ouvrage de 1994, Catherine Agulhon en recense plus de 20°000 dont 30% signées par un lycée professionnel.

De ces mouvements, on retiendra le développement de relations riches et diversifiées entre des entreprises et des établissements d'enseignement, effets les plus visibles d'après Agulhon. Les acteurs des établissements d'enseignement<sup>2</sup> sollicitent dorénavant les entreprises pour la taxe d'apprentissage, récupérer des machines ou du matériel, placer les élèves en stage, organiser des visites d'entreprises, mettre en place des formations complémentaires localement adaptées, participer aux jurys d'examen et bien entendu définir les modalités pédagogiques des périodes en entreprise. Agulhon repère enfin une montée de la concurrence pour l'accès aux entreprises à la mesure de la multiplication des dispositifs d'enseignement qui incorporent les stages obligatoires. Les efforts de fidélisation d'un pool croissant d'entreprises par un établissement ne s'étendent ainsi pas toujours à l'ensemble des stages devant être proposés aux élèves, et les enseignants renvoient sur ceux-ci le soin de trouver leur stage, ce qui nuit par ailleurs à la pérennité des relations engagées. Les avantages de ces coopérations au plus près du terrain apparaissent assez vite : échange plus direct entre responsables d'entreprises et responsables de dispositifs de formation sur la nature des qualifications attendues à la sortie de l'école à un niveau local fin ; mise à jour des contenus d'enseignement afin qu'ils restent les plus pertinents vis à vis d'un milieu professionnel en constante évolution ; meilleure programmation à moyen terme de la nature des sorties de l'école ; source d'intervenants professionnels en vue d'une "professionnalisation"<sup>3</sup> accrue des dispositifs de formation, etc.

On peut se demander cependant si l'effet de ces coopérations se limite à la mise à jour des enseignants et des référentiels de métier, au suivi de nouvelles techniques ou à une meilleure socialisation des jeunes au travail. Quels effets peuvent produire sur les formes d'accès à l'emploi des élèves les interventions régulières de professionnels dans le cours de la formation, la réalisation de travaux pour des entreprises, les stages, etc., c'est à dire ces immersions et ces rencontres fréquentes avec des acteurs du milieu professionnel visé par la formation ? La référence à la recherche d'emploi est toujours une constante, même si elle n'apparaît qu'en "*filigrane dans la démarche pédagogique des enseignants*", constate Agulhon (1994, p. 139). Des exemples décrivant des situations dans lesquelles des liens s'établissent entre les responsables de formation et les responsables d'entreprises fournissent quelques pistes.

Damien Brochier (1995) analyse le cas innovant d'une coopération Education Nationale - Branches Professionnelles dans laquelle des cursus d'unités de formation par alternance du BTP en région Rhône-Alpes enchaînent alternance sous statut scolaire puis apprentissage<sup>4</sup>. Le pilotage partenarial délicat de cette forme d'alternance s'avère alors d'autant plus efficace que "*s'établit une véritable continuité relationnelle entre les représentants de la profession concernée et les membres de l'établissement de formation (professeurs, chefs de travaux, proviseur) tout au long du processus*" (p. 10). Dans un ouvrage réunissant des contributions à la Biennale de l'Education et de la Formation de 1998, Luc Pasquier<sup>5</sup>, analysant la relation tutorale dans l'alternance, oppose deux types de relations nouées entre les entreprises et les centres de formation. Dans les relations dites contractuelles "*(...) la signature du contrat suffit à chacune des parties pour se considérer partenaire dans la formation du jeune. Ce type de relation se caractérise par de faibles contacts entre responsable en entreprise et*

---

<sup>2</sup> Au sein de l'enseignement professionnel, d'après Agulhon (1994, p.137), 57% des enseignants de matières professionnelles entretiennent des relations suivies avec des entreprises, en particulier pour les stages.

<sup>3</sup> Ces phénomènes ne sont pas exempts de conflits et d'évolutions contraires : la professionnalisation des enseignements est une donnée évolutive et une question sociale montante qui ne sera probablement jamais réglée (Trouvé 1996), malgré les efforts menés en ce sens (HCEE 1996).

<sup>4</sup> Une première année de formation en alternance sous statut scolaire lors de laquelle l'élève est "*intégré à la communauté éducative de son lycée professionnel*", la seconde année en apprentissage en entreprise, le jeune étant alors titulaire d'un contrat de travail et étant sous la responsabilité d'un chef d'entreprise.

<sup>5</sup> in Charlot & Glasman 1998, pp. 110-120.

*responsable en centre de formation, peu d'échanges d'information sur le rôle de chacun dans la prise en charge.*” A l'inverse, dans les relations qu'il nomme partenariales, les liens entre les responsables sont caractérisés par “*la participation des tuteurs aux examens, une bonne connaissance des demandes du centre de formation, des relations plus fréquentes*”. Dans ce dernier cas, les jeunes se sentent pris en charge, s'adaptent plus facilement à leur nouvel univers, affirment une motivation plus grande ; et les tuteurs se sentent investis de responsabilité vis à vis des jeunes, placent leur confiance auprès d'eux, et gèrent beaucoup mieux en dépensant moins d'énergie les relations avec le centre de formation. L'auteur remarque alors que les relations élèves-tuteurs “*dépassent parfois le cadre et la durée du contrat*”. Dans le même ouvrage, Laurence Legay et Jacki Choplin<sup>6</sup> notent, à propos des organismes de formation impliqués dans les mesures publiques d'insertion des jeunes, qu'une tâche apparaît de plus en plus cruciale pour leur bon fonctionnement organisationnel. C'est la fonction de coordonnateur, chargé d'opérer les liens entre le dispositif dont il dépend, les jeunes, les structures d'accueil et les entreprises, “*homme de frontière*” plutôt qu’“*homme de centre*”, à la confluence des informations, ceci nécessitant de repenser de façon nouvelle le positionnement de l'organisme de formation dans son tissu relationnel.

L'analyse de Bénédicte Gendron (1998) avance un peu plus dans l'idée que ces relations puissent avoir des effets du point de vue des processus d'accès à l'emploi. Son travail sur les formations complémentaires d'initiative locale (FCIL)<sup>7</sup> de niveau III montre que l'efficacité et le bon fonctionnement de ces formations, mises en oeuvre en théorie conjointement par l'Education Nationale et une branche professionnelle, dépendent essentiellement de deux facteurs. Il s'agit d'abord d'une “*histoire d'hommes*”, c'est à dire de rencontres entre des individus plutôt que de conventions interinstitutionnelles au contenu potentiellement vide se limitant à un simple affichage. L'opération de création et de gestion de la FCIL s'inscrit ensuite dans une histoire relationnelle, liant des acteurs de l'établissement de formation et des professionnels, antérieure et plus large que le seul montage de la FCIL. Ainsi, “*l'absence de partenariat clairement établi ou réellement coopératif dans certaines FCIL se traduit par une "efficacité" moindre si on se place en termes d'objectifs d'insertion professionnelle initialement assignés à ces formations*”.

Les relations qui se nouent entre des établissements de formation et des entreprises semblent ainsi avoir un effet sur les conditions d'entrées des élèves dans leur vie professionnelle. Des relations entre des institutions suscitent des relations entre des enseignants et des responsables d'entreprises, et inversement ; et des liens, plus informels probablement, se créent aussi en dehors de tout affichage institutionnel par exemple entre des chefs de travaux et des opérateurs de services du personnel en entreprise dont l'objectif est de pré embaucher des jeunes formés (Agulhon 1994, pp. 148-150). Nouvelle façon d'aborder le lien formation-emploi, ces phénomènes relationnels, moins visibles mais aussi moins étudiés, peuvent être classés selon Lucie Tanguy (1994) parmi les études de “*la mise en relation de deux sphères d'activités différentes*”, domaine dont la nature “*oblige à isoler des aspects et des moments dans un ensemble de relations trop vastes à tenir*” (p. 195). Nous proposons ainsi d'interroger les phénomènes relationnels interindividuels qui se trament, au sens propre comme au sens figuré, sur le marché du travail à la jonction entre l'école et les entreprises.

---

<sup>6</sup> in Charlot & Glasman 1998, pp. 126-130.

<sup>7</sup> Les formations complémentaires d'initiative locale ont été créées au début de la décennie 80 dans le cadre de l'Education Nationale en tant qu'“*action d'adaptation à l'emploi ou complément de formation à finalité professionnelle*” (Gendron 1998). Les élèves y accèdent après un diplôme de niveau V (CAP ou BEP) ou de niveau IV (Bac Pro), et, depuis 1992, après un diplôme de niveau III (BTS). Elles mettent en jeu des responsables d'entreprises d'un secteur professionnel donné, les enseignants de l'établissement de formation et son responsable.

## 2. L'inscription relationnelle des processus d'entrée des jeunes formés sur le marché du travail

Depuis les premiers travaux aux États-Unis de Mark Granovetter en 1973, de nombreuses enquêtes ont montré le rôle et l'importance des réseaux sociaux dans le fonctionnement du marché du travail et les modes d'accès à l'emploi (Marry 1983, Degenne et al. 1991, Centre d'Etude de l'Emploi 1995, Degenne et Forsé 1994). Les relations sociales font partie intégrante des moyens mobilisés par les demandeurs d'emploi pour accéder à un emploi, que ce soit pour obtenir des informations sur tel ou tel emploi ou pour entrer directement en contact avec un employeur potentiel. Les relations des individus se situent dans des milieux divers : famille, amis, relations professionnelles, etc. Dès lors qu'une personne entre dans un milieu donné, les contacts, les relations qui s'y nouent peuvent être autant de points d'entrée d'une chaîne relationnelle permettant d'accéder à un emploi. La nature des réseaux mobilisés diffère selon la catégorie sociale d'origine, ces réseaux sociaux sont plus ou moins développés, mais surtout ne produisent pas les mêmes effets en termes de chance d'accès à un emploi ou en termes de type d'emploi obtenu par ce moyen.

Granovetter (1973) distingue ainsi les liens faibles (relations professionnelles, ou situées dans d'autres milieux que ceux fréquentés habituellement) qui donneraient accès à de meilleurs emplois en permettant de "sortir" du milieu habituel dans lequel on évolue, et les liens forts, la famille par exemple, qui ne pourraient offrir des emplois aussi intéressants. D'autres (Marry 1992) renversent la perspective en montrant que ce serait plutôt la faiblesse des liens forts qui marquerait la différence : des parents au chômage, ou dans des situations professionnelles peu porteuses sont de faible utilité. En tout état de cause, la différence entre le milieu social dont on vient et celui qu'on vise est déterminante, chaque milieu générant son propre type de sociabilité (Legall 1990). Les réseaux sociaux mobilisés et leur efficacité en terme d'accès à l'emploi ne sont donc pas équivalents selon les caractéristiques sociales des individus. Quel que soit le milieu social considéré, les relations de nature professionnelle, c'est à dire celles étant déjà inscrites dans un milieu de travail donné, et au premier rang desquelles bien sûr celles nouées dans le cadre d'une activité professionnelle, sont les plus efficaces. Cela traduit d'une certaine manière l'idée qu'être en contact avec un milieu professionnel, y être déjà inséré<sup>8</sup>, offre les meilleures chances d'accéder à un emploi.

Qu'en est-il alors des réseaux mobilisés pour accéder au premier emploi ? Plus précisément, quels moyens utilise-t-on pour accéder à un emploi lorsqu'on sort du système de formation, ou encore quels sont ceux qui sont à la disposition de celui qui sort de formation ? Le public concerné est essentiellement celui des jeunes sortants de l'appareil éducatif et se présentant pour la première fois sur le marché de l'emploi. Mais ces questions touchent aussi la frange croissante des individus en reprise d'études ou de formation après un premier parcours professionnel (Méhaut 1996).

Enfin, nous considérons que la recherche d'emploi et le recrutement sont les deux facettes d'un même processus, la rencontre entre l'offre et la demande d'emploi sur un marché du travail au fonctionnement réticulaire. Si les réseaux sociaux peuvent être interprétés comme un moyen d'accès à l'emploi pour des individus qui en cherchent un, ils sont symétriquement un moyen de recruter pour les employeurs qui les intègrent parmi les éléments de leur stratégie de recrutement. Il est alors difficile d'ignorer l'intérêt pour un employeur de développer ses relations avec le système éducatif comme un moyen de repérage et d'assurance

---

<sup>8</sup> Ainsi, le meilleur poste d'observation pour obtenir un emploi serait d'en avoir déjà un ... ne serait-ce que par la stigmatisation quasi systématique qu'entraîne le fait de devoir se déclarer au chômage.



sur les "qualités professionnelles" dont seraient porteurs les élèves, non forcément identifiables à partir du seul critère d'obtention du diplôme.

### **3. Les dispositifs de formation à visée professionnelle comme organisations supports de réseaux sociaux dans les processus de recherche d'emploi ou de recrutement**

#### *\* Les formations de l'école comme acteurs du marché du travail*

Le travail développé ici s'intéresse aux individus sortant de l'appareil éducatif, et à leurs modes d'accès à l'emploi, particulièrement au premier emploi occupé à la sortie. Il se situe à la croisée de deux champs de recherches : l'insertion professionnelle des jeunes d'un côté (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger 1995), le fonctionnement du marché du travail de l'autre, plus précisément les modes d'accès à l'emploi. Ces points seront développés au chapitre 1.

Entrer dans une formation pour les élèves n'est pas uniquement l'occasion d'obtenir un diplôme, de se doter de capital humain, mais c'est aussi la possibilité d'avoir accès à un monde professionnel convoité, de se créer des occasions de rencontre avec des professionnels susceptibles de les informer, de les recommander voire même de les embaucher. C'est pour une grande partie d'entre eux le début de leur carrière qui se joue. De même, les employeurs peuvent y trouver leur intérêt en accédant à un vivier de candidats potentiels, et les responsables de formation se voient ainsi gratifiés de bons résultats en terme de placement de leurs élèves. En ce sens, le système éducatif est présent sur le marché du travail même si il y occupe une position particulière. Au-delà de la délivrance d'un diplôme, son action sur ce marché peut se comprendre à partir des diverses *formations* qui constituent chacune un espace du marché du travail à la fois concret comme lieu à partir duquel s'opèrent des recrutements, et spécifique comme lieu des débuts de carrière professionnelle.

Le terme de "formation" est cependant ambigu et mérite une clarification sémantique. Il recouvre au moins deux aspects : un diplôme au sens générique du terme et un dispositif éducatif organisé particulier. Dans le premier cas, il vise le contenu curriculaire de la certification préparée, les objets de connaissance qui constituent son programme. Il s'agit alors de tous les diplômes ayant le même référentiel, par exemple *le* BTS Action Commerciale ou *le* baccalauréat S. Dans le second cas, il désigne les différentes entités organisées au sein desquelles se déroule l'activité de formation. Il s'agit alors du DUT Génie climatique de tel endroit ou tel établissement se distinguant du DUT Génie climatique de tel autre endroit, ou du baccalauréat L de tel lycée.

#### *\* Les dispositifs de formation comme organisations éducatives spécifiques*

C'est ce second sens qui sera retenu ici. L'expression "dispositif de formation" désigne ainsi des entités éducatives organisées, constituées d'individus participant à un processus de formation, principalement ceux qui "produisent" l'activité de formation (enseignants, intervenants, administratifs...), mais aussi ceux qui sont l'objet du processus formatif (les élèves). Elles sont situées en un lieu donné, disposent de moyens déterminés, fonctionnent

selon des formes pédagogiques spécifiques. C'est ce qu'on peut appeler le *moment formatif*<sup>9</sup>, avec ses lieux, ses modes de vie collective, ses règles, ses emplois du temps, ses dispositifs pédagogiques ou ses formes de fonctionnement.

Le terme *dispositif* a été choisi car il sous-entend aussi des questions d'organisation qui touchent à la fois au rôle de ces dispositifs de formation sur le marché du travail et à la plus ou moins bonne "efficacité" de la formation (chapitre 4). Deux auteurs du champ de la gestion permettent de préciser cela. Ch. Vulliez (1997) parle à ce propos "d'entreprise éducative", définie par un établissement, une implantation géographique identifiée, des moyens humains et matériels, et une direction assurée par un ou plusieurs responsables (p. 1501). Cette première approche développe un parallèle marqué avec le fonctionnement traditionnel de l'entreprise et assigne en particulier deux finalités à l'entreprise éducative, une finalité individuelle assez classique de transmission des connaissances, et une finalité plus sociale "d'insertion dans une activité ou une collectivité qui justifie les moyens financiers considérables qu'elle prélève ou qu'elle exige" (p. 1502). Elle a le mérite d'établir la proximité des questions organisationnelles dans le champ de la formation avec celles propres aux entreprises, ce qui incite à raisonner en terme d'*organisation éducative*, avec son objectif, ses moyens, etc., en tant que système d'action organisé selon Friedberg (1992).

Elie Cohen pour sa part (1997) observe le champ de la formation en terme de "problèmes de gestion" au sens large, orientation à laquelle nous souscrivons. Prenant acte des contextes institutionnels particulièrement disparates qui les caractérisent, il définit les organisations éducatives ainsi : un "*organisme spécialisé*", assurant la "*maîtrise institutionnelle, économique et pédagogique d'un programme ou d'un ensemble de programmes*" qu'il délivre, et pouvant revêtir "*le statut d'un établissement public, d'une société commerciale, d'une association ou encore celui d'une unité dépourvue de la personnalité morale mais dotée d'autonomie au sein d'une organisation plus vaste*" (1997, p. 1568), comme par exemple un département d'IUT ou un DESS spécifique. Et l'auteur situe d'emblée l'étude de la nature problématique des relations de proximité qu'entretiennent les organisations éducatives et les entreprises comme objectif d'une analyse par la gestion du champ de la formation. L'enjeu d'une telle approche est alors selon lui de traiter les questions relatives "*à la constitution et à la régulation d'un véritable tissu conjonctif reliant les entreprises et l'ensemble des organisations auxquelles il assure des prestations relatives à la fourniture de ressources éducatives ou informationnelles communes. A cet égard, la gestion de la formation s'insère dans les stratégies relationnelles des entreprises et s'inscrit dans un espace structuré par des relations de coopération volontaire, de coopération contrainte et de concurrence*" (1997, p. 1567).

#### \* *Le champ des enseignements concernés*

Il s'agit de l'entrée des individus sur le marché du travail ; seuls sont donc considérés les dispositifs de formation à la sortie desquels les élèves ou les étudiants se destinent à occuper un emploi dans un milieu professionnel. Cela ne recouvre pas les sorties de tous les segments de l'appareil éducatif, mais celles ayant lieu après les années terminales de cursus à visée professionnelle. D'un côté, ces dispositifs de formation délivrent des enseignements dont la finalité professionnelle, dans un sens large, est affirmée : ils sont tournés plus ou moins explicitement vers le marché du travail, ayant, à des degrés divers, un caractère professionnel, préparant les élèves qui les suivent à des métiers, à des professions, à des fonctions ou à des

---

<sup>9</sup> En reprenant à notre compte et en la modifiant l'expression de *moment éducatif*, objet de l'analyse d'E. Chatel dans Pragmatiques de l'éducation au lycée, in *Institutions et conventions*, Paris, sociale de sociale, 1998, pp. 91-118.

milieux de travail plus ou moins bien identifiés. De l'autre, ils correspondent la plupart du temps à la fin d'un cycle, constituent une fin en soi en étant sanctionnés par un diplôme terminal, mais ils peuvent par ailleurs s'intégrer dans un parcours d'étude plus long. Ceci exclut a priori les formations relevant de l'enseignement général. Tous les niveaux de formation peuvent être concernés.

Il ne s'agit pas de proposer une liste exhaustive des diplômes concernés. Elle n'aurait de sens que pour la période actuelle et les pratiques concrètes au sein du système éducatif ne correspondent pas toujours à la définition officielle des diplômes (Vasconcelos 1993, Cacouault & Ouevrard 1995). Cela recouvre cependant a priori dans le système éducatif français les CAP, BEP, brevets de techniciens, brevets professionnels, baccalauréats professionnels ou technologiques, BTS, DUT, licences professionnelles, maîtrises de sciences et techniques, IUP, DESS, etc. jusqu'aux thèses professionnalisées (comme par exemple celles menées dans le cadre d'une convention CIFFRE), et sans oublier les écoles professionnelles spécialisées, comme par exemple les grandes écoles de gestion ou d'ingénieur, les écoles sociales ou paramédicales, etc.

Seront retenus ainsi dans la suite les seuls dispositifs de formation visant un milieu professionnel donné, plus ou moins bien identifié, mais ayant d'une façon ou d'une autre guidé, orienté, servi de référent à ses concepteurs et à ses responsables. Dans ce sens d'enseignement à vocation professionnelle, ces dispositifs de formation correspondent ainsi aux organisations éducatives constituant la "bordure externe" du système de formation, à la fois étape finale d'un parcours de formation pour les élèves et partie du système éducatif la plus proche du monde du travail en contact avec les milieux professionnels, située à l'interface entre l'école et ce monde du travail, voire au sein même du marché du travail.

*\* Des individus et des relations : rencontres en cours de formation*

Après une première analyse statistique menée sur le secteur (Rannou, Vari 1996), Jeanine Rannou a étudié les carrières des intermittents techniques de l'audiovisuel et des spectacles<sup>10</sup> (1997) à partir de 158 entretiens très instructifs. L'auteur, ne voyant pourtant dans l'école qu'un lieu d'apprentissage, considère que dans ce secteur celle-ci doit être « (...) *suffisamment proche du milieu professionnel pour créer les conditions d'une anticipation de la pratique durant la formation*, et assure cette anticipation à trois conditions (p. 70) :

- *qu'elle garantisse une formation pratique suffisante ;*
- *que cette formation pratique ressemble le plus possible aux conditions réelles de la vie active ;*
- *qu'elle soit un premier lieu de rencontres avec des professionnels ».*

Les deux dernières conditions sont intéressantes, particulièrement la troisième. J. Rannou (pp. 70-73) montre que l'école joue un rôle de premier contact important, ce dont ont conscience les élèves, puisque « *tous se plaignent de n'avoir pas rencontré suffisamment de professionnels lors de leur cursus de formation* ». Et pourtant, comme le souligne Rannou, « *c'est sur cet aspect que le rôle des écoles semble le plus performant* » : elle constate que les élèves en bénéficient, même quand ils sont insatisfaits de l'enseignement suivi, et surtout ne relient pas spontanément leur période de formation avec les contacts qui leur ont permis de débiter, alors même que cette liaison apparaît à d'autres moments en cours d'entretien<sup>11</sup> !

---

<sup>10</sup> Ce secteur recouvre essentiellement trois groupes d'activités : le spectacle vivant (dont le théâtre est le plus emblématique, mais pas le seul sous-secteur), l'audio-visuel (production privée, TV...), et le cinéma (Rannou 1997).

<sup>11</sup> Extraits d'entretiens avec Valérie, Didier et Charles (pp.72-73).

Le constat est exactement le même de la part de Catherine Paradeise (1998) à propos des comédiens cette fois-ci. Analysant le rôle de l'école dans les conditions d'apprentissage et la construction des solidarités (pp. 62-67), celle-ci est décrite, au delà des purs aspects de technique professionnelle, comme “*fil d'Ariane des réseaux, apprentissage des bons usages dans des lieux consacrés, repérage des étapes suivies par les anciens, etc.*”, offrant de nombreux avantages relationnels. Et, “*plus généralement, l'école agit (...) en offrant un espace et un temps privilégiés pour la création de solidarités confraternelles et lignagères entre les jeunes comédiens et leurs aînés, en contribuant activement à la constitution et à la reproduction de ce qu'on désigne de façon suggestive par le terme de 'familles' dans le milieu professionnel*”<sup>12</sup>. Ces contacts sont supposés être les bons vecteurs d'une socialisation initiale déterminante ou d'un apprentissage mené en partie par compagnonnage, et s'étirant tout au long de la vie active. Mais sont-ils seulement cela ? Derrière l'exigence d'apprentissage revendiquée par tous, élèves comme professionnels ou enseignants, quelles places tiennent réellement ces dimensions relationnelles ?

Certes, les exemples présentés ici sont tirés du secteur culturel ; ces phénomènes y sont particulièrement visibles, cela sera abordé au chapitre 5. Mais est-ce propre à ce secteur ? Derrière *l'institution de formation*, acteur de dimension macro sociale souvent sollicité dans les réflexions sur le fonctionnement du marché de l'emploi, se trouvent des individus, acteurs de dimension microsociale. Ceux-ci agissent selon leur sphère de rationalité qui ne se réduit pas aux missions généralement affectées à l'appareil éducatif, ou aux interprétations macrosociologiques en terme de reproduction. L'élève, l'étudiant engagé dans une formation de type professionnel côtoie plus ou moins régulièrement des enseignants, des intervenants occasionnels de type professionnel, des professionnels appartenant à la structure d'accueil en stage, éventuellement d'autres acteurs professionnels (des employeurs potentiels par exemple) rencontrés à l'occasion du stage, mais aussi d'autres élèves. Le dispositif de formation constitué d'un lieu, d'enseignants, d'intervenants divers, de personnels administratifs, d'une organisation (de cours...), et d'une institution de rattachement (une université, un lycée, ...), représente un espace, un moment dans la vie d'un individu qui offre des occasions de contacts avec des milieux ne correspondant pas forcément au milieu d'origine, en particulier le milieu professionnel visé par la formation. De même que la vie familiale ou la vie de quartier constituent le point de départ de relations familiales ou de voisinage, le dispositif de formation, dans la mesure où il s'agit de la dernière année d'un cursus professionnel, peut être le point de départ de réseaux relationnels connectés avec le milieu professionnel visé. Dès lors il s'agira d'essayer de repérer le poids des réseaux ayant pour base le dispositif de formation, et intervenant dans l'accès à un premier emploi, que ceux-ci aient pour point de départ des enseignants, des professionnels intervenant dans le dispositif de formation à des titres divers, une association d'anciens élèves, ou bien sûr tous les contacts offerts par la mise en situation professionnelle lors du stage. Le fonctionnement concret d'un dispositif de formation, au delà des questions d'ingénierie pédagogique, se traduit aussi par une création de lien social qui n'est pas indépendante des modalités d'accès au premier emploi à la sortie de formation. C'est une fonction que l'appareil éducatif assume de fait. Entre canal de transmission d'information, instaurateur de confiance, et articulateur entre milieux, il s'agit ensuite d'élucider le sens de cette création de lien social entre monde éducatif et monde productif.

---

<sup>12</sup> Paradeise retient aussi la réputation du dispositif de formation comme “*premier profit que les élèves peuvent en attendre*” (1998, p.65), mais ne se pose pas la question de l'origine de cette réputation, oubliant du coup que celle-ci est totalement intégrée aux mécanismes relationnels constitutifs de ces “familles” du milieu professionnel.

#### **4. Les dispositifs de formation à visée professionnelle sur le marché du travail : des articulateurs école-entreprises**

Il s'agit ici de relier ce qui est assez souvent disjoint dans l'analyse, le fonctionnement du marché du travail et celui de l'appareil éducatif. Il est possible d'esquisser à présent nos hypothèses de travail. Les dispositifs de formation à vocation professionnelle jouent un rôle *d'articulateur* sur le marché du travail entre le système éducatif auquel ils appartiennent et les entreprises auxquelles ils destinent leurs élèves, c'est à dire qu'ils assurent une partie des mises en relation entre offreur et demandeur d'emploi qui s'effectuent sur ce marché. Ces mises en relation se produisent concrètement à travers les réseaux sociaux dont le dispositif de formation est le support par son activité. La densité des relations et la façon dont elles sont organisées pratiquement au sein du dispositif de formation sont déterminantes pour leur succès en terme d'accès à l'emploi.

L'expression de « dispositif de formation » a été précisée plus haut. La notion de marché devra faire l'objet d'une analyse critique. Ce terme est employé faute de mieux, non pas au sens des théories classiques du marché du travail puisque les principes d'atomisation, d'équivalence entre les agents, et d'indépendance de l'offre et de la demande d'emploi conviennent mal à son étude. Sur un tel marché, l'offre et la demande de travail s'équilibrent à travers des prix qui résument toute l'information dont il a besoin pour fonctionner, et le rôle du système d'enseignement professionnel est de transmettre des connaissances et des savoir-faire aux individus de telle façon que leurs qualifications soient le plus finement ajustées aux besoins du système productif, en nombre et en spécialité. Critiquant ce point de vue, les approches de la sociologie économique des auteurs classiques (Simmel 1900 ; Polanyi 1944), réactivées par le renouveau américain (Smelser & Swedberg 1994 ; White 1988 ; Berkowitz 1988), celles débattues au sein de l'association pour le développement de la socioéconomie (Jacob & Vérin 1995), et dans une moindre mesure celles du courant des conventions (Orléan 1994), fournissent des points d'appui théoriques pour préciser l'approche du marché du travail soutenue ici, en particulier les travaux de Granovetter autour de la notion d'embeddedness (1985, 1994, 1995, 2000). Réintroduire les transactions économiques au sein des systèmes de relations sociales dans lesquels elles sont encadrées invite alors à aborder les marchés du travail comme structures d'interactions individuelles répétées au cours du temps (Degenne et Forsé 1994), établissant des ensembles de relations transitoirement stables liant des organisations employeuses entre elles et avec le système éducatif. Enfin, il s'agit d'un moment particulier du marché du travail, celui des débuts de vie active des jeunes formés, que est analysé comme la circulation d'une organisation éducative à une organisation productive (Gazier 1997). Une série de travaux centrés sur les transformations récentes des premières mobilités professionnelles des jeunes qui sortent de formation (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger 2001), réintroduira le cadre social dans lequel s'opère cette entrée sur le marché.

Il s'agit ensuite d'outiller la prise en compte des réseaux de relations sociales dans le fonctionnement du marché du travail. Nous mobilisons pour cela le concept de capital social (Bourdieu 1980 ; Burt 1992 ; Coleman 1990 ; Granovetter 1973 ; Lin 2001). Fruit d'un processus relationnel collectivement construit, il constitue une ressource pour les actions des individus qui y sont engagés tout en ne s'y résumant pas. L'approche qui est développée traite des rencontres entre employeurs et candidats à l'embauche se produisant à l'occasion d'une activité de formation. Le capital social représente ainsi d'un côté une ressource individuelle comme ensemble d'interconnaissances qui se développent entre des individus se rencontrant et se fréquentant dans le cours de l'action formative : c'est alors le mode opératoire de l'individu qui est en jeu. Mais il est de l'autre une production collective portée par le dispositif de formation lui-même comme forme de connaissances, de règles, d'attentes communément partagées par les enseignants et les employeurs au delà de son fonctionnement

objectif et que les élèves découvrent et expérimentent dans le cours de l'activité formative : c'est alors une ressource collective leur permettant de s'entendre sur les qualités des élèves transitant par le dispositif de formation.

Il s'agira enfin de comprendre et de spécifier à la fois la posture générale de ces dispositifs de formation en tant qu'articulateurs entre école et emploi, et les rôles spécifiques de chacune des parties prenantes dans l'établissement de ces mises en relation : responsables de dispositif et équipe enseignante, élèves, et employeurs. Le regard se portera en conséquence sur trois niveaux d'analyse : à un premier niveau microsociologique, il s'agit de rendre compte des mécanismes interactionnels (Goffman 1973) ayant pour base le dispositif de formation et à l'origine de la création de nouvelles relations entre élèves et employeurs potentiellement porteuses de recrutements. Au second niveau, celui des rapports entre institutions, nous utilisons la notion d'"articulateur" entre deux systèmes relationnels (Granovetter 1973 ; Burt 1992 ; Lemieux 1982) pour définir la position générique de ces dispositifs de formation à la jonction école/entreprise, et c'est alors le capital social porté par le dispositif qui permet d'assurer cette fonction. Le troisième niveau d'analyse se situe dans le registre organisationnel (Friedberg 1992). Le mode d'organisation effectif du dispositif de formation conditionne en effet l'existence du capital social : celui-ci apparaît comme le résultat d'une stratégie émergente (Mintzberg 1994) reposant sur le responsable de formation, cherchant à organiser une niche sociale (Lazega 2001) pour stabiliser durablement les rapports de coopération établis avec les entreprises.

Ainsi resituée dans son encastrement social, la question récurrente de la relation formation-emploi trouve ici une interprétation nouvelle : celle des liens interindividuels s'établissant entre deux mondes, celle des relations sociales plus ou moins fortuites ou organisées liant des enseignants de dispositifs de formation, des élèves et des professionnels d'un milieu de travail visé. Il s'agit alors plutôt des *relations* formation-emploi qui matérialisent le capital social à la jonction de l'école et du système productif, fournissant à la fois le cadre "local" et temporel et le sens des interactions qui s'y produisent, et dont l'objet est bien in fine d'organiser le passage des élèves d'un monde vers l'autre.

\*\*\*\*\*

La mobilisation d'une assise sociologique pour l'étude du marché du travail représente l'objectif du chapitre 1. L'analyse de la nature sociale de l'échange, du marché comme phénomène social, des rapports entre encastrement social, confiance et incertitude, et du cadre social des débuts de carrière professionnelle des jeunes en constituent les principaux axes. Dans le chapitre 2, après avoir passé en revue différentes acceptions du capital social, une vision processuelle de ce phénomène sera proposée et appliquée au fonctionnement des dispositifs de formation à la jonction de l'appareil éducatif et du système productif.

Le chapitre 3, essentiellement empirique, s'attachera à mettre en évidence les dimensions relationnelles du fonctionnement du marché du travail, et particulièrement celles liées à l'école. Il examinera trois enquêtes de nature différentes centrées sur les pratiques de recrutement des employeurs (secteur du BTP), les changements d'emploi s'effectuant une année donnée sur le marché du travail et les modes d'obtention correspondants (enquête Emploi), et les débuts de parcours professionnels des jeunes sortants de formation (enquête longitudinale du Céreq).

Le rôle et la position des dispositifs de formation dans le cadre d'une approche réticulaire et organisationnelle est analysée au chapitre 4 à partir de la triple entrée : individuelle, comme

bases de mises en relation enseignants/élèves/employeurs ; structurelle, comme articulateurs école-entreprise à un niveau méso social<sup>13</sup> ; organisationnelle, comme résultat de stratégies émergentes des responsables de formation, favorisant le passage des élèves vers les entreprises.

Le chapitre 5 s'attachera à mettre en évidence l'existence d'un tel capital social et ses effets sur les débuts de parcours de jeunes formés en réexploitant les données d'une enquête empirique réalisée auprès de cinq dispositifs de formation dans le secteur culturel. Nous terminons sur les principaux enseignements et les limites de notre étude empirique. Quelques arguments sur les possibilités d'une validation élargie à l'ensemble du système éducatif en France sont ensuite développés, avant de conclure sur l'enjeu pratique pour le pilotage des dispositifs de formation de la prise en compte du capital social à la sortie de l'école.

---

<sup>13</sup> En référence aux propos de social (1973, 1985) sur l'approche des réseaux sociaux comme lien entre les phénomènes micro et macro.

# CHAPITRE 1. L'APPROCHE SOCIOLOGIQUE DU MARCHÉ DU TRAVAIL

## 1.1. Introduction. Trouver un emploi à la sortie de l'école

### 1.1.1. Début de carrière et marché du travail

La question des premières mobilités professionnelles des individus sortant d'une formation renvoie inévitablement à celle du fonctionnement des marchés du travail. Il s'agit des formes concrètes du passage d'un dispositif de formation à un emploi et du rôle de ce dispositif de formation dans le processus. De façon générique, ceci relève des questions d'identification de la structuration des trajectoires professionnelles, c'est-à-dire de l'articulation des parcours individuels à des organisations, du passage d'une organisation à une autre au cours d'un parcours, de la dimension structurante des organisations sur les parcours individuels. Bernard Gazier, à propos des chassés-croisés entre économie et sociologie, résume ces points ainsi (1997, p. 550) : "*Construire et gérer un jeu de compétences et un itinéraire d'activité, circuler d'une organisation à une autre, sont des questions qui commencent à être posées dans leur généralité et débordent le cadre de l'organisation comme celui des arrangements ponctuels entre un employeur et son salarié*".

Une première série d'approches sociologiques (1.3.) interprète cette question en terme de rapport social, de phénomènes de pouvoir, de forme de socialisation, dominée ou pas, etc. Proposant une certaine vision du monde et montrant la complexité de la question, les différentes facettes du phénomène "d'insertion" selon le point de vue adopté, elles offrent l'intérêt de dévoiler certains des mécanismes en jeu dans cette période de la vie des individus. Elles permettent aussi d'élucider le rôle des institutions ou des organisations intervenant à un titre ou à un autre lors de cette période. Présentant l'intérêt de spécifier la période de vie dans laquelle prennent place les processus à l'œuvre sur le marché du travail et étudiés ici, elles seront abordées dans la seconde partie de ce chapitre. Cependant, elles rendent difficilement compte du mode opératoire concret des individus cherchant un employeur ou un salarié potentiel, dans leurs contextes, c'est à dire cet espace ou cette intersection entre le milieu de formation et le monde du travail, entre des dispositifs de formation à visée professionnelle, et des entreprises, entendu au sens large comme lieu d'exercice d'une activité de travail.



Ainsi, nous préférons reprendre à notre compte les nombreuses critiques émises à l'encontre des théories économiques classiques et néoclassiques du marché, pour adopter le regard sociologique qui se pose sur les phénomènes économiques, comme développé par le sociologue américain Mark Granovetter (1985, 1994). Il s'agit alors d'une seconde série d'approches sociologiques (1.2.), inspirées de travaux et d'auteurs nord-américains, encore peu utilisés en Europe dans le champ des processus d'entrée dans la vie active selon L. Roulleau-Berger (2001). Celles-ci considèrent le marché comme un espace d'interactions sociales au sein desquelles se produisent les actes économiques de production, de distribution, de circulation et de consommation des biens et services (Laville 1997). Les relations interindividuelles, leurs formes, leurs structures, sont alors des dimensions essentielles du fonctionnement des marchés, en particulier du marché du travail, et c'est dans ce cadre que sera étudiée la première mobilité professionnelle des individus, c'est à dire, en reprenant les termes de Gazier, cette circulation des individus passant de l'organisation formative à l'organisation productive. Pour terminer cette introduction, deux points de vue classiques et fondamentaux mettant en jeu l'appareil éducatif sont rapidement évoqués.

### **1.1.2. Des points de vue classiques sur l'appareil éducatif et le marché du travail**

Des approches théoriques conséquentes ont déjà étudié les liens entre le système éducatif et le monde du travail. Deux principales en font état, mais elles considèrent les relations entre ces deux parties du système social d'un point de vue très global. Selon Alain d'Iribarne (1986), ces approches ont principalement pour objectif de s'élever contre l'idée que l'explosion scolaire conduit à une démocratisation de la société, et développent ainsi des théories de la reproduction sociale. On peut résumer ainsi ces deux principales approches.

Pour Pierre Bourdieu, au-delà des fonctions de socialisation, le système éducatif est un outil d'affectation des individus à des positions sociales correspondant à des positions dans des systèmes de travail, des emplois occupés, en fonction de caractéristiques de départ, d'une origine sociale et d'un niveau scolaire (Bourdieu et Passeron 1970). L'égalité d'accès à l'école est un leurre car les élèves issus des catégories sociales favorisées possèdent la culture et les moyens, hérités de leur parents, pour en tirer un meilleur profit leur permettant d'accéder aux positions élevées de la structure sociale, comportements spontanément favorisés et suscités par les acteurs du système éducatif. Cette absence de neutralité fait que l'institution éducative tend ainsi à maintenir à son insu les inégalités d'origine sociale préexistantes et à reproduire l'ordre social en place. L'insertion professionnelle et sociale future peut donc se prévoir en fonction d'un héritage social lu à travers des variables objectives : profession du père, capital économique de la famille d'origine, niveau de formation atteint. Bourdieu définit la notion *d'habitus*, comme l'ensemble des dispositions héritées et incorporées par l'individu au cours de sa socialisation et qui le guideront toute sa vie de façon à être en phase avec sa classe d'appartenance. Du point de vue des processus d'insertion, il s'agit d'une vision dans laquelle tout concourt, dans la société, à la "reproduction" à l'identique, en tout cas au minimum correspondant à la position de départ, des positions sociales. C'est un ensemble théorique très structuré pour comprendre la reproduction de l'ordre social, mais peu opératoire sur la production du changement social, qu'il ne nie évidemment pas.

Un second point de vue est centré sur la correspondance entre le système de formation et le système de travail. Développé par Raymond Boudon (1973), il met l'accent sur la valeur toute relative des titres scolaires selon l'organisation du monde du travail à un moment donné. Ainsi, s'il y a bien une intime relation entre l'organisation de la société et des positions sociales à une période donnée et la hiérarchie des diplômes produits par l'appareil scolaire, la réduction de l'inégalité des chances devant l'enseignement n'entraîne absolument pas

nécessairement une augmentation corrélative de la mobilité sociale. Dans la mesure où le déplacement vers le haut de la structure des niveaux de sortie du système scolaire résulte plus de la demande des familles ou des individus que d'une nécessité des structures du système de travail, cette transformation du système d'enseignement ne permet pas d'améliorer de façon équivalente la mobilité sociale et se traduit par une dévalorisation relative des diplômes. Une évolution très rapide du système scolaire (comme par exemple celle résultant de l'injonction de mener 80% d'une génération de jeunes au niveau du baccalauréat) qui n'est pas suivie d'une évolution similaire de l'ensemble social donne l'illusion d'une démocratisation : elle ne pourra être suivie d'effets pour tous faute d'une structure équivalente de la hiérarchie des positions sociales.

Ces points de vue macrosociaux fournissent une vision globale des positions acquises (ou susceptibles d'être acquises) en fonction d'un ordre social donné, c'est à dire peu ou prou le résultat macrosocial d'un processus d'allocation aux positions sociales. Mais ils ne donnent pas d'éléments sur la façon dont chaque individu effectue son parcours en mobilisant ou pas, et selon leur importance, ses ressources propres ou celles que son environnement lui offre. Dans le premier cas, l'individu est mû par des forces sociales qui le contraignent à son insu, en les ayant incorporées au cours de sa socialisation, ce qui ôte toute pertinence à l'observation et à l'étude de ses décisions (Catherine Paradeise 1988a). Dans le second, il est totalement contraint, quel que soit son degré de liberté individuel, par une structure sociale qui, in fine, impose les places possibles aux individus. Ce sont finalement toutes deux des approches macrosociales qui fournissent des résultats sur l'ensemble des individus, en mettant en relation position de départ et position d'arrivée des individus sur une échelle de temps long, mais elles ne s'intéressent pas particulièrement aux trajectoires individuelles incluant les possibilités d'échapper au déterminisme social, ni aux phénomènes particuliers qui se produisent dans l'entre-deux des systèmes de formation et de travail. Pour ces approches, il est inutile de s'intéresser aux parcours des individus, toute leur histoire future est déjà contenue dans les variables caractéristiques de leur position de départ, ou dans la comparaison des structures respectives du système éducatif et du système de travail.

Les points suivants abordent successivement la question de l'inscription sociale du marché (1.2.), puis quelques approches permettant de situer le cadre des premières mobilités professionnelles (1.3.).

## **1.2. L'inscription sociale du marché**

### **1.2.1. La nature sociale de l'échange, concept de base du marché, selon Simmel**

Nous souhaitons en revenir ici au fondement du marché, l'acte d'échange. Étudié par Simmel dans son analyse de l'argent (1900, trad. 1987), il montre combien, tout en concédant une certaine autonomie à l'économique, celui-ci est social par nature. Que ce soit dans une économie monétarisée ou non, l'échange, est au coeur du concept de marché, et est fondamentalement social. Il s'attache ainsi dans son ouvrage à développer le caractère éminemment sociologique de l'argent : celui-ci a certes rendu possible toute l'économie moderne en instaurant un système généralisé d'équivalence monétaire entre les individus, leurs actes et leurs productions. Mais l'échange n'en a pas moins conservé sa nature sociale dans la mesure où l'argent est lui-même un objet sociologique chargé d'affects et de significations. L'argent s'intercale entre les actes des individus dans le cours de leur échange, et s'il peut s'agir d'un acte économique, il est toujours bien plus que cela, et sa signification d'échange social recouvre largement sa signification purement économique.

Pour Simmel (1987, p.15), "le fait que deux hommes échangent leurs produits n'est pas seulement un fait économique ; car il n'existe pas de faits dont le contenu soit épuisé par leur image économique". Au niveau même le plus microsocial possible, par exemple dans un acte d'échange entre deux individus, l'économie n'est pas seulement économique : "l'échange est une figure sociologique sui generis, une forme et une fonction originelle de la vie interindividuelle, ne découlant nullement, comme une suite logique, de cette nature qualitative et quantitative des choses que l'on désigne par utilité et rareté" (1987, p.81). L'échange est donc un acte sociologique complet par nature, du fait de l'ensemble des significations qui y sont associées, bien au-delà des seuls aspects utilitaires, comme la nécessité de se procurer tel ou tel bien. Ainsi pour Simmel, et même s'il n'aborde pas directement le concept de marché, celui-ci, au même titre que le concept d'échange, ne peut être que sociologique, dans un sens extensif incluant les dimensions économiques.

Développant son analyse de l'argent, Simmel aborde deux thèmes qui précisent la notion d'échange. Tous d'abord, le développement et la complexification de la société remplacent peu à peu dans l'échange "*l'immédiateté des forces en interaction, en créant au-dessus d'elles des formes supra-personnelles apparaissant précisément comme des supports isolés de ces forces-là, et servant de guide et de médiateur dans les relations interindividuelles*" (1987, p. 190-191). C'est ainsi le cas de l'argent, qu'il définit comme une fonction sociale cristallisée, autonome, et non pas comme une "norme" qui véhiculerait l'idée de contrainte (que la citation précédente pourrait indûment suggérer), et dont l'objet est de servir de référent social et d'intermédiaire dans la conduite des échanges entre les individus. L'argent fait donc plus que s'intercaler comme équivalent, comme norme d'évaluation construite par les individus : il leur échappe pour prendre une existence propre, une existence sociale surplombante qui va garantir en retour la possibilité même de l'échange. Cet échange dès lors ne met plus seulement en jeu deux individus, comme dans la conception atomistique de l'économie, mais tout le groupe social. Du même coup, l'échange, et en particulier celui des produits du travail ("*l'une des toutes premières et des plus pures formes de la socialisation humaine*"), au-delà de sa définition première comme interaction immédiate entre deux individus, devient entièrement social. Plus encore, incluant dans son analyse une perspective dynamique de la production de la société comme fruit des interrelations humaines permanentes, la fonction d'échange pour Simmel n'est pas simplement "permise" par la constitution, la solidité, la consistance de la société, mais elle est elle-même un des éléments constitutifs de cette société, contribuant à en assurer sa reproduction et son évolution.

Simmel évoque par ailleurs l'importance de la confiance pour donner toute sa valeur de moteur social à l'argent (p.186-187), argent non pas comme fin en soi, dont la perversion serait incarnée par la figure de l'avare stérilisant sa capacité motrice, mais comme moyen de dynamiser l'activité économique. La nature sociale de l'argent et de la relation d'échange apparaît encore ici : la démultiplication de l'action économique ne peut se comprendre sans prendre en compte les structures sociales. Une relation d'échange étant dans son sens premier une relation sociale, le dynamisme des échanges économiques, et par là de l'activité économique, ne peut se produire que dans le cadre d'une organisation sociale structurée et inspirant la confiance, qui seule permet la "*spiritualisation*" des effets de l'argent (p. 187), c'est à dire par exemple son usage sous forme papier, voire même maintenant électronique. Le développement de l'économie moderne à partir des instruments financiers (la démultiplication des effets de l'argent par le principe du crédit, qui abandonne la valeur substance de l'argent pour n'en retenir que sa valeur fonctionnelle) n'est rendu possible qu'avec la " *finesse et la sûreté de l'organisation économique*", obtenues par la "*solidité et la fiabilité des interrelations sociales, en quelque sorte la consistance de la sphère économique*" : "*Là où les liens sociaux sont lâches, sporadiques, paresseux, non seulement on vend contre argent comptant, mais*

*même l'argent qui repose ne trouve pas tous ces canaux psychologiques à travers lesquels ils peut devenir actif" (1987, p. 186).*

Nous retiendrons en conclusion deux choses :

- l'échange est le fruit d'une construction sociale sophistiquée. Dans les sociétés développées, l'échange entre deux individus ne peut se comprendre s'il est limité d'une part à l'interaction immédiate entre eux et d'autre part à son interprétation strictement utilitaire. L'activité d'échange fait intervenir la structure sociale dans laquelle l'échange se produit, voire sans laquelle il ne se produirait pas ;

- il n'y a pas d'échange possible au cours du temps sans confiance : le marché moderne en tant qu'espace de production/reproduction des échanges monétarisés ne peut exister de façon dynamique sans l'aisance, la fiabilité et la confiance produites par des interrelations sociales intenses et éprouvées.

### **1.2.2. L'encastrement social de l'économie selon Karl Polanyi**

La notion d'encastrement a été proposée pour la première fois par Karl Polanyi, dans son ouvrage de 1944 (*La Grande Transformation*). Karl Polanyi conçoit l'économie comme la circulation des biens et l'attribution d'une valeur par des mécanismes dont le marché n'est qu'une possibilité. Pour lui, l'économie est un des principes de fonctionnement de la société, mais secondaire en général. S'appuyant sur l'histoire et l'anthropologie, il affirme qu'en général les relations sociales de l'homme englobent son économie. C'est ce qu'il appelle l'encastrement de l'économie dans le système social. Les mobiles des individus sont multiples, et ne se résument pas au seul intérêt personnel : *"L'homme agit, de manière, non pas à protéger son intérêt individuel à posséder des biens matériels, mais de manière à garantir sa position sociale, ses droits sociaux, ses avantages sociaux."* (p. 74-75). Ainsi, le système économique étant inclus dans le système social, est géré en fonction de mobiles non économiques comme le statut social, le prestige social, la socialité nécessaire au respect des codes sociaux et des obligations sociales. Dans ce cadre, le réglage de l'économie peut très bien ne pas être réalisé par le marché. C'est même selon lui le cas en général, le rôle des marchés dans l'économie propre de chaque pays ayant été insignifiant jusqu'alors (p. 73). Ainsi, avant le 19<sup>ème</sup> siècle : *« Le système économique était submergé dans les relations sociales générales ; les marchés n'étaient qu'un trait accessoire d'un cadre institutionnel que l'autorité sociale maîtrisait et réglementait plus que jamais. »* (p. 101), et *« Le système économique était absorbé dans le système social »* (p. 102).

Karl Polanyi défend la thèse qu'au 19<sup>ème</sup> siècle s'est produit un désencastrement général de l'économie due à l'institutionnalisation du marché comme seul principe organisateur du fonctionnement social : l'économie était auparavant encadrée dans les relations sociales qui se sont ensuite trouvées encadrées dans le système économique, la société devenant *« gérée en tant qu'auxiliaire du marché »*. La société bascule à cette époque des marchés isolés et régulés par les pouvoirs politiques à l'économie de marché et au marché généralisé et autorégulateur. Cette inversion totale de l'encastrement, qui ne pouvait durer selon lui, se serait arrêtée au début des années 1940, les instances politiques de la société reprenant alors le pouvoir de pilotage social en faisant disparaître le *« grand marché autorégulateur »* et en réinstaurant des marchés isolés qu'elles contrôlent.

Selon Polanyi, le problème n'est pas le marché en soi comme mode de réglage de l'économie. Pour lui, *« Le système offre-demande-prix s'équilibrera toujours, quels que soient les mobiles*

des individus, et il est notoire que les mobiles économiques en eux-mêmes ont beaucoup moins d'effet sur la plupart des gens que les mobiles affectifs » (p. 285). Sa critique vise donc essentiellement l'utilitarisme, c'est à dire le fait que, dans l'économie de la société de marché, on considère l'individu comme étant mû uniquement par des objectifs matérialistes, par un intérêt égoïste, un intérêt personnel. Pour lui, les penseurs du 19<sup>ème</sup> siècle se trompaient en imaginant que l'homme recherchait le profit, et qu'il tendait à se conformer naturellement, c'est à dire sans intervention externe, à une rationalité économique dans son activité économique.

Cette thèse de l'encastrement complet suivi du désencastrement total a été critiquée par un auteur central, M. Granovetter (1985, 2000). Pour cet auteur comme pour Polanyi, trois principes ont toujours été présents dans le fonctionnement des sociétés : l'échange généralisé orienté par les seuls motifs du gain et de l'intérêt égoïste (l'économie de marché), la réciprocité et la redistribution. Et l'une des marques de l'encastrement social du marché est bien la non réduction au seul motif de l'intérêt utilitaire et égoïste. Mais si Polanyi estime que le principe de l'économie de marché a pu prendre le pouvoir à une époque donnée, Granovetter considère que, même si le poids respectif de ces trois principes peut varier dans le temps et dans l'espace, aucun d'entre eux n'a jamais pu occulté tout les autres dans le fonctionnement de la société (2000, p. 38-39). Au delà de cette polémique sur le degré historique d'encastrement, Granovetter développe ensuite sa propre vision de l'encastrement social du marché, abordée dans le point suivant.

### 1.2.3. Les limites des approches économiques du marché du travail

L'approche sociologique des marchés n'est donc pas nouvelle. Les travaux récents dont il est rendu compte ici intègrent une critique de l'approche économique néoclassique. Qu'en est-il de celle-ci ? En ce qui concerne le marché du travail, l'approche classique par les économistes a été établie dans les années 30 (Gazier 1992, p.145-147). Elle correspond à un modèle de base dont les caractéristiques sont celles du marché standard de l'économie. Devant les échecs de son application et de son adaptation à l'étude du marché du travail (Gazier 1992, p.146), des aménagements ont été émis dans les années 60-70<sup>14</sup> et dans les années récentes. Mais tous globalement se réfèrent au modèle de base, qu'il s'agirait de rendre plus plausible. Les "forces de marché" restent prépondérantes, et même si l'intervention de "forces institutionnelles" ou de "forces sociologiques" est reconnue, celles-ci ne sont prises en compte qu'à travers des aménagements à la périphérie du noyau classique, sont explicitement rattachées à celui-ci, et ne remettent pas fondamentalement en cause les hypothèses de base. Dans tout les cas, ces théories, quel que soit leur raffinement<sup>15</sup>, ont en commun de ne concevoir l'individu que dans un vide social et dans un temps social abstrait, réversible, sans épaisseur et homogène ; par ailleurs l'individu est toujours mu par des motifs strictement économiques ou utilitaires.

Comme l'indique Anne Perrot (1992), les développements récents de la microéconomie du travail (théorie des contrats implicites, théorie du salaire d'efficience) ont cherché à répondre aux phénomènes observés sur le marché du travail, de concurrence imparfaite ou d'imperfection de l'information, sources, selon cet auteur, des dysfonctionnements en matière de chômage ou de rigidité des salaires jusque là non expliqués par la théorie néoclassique. Ces

---

<sup>14</sup> et même parfois des critiques et recompositions assez radicales, mais restées largement sans postérité, comme celle proposée par René Passet : *"Le rationnel n'est qu'un sous-système de l'ensemble des relations qui s'établissent entre les hommes, dans le domaine économique comme ailleurs"*, *"il reste à l'économique à devenir la science du relationnel dont le rationnel tel qu'on le conçoit ne constitue qu'un département"* (René Passet, 1979, *L'économique et le vivant*, Payot, coll. Traces, p. 132.).

<sup>15</sup> Et leurs excès de formalisation.

transformations théoriques, décrites par Favereau (1989) comme relevant d'une théorie standard étendue<sup>16</sup> en y incluant les approches de l'économie néoinstitutionnaliste des coûts de transaction, cherchent à donner des explications cohérentes de ces faits « à l'aide des méthodes et des concepts de la théorie néoclassique » (Perrot 1992, p.4) : c'est à dire qu'elles cherchent à réintégrer les éléments non marchands nouvellement pris en compte à l'origine de ces théories, dans la sphère explicative basée sur la rationalité individuelle optimisatrice et le contrat marchand, jugés essentiels.

Si ces nouvelles théories économiques du marché du travail ont bien élargi le cercle des éléments que l'individu prend en compte pour se coordonner avec autrui, elles restent fondamentalement accordées à ce que l'individu soit seul dans sa prise de décision, sans subir d'influence, centré uniquement sur son intérêt économique, et disposant d'une capacité de calcul toujours aussi illimitée ; il s'agit bien de respecter l'hypothèse de rationalité optimisatrice, substantive et individuelle de la théorie néoclassique. Or de notre point de vue, s'il est possible de considérer l'individu comme rationnel, il ne l'est que de façon encadrée d'une part, et de façon non exclusivement rapportée à son seul intérêt économique (la recherche systématique de gain) d'autre part, dans la mesure où ses actions, qu'elles soient de nature économique ou non, se produisent au sein de structures et de réseaux sociaux, supports de normes et de valeurs, dans lesquels elles sont encastrées comme l'ont montré Polanyi ou Granovetter (cf. § 1.1.4.).

Il ne s'agit pas ici de rejeter en bloc tout ce que les théories économiques peuvent fournir de formes explicatives de fonctionnement du marché du travail, mais d'en reconnaître les limites et leur aspect partiel. Le principe de base est que le comportement intéressé rationnel, pierre de touche de la théorie économique néoclassique, est insuffisant à lui seul pour rendre compte de la réalité socioéconomique (Granovetter 1994, pp. 79-83 ; Orléan 1994 ; Steiner 1999, pp. 20-29). Comme l'énonce Steiner (1999, pp. 30-37), la description correcte des comportements observés est un point crucial qui nécessite de faire intervenir d'autres modalités d'actions individuelles que la seule rationalité individuelle optimisatrice (comme par exemple l'action rationnelle en valeur de Weber), et de prendre en compte les formes que prennent les relations sociales entre les individus présents sur un marché comme source d'explication de ce qu'il s'y passe (Granovetter & Swedberg 2001). L'observation de la façon dont les individus trouvent leur emploi montre que ceux-ci ne se limitent pas à la lecture des signaux correspondant aux prix qui leur sont offerts pour leur travail, ce qui serait le cas dans le cadre d'une coordination strictement marchande. Ils utilisent leurs relations sociales pour trouver un emploi qui leur convienne, c'est à dire dont ils examinent non seulement le salaire, mais aussi le niveau d'entente avec l'employeur, le statut qu'il procure, etc., toutes choses qui relèvent d'une coordination non marchande. Le réseau social est donc un principe de coordination en soi qui apparaît quand on observe le mode opératoire concret des individus dans leurs efforts de coordination, comme l'a montré aussi Eymard-Duvernay (1994) à propos du rôle régulateur des entreprises en elles-mêmes dans des échanges de bien dont la qualité est marquée par l'incertitude. Cette approche n'est alors pas sans résonance avec le courant de l'économie des conventions (Orléan dir. 1994), si l'on s'en tient à la définition du concept de convention qu'André Orléan propose dans l'introduction générale de cet ouvrage (p. 15-16) : « *Notre objectif est de construire un cadre théorique commun, pluridisciplinaire, permettant d'aborder la question générale de la coordination collective des actions individuelles : ce que nous cherchons [c'est] (...) de comprendre comment se constitue une logique collective et quelles ressources elle doit mobiliser pour se stabiliser. Telle est l'ambition du concept de convention* ». Ce qui distingue fondamentalement cette approche de celle de la nouvelle

---

<sup>16</sup> La théorie standard correspondant à la théorie économique néoclassique, toujours en vigueur, basée sur l'équilibre du marché issu naturellement de la confrontation d'une offre et d'une demande en situation de concurrence pure et parfaite.

microéconomie du travail (Perrot 1992), c'est le rejet de la rationalité hypercalculatrice omnisciente, instantanée et atemporelle de la théorie néoclassique, au profit du principe de rationalité « procédurale » de H. Simon<sup>17</sup> (Orléan 1994). Les uns comme les autres reconnaissent cependant que le principe du contrat marchand ne suffit pas à assurer le bon fonctionnement des échanges, même si leurs réponses diffèrent : tentative de réintégration dans le modèle néoclassique pour les premiers, recherche des ressources « autres » mobilisées par les individus pour les seconds (cf. figure 1 page suivante).

Ce que recouvre l'expression « *principe de coordination* » à propos des réseaux sociaux et des structures relationnelles doit être précisé. Comme l'a bien montré E. Lazega (1996), il existe deux conceptions de l'approche « réseau » mobilisées dans l'étude des phénomènes économiques. La première considère le réseau comme une forme intermédiaire entre, d'un côté, le marché régulé par la logique marchande néoclassique et, de l'autre, l'organisation formalisée -dont l'entreprise est l'exemple le plus typique- régulée par la logique d'autorité (ou hiérarchique). La seconde, défendue par Lazega et à laquelle nous adhérons, développe une vision structurale dans laquelle la forme des réseaux sociaux représente le substrat essentiel de tout type d'interaction sociale, quel que soit l'univers social considéré, entreprise ou marché, et qui « organise » en quelque sorte les régulations informelles qui seules permettent aux organisations formelles de survivre (Lazega 1996, p. 447).

Il ne s'agit donc pas d'une forme hybride de coordination entre deux autres formes opposées qui seraient le marché d'un côté ou l'organisation hiérarchique de l'autre ; c'est ce que Lazega appelle « l'approche cocktail ». Mais il s'agit bien d'une approche dans laquelle les transactions marchandes sont encadrées dans des structures relationnelles qui en autorisent l'existence : le contrat (l'arrangement contractuel selon Lazega) n'est alors que l'expression formelle – ou organisée – de l'échange, qui ne fonctionne que parce qu'il se produit au sein d'une régulation informelle matérialisée par son contexte social réticulaire. Le réseau producteur de confiance comme mode de coordination peut donc être analytiquement distingué de la logique marchande guidée par l'intérêt personnel ; ces deux principes sont cependant indissolublement liés dans les faits, dans la mesure où ils sont présents et agissant en même temps au sein de chaque transaction économique qui se produit au sein du marché comme des organisations entrepreneuriales.

---

<sup>17</sup> Rationalité « limitée » dans les premiers travaux de Simon, mais nous préférons nettement sa définition « procédurale », qui incorpore explicitement l'inscription temporelle des actes humains (Simon 1991). Catherine Paradeise (1988a, p. 89) résume ainsi cette conception de la rationalité :

- remplacement du critère d'optimisation par celui de satisfaction
- découverte séquentielle des alternatives d'action dans le cours d'un processus temporel
- construction par les individus et les institutions de répertoires de programmes d'action constituant des procédures de choix routinisées
- limitation du nombre de situations et de conséquences traitables par chaque programme d'action
- exécution de chaque programme d'action relativement indépendante des autres.

**Figure 1. Principe de coordination sur le marché du travail en situation d'incertitude, quelle que soit l'origine de celle-ci**

<i>Problème de coordination</i>	<i>Réponse</i>
<b>NOUVELLES THEORIES DU MARCHE DU TRAVAIL (Perrot 1992) (théorie standard étendue selon Favereau 1989)</b>	
Logique pure du marché insuffisante	Comment font les individus pour se coordonner ?
Il existe des <b>imperfections informationnelles</b> : incertitude autour de la prise de décision, informations inégalement partagées	<b>Théorie des contrats implicites</b> : dans un univers marqué par l'incertitude, les individus acceptent un salaire inférieur à celui que leur aurait offert un véritable marché concurrentiel contre l'assurance d'une stabilité de celui-ci dans le futur <b>Théorie du salaire d'efficience</b> : complétée par la théorie des incitations dans un monde marqué par l'incertitude sur les comportements (effort) et les caractéristiques d'autrui (qualité du travail). Les employeurs ont intérêt à offrir des salaires plus élevés que ceux d'un marché concurrentiel pour limiter la rotation ou s'attacher des employés qui attendent de leur côté un salaire justifié par leur compétence et justifiant leur fidélité à l'entreprise
Il existe une <b>concurrence imparfaite</b> : marchés sur lesquels les individus ne sont pas des atomes, interactions stratégiques, les décisions de chacun affectent la situation des autres	<b>Théorie de la négociation</b> (théorie des jeux) : marchandage de face-à-face de type macro opposant firme et syndicat (monopole bilatéral), l'accord résulte de la situation de chacun et du rapport de force au moment de la négociation
<b>ECONOMIE DES CONVENTIONS (Orléan dir. 1994) théorie non standard (Favereau 1989)</b>	
Incomplétude de la logique marchande pure	Quelles ressources mobilisent les individus pour se coordonner ?
1/ <b>incomplétude de la logique concurrentielle</b> : pas de relations interindividuelles, le marché ne peut trouver son équilibre	<b>Institution</b> comme mécanisme non marchand pour pallier l'incertitude
2/ <b>incomplétude de la rationalité stratégique</b> : il y a des interactions stratégiques, mais les incertitudes sur les intentions de l'autre sont réciproques ce qui entraîne une spécularité infinie (individus en relation <i>hors</i> environnement)	Nécessité d'une <b>référence commune extérieure</b> qui guide les participants = environnement, contexte commun qui fournit les données communes.
3/ <b>l'incomplétude des contrats</b> est l'incertitude : il existe des aléas imprévisibles dans le temps, à la signature du contrat, indépendamment du comportement du protagoniste, on ne peut tout prévoir au moment de la transaction (individus en relation dans un environnement donné)	Nécessité de recourir à des formes non contractuelles de gestion de l'imprévu = <b>organisation + conventions</b> (règles, normes)
<b>SOCIOLOGIE ECONOMIQUE (Granovetter 1985, 1994, Smelser &amp; Swedberg 1994, Granovetter &amp; Swedberg 2001, Steiner 1999)</b>	
Logique marchande dépendante et inscrite dans l'ensemble du fonctionnement social	Quelles ressources mobilisent les individus pour se coordonner ?
<b>Insuffisance en soi de la rationalité individuelle</b> optimisatrice (substantive) <b>et du principe d'autorité</b> (organisation, coûts de transaction) pour assurer la coordination des échanges marchands	<b>Confiance produite par les réseaux sociaux</b> qui médient inévitablement les transactions <b>Encastrement social et historique des actes économiques</b> : un individu peut suivre des normes d'obligation, de coopération ou de justice qui soient en contradiction avec son intérêt économique strict



#### **1.2.4. Le marché comme phénomène social dans les travaux actuels**

Dans les années quatre-vingt-dix, désireux de marquer leur position vis à vis du courant dominant en économie, des auteurs, nord-américains ou européens, ont critiqué l'approche strictement économique du fonctionnement des marchés et en ont proposé de nouvelles. Quoique ces dernières aient des objets d'étude divers, elles partagent toutes deux choses : un point de départ commun, la mise à distance des grandes hypothèses de l'approche néoclassique stricte du marché, et l'établissement du caractère socialement construit des marchés, et pas seulement du marché du travail.

##### *1.2.4.1. Le problème de l'"embeddedness" selon Granovetter*

Mark Granovetter a à plusieurs reprises défendu son point de vue sur le principe de l'encastrement social des activités économiques (1985, 1994, 1995). Dans son article fondateur de 1985, il s'intéresse à la façon dont les comportements et les institutions économiques sont affectés par les relations sociales. Pour lui, les comportements des individus et les institutions sont tellement contraints par des relations sociales permanentes et continues que chercher à les analyser comme s'ils en étaient indépendants est une grave erreur. Dans cet article, après avoir discuté le point de vue de Karl Polanyi, Granovetter reprend à son compte le concept d'encastrement, en commençant par une critique en trois points des approches économiques classiques et néo-classiques. 1/ les objectifs économiques s'accompagnent d'autres objectifs non économiques comme la sociabilité, la recherche d'approbation, le statut social, le pouvoir. 2/ l'action économique est une action comme une autre, socialement située, et qui ne s'explique pas à partir des seuls motifs individuels ; elle est encadrée dans des réseaux de relations personnelles plus qu'elle n'émane d'acteurs atomisés. 3/ les institutions économiques (comme toutes les institutions) n'émergent pas automatiquement sous une forme déterminée par les circonstances extérieures, elles sont socialement construites (il n'y a pas de déterminisme institutionnel inéluctable).

##### **1.2.4.1.1. Une position intermédiaire entre les points de vue sous-socialisés et sur-socialisés**

Granovetter réfute une première conception de l'action humaine sur-socialisée ("oversocialized") dans laquelle les individus sont hypersensibles à l'opinion des autres, et très attachés à obtenir leur approbation ; les règles et les systèmes de valeur ont été tellement intégrés lors de la socialisation que ce déterminisme agit à l'insu des individus et n'est absolument pas perçu comme un poids ou une contrainte effective. Il lui oppose, tout en la réfutant aussi, une seconde conception sous-socialisée ("undersocialized") : c'est la conception atomistique de l'être humain, quasi abstraite, véhiculée par l'économie néoclassique inscrite dans la tradition utilitariste. Cette approche ignore par hypothèse l'impact des relations sociales, du contexte social, sur les actions relevant de l'économie (production, distribution, consommation). Dans le schéma néoclassique, l'absence de relations sociales est un pré-requis finalement nécessaire pour assurer une concurrence pure et parfaite. Granovetter remarque ironiquement que ces deux approches se rejoignent sur le fait qu'elles font toutes deux abstraction des contextes sociaux et des relations sociales dans lesquelles se déroulent les actions humaines. Dans la vision sous-socialisée, l'atomisation, l'ignorance des relations sociales, résulte de la poursuite strictement égoïste de l'intérêt personnel et aboutit paradoxalement à la figure d'un individu sans épaisseur ni histoire, totalement déterminé et dominé par le système généralisé de l'intérêt égoïste et utilitaire s'appliquant uniformément et sans nuances à tous. La même idée est aussi défendue par Pierre-Michel Menger (1997) qui énonce que toute l'axiomatique néoclassique, et en particulier l'acteur atomistique omniscient

et égoïste, aboutit, via le modèle de l'équilibre général, à l'impasse d'une « modélisation strictement déterministe » dont seule la prise en compte du temps, d'agents en nombre fini capables d'influer sur l'offre et la demande sur les marchés, des phénomènes d'apprentissage et d'interdépendance permet de sortir. Dans la vision sur-socialisée, l'atomisation résulte cette fois-ci de l'incorporation totale des règles, des normes, des valeurs sociales par les individus à un point tel que les relations sociales n'ont finalement qu'un effet négligeable sur les comportements individuels. L'individu est peu ou prou considéré comme un robot sans libre arbitre totalement tributaire des rôles imposés par la structure sociale.

Les conceptions sur-socialisées sont trop mécaniques et ignorent les processus qui se déroulent dans le temps. L'influence sociale y est considérée comme une force extérieure à l'individu et qui l'influence en tout temps et en tout lieu. Or l'importance de l'histoire des relations individuelles et de leurs positions relatives vis à vis d'autres relations ne peut être ignorée, ce que Granovetter appelle "*the historical and structural embeddedness of relations*". Prenons comme exemple les processus des parcours individuels d'insertion sociale et professionnelle : une fois connue la position de départ de l'individu, que ce soit en terme de classe sociale ou de segment de marché, tout en découle automatiquement. En forçant le trait, il est possible de dire que dans le cadre d'un déterminisme « pur et dur » qui rejeterait toute possibilité d'action autonome, même minime, de l'individu, il serait inutile de chercher à connaître de tels processus, en fait même inutile de raisonner en termes de processus ou de se poser la question de savoir s'il en existe : l'issue en serait de toute façon déjà connue à partir des variables explicatives définies a priori, comme dans les approches de type « boîte noire ». L'idée même de processus nécessite d'accepter qu'il existe une part d'indétermination dans tout parcours individuel, qui peut être appréhendée à partir de l'idée de bifurcation (Lecoutre 1997).

Parallèlement, accepter l'idée de processus, avec sa dimension temporelle forte, n'est pas nier l'existence de déterminismes sociaux, de contraintes externes à l'individu, qui peuvent jouer aussi bien à travers le poids de l'histoire de l'individu qu'à travers les diverses positions offertes par les structures sociales à un moment donné et qu'il peut occuper. Il existe des possibles, mais *tout* n'est pas possible. Ainsi, par exemple, chaque étape du processus d'insertion d'un individu n'est en aucun cas totalement indépendante de celles qui ont précédé, ni du contexte social dans lequel le changement d'étape est advenu. Plus généralement, articuler les éléments relevant des contraintes objectives qui pèsent sur l'individu et ceux qui relèvent de sa capacité d'agir, de son espace d'action, reconnaître l'existence de jeux d'acteurs dans la marge de contraintes structurelles qui leur échappent, pour reprendre une autre formulation, n'est plus tout à fait incongrue pour un certain nombre d'auteurs (Paradeise 1988a ; Dubet 1994 ; Dubar 1991, 1996 ; Corcuff 1995). En fait, la prise en compte même de la notion de processus social est un moyen de sortir de l'opposition entre déterminisme rigide et jeu d'acteurs totalement stratégiques, comme le suggérait déjà Catherine Paradeise militant pour une approche interactionniste des marchés du travail (1988a), ou de façon plus élaborée la proposition d'interactionnisme structural de Degenne et Forsé (1994, pp. 9-16) et surtout le schéma déroulé à propos de l'homogamie des mariages (p. 15) : la structure des groupes sociaux est telle que chacun fréquente des individus qui lui ressemblent (« *déterminisme faible* ») ; cela affecte la perception des intérêts, et encadre ou oriente en quelque sorte les choix (« *principe de rationalité* »), ce qui amène à engager des actions suscitant des interactions principalement avec des membres du même groupe, et renforce d'autant son homogénéité. La structure du groupe est à la fois le cadre des ressources et des contraintes à partir duquel se réalisent des interactions, et le résultat en quelque sorte solidifié de ces interactions (« *structure comme effet émergent des interactions* ») ; le tout s'effectue en un processus continu de construction-reconstruction offrant la possibilité de lire autant le maintien du groupe au cours du temps que son évolution ou sa transformation, dans la même

veine que ce que Nohria et Gulati (1994) énoncent à propos des entreprises en tant qu'organisations (cf. § 1.1.4.4.).

#### 1.2.4.1.2. L'enracinement social de la confiance

Granovetter développe (1985) la question de la production de la confiance et de son corollaire, la malfaisance. Plus qu'un éventuel sens moral universel ou qu'un évitement des comportements opportunistes qui seraient trop coûteux comparés à des comportements de confiance, il défend pour sa part que c'est plutôt l'encastrement concret des actions économiques dans des réseaux de relation et des structures sociales qui produit la confiance, et donc écarte les tentations de fraude ou de violence dans les transactions de la vie économique. Il prend plusieurs exemples et montre que si l'on prend bien en compte la réputation des personnes avec qui on opère une transaction comme le stipulent les économistes, cela ne suffit pas : on préfère bien plus obtenir des informations par une autre personne en qui on a confiance et qui connaît ces personnes. L'idéal est bien de connaître déjà soi-même ces personnes, ce qui est le cas quand il s'agit de transactions répétées. On peut identifier quatre raisons à cela :

- l'information n'a alors qu'un faible coût ;
- on a bien sûr plus confiance en ses propres informations, les plus riches, les plus précises, les plus détaillées, les plus fiables ;
- au plan strictement économique, l'expérience de relations continues pousse autrui à un comportement digne de confiance comme gage de bonnes transactions futures ;
- et enfin, à un niveau plus social, la répétition de transactions économiques suscite l'apparition d'une relation sociale source en elle-même d'une confiance partagée a priori.

Granovetter émet ainsi une critique forte de l'économie, celle-ci négligeant totalement l'importance des relations antérieures entre les individus opérant sur un marché : lorsque ego engage une transaction avec une personne, l'approche économique ignore en effet à la fois l'identité de cette personne et l'histoire de ses relations avec ego. Il s'agit donc de prendre en compte l'histoire et la qualité des relations entre deux individus entrant dans une transaction, une expérimentation passée réussie incitant en effet à reconduire des transactions. De nombreux auteurs ont utilisé les travaux de Granovetter ; quelques-uns sont mobilisés dans la suite.

#### *1.2.4.2. Les marchés comme formes sociales d'échange modelant le cours de l'action individuelle (Baron et Hannan)*

Dans leur article de 1994, Baron et Hannan proposent, à partir d'une revue large de travaux, une recension des apports réciproques de l'économie et de la sociologie. Ils abordent, parmi de nombreux autres points, la question du rôle des réseaux sociaux et la façon dont le contexte social modèle l'échange économique. Ces points, centrés explicitement sur l'étude des échanges et du fonctionnement des marchés, et plus largement des institutions économiques, sont considérés par les auteurs comme émergents et situés à l'intersection de l'économie et de la sociologie.

Ces approches sont essentiellement basées sur l'étude des phénomènes économiques à travers les réseaux sociaux. La définition du réseau social retenue pour l'instant est celle de Nohria et Gulati<sup>18</sup> (1994, cf. plus loin) : « *a set of nodes (e.g., persons, organizations) linked by a set of social relationships (e.g., friendships, transfer of funds, overlapping membership) of a*

---

<sup>18</sup> Et qu'ils empruntent à d'autres auteurs : Lauman E. O., Galaskiewicz J. et Marsden P. V., 1978, Community Structure as Interorganizational Linkages, *Annual Review of Sociology*, p. 458.

*specified type* ». Dans ce cadre, pour les auteurs, les théories économiques sont reformulées en remplaçant les notions *atomisées* d'information et d'action par des structures concrètes de réseaux de relations sociales. L'information n'est alors plus considérée comme un bien accumulable par obtention sur un marché ou par investissement, mais bien au contraire, sa disponibilité, sa nature et sa valeur sont considérées comme des *produits* des relations sociales, le plus souvent de façon inintentionnelle. Pour Baron et Hannan (1994, p. 1133), « *Dans cette optique, il n'est pas possible de découpler l'information de sa base structuro-sociale ; l'information ne pourrait être à la disposition des acteurs, quel que soit le niveau de leur investissement ou de leur recherche, s'il n'y a pas les connexions sociales qui fournissent l'accès en premier à l'information* » (traduit par nos soins). Selon cette approche :

- les unités clés d'analyse ne sont pas les acteurs individuels atomisés ou les transactions isolées entre partenaires d'échange interchangeable ; ce sont des relations sociales impliquant des séries continues d'opportunités, d'initiations, et de transactions entre acteurs ;
- les relations durables ont des propriétés émergentes, comme la définition de l'échange et des règles particulières qui y sont adoptées ;
- l'analyse de l'échange est élargie au-delà du seul échange de biens (pouvoir, statut, approbation...) ;
- et enfin, les ressources engagées par l'acteur dans un échange social incluent les liens actuels et potentiels, directs et indirects, et pas seulement les caractéristiques de la relation dyadique stricte.

L'analyse réticulaire du fonctionnement des marchés montre ainsi que ceux-ci sont des formes sociales d'échange dans lesquelles il s'agit d'identifier les forces sociales qui organisent ces relations d'échange, et de ce fait rendent possibles l'existence de ces marchés, c'est à dire leur apparition et leur reproduction (p. 1134-1136). Baron et Hannan prennent l'exemple d'un marché à terme de denrées, étudié par Baker (« commodity trading markets », cité par Baron et Hannan p. 1135). Selon les auteurs, l'étude de la structure sociale de ce marché montre que les opérateurs limitent en fait leurs interactions commerciales à un petit nombre de traders (une clique, Degenne et Forsé 1994) avec lesquels ils entretiennent des relations suivies. Cela facilite une circulation aisée et fluide des informations et réduit la volatilité des prix, à l'encontre du principe économique considérant qu'il faut au contraire un grand nombre de participants sur le marché pour en assurer la stabilité. Baron et Hannan terminent en indiquant qu'on peut élargir la perspective d'observation de l'échange économique à l'ensemble des forces contextuelles et structurelles qui modèlent l'action individuelle (p. 1137), attirant ainsi l'attention sur ce qui, en fait, « circonscrit » les options de l'acteur dans la poursuite de ses objectifs économiques. C'est le courant de l'*embeddedness* initié par Mark Granovetter (1985), centré sur la façon dont les forces sociales influencent les orientations et les options disponibles pour des acteurs rationnels engagés dans des échanges.

#### *1.2.4.3. L'interconnexion de l'offre et de la demande (Tilly et Tilly)*

Passant en revue les apports et les limites des visions néoclassiques, marxistes et institutionnalistes du travail et du marché du travail, Tilly et Tilly (1994) arrivent à la conclusion qu'aucun point de vue n'est véritablement satisfaisant. Au cours de leur revue critique, ils repèrent quelques pistes de réflexion intéressantes, dont la suivante. Ils rejettent explicitement le présupposé de l'économie standard qui considère que l'offre et la demande de travail se constituent indépendamment l'une de l'autre et ils s'inscrivent d'emblée dans une approche réticulaire du fonctionnement du marché du travail. Pour ces auteurs, les individus utilisent leurs réseaux sociaux pour trouver du travail ou recruter. Leur objectif est alors d'en montrer les conséquences à propos du processus d'appariement entre employeurs et employés : « *L'appariement résulte de la connexion entre les réseaux de recrutement*

*mobilisés par les employeurs [demand side networks] et les réseaux de recherche d'emploi mobilisés par les individus [supply side networks]* » (1994, p.301, trad. par nous). Il y a donc interdépendance entre l'offre et la demande sur le marché du travail à travers la connexion des réseaux de recrutement et ceux de recherche d'emploi.

Sollicitant à l'appui de leur point de vue de nombreux exemples (1994, pp. 301-303), les auteurs montrent que ces réseaux intéressent les employeurs et sont mobilisés pour plusieurs raisons, tout en entraînant des effets spécifiques. L'utilisation des réseaux des salariés en faisant appel à l'esprit de responsabilité de ceux-ci favorise la stabilité future et la qualité des candidats proposés. Ce que l'employeur ne peut vérifier immédiatement au moment du recrutement – que le recruté va faire l'affaire – lui est en quelque sorte garanti par ses propres salariés qui se trouvent engagés par leurs propositions, les éventuels dysfonctionnements ultérieurs liés à la nouvelle recrue rejaillissant sur leur propre image. Les auteurs mobilisent des exemples où, dans le cas de recrutements effectués via un réseau « communautaire », cette communauté peut elle-même se sentir investie du droit d'exercer des représailles à l'encontre du nouveau recruté « défaillant » (1994, pp. 302-303).

En fait, dans les situations concrètes, les réseaux de recrutement et les réseaux de recherche d'emploi sont mélangés ; la distinction entre eux est donc purement analytique, mais nécessaire et pertinente pour les étudier selon les auteurs. Leur articulation a un effet fort sur le type de personnes recrutées dans des firmes données ; comme les individus ont tendance à fréquenter des gens qui leur ressemblent, ils recrutent par réseau des gens qui leur ressemblent. Cela entraîne une certaine fermeture sociale sur des groupes identifiés comme c'est par exemple fréquemment le cas aux États-unis à travers des filières ethniques (*ethnic boundaries*), mais que l'on trouve aussi en France.

Les employeurs peuvent éventuellement chercher à se prémunir contre cela en créant des services chargés du recrutement avec des procédures plus formelles. Mais en fait, d'autres travaux montrent que malgré tout ils utilisent alors des réseaux ayant déjà fourni des candidats sérieux. L'appel aux réseaux des salariés présente donc deux intérêts pour les employeurs (de même que pour les employés) : il abaisse grandement le coût et le temps d'accès à l'information fiable sur le marché du travail et organise la sélectivité dans l'embauche. Cependant, autre aspect du même phénomène, c'est aussi là que se dessinent certaines formes de discrimination.

Pour Tilly et Tilly, la plupart des recrutements impliquent des contacts personnels antérieurs entre les employés actuels sollicités pour fournir des candidats et les employés effectivement ensuite recrutés. Le point de départ de telles opérations est bien souvent la demande adressée par l'employeur à ses salariés du type : "*Connaissez-vous quelqu'un qui ...*", aboutissant de fait à déléguer à ses propres employés la tâche de recruter ceux avec qui ils seront amenés à travailler plus tard. Ainsi le réseau professionnel s'appuie sur des réseaux non professionnels - familial, ethnique...- pour fonctionner lors d'un recrutement. Plus encore, le rôle du réseau peut même aller jusqu'à éviter à l'entreprise de faire de la formation professionnelle pour les jeunes recrues. Dans l'exemple d'une grande conserverie de poisson d'Aberdeen cité par les auteurs (p. 302), le patron trouve grandement son compte dans le fonctionnement largement autonome (ceci étant favorisé par lui) des réseaux familiaux : au-delà des garanties habituelles de stabilité et de qualité des employés ainsi recrutés, ces réseaux assurent, avant même le recrutement effectif, une formation informelle des futures jeunes recrues (sur laquelle l'encadrement ferme les yeux) qui auront donc été auparavant "prises en charge" par leurs aînés déjà employés dans l'entreprise.

#### 1.2.4.4. *L'influence, sur les organisations, des contacts sociaux qui constituent leur environnement (Nohria et Gulati)*

Si des travaux portant sur l'individu en recherche d'emploi ont montré que celui-ci mobilisait ses réseaux de relations (Granovetter 1973), les travaux de Tilly et Tilly ont montré au point précédent que l'employeur faisait de même et qu'il y avait interconnexion de l'offre et de la demande sur le marché du travail due à l'entrecroisement des réseaux des uns et des autres. Se centrant sur l'entreprise en tant qu'organisation concrète, Nohria et Gulati (1994) défendent l'idée que l'entreprise s'appuie sur et utilise en permanence les contacts sociaux dans lesquels elle est immergée pour mener à bien ses activités (p. 542). C'est ainsi le cas des activités de recrutement, et plus largement de la gestion de l'ensemble des relations de travail, dont le recrutement n'est que le début.

Pour ces auteurs, se référant aux travaux de M. Granovetter (1985), l'ensemble des contacts sociaux des organisations (ou des firmes) et qui constitue son environnement, influence fortement leur comportement. Le mécanisme primaire en est l'influence sociale, et ils mettent l'accent sur le rôle du comportement imitatif dû à la pression de l'incertitude ou de la recherche de conformité sociale ou statutaire. A partir de l'exemple de la diffusion de l'innovation, ils montrent les deux dimensions de ce phénomène : la première est « relationnelle », on imite en effet les personnes avec qui on a des liens forts. C'est ce qu'ils appellent « imitative pressure », le mimétisme dû à l'incertitude, à la fréquentation routinière et qui correspond à l'aspect purement relationnel de l'embeddedness (le nombre et la variété des personnes que l'on fréquente et l'intensité de ces relations). Mais ce comportement a aussi une dimension « positionnelle » : on imite en effet aussi les acteurs rivaux qui ont une position d'équivalence structurale dans le réseau (Burt), ce qu'ils appellent « status conformity pressure », le mimétisme de conformité en terme de statut, où l'on considère qu'il est bon de faire comme ceux qui occupent la même position sociale. C'est alors l'aspect structurel de l'embeddedness qui est en jeu, c'est à dire cette fois-ci ce qui dépend de la place qu'on occupe au sein du réseau.

Les auteurs mettent ensuite l'accent sur la dimension historique des réseaux, et la variété des types de relation, formelles et informelles, qui s'établissent entre les organisations (les firmes), chacune servant de médium pour l'échange de ressources et d'informations. La position d'un acteur à un moment donné résulte à la fois de ses actions passées et de celles des autres acteurs au sein du réseau.

L'attention portée à la dimension temporelle incite Nohria et Gulati à prendre en compte plus nettement l'aspect dynamique de ces phénomènes. Se situant dans une perspective organisationnelle, ils terminent en proposant leur vision, qu'ils nomment « *action perspective* ». Se centrant sur les formes d'interdépendance entre les organisations formelles et informelles, et sur la façon dont celles-ci s'influencent mutuellement, leur objectif est de montrer comment les structures sont à la fois la base à partir de laquelle se produisent les actions et les traces plus ou moins solidifiées de ces actions, le lieu à partir duquel les actions se font et en même temps le produit ou le résultat de ces actions qui contribue à modifier, enrichir, transformer ce lieu à partir duquel se feront de nouvelles actions dans un enchaînement temporel permanent.

#### 1.2.4.5. *Le marché comme structure sociale (Harrison White)*

Qu'est-ce qu'un marché, d'où vient-il ? Comment les marchés sont-ils capables de se reproduire ou comment assurent-ils leur reproduction au cours du temps ? Ces questions clés

ont été abordées par H. White dans un article célèbre de 1981<sup>19</sup>, et développées en 1988. Pour cet auteur, elles ne peuvent être résolues qu'en observant les structures sociales concrètes des marchés. Et c'est précisément, selon lui, ce qu'évitent de faire les économistes, du fait d'une approche fondée sur l'idéal du marché compétitif créé par la « main invisible » et sur une conception psychologisante et les traits culturels superficiels des individus.

Prenant appui sur l'exemple d'un marché de producteur, la critique de l'approche néoclassique par White porte essentiellement sur deux points (1988, p. 228) :

a) premier point, l'hypothèse d'atomicité des acteurs sur leur marché : pour les économistes, dans un tel type de marché, les producteurs sont censés être suffisamment nombreux pour s'ignorer les uns les autres et ne pas tenir compte donc du comportement de chacun pour définir sa propre stratégie, ce que les économistes appellent l'effet d'agrégation. White s'oppose à cette vision, et propose de considérer le marché comme (p. 228) « un groupe réel [*tangible clique*] de firmes productrices, s'observant les unes les autres dans le contexte d'un ensemble agrégé d'acheteurs » [*a tangible clique of producing firms, observing one another in the context of an aggregate set of buyers*]. Ce type de marché se caractérise par quatre principes concernant le versant « producteurs » du marché :

- les acteurs du marché (et les entrants potentiels) se connaissent les uns les autres ;
- ils prennent en compte dans leurs actions et stratégies propres les actions des autres telles qu'ils les perçoivent ;
- chaque acteur est très intéressé par ce que font les autres et comment ils se positionnent vis à vis des acheteurs ;
- ils disposent d'une grande connaissance commune, partagée, sur le style de comportement de chacun vis à vis des autres, c'est à dire le contexte dans lequel ils opèrent.

b) second point, la seule prise en compte du calcul individuel et de l'intérêt comme mobile pour les acteurs de ce marché, indépendamment du contexte : H. White cherche à associer à la fois les facettes du calcul égoïste et de l'affectif dans la vie sociale (« *My approach accommodates both the calculating and affective sides of social life* », 1988, p.228), qu'il juge complémentaires. Il défend l'idée d'une rationalité « contextuelle », associant l'intérêt égoïste, qui contribue certes à soutenir l'organisation collective du marché, mais aussi les dimensions affectives.

Qu'est-ce que le marché pour White ? A l'intérieur du chaos apparent des échanges s'effectuant en permanence dans l'économie réelle, il retient un principe organisateur, l'intérêt d'ego (*self-interest*), qui permet l'établissement de ce qu'il appelle un « *setting* » de marché dans lequel chaque acteur cherche une position stable, et contribue au contexte perçu par les autres acteurs. Pour White, le marché est d'abord une structure d'interaction collective, un espace d'expression, de confrontation et de perception par autrui du comportement et des actions de chaque acteur, à la fois orienté et contraint à tout moment par le comportement et les actions de tous les autres acteurs impliqués dans cette structure d'interaction. Les marchés sont des structures sociales, et qui, en tant que telles, doivent comporter au moins un « *interface* », c'est à dire un « lieu » qui le définit, un espace d'expression et de reconnaissance mutuelle des perceptions des acteurs qui y sont engagés (ou potentiellement engagés), et qui marque son autonomie par rapport à d'autres formations sociales (« *an interface – or arena of mutually recognized perceptions marking a transition from one social formation to another* », 1988, p. 227).

---

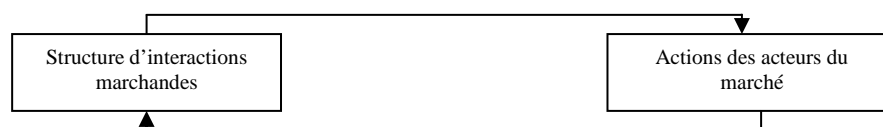
<sup>19</sup> « Where Do Markets Come From ? », *American Journal of Sociology*, 1981. White s'appuie sur l'exemple du marché de la pizza surgelée.

Ensuite, de façon plus concrète, White définit le marché à partir de « *simple settings* », c'est à dire des formes d'arrangement propres à chaque entreprise en terme de coût de production, de prix de vente et de volume de production proposé. Les informations du type coûts de production, prix de vente et volumes échangés sur les marchés étant tout à fait accessibles, ceci a l'avantage de supposer des compétences nettement plus réalistes pour les acteurs du marché que celles imposées par les comportements maximisateurs stipulés par les économistes (capacités techniques d'optimisation mathématique, omniscience sur l'état du monde économique et les conséquences futures des actions engagées [Steiner 1999, p. 69]). L'ensemble des différents « *simple settings* » de chaque entreprise forme un « *market schedule* », notion difficilement traduisible, correspondant aux règles de fonctionnement du marché au cours du temps et à l'ensemble des positions perçues comme possibles par les entreprises. On peut le résumer ainsi pour un marché donné :

- la position de chaque entreprise est définie par le prix de sa production et la quantité qu'elle propose ;
- ces informations étant aisément et réellement accessibles pour chacune d'elles, les différentes entreprises peuvent donc observer leurs positions respectives ;
- chacune d'elles détermine sa position parmi celles qu'elle repère comme possibles, compte tenu de ses propres coûts de production.

Le marché pour White est donc l'espace des positions possibles tel que perçu par les entreprises, chaque entreprise considérant cet espace comme donné alors qu'en fait il est le résultat des actions de chacune d'elles et de leurs interactions. Saisir le fonctionnement du marché, c'est alors étudier les conditions de stabilité et de reproduction de cette structure d'interactions. Celles-ci se produisant en permanence, les marchés peuvent évoluer au cours du temps. Chaque entreprise présente sur le marché ou y entrant cherche une position qui lui convient, et la redéfinit régulièrement en fonction de celle des autres et de son intérêt propre. L'ensemble de ces ajustements permanents aboutit alors à assurer la reproduction du marché (le marché est stable lorsque chaque acteur choisit en fin de période la position qu'il avait en début de période), son apparition (marché explosif) ou au contraire sa disparition (marché délité) (Steiner 1999, pp.69-72). On retrouve ici aussi une vision processuelle dans laquelle la structure d'interactions marchandes pèse sur les acteurs du marché et conditionne leurs actions, ces actions produisant à leur tour de façon permanente le maintien ou la transformation de la structure (figure 2).

**Figure 2. Interaction structure/action individuelle**



Le marché est donc un fait social, « *that is created by the joint action of many individuals, but is inexorable for any one of them* » (p.226), susceptible d'être interprété aussi bien en terme de contrôle social que comme un phénomène économique concret : « (...) *markets are a distinctive form of social control as well as particular tangible structures within monetary economies* » (p.254). Le marché est une production sociale, une production réelle et « tangible », au moins pour les individus qui en sont partie prenante. H. White renverse la perspective par rapport au marché des économistes : le marché est le résultat des comportements des divers acteurs, même s'ils n'en n'ont pas conscience. Le marché ne



préexiste pas à des individus atomisés ou interchangeables, pas plus qu'il n'est réglé par un prix d'équilibre qui s'imposerait à eux de manière aveugle. Le marché n'est que ce que des acteurs identifiés en font, même si ce résultat leur échappe en partie. Le marché n'est plus premier dans la compréhension des phénomènes économiques : ce qui est premier, c'est le comportement des acteurs engagés dans des interactions, et qui aboutit alors seulement, et pas obligatoirement, à un marché (Favereau, Biencourt, Eymard-Duvernay 1994).

#### 1.2.4.6. *La structure réticulaire des marchés (S. D. Berkowitz)*

De même que Harrison White, Samuel D. Berkowitz (1988, pp. 261-303) veut revenir à l'observation concrète des marchés, et s'est intéressé aux marchés industriels au Canada. Il constate un divorce croissant entre l'étude des marchés concrets et les constructions et les modélisations de la théorie néoclassique dominante. Pour lui le point de vue néoclassique n'a de pertinence que lorsque sont en présence de nombreux acheteurs et vendeurs, c'est à dire lorsqu'il y a une véritable atomisation sur le marché, ce qui en réalité est un cas rare, voire un cas limite. Dans les faits, derrière l'apparence du grand nombre, des phénomènes de pouvoir se manifestent en permanence sur les marchés, les entreprises ayant des liens de contrôle entre elles qu'il faut d'abord repérer pour identifier les unités pertinentes, c'est à dire ayant une véritable capacité de décision. De plus les marchés ont une limite, une frontière définie par l'intensité des interactions marchandes qui s'y produisent, c'est à dire la mesure dans laquelle les acteurs qui y sont engagés tentent de s'offrir ou de s'acheter les biens et services entre eux. Les acteurs engagés sur un marché, acheteurs ou vendeurs, sont en nombre limité car il est difficile d'entretenir des liens (des transactions) avec un grand nombre d'autres acteurs.

Un marché est donc pour Berkowitz une structure sociale réticulaire caractérisée par un nombre effectif d'acteurs *autonomes* et une densité de leurs liens de transaction effectifs, ce qu'il appelle « *market area* ». L'identification de la structure du marché (acteurs pertinents et liens entre eux) est, pour lui, une première étape ; il faut ensuite la compléter par l'observation de la façon dont la conduite des acteurs engagés dans un marché peut être limitée, contrainte ou facilitée par les contextes systémiques (« *systemic contexts* ») dans lesquels ils opèrent, comment la structure de ces marchés modèle leur fonctionnement. On retrouve ici d'une part une opposition ferme au point de vue de l'atomisation, et de l'autre la reconnaissance de l'importance des relations entre acteurs sur un marché, que ce soient des liens de contrôle ou des liens de transaction continue.

#### 1.2.4.7. *Pour conclure*

Après avoir passé en revue ces auteurs, les principales remises en cause des points de vue classiques sur le fonctionnement des marchés sont résumées, permettant de situer l'approche de l'inscription sociale du marché. Ces critiques sont émises dans deux directions.

Tout d'abord, les individus ne sont pas atomisés, indépendants, omniscients, mais sont influencés par les décisions et les comportements d'autrui, les relations avec autrui (demande d'information, conseils, imitation...), et enfin l'histoire de ces relations. Cela entraîne comme conséquence qu'il n'y a pas indépendance d'une offre et d'une demande qui se détermineraient chacune de leur côté et dont la confrontation aboutirait à un prix d'équilibre. L'offre et la demande sont au contraire étroitement liées et s'entredéfinissent à la suite d'ajustements mutuels médiatisés par des structures relationnelles.

Second point, les individus n'agissent pas en fonction de mobiles qui soient strictement économiques, utilitaires et relevant d'un simple intérêt égoïste ; leurs motivations relèvent aussi des désirs de sociabilité, de reconnaissance, de statut ou de pouvoir. L'action

économique est bien orientée, mais par des motifs bien plus larges que ceux habituellement retenus.

Enfin, la question de l'incertitude inhérente à tout échange sur un marché lorsqu'on en observe le fonctionnement concret, a été rapidement évoquée. Le concept d'encastrement (Polanyi, Granovetter) offre une première piste : cette incertitude est limitée du fait que ces échanges sont enserrés dans les relations sociales par lesquelles ils transitent et l'expérimentation au cours du temps de ces relations. Ce troisième point est développé dans la partie suivante.

### **1.2.5. L'encastrement dans les réseaux sociaux comme producteur de la confiance et contrepoids à l'inévitable incertitude portant sur les transactions du marché du travail**

#### *1.2.5.1. Incertitude et marché*

L'incertitude est inhérente à toute transaction sur les marchés, même si c'est avec des degrés variés. En France, un auteur comme Eymard-Duvernay (1994) base aussi sa réflexion sur de nouveaux éléments par rapport à la théorie économique néoclassique. Ainsi, dès lors qu'on s'intéresse à des transactions de nature complexe opérées sur le marché, c'est à dire dès lors que de l'incertitude se manifeste sur le bien ou le service échangé, il y a nécessité de prendre en compte ce que François Eymard-Duvernay appelle la « qualité » des produits échangés, en remontant en quelque sorte en amont du produit lui-même, et en intégrant dans l'analyse le producteur et l'acheteur identifiés. Il abandonne donc l'idée d'acheteurs et de vendeurs anonymes, équivalents, interchangeable opérant sur un marché, et incorpore dans l'analyse les phénomènes de coordination (ou d'organisation) qui traversent les entreprises. Ainsi, Eymard-Duvernay affirme que le bon déroulement de ces transactions de nature complexe (il prend l'exemple d'une entreprise de transport de colis ad hoc, non standardisés) nécessite un cadre relationnel construit dans la durée. Puis, sans aller jusqu'à évoquer explicitement l'encastrement de ce type de transaction dans des structures relationnelles, il précise que : « *L'apprentissage de la relation, qui suppose la mise en relation répétitive des mêmes personnes pour parvenir à un ajustement réciproque, constitue fréquemment l'ossature de tels cadres relationnels* » (1994, p. 324).

Cette question de l'incertitude sur l'objet de la transaction est aussi abordée par Philippe Steiner dans son ouvrage de 1999 sur la sociologie économique (p. 71). Il rappelle que le problème, déjà identifié par Maurice Halbwachs dans son étude de 1913 sur les comportements d'achat des ouvriers<sup>20</sup>, a été étudié plus avant par un économiste, G. Akerlof (1970, cité par Steiner), montrant que dès lors qu'il est impossible de connaître aisément les caractéristiques de qualité du produit échangé, son prix ne joue plus son rôle d'information. Steiner mobilise alors de nombreuses études montrant que l'acheteur a besoin de médiations sociales pour réduire cette incertitude marchande, ce qui selon lui ne surprend pas les sociologues. Pour Lucien Karpik (1989, cité par Steiner), la recherche des services d'un avocat transite par le réseau de relations personnelles des individus, tandis que selon Hatchuel (1995, cité par Steiner), l'achat d'un objet technologiquement complexe pousse les acheteurs potentiels à s'entourer des conseils de leur entourage jouant le rôle de prescripteurs. Philippe Steiner cite enfin une étude marquante de DiMaggio et Lough (1998, cité par Steiner)

---

<sup>20</sup> Halbwachs M., *La classe ouvrière et les niveaux de vie, recherche sur la hiérarchie des besoins dans les sociétés industrielles*, Alcan, Paris, 1913. Cité par Philippe Steiner dans *La sociologie Economique*, La Découverte, Paris, 1999, p. 17 et p. 71.

montrant, à propos de l'achat d'une automobile, combien la dimension relationnelle de la transaction augmente fortement avec l'incertitude croissante sur l'objet de la transaction :

- dans seulement 16,4% des cas d'achat d'automobile neuve (garantie maximum), l'acheteur et le vendeur ont un lien social ;
- c'est le cas de 32,8% des achats d'automobiles d'occasion à un professionnel (contrainte sociale de réputation, au moins) ;
- et de 52,4% des achats d'automobiles d'occasion à un particulier.

Cette incertitude peut aussi être liée à la fréquence des expériences d'achat : plus l'achat est renouvelé souvent, plus nombreuses sont les expériences que l'on en fait, et plus rapidement s'élabore le jugement par l'acheteur lui-même sur la qualité du produit, lui permettant en conséquence de maintenir ou modifier son comportement d'achat lors des prochaines opérations. La médiation sociale n'est plus alors l'intervention d'un tiers garantissant d'une façon ou d'une autre la qualité du produit échangé, mais l'interaction marchande répétée que l'on peut interpréter comme l'apparition d'un lien entre le vendeur et l'acheteur, comme le propose Eymard-Duvernay (1994, 1997). A l'opposé des modèles qui ne considèrent les individus présents sur un marché que comme anonymes et interchangeable, c'est la réputation née de la fréquentation régulière des mêmes individus et leur identification précise au sein des structures sociales (l'entreprise en tant qu'organisation traversée par les réseaux sociaux sur un marché en l'occurrence) qui produit la confiance, voire ou la défiance le cas échéant. On retrouve ici encore l'importance à la fois de l'accès à une ressource relationnelle et de la dimension temporelle dans les interactions marchandes.

#### *1.2.5.2. Incertitude sur le marché du travail : le réseau social comme source de la confiance*

Dans les transactions dont l'objet est le travail d'un individu, l'incertitude est encore plus prégnante. Dans un ouvrage de 1997 (rédigé avec Emmanuelle Marchal), Eymard-Duvernay poursuit ses analyses à propos du marché du travail. Il s'intéresse aux différentes formes de « convention » guidant l'action des acteurs parties prenantes lors d'une opération de recrutement. Il s'agit là de transactions particulièrement marquées par l'incertitude, et il montre qu'en réponse à cette incertitude, les acteurs engagés dans une transaction de recrutement coordonnent leurs actions grâce à des « conventions de compétences ». Celles-ci renvoient à quatre registres d'action souvent très éloignés du cadre néoclassique, et parmi lesquels le registre du marché n'est qu'une forme d'action parmi d'autres : négociations de face-à-face dans lesquelles on tente de créer une relation de confiance, pratiques institutionnelles réglées par des systèmes catégoriels et statutaires nécessitant un travail d'interprétation des règles par l'opérateur du recrutement, ou encore sollicitations de réseaux relationnels garantissant la qualité de l'expérience d'un candidat. Ces auteurs proposent ainsi une cartographie des formes types de recrutement (p. 25) qui montre comment ces opérations de recrutement concrètement observées sont indissolublement inscrites dans le fonctionnement social global.

Face à cette « incomplétude de la logique marchande pure » selon l'appellation que les économistes donnent à ce problème (Orléan 1994), plusieurs auteurs, essentiellement les sociologues, identifient donc le réseau social comme le mode de coordination effectif duquel dépend l'échange marchand. Pourquoi cela ? Comme le notent Degenne et Forsé (1994, pp. 134-135), « *Ce sont les négociations accumulées qui fondent une confiance et simplifient la nouvelle négociation, voire en dispensent* » : les relations sociales et leur histoire sont déterminantes pour comprendre l'apparition de la confiance. Mark Granovetter dans son article de 1985 sur le problème de l'embeddedness (cf. 1.2.4.1.) en fournit les éléments clés. La confiance est centrale dans les transactions économiques (*Trust and malfeasance in*

*economic life*), c'est elle qui permet aux actions économiques de se dérouler de façon fluide et intense. Comme le dit Simmel (1908), on ne peut faire les choses si on ne sait rien des gens. La confiance naît de la connaissance des individus (qui n'est bien sûr jamais totale), ce qui ne s'acquiert que par l'expérimentation directe des relations avec autrui, ou par les informations obtenues sur autrui auprès d'un tiers avec qui la relation directe a déjà été expérimentée et a produit de la confiance (cf. aussi 1.2.1.). Cette confiance est le produit de l'encastrement des transactions économiques dans les relations sociales, elle est produite par le réseau : ensemble de relations personnelles et structures de réseau suscitent la confiance et découragent l'opportunisme. Sur le marché du travail, comme l'argumente Granovetter, embaucher une personne en s'appuyant sur ses relations est plus efficace car l'information fournie est de meilleure qualité, moins coûteuse, plus fiable, et plus rapide à obtenir. Cela réduit les risques que la personne embauchée ne fasse pas l'affaire de l'employeur potentiel, de même que cela permet au chercheur d'emploi d'en trouver un qui lui convienne mieux.

Degenne et Forsé (1994, pp. 134-135) développent la même idée quand il mettent l'accent à la fois sur la possibilité d'accéder à une ressource relationnelle ayant un sens pour l'objet de la recherche d'emploi, et sur l'importance du cadre temporel, ou plutôt historique, permettant à cette relation d'être pertinente. Ils prennent l'exemple d'un jeune sortant de formation et démuné du fait de son origine sociale des ressources relationnelles lui permettant d'accéder au milieu professionnel visé. Celui-ci sera en bien meilleure posture pour obtenir un emploi si le dispositif de formation a établi des liens de longue date avec des employeurs, cela permettant de compenser son manque de ressources relationnelles pertinentes. L'histoire de la relation entre l'employeur potentiel et celui qui recommande l'éventuel futur employé, ici en l'occurrence le dispositif de formation, ainsi que la position de ce dernier vis-à-vis du premier sont donc déterminantes si l'on veut comprendre ce qu'il se passe, de même que la relation entre celui qui recommande et l'employé recommandé. Degenne et Forsé parlent alors de capital social, sans préciser d'ailleurs s'il s'agit de celui de l'intermédiaire qui recommande ou de la personne recommandée, notion essentielle qui fait l'objet du chapitre suivant.

Cet exemple est directement en rapport avec nos préoccupations. Tout d'abord, malgré son autonomie interne, l'appareil éducatif, principalement les franges externes que sont les dispositifs de formation à visée professionnelle, est un acteur du marché du travail, même s'il y est impliqué de façon variable comme le montrent les travaux de Catherine Paradeise (1988b) sur les professions et la régulation des marchés fermés. Ensuite trois types d'acteurs sont en jeu dans cet « espace » intermédiaire entre l'école et le monde du travail, et ils ont tous trois intérêt à mobiliser leurs réseaux sociaux :

- les employeurs cherchent à recruter dans les meilleures conditions de fiabilité. Ils s'appuient sur des contacts personnels pour prendre leur décision d'embauche, et notamment apprécier la productivité antérieure d'un individu (Granovetter 1990/2000, p. 213). Et plus la notion de productivité est ambiguë, plus ils auront tendance à le faire, ce qui est très nettement le cas dans le secteur des services, et en particulier dans le secteur culturel<sup>21</sup>. Un dispositif de formation peut alors être un moyen tout à fait pertinent pour accéder à une main d'œuvre qui les intéresse ;
- les élèves souhaitent trouver rapidement un emploi qui leur convienne : le dispositif de formation qu'ils fréquentent peut être un excellent moyen pour entrer en contact avec le

---

<sup>21</sup> Le travail de Robert Salais suggère des pistes intéressantes sur cette question quand il dit que l'appréciation véritable de la productivité effective d'un individu nécessite l'accomplissement complet d'un cycle de production de l'entreprise, jusqu'à la vente du produit (Salais R., 1994, Incertitudes et interactions de travail : des produits aux conventions, in Orléan (dir.), *Analyse économique des conventions*, PUF). Ainsi, apprécier la productivité d'une femme de ménage peut être réglé en une semaine, voire moins ; alors qu'apprécier celle d'un responsable de festival annuel nécessitera au moins un an...

monde professionnel, se procurer des informations sur les emplois et les employeurs, des recommandations, ...

- et les dispositifs de formation, au-delà du principe « premier » de formation, trouvent leur intérêt à développer et entretenir des relations avec le milieu professionnel auquel ils se réfèrent pour d'une part aider leurs élèves à se placer au mieux, et d'autre part satisfaire les attentes du milieu professionnel dispensateur, entre autres, de stages pour leurs élèves.

### *1.2.5.3. La dimension non marchande du fonctionnement réticulaire du marché du travail comme soutien à sa dimension marchande*

Le réseau est donc à la fois une ressource et une garantie pour la bonne coordination d'échanges relevant certes du fonctionnement économique, mais inévitablement sociaux par nature. Cependant, puisqu'il est question ici d'« incomplétude de la logique marchande pure », il s'agit bien de reconnaître que des éléments de la logique marchande entrent en ligne de compte. Analysant la place de la confiance dans la relation d'emploi ou de sous-traitance<sup>22</sup>, Bernard Baudry (1994) considère effectivement la confiance comme un principe de coordination incontournable dans les transactions. Le principe marchand pur matérialisé par le contrat stipulant les caractéristiques et le prix du bien échangé, de même que le principe d'autorité dans la perspective néoinstitutionnaliste de Williamson, ne suffisent pas selon cet auteur à régler la question de l'incertitude dans les échanges. Le principe d'autorité n'interdit pas l'initiative (inobservable) des acteurs ; il n'est pas forcément mobilisé en cas de désaccord du fait des normes de coopération en vigueur dans le milieu professionnel considéré ou de coûts de rupture trop élevés ; et enfin, malgré le prix contractualisé, l'incertitude reste entière sur la qualité du travail « achetée » par l'employeur, ce dernier ne se procurant au moment de la transaction qu'une potentialité<sup>23</sup>. Le principe de confiance est impératif quand la prestation objet du contrat n'est pas exécutable sur le champ. Baudry identifie alors deux grandes sources de production de la confiance : des signaux non visibles que sont les relations interpersonnelles et les normes de coopération et d'obligation en vigueur d'une part ; de l'autre les signaux visibles que représente le diplôme – auquel on peut rajouter le CV comme indicateur d'expérience professionnelle – c'est à dire le capital humain « visible » en quelque sorte.

- Les signaux non visibles ne découlent pas d'une rationalité marchande et correspondent à la prise en compte de l'encastrement social des transactions économiques et de leur médiatisation par des réseaux relationnels ;

- Les signaux visibles correspondent à la rationalité marchande, qui dans le cas de la relation d'emploi renvoie à l'identification du capital humain de l'individu dont le diplôme constitue la caractéristique formelle du bien échangé (cf. Degenne et Forsé 1994, p. 126).

Les réflexions de Erhard Friedberg sur la régulation mixte des systèmes d'action organisés (1992) permettent de pousser plus loin l'analyse dans le registre organisationnel, appliquée à l'étude des marchés. Pour Friedberg, l'organisation est un processus, et il existe des phénomènes d'organisation dans tous les champs d'action de la société. Friedberg fait disparaître les limites de l'entreprise et réfute l'opposition entre organisation et marché, considérant qu'il s'agit de phénomènes de même nature, d'un continuum dans lequel la dimension formelle des organisations « *n'est au mieux qu'une partie de la régulation d'un champ* », « *une caractéristique, plus ou moins forte et plus ou moins importante selon les cas, de tout champ d'action* » (p. 532). Les organisations formalisées au sens classique du terme (entreprises, administrations, universités...) sont en permanence le lieu d'interactions sociales à la base de la régulation informelle de leur action. De même les formes les plus diffuses

---

<sup>22</sup> Qu'il considère comme équivalentes du point de vue de l'étude de ce phénomène.

<sup>23</sup> cf. les travaux de R. Salais sur l'appréciation de la productivité au moment de l'embauche (1994, op. cit.).

d'action collective, comme les marchés, ne peuvent exister sans phénomènes d'organisation plus ou moins puissants issus de normes, de conventions et d'équipements pratiques<sup>24</sup> – un encastrement social et technique donc – ayant pour but une certaine stabilisation du système d'action sans laquelle rien n'est possible. Structures formelles comme systèmes d'actions plus diffus sont donc de même nature, et leur fonctionnement et leur action sont traversés et tenus l'un comme l'autre par des régulations formelles et informelles en proportions certes variables, mais indissolublement présentes en même temps. Cette analyse rejoint le point de vue d'Emmanuel Lazega (1996, cf. plus haut) lorsqu'il argumente que les structures relationnelles sont présentes et agissantes dans toutes les entités sociales quel que soit leur degré de formalisation, du marché aux organisations formelles, et considère ces entités sociales comme des articulations « *de structures formelles (représentées par des arrangements contractuels) et de structures informelles (ou relationnelles) dont les premières ont besoin pour survivre* » (1996, p. 447).

Nous pouvons alors en tirer ceci à propos du fonctionnement du marché du travail : la part formelle de la régulation que représente le contrat dans le cas d'une embauche ne suffit pas à assurer la régulation globale de l'action, il lui faut une part informelle, la confiance, produite par les réseaux sociaux au sein desquels se déroule la transaction. La première régulation correspond à l'appréciation de la qualification objective de l'individu, et répond à la question : va-t-il faire l'affaire, sera-t-il en mesure d'exécuter le travail demandé ? La seconde régulation correspond quant à elle à l'appréciation de son comportement, et répond à la question : allons-nous nous entendre, va-t-il s'adapter, partageons-nous les mêmes valeurs ?

La logique marchande exprimée par les caractéristiques formelles du travail échangé et un salaire qui ne résulte plus de l'équilibrage instantané d'une offre et d'une demande conçues comme indépendantes ne peut donc exister sans la logique non marchande exprimée par la nécessité de la confiance et de la mobilisation des réseaux relationnels (respect des normes, sens des obligations, ...) traduisant à la fois le mode opératoire concret des individus (l'usage de ressources relationnelles contextualisées et donc limitées) et le registre inévitablement social de toute transaction qu'elle soit économique ou non.

#### 1.2.5.4. Incertitude et qualité de l'information

A diverses reprises l'idée d'un manque d'information, d'une information mal partagée, ou encore incomplète selon la stricte logique marchande a été abordée. Mais la *qualité* de l'information peut elle-même s'avérer tout à fait déterminante, ce qui est une autre façon d'interroger le rapport entre logique marchande et logique non marchande. Dans une étude sur le fonctionnement détaillé d'une agence locale de l'ANPE, Pascal Lièvre (1984, 1995) montre combien l'information mobilisée à travers des moyens relationnels peut être plus efficace dans une opération de placement (d'embauche) que celle mobilisée à travers des moyens non relationnels. La tâche des agents de l'ANPE est d'effectuer des « mises en relation » entre des offres et des demandes d'emploi, aboutissant ou non à des « placements » (des embauches). Ils peuvent procéder selon le principe théorique d'un appariement mécanique, c'est à dire mettre en correspondance les offres « déposées » et les demandes « enregistrées » sur la base des descriptions objectivées des emplois et des métiers résumées dans la codification fine du ROME (Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois). Ces descriptions sont stockées dans des fichiers (supports électroniques ou papiers) selon la logique de l'appariement des boulons et des vis par taille. Il n'est a priori pas nécessaire que les individus se rencontrent et il s'agit là d'une *information médiatisée*. L'autre façon de faire est de s'appuyer sur ses connaissances, ce qui permet aux agents d'identifier de façon beaucoup plus riche

---

<sup>24</sup> Friedberg prend comme exemple les bourses au cadran.

demandeurs et offreurs d'emploi : les agents n'agissent pas dans un vide social, et dans nombre de cas de mises en relation, agents, demandeurs et offreurs d'emploi se connaissaient, avec plus ou moins d'intensité, ou commençaient à le faire.

L'enquête a porté sur 3500 mises en relation étudiées selon cette distinction. Elles ont abouti à 1000 embauches effectives. Première chose, plus des deux tiers de ces embauches se sont produites dans un cadre relationnel ou d'interconnaissances : l'ANPE n'est donc pas qu'un moyen d'échange formel. Mais surtout, la mobilisation d'une information échangée dans un cadre relationnel offre bien plus de chance de réussite aux opérations de mise en relation. Quand l'information transite par un canal relationnel, elle aboutit bien plus souvent à un placement (*information relationnelle*). L'auteur distingue par ailleurs le cas où les individus en présence se connaissent peu (*information relationnelle non signifiante*) du cas où ils se connaissent déjà, dans la mesure où dans ce dernier cas l'intensité de la relation est jugée signifiante pour les deux individus (*information relationnelle signifiante*). Les résultats, présentés ci-dessous, diffèrent nettement selon les cas :

**Tableau 1. Efficacité du placement par l'ANPE selon le canal d'information utilisé.**  
Source enquête Lièvre 1984

<i>Type de canal d'information utilisé pour la mise en relation (MER)</i>	<i>Taux de placement = nombre de MER ayant abouti à un placement / nombre de MER effectuées</i>
Information médiatisée : MER effectuée uniquement par un canal médiatisé, pas d'interaction	15%
Information relationnelle non signifiante : MER effectuée dans le cas où les protagonistes se connaissent peu	30%
Information relationnelle signifiante : MER effectuée dans le cadre d'une relation reconnue	70%

Ceci appelle trois remarques. Même des organismes considérés dans de nombreux travaux comme des moyens formels de placement (Marry 1992, Forsé 1997 par ex...) sont traversés par les réseaux et fonctionnent *mieux* de manière réticulaire. La logique et la nature du support de la transaction sont déterminantes pour que celle-ci puisse aboutir : la logique marchande – l'usage d'un support médiatisé objectif – lorsqu'elle domine, s'avère bien moins efficace que la logique non marchande – l'échange d'information dans un cadre relationnel (Lesueur et Lièvre 1996). Se retrouve ici l'articulation entre un fonctionnement *informel* (les relations individuelles) et un fonctionnement *formel* (le traitement d'annonces objectives et de fiches de description de profils individuels tout aussi objectives) telle qu'établie par Friedberg (1992), de même que l'articulation proposée par Baudry (1994) entre des signaux invisibles (information issue d'une relation interindividuelle) et des signaux visibles (information issue d'un support technique non relationnel quel qu'il soit).

Enfin, ces travaux peuvent trouver par ailleurs des prolongements dans le domaine de la gestion des entreprises, considérées comme des systèmes organisés traitant en permanence des informations circulant à travers des moyens relationnels ou non. De fait, il n'y a pas que des questions de gestion des ressources humaines qui imposent la prise en compte des dimensions relationnelles : la création d'entreprise et les réseaux d'affaires (Granovetter 1985, 1994), les relations inter firmes (Nohria et Gulatti 1994), voire l'ensemble des activités de l'entreprise peuvent être étudiées sous cet angle. La prise de conscience de l'importance des réseaux de relations sociales dans la gestion interne des organisations comme dans les relations interfirmes amènent ainsi à ce que les travaux de Mark Granovetter et les idées d'encastrement social du fonctionnement organisationnel trouvent des échos dans le champ des études sur la gestion des organisations ou des entreprises (Huault, 1998).

### **1.2.6. Conclusion. L'inscription sociale du fonctionnement du marché du travail**

On peut maintenant tenter de résumer en quelques mots les points passés en revue. L'échange est donc un acte social complet qui ne peut se comprendre à partir de sa seule dimension économique, et qui met en jeu à la fois deux individus engagés dans une transaction qui a pu ou pourra se répéter, mais aussi tout le collectif des individus participant au même jeu social, c'est à dire entrés et entrant de façon récurrente dans des transactions de même type. Les opérations qui se produisent sur le marché du travail prennent leurs racines dans des phénomènes conventionnels incluant mimétisme social ; recherche d'approbation, de statut social ou de pouvoir ; adhésion à des normes d'obligation, de coopération ou de justice ; tout ceci étant intimement mêlé à la poursuite plus ou moins égoïste de l'intérêt économique strict. Et chaque opération contribue dans le même temps à faire exister et à maintenir la forme conventionnelle à la fois cadre, moteur et produit de la transaction. Enfin, ces transactions ne sont ni immédiates ni instantanées, mais sont situées, encadrées, médiatisées dans des structures relationnelles qui permettent de prendre en charge une partie de l'incertitude qui les caractérise, incertitude radicale quand elle porte sur de l'activité humaine –le travail– et dont le traitement nécessite une certaine épaisseur de temps.

Ces formes relationnelles seront abordées au chapitre 2, à propos du capital social. Il s'agit cependant ici à d'un moment particulier du marché du travail, celui de l'entrée des débutants issus du système éducatif. Si les significations sociales des échanges se produisant sur le marché du travail englobent les significations strictement économiques, que signifie alors entrer sur le marché du travail pour les jeunes ? C'est l'objet de la partie suivante (1.3.).

## **1.3. Allongement de la jeunesse, insertion, socialisation, transition, mobilité : le cadre des débuts de carrière sociale et professionnelle des jeunes**

### **1.3.1. Les débuts de carrière sociale et professionnelle des jeunes**

Il s'agit ici de début de carrière sociale et professionnelle des jeunes plutôt que d'insertion. La conception classique de l'insertion repose en effet sur deux assertions simples que divers types de travaux ont largement combattu (Lamanthe Lecoutre 1994). La conception « instantanée » n'est plus de mise : l'emploi salarié en CDI, obtenu très rapidement après la sortie de l'école, et dans lequel le jeune va rester longtemps peut dorénavant difficilement être considéré comme la norme de l'insertion professionnelle (Trottier 2000). Et il convient d'appréhender l'insertion professionnelle des jeunes au-delà de ses seuls aspects économiques (Fournier & Bourassa 2000).

La question des modes d'accès au premier emploi après une formation et du rôle des dispositifs de formation dans ce cadre touche bien sûr principalement les jeunes sortants du système de formation en France, même si toute personne sortant d'un dispositif de formation, initiale ou continue, est aussi concernée. Mais il s'agit bien majoritairement des jeunes débutants dans leur vie sociale et professionnelle, l'éventail des âges « jeunes » s'étalant dorénavant de 18 à 30 ans (Galland 1993 ; Fournier et Bourassa 2000). De nombreuses réflexions ont porté sur cette période de vie depuis la fin des années 1980, autour du thème de l'insertion juvénile, même si les travaux étaient centrés essentiellement sur les « jeunes en difficultés » (Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger 2001). La plupart des auteurs s'accordent



maintenant à reconnaître l'existence de cette période, chacun avec un point de vue différent, mais tous convergent vers l'identification d'une phase de vie particulière propre aux jeunes entrants dans la vie active, même si certaines approches théoriques peuvent aussi concerner des adultes sortant de formation à une autre période de leur vie professionnelle. Ce moment de vie est dorénavant considéré comme une période en soi, avec son autonomie relative et ses règles, une phase d'apprentissage social, de constitution d'expérience, avec certes des variations selon les milieux sociaux d'origine mais commune à tous des jeunes par son caractère de « *socialisation à distance du travail productif* » (Bouffartigue 1994). Cette période de vie constitue le cadre dans lequel prend place la question du mode d'accès au premier emploi : elle sera présentée à partir d'auteurs qui tous, de manière plus ou moins explicite, ont tenté de s'inscrire dans un point de vue qui ne soit pas exclusivement sur-socialisé ou sous-socialisé, pour reprendre l'expression de Mark Granovetter (1994).

Ces auteurs ont chacun leur angle d'attaque pour décrire et expliquer ce phénomène, leurs points de vue respectifs peuvent même parfois être en désaccord, mais chacun s'accorde à reconnaître que « l'insertion » n'est plus un phénomène instantané (s'il l'a jamais été), et s'inscrit dans un intervalle de temps qu'il importe de prendre en compte si l'on veut correctement rendre compte du phénomène.

Leurs travaux ont en commun de montrer que la majeure partie des jeunes doit d'abord vivre et recevoir une forme de socialisation d'attente, même si c'est à des degrés d'intensité divers. Ces jeunes doivent d'une certaine manière « patienter » parce que saisir des opportunités passe aujourd'hui par une phase d'attente et de tâtonnements, qui doit être gérée socialement. La famille y participe, mais cela ne suffit plus ; les dispositifs divers issus des mesures jeunes jouent aussi ce rôle, en fournissant par exemple une activité, même si le statut correspondant est parfois relativement dévalorisé ; les entreprises elles-mêmes interviennent dans cette période, que ce soit en subissant ou en suscitant une certaine volatilité du comportement des jeunes. Ces points de vue révèlent que ces jeunes ne sont pas « inactifs », ou plutôt ne subissent pas forcément passivement ce qui leur arrive. Ainsi, parler de « saisir des opportunités » les montre comme des acteurs avec leur part d'autonomie, leur capacité d'action propre dans un espace social autant ressource que contrainte, mais cela soulève aussi la question de leur rapport à l'emploi.

Sont présentés successivement les travaux de cinq auteurs. José Rose, mettant l'accent sur les logiques institutionnelles et économiques, défend l'idée que, pour les jeunes, ou plutôt les personnes inexpérimentées, le passage à l'emploi nécessite maintenant un temps particulier et socialement structuré (la transition professionnelle) organisé par les rapports entre système éducatif et système productif (1998). Chantal Nicole-Drancourt, se centrant sur les comportements des jeunes, révèle l'existence d'une nécessaire période moratoire avant l'implication véritable dans le monde professionnel, et fait émerger la question centrale qui se pose à ces jeunes durant cette période, celle de leur engagement professionnel, et, en amont, celle de la constitution de leur rapport à l'emploi. Claude Dubar renouvelle l'approche de la socialisation des jeunes, en particulier professionnelle, en montrant comment la construction de l'identité professionnelle se réalise, à l'écart des catégories officielles, lors d'un processus temporel articulant logique biographique individuelle et structures sociales, basé sur des transactions permanentes autant avec soi-même qu'avec autrui, et aboutissant à des identités

### Encadré 1. L'âge des possibles ?

#### L'âge des possibles ?

"Parce que ce diplôme, c'est quoi? C'est un truc qui censément vaut quelque chose. En fait, c'est comme un bon. Un bon pour l'intégration sociale. (...) C'est deux, trois facilités pour rentrer dans le rang. Donc, bon, un jour tu te réveilles et tu dois choisir entre exercer ton petit commerce - et sourire à la dame - ou bien mettre la clé sous la porte. Eh ben, j'ai choisi, ça y est, j'ai choisi. C'est pas la peine de faire semblant. (...) Victimes de dressage abusif, voilà ce qu'on est. On nous dit... Qu'est-ce qu'on nous dit? On nous dit: "Y a rien, alors tenez-vous à carreau!" Et c'est quoi se tenir à carreau? Pas compliqué. Oh, pas compliqué, c'est rentrer dans le moule de ceux qui disent: en présence de rien, privilégier la structure, le cadre. Y a rien, donc qu'au moins le moule nous tienne debout... Mais en fait, tu te rends compte que tu peux très bien changer de vie du jour au lendemain. Y a même pas besoin de sas. (...) Leur truc... Tu veux que je te dise leur truc? C'est le terrorisme de la mesure!... On a tellement peur qu'on s'amourache de n'importe quoi qui pourrait ressembler à une borne: un boulot, quelqu'un, et hop, on s'y amarre. Moi, je n'ai fait que ça. Au début par manque d'imagination, et ensuite par habitude. (...) Tu sais quoi? Ce qui me vient en tête, tout le temps, c'est cette envie de me désolidariser. Pourtant, en soi, c'est pas un truc bien. Mais je veux reprendre mes billes, ça va bien là! Je veux pouvoir penser à un truc même si c'est utopique et pas me dire que j'y arriverai jamais, ou que: à quoi bon. Parce que si tu y réfléchis deux secondes, nous, tout ce qu'on a le droit de faire, en ce moment, c'est assister à la faillite générale. Eh ben, ça va bien comme ça maintenant, je propose! Tu vas me dire que c'est parce que Jacques et Denise se sont barrés chacun dans leurs trucs que je réagis comme ça, mais non non non... (...) Il faut se bâtir un truc, un endroit où tu es inatteignable, comme Jacques, comme Denise. Je dis pas inventer ou improviser, je pense que ça vient ou que ça vient pas. Mais si tu attends assez longtemps, y a un moment où il y a un truc qui te remplit. Moi, j'y crois à ça. Et jamais se dire que les choses sont des formalités. Rien n'est insignifiant. Se dire qu'à chaque étape, y a une alternative. Forcément. Donc regarder à droite, regarder à gauche, et choisir. Ou trouver une autre voie. En tout cas, pas faire semblant. Croire à un truc et y travailler, même si c'est naïf, même si c'est utopique. D'ailleurs, c'est ça mon programme, je propose, j'en vois pas d'autre: la naïveté, voilà. C'est un assez joli programme, franchement, non? Si? T'es pas d'accord?"

Frédéric à Agnès,  
dans *L'Âge des possibles*,  
film de Pascale Ferran, 1996,  
publié par Arte Edition dans la collection *Scénars*

sociales et professionnelles toujours « provisoirement stabilisées »<sup>25</sup>. François Dubet part du constat de l'éclatement du système social moderne imposant à l'individu un travail de reconstruction du sens qui n'est plus donné et qu'il nomme expérience sociale ; il défend ainsi le point de vue que les jeunes doivent dorénavant faire l'expérience de leur propre vie en tentant d'articuler trois logiques conflictuelles du système social entre lesquelles ils sont tiraillés, le désir d'intégration, la nécessité d'un comportement stratégique et la revendication d'un engagement subjectif porteur de valeurs morales. Olivier Galland, pour sa part, mobilise une expression proche, mais est plus centré sur les mécanismes de classement et la dimension temporelle de la socialisation : il défend l'idée que la socialisation de la jeunesse serait aujourd'hui passée d'un modèle de l'identification, immédiate et fortement normée, à un modèle de l'expérimentation, étalant dans le temps et de façon moins normée la construction des positions sociales adultes.

<sup>25</sup> « Aboutissements toujours précaires bien que très prégnants de processus de socialisation (...) » (Dubar, 1991, p.262), les « formes identitaires » qu'il repère restent indissolublement marquées par leur contexte et leur époque.

### 1.3.2. La période de "transition professionnelle" selon J. Rose

A travers l'étude de la transition professionnelle (Rose 1984 ; Méhaut, Rose & alii 1987), José Rose élabore une description et une explication de cette période intermédiaire entre école et emploi non appuyées directement sur des mécanismes de marchés concurrentiels. Si cette notion préexiste à ses travaux, il la développe sur un plan économique et institutionnel. Son interprétation s'inscrit dans un registre structuraliste (par opposition aux travaux de Galland, par exemple) : l'individu y apparaît dominé et contraint par son environnement, par les structures sociales. Quelles que soient les critiques qui puissent lui être opposées sur ce plan, elle possède le mérite d'attirer notre attention sur des phénomènes de domination largement ignorés dans les approches économiques standards. Elle offre ainsi une première alternative actuelle aux interprétations basées sur les postulats de l'économie néoclassique dans l'étude du marché du travail, toujours référés à la notion de marché concurrentiel quels que soient les aménagements en terme d'imperfection, d'asymétrie informationnelle ou de coûts de transaction qui ont pu être proposés.

Cette approche part du constat du développement sans précédent depuis le milieu des années 1970 des dispositifs mis en place par les pouvoirs publics pour organiser le passage de l'école à l'emploi, dans un contexte de transformation croissante des pratiques des entreprises vers plus de flexibilité dans un univers marqué par l'incertitude et l'instabilité. L'ensemble des dispositifs publics mis en place progressivement correspondraient alors à des mécanismes sociaux ayant pour but de gérer ce passage : stages de formation (insertion, qualification, adaptation...), contrats en alternance, mesures jeunes, etc.

Cette période serait marquée par une précarité croissante des statuts, une interpénétration des temps de travail, de formation et de non emploi, une dissociation entre activité de travail des individus et origine de leurs ressources, et par un développement parallèle des instances de régulation de type public ou parapublic.

Les travaux de Rose font apparaître clairement la structuration d'un espace intermédiaire entre la sortie de l'école et la stabilisation dans l'emploi, donnant à l'insertion la dimension d'un processus long et complexe. Il y aurait apparition d'un moment transitoire entre la sortie de l'école et la stabilisation dans l'emploi, moment qui s'autonomiserait de plus en plus avec ses propres règles de gestion, sans référence aux situations qui l'encadrent. Et cela correspondrait à un nouveau mode de socialisation propre à une frange de la population, caractérisé par un enchevêtrement des temps de formation, d'emploi et de chômage.

Rose définit cette transition comme : "*l'ensemble des formes sociales de la mise au travail des inactifs*". Elle ne concerne donc pas que les jeunes en phase de primo insertion, mais ceux-ci en constituent la population centrale et la plus étudiée à travers ce phénomène. Par ailleurs, ce processus impliquerait des populations croissantes et de plus en plus diverses (en âge par exemple).

Le point majeur de cette approche est de considérer l'insertion en tant que processus organisé socialement par l'ensemble des pratiques d'acteurs comme l'Etat, les entreprises et les individus au sein des réseaux sociaux. C'est une approche où les enjeux économiques sont prédominants, et elle met fortement l'accent sur le rôle organisateur de la demande économique :

- il y a transformation des conditions d'acquisition de la qualification à travers l'ensemble des dispositifs (les mesures emploi-formation) mettant en jeu tant le système de formation que les entreprises (alternance) ;

- et transformation des conditions de mobilisation de la force de travail : sélection de la main d'oeuvre, diminution des coûts de gestion et de mobilité, aide au recrutement des entreprises. Sur ce second point, on assisterait à une accentuation de la *"mobilité et la précarité des situations professionnelles en officialisant et banalisant les statuts précaires"*. Les dispositifs de "transition" mis en place par l'Etat tendraient à *"assurer une gestion globale du niveau de chômage qui vise - en limitant son volume, en réduisant sa sélectivité, en assistant la population concernée - à contrôler dans des limites socialement supportables ce phénomène et ses effets"*.

J. Rose distingue plusieurs dynamiques d'acteurs dans cette phase de transition :

- des "agents de transition" comme l'ANPE, les organismes de formation, etc., cherchant à organiser une certaine "division du travail" entre eux ;
- l'Etat, mettant en place une véritable politique de transition professionnelle, accompagnant et participant à la fois à l'"institutionnalisation" de cette période ;
- les entreprises à travers leurs pratiques de gestion de main d'oeuvre et qui trouveraient leur intérêt en maintenant dans un sas une main d'oeuvre jeune et mobilisable rapidement en fonction de leur besoin tout en abaissant leur coût d'embauche (effet des mesures étatiques) et en sélectionnant ce qui leur convient (flexibilisation du travail).

On peut émettre ici deux critiques. Tout d'abord, du point de vue du rôle des entreprises, cette approche ne rend pas compte des phénomènes de pénurie de main d'oeuvre qui apparaissent lors des périodes de reprise économique et constatés ici et là dans certaines études (voir par exemple Merle et alii, 1990), ce qui en limite en partie la portée. Ensuite, on peut lui reprocher le poids écrasant conféré aux entreprises et aux enjeux économiques comme seuls principes déterminants de cette phase de vie. Sans nier l'importance de cette détermination et des rapports de domination qui y sont associés, on ne peut ignorer l'existence d'une certaine autonomie des conduites individuelles des acteurs, ni surtout sous-estimer la capacité des jeunes à être acteurs de leur trajectoire, ce qui sera abordé dans les points suivants. En fait, dans ses derniers travaux, José Rose (1996) modère son point de vue d'un effet structurel quasi univoque des pratiques des entreprises organisant une régulation du chômage de ce type. Certes, les travaux menés durant la dernière décennie ont confirmé l'autonomisation relative de ce moment de vie, son extension à un nombre croissant d'individus, principalement des jeunes, et la diversification des formes prises par la transition. Cependant, dans le même temps, l'idée de transition professionnelle est alors interprétée *"comme le résultat d'un jeu complexe d'acteurs dominés par les entreprises (...) mais relayé par les pouvoirs publics et laissant une certaine marge de manœuvre aux individus"* (1996, p. 67). Sans s'engager de manière très précise sur cette voie, il considère bien dorénavant que les jeunes peuvent déployer des stratégies propres, et que le rôle des acteurs intervenant lors de cette période transitoire (les agents de transition) peut aussi s'interpréter en terme d'intermédiation sur le marché du travail.

### **1.3.3. La question de "l'engagement professionnel" (Ch. Nicole-Drancourt)**

Laurence Roulleau-Berger et Chantal Nicole-Drancourt ont publié en 1995 un ouvrage sur l'insertion des jeunes en France. Outre un état des recherches actuelles en la matière, elles font le point, dans la lignée des travaux de C. Nicole-Drancourt, sur leur façon d'analyser "l'insertion des jeunes". Leur objectif est toujours de renverser la perspective sur le phénomène d'insertion et elles posent ainsi la question du rapport entre "socialisation professionnelle" et "socialisation" tout court. Pour elles, le phénomène de socialisation est ou bien trop exclusivement rapporté à l'emploi, considérant que ne pas avoir d'emploi c'est forcément être exclu, ou bien trop renvoyé à une culture "jeune" qui serait spécifique.

Pour elles, ce phénomène est bien plus global et concerne la société dans son ensemble. Leur objectif est de "*dépasser une définition univoque du processus d'insertion juvénile en rendant compte de sa complexité, sa multidimensionnalité*". Ainsi, lorsqu'on change de point de vue, "*apparaissent alors des jeunes "en galère", mais aussi des jeunes capables d'être actifs, de se mobiliser, et pas seulement de subir des situations de précarité*". Et elles critiquent l'assimilation encore largement répandue entre "accès à l'emploi" et "accès à l'existence sociale" : pour elles, en accord avec les travaux d'Olivier Galland, l'emploi ne joue plus le rôle de passage à l'état adulte.

Ces réflexions s'appuient sur une recherche fondatrice menée par Ch. Nicole-Drancourt (1991a, 1992) dont elle rend compte dans un ouvrage de 1991, *Le labyrinthe de l'insertion*, paru à la documentation française. C'est une approche empirique et pragmatique, basée sur une enquête longitudinale menée dans le bassin de Chalon/Saône auprès de 115 jeunes ; les observations ont porté sur des jeunes faiblement ou moyennement diplômés, c'est à dire de niveaux VI, Vbis, V et IV (hors enseignement supérieur donc), et d'âge équivalent, 30 ans en 1990 (génération née en 1960). Que se passe-t-il donc, d'un point de vue plus « individuel », pendant cette période ? Comment se positionnent ces jeunes par rapport à l'idée d'activité ou d'emploi ? L'auteur s'est trouvée confrontée à ces questions lors de ce travail, sans que cela ait fait partie de ses préoccupations à l'origine.

Ses travaux ont porté le niveau d'analyse à l'ensemble du processus d'intégration des jeunes dans la société à leur sortie de l'école. Qu'a-t-elle constaté ? Partie de l'idée d'observer les effets de la crise économique sur l'insertion sociale et de la désarticulation du système d'emploi sur le processus d'insertion des jeunes, elle a abouti en fait à mettre en évidence la nécessité de distinguer les effets liés à cette crise - rationnement des emplois, transformation des formes d'acquisition des qualifications, etc. - de ceux liés à l'évolution propre des comportements des jeunes générations. En effet, selon elle, il n'y aurait pas de connexion évidente, de lien direct et causal entre la crise économique et les changements de comportement de ces nouvelles générations.

Les transformations qui affectent les rythmes et les modalités d'insertion des nouvelles générations ne se réduisent ainsi pas uniquement aux tensions sur le marché du travail, et aux pénuries d'emploi. Il semblerait en fait qu'on assiste à une sorte de dilution des normes de comportement individuel qui fondaient le rapport au travail. Pour l'auteur, le rapport à l'activité ou au travail correspond à la position de l'individu en vue de l'"option professionnelle", c'est à dire ce qui conditionne la possibilité de "l'engagement professionnel". La question qui s'est posée à la suite de ce travail, c'est finalement celle des conditions et du moment dans la vie d'un individu où l'idée de s'engager - ou pas - dans la vie professionnelle se dessine et prend corps. Ici, plus que d'insertion ou de trajectoire d'emploi, c'est la question « *de l'engagement professionnel qui s'est affirmée, afin de saisir à quel moment de vie cette question apparaît, et à quelles et dans quelles conditions il y a passage à l'acte ou [au contraire] renoncement* » (1991b, p.3).

Or ce rapport à l'activité, et ses modalités de construction, joue un rôle important dans l'insertion professionnelle, puisque selon que celui-ci sera *positif* ou *détaché*, l'activité volontaire du jeune ne sera pas orientée vers les mêmes buts, ne le rendra pas sensible de la même façon aux éventuelles opportunités d'emploi, ou plutôt d'activité prise dans un sens large. En d'autres termes, la quête de l'emploi stable est assimilée, ou liée, à celle de l'entrée dans la vie adulte. On rejoint ici certains phénomènes évoqués plus haut avec les travaux de Galland sur la transformation du passage à l'âge adulte : la construction d'un rapport positif au travail peut demander du temps, comme le fait de se préparer à la vie adulte.

Ces travaux ont bien entendu bousculé bien des idées reçues, et ont montré des choses parfois étonnantes, tant du côté des différences de comportement garçons/filles que du point de vue des significations du chômage.

Un comportement jeunes-hommes/jeunes-femmes nettement distinct

Le comportement de rapport à l'activité des nouvelles générations se transforme donc, et il se distingue en particulier entre les jeunes hommes et les jeunes femmes. Il existerait deux mondes, masculin et féminin, garçon et fille, quasi imperméables entre eux, avec des attentes et des comportements très différents et finalement peu conformes à l'idée qui prévalait jusqu'ici. Le rapport à l'emploi apparaît ainsi plus fort pour les femmes, tandis qu'il se différencie pour les hommes : "*Les filles courent après l'insertion professionnelle, les garçons la fuient*" (1991b, p.20).

Contrairement à ce qui était admis auparavant, toutes les femmes, même les inactives, se sont un jour ou l'autre posé la question de l'engagement professionnel. En fait ces jeunes femmes affichent une dévalorisation du travail familial qui s'accompagne d'une valorisation du modèle de la femme active, et qui provoque du désir pour l'engagement professionnel. Les espaces sociaux de ces jeunes femmes se diversifient, ce qui, pour Ch. Nicole-Drancourt, « *exclut d'autant les éventualités de retour au foyer ou de baisse d'activité féminine* » (1991b, p.22).

A l'inverse, pour de nombreux garçons, même si ce n'est pas pour tous, la norme qu'est le devoir de travailler est devenue vacillante. Il leur apparaît moins "*naturel*" de travailler, et ils ne sembleraient pas ressentir aussi spontanément l'"*évidence de travailler*"... Ces jeunes hommes ne peuvent plus "*se jeter*" dans le travail « *comme leur père et leur grand-père l'ont fait* ». Ils ont besoin de temps pour apprendre, comprendre et intégrer une société dans laquelle ils se retrouvent seuls, et vont devoir se mettre en scène eux-mêmes « *sans règle et sans filet* » (1991b, p.22).

Pourquoi ces changements ? Chantal Nicole-Drancourt propose quelques explications : pour elle, le sens de l'activité est différent selon le sexe, car ce qui détermine l'engagement professionnel des hommes et des femmes ne relève pas des mêmes enjeux. Elle fait remonter le déficit dans le rapport à l'activité à la socialisation primaire de ces jeunes (1992). Les transmissions familiales et les arbitrages entre les options "domestiques" ou "professionnelles" se trouvent bouleversés dans les espaces familiaux, et ces transmissions familiales ne se font plus forcément sur le mode de la reproduction à l'identique.

Ceci n'est pas sans effet sur le processus d'insertion et son issue : « *les garçons pour qui "travailler est évident" s'en sortent mieux et plus vite* » (1991b, p. 17). Le déficit dans le rapport à l'activité des autres, ceux ayant hérité d'une faible motivation, exigera alors un temps d'apprentissage des modes d'accès à la vie active et à la vie adulte en général, ce que Ch. Nicole-Drancourt appelle une phase de « moratoire ». Pour les filles, le rapport à l'emploi très positif qu'elles manifestent signifie souvent prendre rapidement un emploi à la sortie de l'école : mais cela peut aussi se traduire par le fait d'accepter plus facilement des emplois dont les caractéristiques ne correspondent peut-être pas tout à fait à ce à quoi elles auraient pu prétendre en fonction de leur formation.

Des significations différentes du chômage

Du coup, les travaux de C. Nicole-Drancourt révèlent des significations du chômage qui peuvent être différentes pour les uns ou les autres. Elle repère ainsi un chômage d'intégration, dans lequel le facteur personnel « couvre » l'économique : il ne s'agit pas de nier l'existence de difficultés économiques, mais de reconnaître qu'elles ne sont pas « premières » ; il ne s'agit pas non plus d'imaginer un quelconque refus de travailler de la part de ces jeunes, mais d'admettre que bon nombre d'entre eux ne sont pas prêts à s'engager fermement et tout de suite après l'école dans une vie professionnelle. A titre d'exemple, c'est ce que peuvent

traduire paradoxalement des démissions ou non reconductions volontaires de contrats courts, associées parfois à une mobilité forte entre les emplois, constituant autant d'essais ou d'expériences. Ch. Nicole-Drancourt repère par ailleurs un chômage d'exclusion correspondant au sens plus classique qu'on lui donne. Parmi les personnes enquêtées dans son étude (de niveau de formation inférieur au bac rappelons-le), le chômage d'intégration est apparu le plus répandu, et concerne surtout les garçons, ceci ne sous-estimant pas pour autant l'importance du chômage d'exclusion minoré ici du fait de la construction de l'échantillon (Nicole-Drancourt 1992).

Ainsi, de plus en plus de jeunes ne sont pas socialement prêts à s'intégrer dans la vie professionnelle à la sortie du système scolaire (surtout chez les garçons) et un processus d'apprentissage doit se mettre en place, qui retarde et désorganise d'autant la phase d'insertion. Même si les tensions sur le marché du travail et une rareté relative des emplois accentuent les difficultés professionnelles, celles-ci ne sont pas à l'origine de ces changements, le malaise et la perplexité dans les comportements des jeunes jouent en premier lieu. Pour Ch. Nicole-Drancourt, dans un autre contexte ou à une autre époque, ces difficultés professionnelles auraient tout à fait pu prendre d'autres formes. Avec ces travaux, on assiste à un renversement de la perspective : des mutations sociales sont à l'origine de "problèmes d'insertion" des jeunes, les difficultés économiques ne sont pas premières. Enfin, ces phénomènes montrent l'affaiblissement des normes sociales pesant sur la jeunesse contemporaine, fruit d'un processus d'individuation croissante mais s'estompant cependant avec l'âge, ce qui laisse bien sûr plus de place à l'expression des décisions individuelles à cette période de la vie, quelles qu'elles soient.

#### **1.3.4. Une approche nouvelle de la socialisation à travers l'analyse de la construction identitaire (C. Dubar)**

Pour Claude Dubar, « la sortie du système scolaire et la confrontation au marché du travail constituent désormais un moment essentiel de la construction d'une identité autonome » (1991, p. 122). Ses premiers travaux de 1987 sur « l'autre jeunesse » ne concernaient qu'une partie des jeunes entrant dans la vie active, ceux rencontrant le plus de difficultés sur le marché du travail. Il défend cependant l'idée (1996, p. 117) que l'ensemble de la socialisation des jeunes s'est transformée, aussi bien du point de vue des modes de vie (socialisation comme « processus d'acquisition d'un statut social et d'entrée dans l'âge adulte ») que des modes de production (socialisation comme « mécanisme d'intégration au monde professionnel et de reconnaissance de la valeur sociale »).

##### *1.3.4.1. L'apparition d'un nouveau mode de socialisation post-scolaire parmi les jeunes les plus défavorisés*

Lors d'un premier travail d'analyse des dispositifs publics destinés aux jeunes sans qualification (Dubar et alii 1987), Claude Dubar avait déjà identifié l'importance de la phase de socialisation entre école et emploi. Il montre alors qu'apparaît un « *nouveau mode de socialisation post-scolaire spécifique aux jeunes dépourvus de titres scolaires et originaires des fractions les plus démunies des classes populaires* » (p. 225). Il s'agit d'une socialisation qu'il qualifie de « dominée », centrée sur les dispositifs, les institutions et les ressources publiques, ainsi que sur les entreprises de petite taille. Selon l'auteur, cette socialisation se caractérise par :

- un ensemble d'instances destinées à prendre en charge ces fractions de jeunes à la sortie du système scolaire. Ces divers organismes d'accueil, de formation, d'orientation, etc., qui

interviennent dans ces dispositifs publics, ne fonctionnent cependant que de manière faiblement coordonnée, il y a peu de régulation organisée, même si celle-ci se développe.

- un ensemble d'activités fondées sur l'alternance études/travail et destinées à préparer ces jeunes aux nouvelles conditions de fonctionnement du marché du travail issues de la crise, c'est à dire stage peu ou pas diplômant, chômage récurrent, précarité, faible garantie de stabilité, et activités de travail peu valorisables et peu susceptibles d'être reconnues.

Apparaît ainsi un mode de socialisation, non exempt de difficultés potentielles pour ceux qui y sont engagés, dont on peut retenir d'une part qu'il n'apparaît qu'après la sortie de l'école, et d'autre part, qu'il constitue une période en soi, susceptible d'être étudiée pour elle-même. Si ce travail ne porte alors que sur les jeunes – plus précisément, une partie d'entre eux – sortants du système scolaire, son ouvrage de 1991, présente au plan théorique une approche globale du processus de socialisation et étend sa réflexion à l'ensemble des socialisations professionnelles que tout un chacun est dorénavant susceptible de vivre au cours de sa vie active.

#### *1.3.4.2. Une approche nouvelle de la socialisation, mettant les relations sociales au centre de son analyse*

Dans son ouvrage de 1991, Dubar a tenté une approche générique de la socialisation en la définissant comme la construction des identités sociales et professionnelles. Il tente d'articuler les deux traditions déterministes et interactionnistes classiquement opposées. Situait au cœur de son analyse l'expérience dynamique des individus, les mécanismes de projection de soi et les activités de négociation identitaire avec autrui, son approche s'attache à relier le niveau global de la société et celui de l'individu. Dubar essaie ainsi de sortir de l'opposition individu/structure en cherchant à articuler le rôle des parcours biographiques et des actions subjectives des individus, et celui des structures objectives et de l'organisation de la société. Toute socialisation est marquée par la dualité des espaces de référence, et s'effectue dans la confrontation entre des trajectoires individuelles d'un côté et des systèmes d'emploi, de travail et de formation de l'autre.

Pour l'auteur, la socialisation (1991, pp. 109-128) se réalise à travers un double processus, relationnel et biographique. Il utilise pour cela la notion de transaction, qu'on peut définir comme la démarche qui s'efforce d'accommoder le rêve et la réalité<sup>26</sup>. Son modèle articule deux types de transactions, l'une biographique concernant l'individu dans son histoire et l'autre relationnelle concernant l'individu dans ses relations avec autrui.

La transaction biographique correspond à la construction de *l'identité pour soi*. Il s'agit de l'incorporation active de l'identité par l'individu, identité qu'il juge légitime au plan subjectif. Cette transaction qui ne concerne que l'individu lui-même s'effectue ici, selon les termes de l'auteur, entre l'identité *héritée* et l'identité *visée*, c'est à dire entre ce que l'individu pense être et ce qu'il voudrait être, à travers des mécanismes d'identification et de projection. La transaction relationnelle correspond quant à elle à la construction de *l'identité pour autrui*. Cette dernière résulte de la confrontation entre ce qu'autrui pense que l'on est et l'image que l'on veut donner de soi, mettant en jeu des mécanismes de catégorisation, d'interaction et de communication. La transaction se joue ici entre l'identité *attribuée* et l'identité *assumée*, entre celle qui est proposée ou imposée à l'individu par autrui, et celle qu'il souhaite effectivement faire reconnaître ou accepte d'endosser. Il s'agit alors de l'attribution de l'identité par les institutions et les agents directement en interaction avec l'individu et de la revendication de celle qu'on désire afficher. On se situe ici dans le domaine des rapports de force au sein des

---

<sup>26</sup> Pour reprendre l'expression utilisée par Thomas Ferenczi dans le quotidien *Le Monde* du 24/09/93, p. 42.



systèmes sociaux impliquant différents acteurs luttant pour la définition des catégories légitimes et de leurs critères d'appartenance.

La construction identitaire de l'individu se fonde sur l'articulation entre ces deux processus transactionnels, que Claude Dubar distingue pour l'analyse mais ne sont en réalité pas séparés au sein de l'individu. Il peut y avoir accord ou désaccord entre ces deux facettes de l'identité, la stricte concordance entre l'identité pour soi et celle pour autrui n'est en fait pas nécessaire, la discordance pouvant même être considérée comme un ressort possible de l'action individuelle. Enfin, pour l'auteur, les configurations identitaires constituent toujours des « *formes relativement stables mais toujours évolutives de compromis entre les résultats de ces deux transactions diversement articulées* ». A partir de ce modèle global, Dubar élabore ensuite des formes identitaires typiques dans le champ professionnel (promotion interne, blocage, exclusion, mobilité externe), susceptibles de rendre compte des évolutions identitaires dans le monde contemporain (1991, 1992).

La socialisation est un processus qui, selon Dubar, peut concerner chaque individu à tout moment de sa vie, que ce soit celle de l'enfant (socialisation primaire) ou des socialisations professionnelles secondaires qui pourront suivre. Elle n'est cependant pas permanente et ne se produit qu'à des moments privilégiés de préparation à des changements professionnels ayant un tant soi peu d'envergure. C'est bien sûr principalement le cas des jeunes dont la sortie du système scolaire marque le début de la première de ces socialisations professionnelles, la première acquisition d'une identité autonome au plan professionnel et social, qu'elles qu'en soient les conditions.

Cherchant à articuler contraintes objectives et actions subjectives des individus, Claude Dubar propose donc une approche de la socialisation professionnelle dont on peut retenir, du point de vue des débuts de carrière des jeunes sortant du système de formation, deux choses :

- la socialisation professionnelle n'est plus immédiate, elle s'étend sur un intervalle de temps, devient une phase de vie en soi, dans la mesure où la constitution de l'identité professionnelle nécessite explicitement une confrontation dynamique avec le marché du travail, ses règles, ses catégorisations, ses modes de fonctionnement, et des interactions effectives avec autrui pour une mise à l'épreuve des mécanismes de définition de soi dans le cadre des rapports de travail et de pouvoir. L'insertion professionnelle des jeunes, leur début de carrière après la sortie du système éducatif serait donc le temps de la première socialisation professionnelle.

- l'idée d'une stabilisation provisoire de l'identité professionnelle (Dubar 1992, p. 333) suggère la possibilité d'identifier le terme du début de carrière. Celui-ci correspondrait au moment où s'établit un accord relativement durable entre la position objective occupée par l'individu, au plan professionnel comme au plan social, et le sentiment subjectif qu'il porte sur sa situation. Certes des socialisations secondaires sont possibles mais elles ne s'enchaînent pas non plus de façon très rapide, comme le suggère la référence faite par Dubar au processus d'équilibration de Piaget dans lequel la stabilisation, au moins provisoire, dans une étape donnée du développement de l'individu, se fait à l'issue du passage d'un état de moindre équilibre à un état d'équilibre supérieur, avant un éventuel nouveau rééquilibrage qui demandera du temps avant de se produire.

### **1.3.5. L'insertion sociale et professionnelle des jeunes comme fruit de l'expérience individuelle (F. Dubet)**

L'expérience sociale de l'individu, ici du jeune en phase d'insertion, devient une piste de réflexion très intéressante, qui permet entre autres de sortir aussi de l'alternative stérilisante

entre les modèles sur-socialisés (déterminisme macro-social) et sous-socialisés (ceux de l'économie néo-classique par exemple, ou des sociologues de l'action trop individualistes). Deux auteurs mobilisent cette idée, François Dubet (1994) et Olivier Galland (1997).

François Dubet est donc lui aussi à la recherche d'une voie entre les approches sociologiques « hyposocialisées » et « hypersocialisées ». Il réfute le strict point de vue d'un déterminisme macrosocial réducteur dans lequel la socialisation n'est qu'un programme d'inculcation et les conduites sociales une simple occupation de rôles sociaux, de même que l'identification des comportements individuels à la stricte poursuite d'intérêts égoïstes et stratégiques.

La piste de réflexion majeure de F. Dubet est celle d'expérience sociale, qu'il développe dans son ouvrage de 1994. Il la définit ainsi (p. 93) : « *l'expérience est une activité cognitive, c'est une manière de construire le réel et surtout de le "vérifier", de l'expérimenter* ». Pour Dubet, la modernité est caractérisée par un système social éclaté qui n'existe plus comme principe régulateur total en soi. L'acteur est alors tout aussi divisé et écartelé entre plusieurs registres de la vie sociale, et ceci lui impose un travail de combinaison de plusieurs logiques d'action dont les tensions, les oppositions ou les articulations sont à l'origine de cet écartèlement :

- une logique d'intégration : c'est le désir d'appartenance communautaire ;
- une logique de stratégie, dans laquelle l'espace d'action est vu comme un « marché » organisé par des principes de concurrence ou de compétition ;
- une logique de subjectivation, dans laquelle l'individu « s'engage », animé par un projet et par un désir d'authenticité et de valeurs morales.

Ce travail (*politique* selon Dubet) de combinaison et d'articulation dont le sens procède de l'individu constitue en soi *l'expérience sociale* de chacun et devient dorénavant l'objet central de ses travaux.

F. Dubet a travaillé sur divers publics, et comme il l'indique dans son ouvrage de 1994 (ib. id., page 19), la notion d'« expérience sociale » concerne tout les individus et constitue l'expérience même de la vie moderne. Ces travaux ne sont donc pas centrés spécifiquement sur les questions relevant de l'insertion des jeunes ; il a cependant étudié les jeunes en difficulté (Dubet 1987) ainsi que les jeunes au sein de l'institution scolaire prise au sens large du collège à l'université (Dubet 1991, 1996). Par ailleurs, sans être explicite sur cet entre-deux école-emploi, en mobilisant cette notion d'expérience sociale, il participe aussi à l'identification de cette phase de vie spécifique entre l'école et l'activité.

Point central de son approche rejetant le principe d'une socialisation par « clonage », F. Dubet défend l'idée que l'individu devient dans nos sociétés modernes acteur de sa propre socialisation à travers l'expérience qu'il fait de la vie sociale. La forme de la socialisation a changé : tout n'est plus donné immédiatement, il ne s'agit plus d'un processus d'inculcation de normes, de valeurs, pour devenir conforme aux attentes d'un système social unifié. Celui-ci ne l'est plus, il s'agit de se construire son expérience de façon active, celle-ci transformant en retour l'individu et contribuant à constituer le cadre de ses actions ultérieures.

Ainsi, pour Dubet, les jeunes n'adoptent pas spontanément et tout d'un bloc ce qui leur est proposé par la société, en terme de statut, de travail, d'activité..., et nécessité leur est faite de construire leur action propre. Devant en permanence jouer sur plusieurs registres, en dehors des modèles hérités de la famille dont le poids est très affaibli, ou d'un environnement qui est plus questionné que valorisé, les jeunes préfèrent vivre leur expérience, c'est à dire « expérimenter » leur propre vie.

Ce faisant, ils sont tiraillés entre plusieurs mondes de référence, ce qui les amène à combiner plusieurs « répertoires » d'action. Leur expérience « plurielle », en quelque sorte, engendre alors chez eux un détachement, une distance critique vis à vis d'eux-mêmes, qui les installe dans un quant-à-soi les empêchant d'être totalement dans leur rôle ou leur position sociale. Poursuivant une pluralité d'intérêts, parfois contradictoires, ils ne peuvent, pour s'insérer, totalement se conformer au rôle que la société attend d'eux, tout en le désirant pourtant... ce qu'on pourrait tenter de traduire par l'expression « *on y croit tout en n'y croyant pas* ».

### **1.3.6. La socialisation, de l'identification à l'expérimentation (O. Galland)**

Dans son ouvrage sur la jeunesse, Olivier Galland (1997) s'est intéressé aux transformations qui affectent celle-ci et en particulier à l'apparition d'une nouvelle phase de vie qui la caractérise, après l'adolescence mais avant la stabilisation dans la vie adulte, lors de laquelle s'achève le processus de définition des ambitions sociales des jeunes et les mécanismes de leur classement. Prenant en compte autant le comportement autonome des jeunes que les contraintes objectives auxquelles ils sont confrontés, ce phénomène d'allongement de la jeunesse serait pour lui à la fois le fruit d'une modification intentionnelle de leur part des modes d'entrée dans l'âge adulte et le résultat des transformations structurelles de la société. Et ce phénomène serait certes accentué par les tensions sur le marché du travail sans que celles-ci en soient pour autant à l'origine.

#### *1.3.6.1. L'apparition d'une nouvelle phase de vie*

Prenant comme point de départ la dimension temporelle du processus de socialisation, Galland met en évidence l'allongement de la jeunesse en s'appuyant sur le constat du report quasi généralisé des seuils d'entrée dans la vie adulte et d'une déconnexion croissante de ces seuils autant au sein de chacune des sphères professionnelle et familiale qu'entre elles.

Jusqu'à une période récente, l'enfance comme phase de la vie avait une fin identifiable et était nettement séparable d'une autre phase de vie, l'âge adulte. Olivier Galland (1997) a fait une synthèse des changements qui affectent la forme traditionnelle du passage à l'âge adulte. Pour lui, le passage d'une phase de vie à l'autre se décline dans deux dimensions, familiale et professionnelle, et s'organise autour de quatre événements biographiques importants dans la vie de l'individu : quitter ses parents et fonder un nouveau couple au plan familial, finir ses études et se stabiliser dans l'emploi au plan professionnel.

Dans le modèle traditionnel, la coïncidence temporelle de ces événements scandait l'achèvement d'une période et le début d'une autre. Le passage de la famille d'origine à la mise en couple d'une part, et le passage du monde éducatif au monde du travail d'autre part, se faisaient rapidement et ces seuils de passage coïncidaient dans le temps. Leur simultanéité et le court laps de temps dans lequel ils se produisaient assuraient le passage de l'enfance à l'âge adulte. On vivait en famille tout en faisant ses études, puis on quittait dans le même temps sa famille et l'appareil éducatif pour travailler et fonder sa propre famille (mariage).

Ce modèle traditionnel, même s'il conserve encore une part de validité, ne rend plus compte des transformations actuelles qui touchent la catégorie de « jeunesse ». Selon Galland, une modification profonde et probablement durable de l'articulation de ces divers événements se produit, avec le développement d'états intermédiaires. Décohabitation familiale tardive associée à une précarité professionnelle (alternance d'emplois de courte durée et de chômage), vie solitaire et cohabitation juvénile instable associée à un début de stabilisation professionnelle en sont les plus marquants. Dans ce nouveau modèle de passage à l'âge

adulte, Galland (1993, pp. 22-23) constate tout d'abord un report global des âges de la maturité familiale et de la maturité professionnelle. L'observation des calendriers familiaux et professionnels montre que les âges de départ de chez les parents, de fin d'étude, du premier mariage ou de l'accès au premier emploi se sont élevés de deux ou trois ans en moyenne depuis une dizaine d'années au minimum. Il met en évidence par ailleurs une « *double déconnexion des seuils de passage* » :

- sur chacun des deux axes scolaires/professionnels et familiaux/matrimoniaux, les événements qui marquaient le passage d'un état à un autre ne se produisent plus de façon simultanée. Un écart de temps de plusieurs années apparaît entre le moment où l'on quitte sa famille et celui où l'on s'installe en couple, comme entre la fin des études et la stabilisation dans l'emploi ;

- et surtout, la correspondance des seuils entre les deux axes qui existait auparavant a disparu. Il n'y a plus coïncidence entre quitter sa famille et finir ses études, comme entre accéder au statut adulte au plan familial (se marier) et accéder au statut adulte au plan professionnel (se stabiliser dans un emploi).

Ainsi, avoir un emploi n'entraîne plus nécessairement le départ du domicile parental : il est tout à fait possible de mener une vie affective autonome en habitant chez ses parents sans pour autant s'engager dans la formation d'une nouvelle famille, et l'autonomie résidentielle peut très bien se vivre de façon « solitaire » malgré une sociabilité très développée... De nombreuses combinaisons sont possibles, comportant cependant des variations selon le sexe ou l'origine sociale, mais toutes marquées par la prolongation de la cohabitation avec les parents.

Un intervalle de temps conséquent, de plusieurs années, s'intercale maintenant entre les deux moments les plus éloignés l'un de l'autre, la fin des études et l'installation en couple. Cela dessine une période de vie aux frontières moins nettes certes, mais située hors des définitions antérieures, école - cohabitation familiale d'un côté, travail stable - vie en couple de l'autre, et dans laquelle prend place un mode progressif d'entrée dans l'âge adulte.

### *1.3.6.2. Une phase d'expérimentation active plus que d'attente passive*

Pour Galland (1997, p. 151), « tout laisse à penser que sont réunies les conditions pour que se forme une nouvelle phase de la vie correspondant à la construction post-scolaire des ambitions et des positions sociales ». Cette multiplication des états intermédiaires dans le champ du travail comme dans celui de la famille présente une cohérence d'ensemble qui correspond à la transformation du mode dominant de passage vers l'âge adulte depuis les années soixante-dix. Le modèle principal de socialisation passerait ainsi d'un mode instantané à un mode progressif d'accès à l'âge adulte, d'un processus de courte durée marqué par une identification forte réalisée en peu de temps – le modèle de l'identification - à un processus s'étalant dans le temps, sans identification forte et univoque immédiate dans lequel la constitution identitaire se réalise de façon autonome à travers l'expérience sociale acquise dans la durée – le modèle de l'expérimentation - (Galland 1997, pp. 147-161).

Dans le modèle de l'identification, typique de la fin du 19ème siècle, la constitution identitaire se réalisait essentiellement par la transmission du statut d'une génération à l'autre au sein de la famille. Ce modèle s'épuise sous l'effet de deux phénomènes majeurs, la prolongation des études et les transformations de la mobilité sociale. La massification de l'enseignement depuis le début des années 70 et l'élévation des aspirations sociales ont entraîné une baisse de rendement des titres scolaires et un relâchement du lien entre diplôme et position sociale. Au plan individuel, la détention d'un titre scolaire ne garantit plus

automatiquement l'obtention du poste correspondant, mais il faut entrer sur le marché du travail pour s'en rendre compte. Et, par ailleurs, la transformation conséquente de la structure sociale au cours du 20<sup>ème</sup> siècle et la modification de la stratification sociale ont augmenté fortement la mobilité sociale. Ainsi, l'écart grandissant entre famille d'origine (groupe d'appartenance) et milieu visé (groupe de référence) annule en grande partie l'effet des mécanismes de transmission intergénérationnels.

Du coup, pour Galland, l'ajustement entre les ambitions et les positions sociales pour les jeunes, qui était auparavant réalisé dès la sortie de l'école, ne peut plus l'être uniquement à partir des deux grandes instances de socialisation que sont la famille et l'école et doit s'achever après. Ainsi, si le modèle de l'identification perdure toujours, le modèle dominant devient celui de l'expérimentation, dans lequel « *la définition de soi comme le statut auquel cette définition doit correspondre se construisent au gré de diverses expériences sociales, tout au long d'un processus itératif, fait d'essais et d'erreurs, jusqu'à parvenir à une définition de soi qui soit à la fois satisfaisante sur le plan de la self-esteem et crédible aux yeux des acteurs institutionnels* » (Galland 1993, p. 37). Les mécanismes de définition des ambitions sociales et de classement se réalisent maintenant après la fin des études, à l'écart pour une part de l'emprise familiale et de celle de l'école, lors d'une période de tâtonnements et d'ajustement progressif marquée par une sociabilité très forte et par l'importance des pairs. L'apport de Galland ici est donc de montrer que les débuts de carrière professionnelle des jeunes se réalisent lors d'une période moratoire d'ajustement entre ambitions et positions dont les enjeux se définissent de façon symétrique dans les sphères familiale et professionnelle.

### **1.3.7. Conclusion. Une phase de vie qui se joue aussi bien dans le rapport à l'emploi que dans les relations aux diverses instances de la famille et de la société**

De ces cinq points de vue, nous retiendrons ceci :

- entrer dans la vie active après une sortie de formation prend du temps et n'est plus immédiat ;
- si les jeunes sortants du système de formation sont les plus concernés, ils ne sont plus les seuls du fait de l'accroissement de la mobilité professionnelle en cours de vie et des périodes de formation (formation continue, re-formation initiale, ...) qui y sont le plus souvent associées.

Que l'on s'intéresse à la structuration économique et aux phénomènes de domination à l'œuvre lors des transitions professionnelles sur le marché du travail, aux comportements des jeunes et aux conditions dans lesquelles ils sont confrontés à la question de leur engagement professionnel, aux mécanismes transactionnels de leur construction identitaire, à la façon dont les jeunes construisent leur expérience sociale au sein d'un système social dorénavant éclaté entre des logiques conflictuelles, ou à l'apparition d'un nouveau modèle de passage à l'âge adulte basé sur l'expérimentation, tous ces auteurs s'accordent, certes plus ou moins fermement et explicitement, sur la nécessité de ne plus considérer ces phénomènes sociologiques comme exclusivement sur-socialisés ou sous-socialisés (Granovetter 1985, 1994). Il s'agit au contraire de rechercher une forme d'articulation prenant en compte dans le même mouvement la capacité d'action volontaire de l'individu et l'effet des structures sociales, à la fois contraintes et ressources, au sein desquelles elle s'exerce. Les débutants cherchent à entrer dans la vie active et dans l'emploi, mais sont tout à la fois désireux et contraints d'en décrypter tout d'abord les règles. Certes le poids des déterminismes sociaux et de l'organisation sociale d'un côté, la dureté du marché du travail due au rationnement de l'emploi de l'autre, sont là, mais ils sont tout à la fois contraintes d'espaces possibles d'intégration et ressources identitaires plus ou moins fortes et valorisables.

Par ailleurs, on peut remarquer aussi que cette phase d'apprentissage social peut mettre plus ou moins de temps, et surtout comporte des risques de sortie « par le bas » pourrait-on dire. Le corollaire de l'apparition de cette période est bien aussi le développement d'une part de risque accru pour les personnes qui y sont engagées, nécessité leur étant faite de se mettre en scène soi-même « *sans règles et sans filet* », comme le dit Chantal Nicole-Drancourt ; toutes ces analyses, à des degrés divers, montrent que la fragilité des positions intermédiaires fait intrinsèquement partie de cette période et que se sont développées là des formes potentielles d'exclusion, même si l'on doit débattre du sens à donner à cette notion (Demazières & Dubar 1994, Paugam 1996). C'est dans cette période du passage à l'âge adulte, en fait du passage vers une conformité éventuelle à un modèle « normal », que, pour ceux qui ne pourront l'obtenir, apparaît le risque que s'enclenche progressivement une sorte « *d'apprentissage à l'exclusion* » (Lagrée 1996).

Ces approches ont donc en commun d'identifier et de décrire assez finement cette nouvelle période de vie, avec ses caractéristiques et ses règles, dans laquelle prend place l'analyse des modes d'accès à l'emploi après la sortie du système éducatif ou d'un dispositif de formation. La plupart des auteurs reconnaissent un certain poids aux relations sociales dans le fonctionnement de cette phase de vie, généralement cantonné à l'identification des formes de sociabilité correspondant à des modes de vie spécifiquement juvéniles, selon des origines sociales différenciées (Galland par exemple). Ils ignorent cependant en quoi ces relations sociales jouent un rôle essentiel dans le fonctionnement du marché du travail, et en particulier dans ce moment de vie au cours duquel une sociabilité intense peut masquer bien des différences et des inégalités entre les individus.

\*\*\*\*\*

\*

Il a été vu au point précédent (1.2.) que rendre compte de l'action des individus sur le marché du travail sans intégrer dans l'analyse les réseaux relationnels indissolublement associés à la réalisation de ces actions était difficile. Nous venons de voir (1.3.) que les approches récentes de l'insertion des jeunes ne prenaient que très peu en compte les dimensions relationnelles du point de vue de leur circulation sur le marché du travail, celles-ci étant observées plutôt comme un trait de sociabilité permettant de caractériser la phase de vie de "jeunesse". Ces aspects relationnels seront développés dans le chapitre suivant à propos des phénomènes se produisant à la jonction de l'école et des entreprises lors des débuts de carrière des jeunes sur le marché du travail, en mobilisant plus précisément la notion de capital social.

## **CHAPITRE 2. RELATIONS SOCIALES ET DISPOSITIFS DE FORMATION SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL : MODE OPERATOIRE DES INDIVIDUS ET CAPITAL SOCIAL COLLECTIF**

L'usage des relations sociales dans le fonctionnement du marché du travail et plus largement dans la vie sociale des individus, les contraintes qu'elles font peser sur les individus comme les opportunités qu'elles peuvent leur offrir, par exemple les ressources qu'elles peuvent représenter dans le cours de l'action individuelle, ont fait l'objet de travaux se rattachant à un concept central, celui de *capital social*, hésitant entre approches collectives ou individuelles. Cette notion de réseau social sera ici approfondie à propos du fonctionnement du marché du travail (2.1.). Puis nous identifions une forme de capital social apparaissant sur le marché du travail à la jonction entre l'appareil éducatif et le système d'emploi, mobilisé dans les processus d'accès à l'emploi à la sortie des dispositifs de formation. Il s'agira de voir en quoi l'école elle-même, plus particulièrement les dispositifs assurant des enseignements professionnels, s'appuie sur des réseaux sociaux, sur une forme de ressources correspondant à un capital social dès lors que, prenant pied sur le marché du travail, elle se préoccupe de l'accès de ses élèves aux emplois qu'ils recherchent. Ce type de capital est à la fois une ressource contextuelle du mode opératoire de l'individu et un ensemble de connaissances, de normes et de règles de comportement propre à un milieu donné (2.2.). Enfin, une autre forme de capital liée aux dispositifs de formation, le capital humain, sera abordée, ainsi que son articulation avec le capital social (2.3.).

### **2.1. Le capital social sur le marché du travail : du réseau individuel aux relations sociales au sein des groupes**

A l'initiative de nombreux auteurs, plusieurs conceptions du capital social se sont développées, même s'ils n'emploient pas toujours directement le terme. Deux grandes oppositions les traversent. Une première distinction oppose les conceptions se centrant tantôt sur sa dimension *individuelle* comme ressource mobilisable par l'individu dans le cours de son action (*egocentric perspective*, selon Sandefur et Laumann 1998), tantôt sur sa dimension *collective* comme "produit" du fonctionnement d'un groupe social et destiné à ses membres (*sociocentric perspective*) ; la seconde distingue les conceptions du capital social qui mettent l'accent sur les *configurations de réseaux* qui en sont à l'origine, leur forme et leur structure, et celles qui mettent en avant *ce qui circule* dans ces réseaux, valeurs, normes locales, attentes réciproques, informations, aides matérielles ou émotionnelles, pouvoir, contrôle, etc.

### 2.1.1. La dimension collective du capital social, ou *comment il apparaît*

#### *Le capital social inscrit dans un réseau relationnel*

Pour Pierre Bourdieu (1980, 1992), le capital social est composé de la “l’ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d’un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d’interconnaissance et d’inter-reconnaissance” (1980 p.2), et plus exactement “la somme des capitaux et des pouvoirs qu’un tel réseau permet de mobiliser” (1992, p. 95). Ce capital social n’est pas réductible aux caractéristiques d’un individu et n’existe que du fait de son appartenance à un groupe défini essentiellement, au delà des caractéristiques communes de ses membres, par la concentration des liaisons qu’ils entretiennent entre eux de façon permanente. Le capital social est donc d’abord celui du groupe, une émanation collective qui potentialise l’accès aux autres capitaux présents dans l’ensemble théorique de Bourdieu (économique, culturel et symbolique) et plus proprement individuels. Et dans cette approche, le capital social ne possède pas une valeur en tout temps, en tout lieu et quels que soient les enjeux considérés ; comme le note Ritaine (2001), sa valeur est toujours relative à un champ et aux motifs des actions envisagées par les individus parties prenantes du groupe, et différentielle entre des groupes aux ressources inégalement distribuées. Enfin, selon Bourdieu, comme ensemble de ressources et de relations qui en conditionnent l’accès et comme tout capital, le capital social nécessite un travail “d’instauration et d’entretien” pour produire et reproduire les liaisons durables et profitables qui fondent le groupe ; il est ainsi le fruit d’investissements sociaux délibérés ou inconscients, basés sur des institutions organisant des échanges interindividuels perçus comme “apparemment fortuits” et sur une sociabilité réactivant en permanence les marques d’appartenance au groupe.

#### *Une conception extensive du capital social*

James S. Coleman (1990) a une conception clairement voisine, et en même temps plus extensive. Les relations entre les individus forment des structures sociales et c’est dans des configurations réticulaires et sociales particulières que le capital social apparaît, impliquant toujours de façon collective un groupe de personnes. Le capital social est donc, comme pour Bourdieu, une émanation collective, et dont l’intensité, même si c’est une variable qualitative, est fonction du différentiel de confiance entre le groupe et l’environnement. Il est inhérent à la structure des relations entre les individus, et “se définit par sa fonction. Ce n’est pas une entité unique, mais une variété d’entités différentes ayant en commun deux caractéristiques : elles consistent toutes en certains aspects d’une structure sociale, et elles facilitent certaines actions des individus situés dans la structure” (1990, p. 302).

Pour Coleman, le capital social a des degrés de consistance assez variables : il correspond à des configurations sociales particulières qui vont prendre une valeur spécifique à un moment donné pour telles ou telles personnes - au sein d’un groupe - et pour telle ou telle action engagée par ces personnes, il est fugitif et évanescent. Cette conception est peut-être parfois un peu trop extensive (Portes 1998), recouvrant des configurations très variables allant de l’analyse fine des systèmes d’obligations et d’attentes que se créent les individus au sein d’un groupe, et des effets induits de l’existence d’organisations sociales constituées au delà de leur objectif officiel, jusqu’à l’existence de normes et sanctions effectives associées, voire de relations d’autorité. Enfin sa conception du capital social est aussi très nettement relative, celui-ci apparaissant on prenant de la valeur selon les actions qu’envisagent les individus : “A given form of social capital that is valuable in facilitating certain actions may be useless or even harmful for others” (1990, p. 302), le même aspect de la structure sociale peut s’avérer



tout à fait utile pour tel type d'action, ou totalement indifférent voire handicapant pour tel autre.

### *La place des individus dans cette conception collective*

Définir, évaluer, quantifier le capital social ne sont pas choses aisées. Pour Coleman, serait du capital social tout ce qui facilite “ *l’accomplissement de buts qui ne pourraient être atteints en son absence, ou ne le seraient qu’à un coût supérieur* ” (1990 p. 304), tandis que pour Bourdieu, “ *ces effets (...) sont particulièrement visibles dans tous les cas où différents individus obtiennent un rendement très inégal d’un capital (économique ou culturel) à peu près équivalent (...)* ” (1980 p.2). Ainsi l’un comme l’autre, tout en proposant des définitions, reconnaissent qu’il est surtout perceptible par ce qu’il permet de réaliser dans le cours de l’action des individus. En fait, tout en se centrant sur sa dimension collective qui seule en permet l’existence, ils ne nient pas sa dimension individuelle qui se traduit par le fait que si cette notion intéresse les sociologues, c’est bien parce que les individus l’utilisent dans leurs actions : le capital social selon Coleman “ *(...) need not only be seen as components of social structures, however. [It] may also be seen as resources for the individuals* ” (1990, p.300), et pour Bourdieu (1980), il y a capital social quand un individu mobilise par procuration les ressources auxquelles il a accès au sein du groupe.

### *Le capital social peut être initié par des individus particuliers...*

Ces auteurs reconnaissent même la possibilité pour certains individus de jouer un rôle particulier vis à vis de ce capital social pourtant émanation collective. Bourdieu signale la possibilité de mécanismes de délégation ou de mandatement dans la mobilisation du capital social collectif aboutissant à la concentration “ *entre les mains d’un agent singulier [de] la totalité du capital social qui fonde l’existence du groupe* ” (1980 p.3). Coleman va plus loin et identifie la possibilité pour un individu d’être à l’origine de la création de capital social qui sera pourtant, une fois initié, à la fois un produit collectif et une ressource collective c’est à dire mobilisable par tous. Il identifie ainsi une forme de capital social qui convient particulièrement au travail engagé ici et qu’il appelle “ *intentional organization* ” (1990 p. 312). Si Coleman considère que la plupart des types de capital social sont des sous-produits dérivés d’actions qui ont d’autres buts, il reconnaît cependant que certains peuvent avoir été créés intentionnellement par des acteurs qui en escomptent un retour sur investissement. Il cite comme exemple les associations de parents d’élèves qui ont toujours été créées par quelques-uns d’entre eux, non sans efforts, mais dont le résultat des actions bénéficie à tous les parents d’élèves. Il s’agit alors de l’aspect “bien public” ou mieux “bien collectif” (*public-good aspect*) du capital social (1990, p. 315).

### *... mais ils ne seront jamais les seuls à en bénéficier*

Pour Coleman, le capital social se distingue des biens privés, fongibles et aliénables de l’économie classique pour deux raisons : 1) c’est un bien inaliénable et 2) les retours sur investissements sont toujours collectifs :

- 1) c’est un attribut de la structure sociale et non pas un bien susceptible d’être possédé par un individu et donc échangeable, il n’est pas la propriété privée des personnes qui en bénéficient.
- 2) il a un aspect “bien collectif” dans la mesure où, à la différence des biens privés dont on peut, lorsqu’on investit en eux, être sûr d’en retirer des bénéfices uniquement pour soi, le capital social créé par l’action -l’investissement- de quelques-uns produit des bénéfices

à l'usage de tous les membres de la structure sociale concernée par l'action<sup>27</sup>. A l'inverse, le fait pour ce ou ces personnes de se désinvestir du groupe peut être une bonne opération au plan individuel tout en étant destructeur de capital social au plan collectif. A priori, selon Coleman, chacun agit en effet à partir de son seul point de vue égoïste et ne se soucie guère des effets possibles de ses actions sur le capital social du groupe.

### **2.1.2. Le capital social du point de vue individuel, ou comment on l'utilise**

La posture consistant à analyser le capital social à partir de l'individu a été développée par Mark S. Granovetter, Ronald S. Burt et Nan Lin. Même s'ils n'utilisent pas tous le terme de capital social directement, il est présent dans leurs travaux centrés sur la mobilité sociale au sein du marché du travail (Portes 1998).

#### *La valeur relative des liens interindividuels pour changer d'emploi selon Granovetter*

Dans son article de 1973, M. Granovetter s'intéresse aux processus à l'œuvre dans les réseaux interpersonnels, et se centre sur une dimension particulière de ces interactions, la *force* des relations entre les individus. En fait son idée fondamentale est que tous les liens entre les individus ne sont pas équivalents, et que ces différences génèrent des configurations sociales qui ne sont pas neutres du point de vue de phénomènes comme les processus de mobilité sociale. M. Granovetter définit la force d'un lien à partir de quatre critères :

- la fréquence des contacts ou la quantité de temps passé ensemble,
- l'intensité émotionnelle,
- le degré d'intimité (confiance mutuelle),
- les services réciproques qui caractérisent le lien.

Il opère ainsi une partition entre liens absents, liens faibles et liens forts. Puis il énonce son hypothèse de base, la tendance à la transitivité des liens forts : plus le lien est fort entre deux individus A et B, plus leur réseau relationnel se recouvre, ou dit autrement, plus la proportion de personnes auxquelles ils sont tous les deux reliés est grande parmi l'ensemble des personnes que chacun connaît. Il montre au plan formel que les triades (A B C) dans lesquelles A est fortement lié à B et à C, et B et C n'auraient aucun lien sont quasiment inexistantes : B et C sont liés, que ce lien soit fort ou faible, ou vont le devenir si on prend en compte le temps. C'est une caractéristique de transitivité des réseaux interpersonnels. Il mobilise ensuite la notion de *pont* qui se définit analytiquement comme le seul lien existant entre deux ensembles de relations, et montre qu'un pont est toujours un lien faible. Dans les systèmes sociaux, il paraît difficile d'imaginer qu'il n'y ait qu'un seul et unique lien entre deux espaces ou groupes sociaux ; ainsi, les ponts au sens strict n'existent pas, ce sont toujours ce qu'il appelle des "ponts locaux".

#### *La dimension stratégique des liens faibles "bridgés"*

Selon Granovetter, la forme de leur réseau relationnel influence l'action des individus. S'intéressant au réseau comme ressource mobilisable pour l'action, sa définition incorpore dans un sens assez large à la fois le réseau dense des proches qui se voient et interagissent

---

<sup>27</sup> Il existe tout de même selon Coleman quelques formes de capital social dont l'acteur qui en est à l'origine peut effectivement en récupérer les bénéfices, comme par exemple l'entreprise correspondant au type "*intentional organization*".

souvent (le réseau qui serait composé uniquement des liens forts et des liens faibles qui ne sont pas des ponts) et le réseau étendu des autres personnes qui sont liées à ego sans être liées entre elles et qui connaissent des personnes non liées à ego, incluant donc les liens faibles jouant le rôle de pont avec d'autres cercles sociaux. Il a appliqué ces principes à l'étude de la mobilité sur le marché du travail et des modes d'obtention d'un emploi. Les liens faibles sont essentiels dans le fonctionnement du marché du travail. Pour les personnes qui ont trouvé un nouvel emploi grâce à des relations, il montre que ceux-ci sont mieux placés pour fournir des informations auxquelles on n'a pas accès d'habitude, c'est à dire des informations que les liens forts ne peuvent fournir.

*Une étude empirique : la mobilisation des réseaux pour trouver son emploi*

L'étude de Granovetter (1973, 1974) a été réalisée à Newton, faubourg de Boston de 98000 habitants dans le Massachusetts. Parmi les personnes qui avaient changé d'employeur entre les deux derniers recensements, il a interrogé 266 personnes, par questionnaire. Il a ensuite sélectionné les cas les plus intéressants pour poursuivre l'analyse par des entretiens. En distinguant trois types de moyens d'accès à l'emploi, il obtient les résultats suivants :

**Tableau 2. Types de moyens d'accès à l'emploi. Enquête Granovetter Newton 1973**

Contacts personnels	une personne connue par ego et en relation avec lui pour autre chose que la recherche d'emploi, et qui est intermédiaire pour faire connaître l'emploi ou recommander ego à l'employeur	56 %
Moyens formels	annonces, agences, cabinets spécialisés, associations, services officiels de placement type ANPE	19%
Démarches directes	candidatures spontanées a priori, sans intervention d'un intermédiaire, par lettre et CV ou présentation directe (porte à porte)	19%

Se centrant ensuite sur les personnes qui ont obtenu leur emploi par relation, il montre que les liens forts ne sont intervenus que dans 16,7% des cas, ce qui suggère la primauté de l'effet de la structure sur celui des motivations des proches. Voici l'ensemble des résultats avec les définitions retenues par Granovetter pour l'appréciation de la force des liens :

**Tableau 3. Nature du lien ayant permis l'obtention d'un emploi. Enquête Granovetter Newton 1973**

Liens forts	se voir souvent, au moins deux fois par semaine	16,7%
Liens faibles	se voir occasionnellement, plus d'une fois par an et moins de deux fois par semaine	55,6%
	se voir rarement, moins d'une fois par an	27,8%

Enfin, Granovetter a mesuré la longueur de la chaîne de contacts mise en jeu. Et contrairement à ce qu'il attendait, ce sont les chaînes courtes qui ont procuré le plus souvent les emplois, plutôt que des chaînes longues comme le suggéraient les modèles de diffusion des rumeurs ou des maladies.

**Tableau 4. Longueur de la chaîne relationnelle ayant permis l'obtention d'un emploi. Enquête Granovetter Newton 1973**

Contacts directs avec employeurs	39,1 %
Un seul intermédiaire (le lien faible)	43,5 %
Deux intermédiaires	12,5 %
Plus de deux intermédiaires	3,1 %

Ainsi, pour les questions importantes, comme la recherche d'un emploi, prendre en compte ego, ses contacts et les contacts de ses contacts est suffisant.

### *Les ponts entre cercles sociaux, un effet de structure sociale*

Tel quel, le point de vue de 1973 est assez centré sur l'individu, et le réseau y apparaît comme une ressource plutôt individuelle. Cependant, dès 1985, l'article de Granovetter sur l'encastrement social de l'action économique (*Economic action and social structures : the problem of embeddedness*) replaçait ce point de vue dans une perspective structurale (Degenne et Forsé 1994, p. 134). Certes les liens faibles, en particulier ceux jouant le rôle de pont, peuvent procurer des avantages dans la quête d'un nouvel emploi ailleurs que dans son cercle de vie habituel, mais encore faut-il en disposer. En déplaçant le regard du niveau de l'individu au niveau du système d'action dans lequel il agit, Granovetter donne une dimension structurale au capital social : c'est la position de l'individu par rapport à ces ponts qui définit la valeur de son capital social vis à vis de l'objectif de recherche d'emploi. Celui qui est enfermé dans son cercle en ne disposant pas de ponts parmi ses relations aura des difficultés à en sortir.

Des études menées en France reprenant les hypothèses de Granovetter (Marry 1992, Degenne et alii 1991<sup>28</sup>) ont montré que les enfants de catégories ouvrières ont tendance à mobiliser plutôt des liens forts (familiaux le plus souvent) lorsqu'ils cherchent un emploi. Et comme le montre Catherine Marry (1983, 1992), cela peut s'avérer handicapant lorsque ces liens forts ne sont plus en mesure de fournir la recommandation familiale attendue du fait d'un chômage important, les amenant à faire appel à des moyens plus anonymes : “ (...) les jeunes ayant trouvé leur premier emploi grâce aux liens familiaux (...) ont pour 74% d'entre eux un père actif et pour 0,5% seulement un père au chômage. Inversement, ceux qui ont recours à l'ANPE appartiennent à des familles dans lesquelles près de la moitié des pères sont exclus de la vie professionnelle ” (1992, p. 314).

Finalement, comme le disent Degenne et Forsé, “ (...) au travers de l'opposition liens forts - liens faibles, c'est moins la nature du lien que le fait qu'elle soit l'indicateur d'une position dans une structure qui compte ” (1994, p. 135), position qui définit la valeur du réseau relationnel de l'individu selon l'objectif poursuivi, ici la recherche d'un emploi.

### *Le capital social : des liens spécifiques, favorisant la mobilité professionnelle*

Deux apports principaux du travail de M. Granovetter peuvent être retenus, d'une part l'idée que certains liens constituent pour les individus des ressources particulières en relation avec un objectif donné, ici l'obtention d'un emploi, et d'autre part le fait qu'au sein de la structure sociale, certaines relations sociales jouent un rôle de "pont" entre des groupes sociaux différents essentiels pour les mobilités professionnelles.

Premier point, il met en évidence que tous les liens d'un individu ne sont pas identiques ou équivalents, selon l'action envisagée. Ils ne produisent pas les mêmes effets, selon l'objectif poursuivi par l'individu. Certains liens peuvent être une ressource sociale précieuse, c'est à dire un capital social même s'il n'emploie pas le terme, alors que d'autres le seraient moins. Plus que le fait qu'il puisse y avoir des liens faibles ou des liens forts, ce qui compte, c'est que certains liens permettent d'accéder à des milieux - ou à des informations - auxquels on n'a pas accès aisément, alors que d'autres le permettent moins. Ces liens ne se trouvent pas dans l'environnement proche de l'individu, ils ne constituent pas ses fréquentations habituelles ; ils correspondent plutôt à des rencontres occasionnelles, voire fortuites, c'est ce qui marque leur spécificité pour le public étudié par Granovetter. Ainsi les réseaux de relations personnelles

---

<sup>28</sup> A partir des données de l'enquête “ Jeunes ” complémentaire à l'enquête Emploi de 1986.

n'ont pas tous les mêmes effets, il est possible de les spécifier. L'idée des liens faibles est qu'ils permettent à ego d'atteindre de nouveaux milieux auxquels il n'est pas ou "faiblement" connecté, des milieux qu'il ne fréquente pas souvent, ou auxquels il n'a pas accès facilement.

Second point, l'idée de pont de Granovetter permet de comprendre comment les individus peuvent circuler d'un milieu à un autre sur le marché du travail. Le capital social est alors inscrit dans la structure du réseau de relation de l'individu, il ne dépend pas que du volume de ses relations. Il s'agit bien sûr d'un effet relatif : Granovetter donne l'image d'une vie sociale composée de petits groupes se fréquentant intensément, autour de la famille, du voisinage, des amis, tout cela composant la vie quotidienne ; et ces petits groupes sont reliés entre eux par des contacts moins fréquents, des relations épisodiques, parfois peu durables, n'entrant pas dans le fonctionnement quotidien des individus, une partie de ces relations ne relevant pas des sphères qu'ils fréquentent habituellement. Ces ponts jouent un rôle crucial dans la diffusion des informations, et plus particulièrement d'une façon dynamique dans la mobilité des individus sur le marché du travail en leur offrant la possibilité d'évoluer d'un milieu à un autre.

### *La gestion stratégique du capital social au niveau individuel selon Burt*

Cette idée de discontinuité dans la structure sociale et de force relative du lien selon la position occupée dans cette structure a été reprise et développée par Burt. Cet auteur se situe d'emblée dans des milieux sociaux fortement compétitifs, ce qui l'amène à observer et théoriser comment des individus entretiennent stratégiquement une position et des relations leur procurant des avantages relatifs dans ce jeu compétitif. Pour lui, à côté du capital financier ou du capital humain, tout joueur engagé dans l'arène compétitive possède un capital social composé de ses relations avec les autres joueurs, c'est à dire "*friends, colleagues, and more general contacts through whom you receive opportunities to use your financial and human capital*" (1992, p.9). Il creuse le sillon du capital social comme source de succès, en minimisant le rôle du capital humain : "*(...) success is less determined by what you know than by whom you know*" (p.10). Mais surtout, ce qu'il considère comme essentiel n'est pas tant le volume des ressources propres de ceux qu'on connaît et auxquelles on peut accéder, mais la position de ces personnes dans la structure sociale. Pour Burt (p. 11-13), il y a deux chemins dans la question sur le capital social. Le premier s'intéresse à « *who* », il considère le capital social comme un stock de relations et de ressources accessibles. Le second, celui qu'il emprunte, s'intéresse lui à la structure sociale, la forme du réseau d'ego étant en elle-même un capital social ; il s'agit cette fois-ci de savoir comment ("*how*") le capital social fournit des avantages relatifs. Ce faisant, il abandonne pratiquement toute référence au contenu qui forme ces relations, comme le rappelle Steiner (1999, pp. 87-89).

### *Le capital social est inscrit dans la structure du réseau de l'individu*

Il développe alors une conception structurale du capital social. Mais alors que Coleman se centre sur une grande densité du réseau comme valeur de la ressource, Burt développe l'idée contraire, que c'est plutôt l'absence de densité (un trou structural) qui en fait sa valeur (Portes 1998). Il se rapproche du point de vue de Granovetter, tout en le systématisant à sa façon. L'argument de Granovetter, un pont qui serait toujours un lien faible, s'appuie sur la reconnaissance d'une tendance naturelle des liens forts à être transitifs, donc des groupes sociaux à se refermer sur eux-mêmes ; lorsqu'un pont s'établit entre deux cercles sociaux, il ne peut être qu'un lien faible. Burt (1992, pp. 25-30) défend le point de vue qu'un individu adoptant un comportement stratégique peut tout à fait intentionnellement dépenser du temps et de l'énergie pour créer et maintenir un lien fort entre deux cercles sociaux non reliés par ailleurs, ce qui sera une source d'informations particulièrement précieuse : « *The task for a*

*strategic player building an efficient-effective network is to focus resources on the maintenance of bridge ties. Otherwise, and this is the correlative substance of the weak tie, bridges will fall into their natural state of being weak ties* » (p. 30).

*Les trous structuraux : contrôler la connection entre deux sphères sociales,...*

Pour Burt, la caractéristique déterminante du lien constituant un pont enjambant un trou dans la structure sociale entre deux cercles sociaux n'est pas tellement sa force, mais le fait que ce lien soit *non redondant*. C'est à dire qu'il soit le seul ou presque à assurer la liaison entre ego et un cercle social donné. Au plan stratégique, il est donc inutile pour ego d'entretenir un autre lien avec ce même cercle. Burt prend l'exemple des bénéfices en information que fournissent les trous structuraux, même s'ils procurent aussi des bénéfices en contrôles. Considérons trois individus, ego, A et B, et les contacts de A et B. Si les contacts de A et B sont les mêmes, A et B donneront accès aux mêmes informations détenues par leurs contacts. Dans ce cas, toujours dans une optique stratégique, l'un des deux contacts est redondant et il est inutile pour ego de le conserver : il lui sera plus profitable de rompre l'un des deux liens et de consacrer les ressources en temps et en énergie ainsi libérées à la construction et à l'entretien d'une nouvelle relation non redondante, appartenant à un autre cercle jugé digne d'intérêt par ego<sup>29</sup>. Un trou structural sépare donc deux ou plusieurs contacts non redondants.

*...une capacité à se situer "entre les autres" comme capital social sur un marché compétitif*

Et pour Burt, du point de vue du fonctionnement des marchés, “ (...) les absences de relations (les trous structuraux) représentent des opportunités entrepreneuriales de se poser en intermédiaire contrôlant les flux d'information et la coordination des actions entre les acteurs se trouvant de part et d'autre de ce trou ” (1995, p. 602). Dans cet article de 1995, il applique ses principes à la carrière de directeurs de haut niveau dans une grande entreprise américaine. Il montre que les inégalités de carrière entre les directeurs sont le résultat de différences contextuelles. Ainsi, ceux disposant de trous structuraux nombreux dans leur réseau, donc en situation de gérer au mieux les relations efficaces pour leur activité, bénéficient des promotions les plus rapides. Ces directeurs sont pour Burt des “ (...) entrepreneur[s] au sens littéral du terme : une personne qui ajoute de la valeur en étant entre les autres ” (p. 604), disposant de la capacité “ (...) à identifier et à développer ces opportunités ” (p. 601). Ce sont deux idées que nous retiendrons de Burt, la prise en compte de l'évolution dynamique de la structure à partir des capacités stratégiques de ces "entrepreneurs", et le capital social particulier que fait naître la possibilité de se situer "entre" deux ensembles sociaux non connectés par ailleurs.

*Connaître des gens mieux placés pour réussir ses actions (Lin)*

Les réseaux sont donc de bons outils pour changer de milieu ou accéder à des ressources situées hors de son cercle de vie habituel. C'est cet aspect que Nan Lin (1982, 1995, 2001) a développé. Pour lui, le capital social des individus est une ressource nécessaire pour le succès des actions instrumentales des individus<sup>30</sup>. Il est composé des ressources sociales (richesse, statut, pouvoir, éducation, prestige, autorité) inscrites dans son réseau relationnel personnel direct ou indirect. C'est donc une approche structurale, nettement affirmée dans son dernier

---

<sup>29</sup> C'est ce que montre le schéma de Burt, page 22 de *Structural Holes* (1992) comparant la situation “ avant ” et “ après ” le réarrangement des relations de ego ; ce schéma a été repris dans l'article de Burt traduit en français dans le numéro d'octobre-décembre 1995 de la *Revue Française de Sociologie*, “ Le capital social, les trous structuraux et l'entrepreneur ”.

<sup>30</sup> S'opposant, selon Nan Lin (1995), aux actions expressives basées sur des interactions sociales homophiles et dont l'objet est la maintenance du groupe affinitaire.

ouvrage de 2001. L'apport de Lin est d'incorporer dans l'identification du capital social les différences de position des individus dans la hiérarchie sociale. Le capital social est une ressource stratégique, les individus ont besoin d'intermédiaires (contacts personnels) pour engager une action instrumentale, c'est leur mode opératoire. Ce capital social prend sa valeur en fonction de trois critères : 1) réussir une action instrumentale dépend de la qualité des ressources sociales du contact mobilisé ; 2) plus la position sociale des contacts d'un individu est élevée, meilleures sont les ressources auxquelles il a accès ; 3) les liens faibles (Granovetter) procurent des informations et de l'influence inaccessibles par ailleurs, et permettent d'accéder à des ressources de meilleure qualité que les liens forts. En d'autres termes, plus élevée est la position sociale des contacts auxquels on peut accéder, meilleures seront nos chances de réussir les actions engagées, et il y a de forte chance que la force du lien avec ce contact soit faible.

### 2.1.3. Le capital social, entre configuration collective et mode d'action individuel

S'il y a une part de points en commun entre ces différentes approches, elles se distinguent sur d'autres. Les approches collectives s'appuient plutôt sur les relations entre pairs ou membres d'un *même* groupe social. Si le capital social existe c'est parce que les membres du groupe, très fortement liés entre eux, le souhaitent ainsi. Dans cette acception, le capital social est plutôt l'attribut de groupes basés sur des liens forts, organisant une certaine fermeture vis à vis de l'extérieur. Les approches individuelles, quant à elles, se ramènent toutes à l'accès d'ego aux ressources ou aux contacts de ses contacts. Le capital social du point de vue individuel définit alors une capacité d'agir dans telle circonstance et pour tel objectif, ce n'est pas l'attribut d'une personne, mais ce qui lui permet de réaliser des actions.

Et cela est aussi vrai pour une personne appartenant à un groupe détenteur de capital social collectif : la mobilisation de ce capital pour agir se fait à titre individuel. Ainsi, ressource individuelle ou attribut d'un groupe peuvent en fait être considérés comme deux formes différentes d'un même phénomène, comme le montrent Sandefur et Laumann (1998). L'opposition étonnante entre les exemples de Burt et de Coleman met en valeur le fait qu'on peut obtenir des bénéfices des structures sociales ayant des formes opposées, cela dépendant du but poursuivi :

**Figure 3. L'opposition des conceptions du capital social selon Burt et Coleman.**  
Source Sandefur & Laumann 1998

Burt	Coleman
réseau ouvert, diversifié	réseau fermé complet
=>	=>
<i>bénéfice en information</i>	<i>bénéfice en information</i>
carrière des managers	socialisation des enfants
pas de surveillance interpersonnelle	surveillance interpersonnelle forte

Par ailleurs, une autre distinction se fait jour entre ces approches, entre celles qui se centrent plutôt sur ce qui circule dans le réseau et celles qui s'intéressent plutôt à la forme, à la structure du réseau, comme l'ont bien noté Burt (1992, 11-13) ou Sandefur et Laumann (1998). La figure 4 positionne ces différentes approches selon ces deux axes, en terme de tendance.

**Figure 4. Conceptions du capital social selon deux oppositions : individu/groupe et contenu/forme**

	accent mis sur le groupe, le collectif	accent mis sur l'individu et sa position
attention à ce qui circule dans les réseaux (contenu des relations)	- Coleman - Bourdieu	- Lin
attention aux réseaux en eux-mêmes (forme, structure)	- Granovetter 1985	- Granovetter (73-74) - Burt

Sans prétendre à l'exhaustivité, deux grandes oppositions traversant les différentes interprétations de la notion de capital social peuvent être identifiées, et permettent de les positionner les unes par rapport aux autres. Il s'agit bien sûr de tendances appuyées sur le point de vue central de chaque auteur. Aucune approche n'est totalement et uniquement à l'endroit où nous la situons, la plupart d'entre elles participent aussi peu ou prou des autres points de vue, mais cette caractéristique est alors plutôt marginale. Plusieurs facettes du capital social apparaissent ainsi selon la perspective choisie et la nature des phénomènes étudiés.

#### *L'opposition collectif / individuel*

Le premier axe horizontal oppose le point de vue collectif au point de vue individuel. Dans le premier cas, le capital social est une émanation globale du groupe, un attribut collectif disponible pour les membres du groupe, produit par des configurations sociales plus ou moins sciemment entretenues, et relativement indépendant de l'action d'un seul individu au sein du groupe. Il est généralement conçu comme multiforme. Se centrant sur les mécanismes de création, de production et d'entretien de ces formes de capital social, ces approches collectives permettent de comprendre *pourquoi* il existe un moment donné du capital social. De l'autre côté, les approches plus individuelles s'intéressent à l'individu et à sa place dans l'espace social, à l'effet de la position qu'il occupe, à la composition de ses relations comme atout ou handicap. Le capital social est alors la ressource de celui qui *utilise* pour une action donnée, à la fois les individus qu'il connaît et les ressources que ceux-ci détiennent (financières, de pouvoir, d'information, etc.), et répond à la question : comment agit l'individu, et quelles sont ses chances de succès selon les ressources auxquelles il a accès ?

#### *L'opposition contenu / forme*

L'axe vertical spécifie ce à quoi on accorde de l'importance dans ces approches. D'un côté, elles se centrent sur ce qui circule à l'intérieur du réseau de relations que ce soit de la confiance, des normes locales, des valeurs, des règles, du contrôle, des savoirs communs, des ressources de contacts auxquels on a accès, des informations, etc. Elles indiquent ce qui est mobilisé (ou mobilisable) par ego comme ce qui est imposé (comme imposable) à ego. De l'autre, l'attention se porte sur le réseau en lui-même, sa forme, sa structure, les positions individuelles différenciées, le concept central est celui de lien<sup>31</sup>. Les analyses portent sur les "cartes" que les ensembles de liens dessinent, et les chances de succès des actions envisagées par les individus en fonction de leur position. Ces deux dimensions sont bien nécessaires pour saisir de quoi il retourne lorsqu'on parle de capital social. Les ressources auxquelles on a accès dans son réseau, les valeurs et les normes qui fondent la confiance interpersonnelle spécifient le contenu du capital social, contenu la plupart du temps référé à la nature du phénomène étudié. Ces approches répondent à la question : de quoi s'agit-il, qu'est-ce qui est mobilisé ? Alors que les approches centrées sur la forme du réseau cherchent plutôt à

<sup>31</sup> et du même coup fait apparaître l'ambiguïté du terme "relation" en français par rapport à l'anglais ; ce mot désigne en effet à la fois la *personne* connue ("contact") et le *lien* avec cette personne ("tie").



identifier une capacité d'action individuelle, un système de contraintes et d'opportunités qui la définit. C'est le sens consensuel du concept comme le retient Alejandro Portes à partir d'une revue sur la réémergence du capital social aujourd'hui (1998), réconciliant d'une certaine façon l'individuel et le collectif, dans la mesure où ce système est à la fois fruit de la composition d'actions de multiples individus et socle structurel à partir duquel s'effectue les nouvelles actions envisagées par les individus. Elles offrent une réponse à la question : comment peut-on agir ?

Un dernier point mérite d'être souligné. En rapport avec leur objectif d'opérer un tri et un classement des types de mesure du capital social, trois auteurs, Borgatti, Jones et Everett proposent en 1998 un autre type de distinction entre les diverses conceptions du capital social. Ils retiennent bien la première opposition classique individuel/collectif, mais ils distinguent ensuite une seconde opposition selon que les analyses portent sur les relations entre l'unité d'analyse et l'extérieur ou bien au sein même de cette unité. L'idée est la suivante : dans les travaux de type "individuel", le capital social est composé des relations qu'un individu entretient avec son environnement, l'étude portant alors sur des relations *externes* à l'unité d'analyse ; dans les travaux de type "collectif", le capital social est composé des relations qui lient entre eux les individus au sein d'un même groupe, l'étude portant alors sur les relations internes à l'unité d'analyse. Le croisement des deux approches permet d'identifier une troisième catégorie de travaux dont l'objectif est d'étudier les relations qu'un acteur collectif peut développer avec son environnement extérieur<sup>32</sup>. Ces auteurs prennent comme exemple le capital social d'un département à l'intérieur d'une université et montrent qu'on peut l'étudier sous l'angle des relations qui le composent, ou des relations que ce département dans son ensemble entretient avec des individus ou des groupes (d'autres départements par ex.) à l'extérieur. Ce type de capital social est encore peu étudié ; ils citent quelques travaux montrant, par exemple dans le cas d'équipes au sein d'une entreprise, que celles qui entretiennent beaucoup de relations avec le reste de l'entreprise réussissent toujours mieux ; ou encore que l'importance des liens d'une organisation avec l'extérieur stimule leur capacité d'innovation. De fait, cette idée que les liens traversent les organisations et en influencent leur fonctionnement a déjà été argumentée par Nohria et Gulati (1994, cf. chapitre 1, § 1.2.4.4.). Borgatti, Jones et Everett en généralisent l'idée, en l'étendant à l'observation du capital social des groupes ou des ensembles sociaux, tout en limitant le regard aux seuls aspects potentiellement bénéfiques de ces ressources relationnelles. Il ne s'agit pas d'une conception différente de capital social, mais plutôt de configurations différentes relatives à un même phénomène, et qui posent une question parfois éludée ou ambiguë, celle des frontières ou des limites pertinentes des unités étudiées : si cela est encore assez clair quand il s'agit d'une entreprise, ou d'un département d'université, ça l'est moins quand il s'agit de groupes sociaux aux contours plus flous définis par exemple plutôt par des liens d'affinité que par une même attache institutionnelle.

Pour creuser la question, l'apport de Granovetter (qui n'est pas cité par ces auteurs) est justement d'avoir mis en évidence l'existence de liens jouant, pour un individu certes, un rôle particulier (d'accès, de connexion...) entre groupes sociaux par ailleurs disjoints (1973, les liens faibles constituant un pont) replacée dans son contexte social (1985, l'encastrement structurel des actions individuelles). L'accent mis sur cette force particulière de certains liens en fonction d'un objectif donné est encore plus net chez Burt ou chez Lin. Certes, chez le premier, il s'agit plus de choisir stratégiquement les liens qu'on souhaite développer pour un objectif de contrôle ou de pouvoir, que d'accéder à un autre milieu (1992, 1995). La dimension utilitariste et intentionnelle est ici très prégnante, et Burt ne se pose pas la question

---

<sup>32</sup> Le croisement acteur individuel ou collectif et centre d'intérêt interne ou externe donne en fait quatre cases. Celle qui manque, que les auteurs présument vide, correspond aux relations "internes" à un individu, auxquelles il est en effet a priori difficile de s'intéresser.

du fonctionnement collectif. Lin (1982, 1995, 2001) par ailleurs s'intéresse lui aux liens qu'entretiennent des individus situés dans des strates sociales différentes. Ce ne sont pas à proprement parler des liens inter-cercles, mais il s'agit tout de même de relations entre des individus situés dans des espaces sociaux différents. Mais il s'agit dans les trois cas du rôle particulier que jouent des liens permettant d'accéder ou de "passer" en quelque sorte d'un "milieu" à un autre.

Le point de vue de Granovetter comporte ainsi une dimension temporelle, processuelle, qui introduit la possibilité de passer d'un milieu à un autre ; dans la généralisation du concept opérée par Coleman, cette possibilité se perd au profit d'une dimension structurelle plus statique permettant de réintroduire les différences dans les niveaux de capital social auxquels chacun a accès en fonction de sa position dans le groupe ou de la place de son groupe d'appartenance vis à vis d'autres groupes.

## **2.2. Ressources relationnelles et encastrement social : le capital social des dispositifs de formation à caractère professionnel sur le marché du travail**

Qu'en est-il de cette approche générale du capital social vis-à-vis de notre préoccupation ? Les points développés ici seront utilisés dans le chapitre 4. Aucune approche ne suffit tout à fait pour rendre compte de ce qui est en jeu en terme de capital social du point de vue de cette mobilité particulière sur le marché du travail, le passage de l'école à l'emploi, mais chacune propose des éléments. Il s'agit en fait des relations qui s'établissent entre un dispositif de formation dont sont issus des élèves et le milieu professionnel qu'il vise, ce qui s'apparente à la troisième catégorie de travaux identifiée par Borgatti, Jones et Everett (1998) commentée au § précédent. La limite de l'unité étudiée est définie par les trois types d'acteurs engagés dans le fonctionnement du dispositif de formation : le responsable et ses enseignants<sup>33</sup>, les intervenants extérieurs, et les élèves.

Pour ces élèves, le passage de leur dispositif de formation au milieu de travail qu'ils visent met en jeu le responsable du dispositif et ses enseignants, les élèves eux-mêmes, et des professionnels qui les recrutent. Lorsque ces professionnels sont régulièrement impliqués et en nombre dans le fonctionnement du dispositif, au moins au niveau pédagogique, il y a apparition de capital social dans la mesure où les interactions répétées entre ces trois types d'acteurs et les réseaux relationnels qui en naissent sont source de confiance, génèrent des attentes partagées, des expérimentations interindividuelles, etc. et permettent in fine aux employeurs potentiels de trouver des candidats comme aux élèves de trouver un emploi, en se rencontrant dans un cadre significatif du point de vue du processus de rencontre entre offreur et demandeur sur le marché du travail. La connexion particulière qui s'établit avec le milieu professionnel définit un système d'action composé de ces trois types d'acteurs et du dispositif de formation qui devient alors le support organisationnel du capital social.

Ainsi, à partir des points précédents, le capital social est défini comme l'ensemble des relations qui se nouent autour du dispositif de formation, au sein desquelles circulent confiance, normes partagées, inter-reconnaitances et possibilités d'embauches, c'est à dire une production collective à usage individuel, correspondant à une configuration sociale particulière à un moment donné impliquant tels groupes de personne, prenant sa valeur de capital social pour telle action spécifique, à la fois intentionnelle et contingente, résultant d'un processus temporel et organisant le passage d'un milieu social, au sens du "petit monde" ou de

---

<sup>33</sup> Auxquels on peut raccrocher les éventuels personnels administratifs spécifiques à ce dispositif.

cercle social<sup>34</sup> (Degenne et Forsé 1994), à un autre. Du point de vue du fonctionnement des dispositifs de formation et du marché du travail, le sens de ces caractéristiques est précisée dans la suite.

### **2.2.1. Ce capital social est une *émanation collective* (Coleman, Bourdieu)**

Il résulte de l'action combinée des responsables du dispositif de formation, des élèves et des professionnels, chacun y trouvant son compte dans un objectif général de perpétuation de ce lien "collectif" particulier qu'établit le dispositif de formation entre école et milieu professionnel favorisant les processus de rencontre candidats / employeurs. S'il est utilisable au plan individuel par chacun des acteurs (§ 2.2.2), il échappe à l'action isolée de la plupart d'entre eux, sauf du responsable de la formation qui en est à l'origine (§ 2.2.5.1.).

### **2.2.2. Il comporte une *dimension individuelle***

Si ce capital social est bien une production du collectif d'individus engagés dans le fonctionnement du dispositif de formation, il est perceptible dans l'usage qu'ils en font au niveau individuel. Il est la ressource contextuelle de l'individu agissant, et définit sa capacité d'action ; il permet de spécifier son mode opératoire et d'identifier le processus en cours dans l'action engagée. Pour que les choses se fassent dans la vie sociale, chacun doit entrer en relation avec d'autres personnes. Comme cela a été vu au chapitre 1, les employeurs mobilisent leurs réseaux relationnels pour trouver des candidats, comme les élèves mobilisent les leurs pour trouver un emploi : ce sont les réseaux qui procurent la grande majorité des occasions de rencontre entre employeurs et candidats (Degenne et alii 1991). Quant au troisième type d'acteurs, le responsable du dispositif et ses enseignants, ceux-ci mobilisent leurs réseaux pour entretenir cette faculté du dispositif de formation d'offrir un capital social collectivement disponible pour les élèves comme pour les employeurs, autrement dit, assurer la reproduction du système d'action<sup>35</sup>.

### **2.2.3. Ce capital social trouve son existence dans une *configuration structurelle* (Granovetter, Burt)**

Il apparaît quand un dispositif de formation est positionné comme un pont ou un articulateur entre un monde éducatif et un monde du travail a priori peu connectés, entre des sphères éducatives et des milieux de travail peu liés par des relations interindividuelles. Bien que l'approche soit située au niveau d'un dispositif de formation dans son entier et non pas au niveau strictement individuel<sup>36</sup>, cette caractéristique découle de l'idée de pont entre cercles

---

<sup>34</sup> Le nombre total de personnes avec qui nous sommes en mesure d'entretenir une relation a sa limite, comme le souligne A. Moles (1963) qui indique "*qu'il existe toujours une limite supérieure aux possibilités communicationnelles qui requièrent toujours du temps... Aussi suggère-t-il d'admettre l'existence d'un <<maximum de capacité d'échanges>>, les individus possédant une sorte de <<potentiel de relations>> variables d'un individu à l'autre. Ce potentiel communicatoire d'un individu est ce qu'A. Moles appelle sa <<valence communicationnelle>>. De fait, chaque relation établie par un individu prélève sur ce potentiel et conduit à une saturation de ses valences communicationnelles qui suffit à altérer l'intensité et l'égalité des échanges lorsque le groupe croît en nombre*", in Henry Bakis, 1993, *Les réseaux et leurs enjeux sociaux*, PUF, Que sais-je ?, p. 92.

<sup>35</sup> On remarquera qu'en prenant en compte les deux dimensions collective et individuelle, nous appliquons un principe de la méthode systémique, "*observer le système alternativement de l'intérieur [le niveau individuel] et de l'extérieur [le niveau collectif]*" (Daniel Durand, 1987, *La systémique*, PUF, Que sais-je ? p. 68, 3ème éd. mise à jour).

<sup>36</sup> Ce point sera développé plus longuement au chapitre 4. Nous aurions pu être tenté de ramener ce capital social au responsable et créateur du dispositif de formation, mais cela aurait été trop réducteur des phénomènes

sociaux étudiée par Granovetter (1973, 1974, 1985), et plus encore du capital social selon Burt, c'est à dire cette capacité à être "entre" des individus (1995), ici en l'occurrence, des milieux<sup>37</sup>. Sous cet angle, il s'agit bien d'une approche relevant du troisième type de travaux sur le capital social identifié par Borgatti, Jones et Everett (1998) vu plus haut (§ 2.1.3.) : l'étude des relations d'un acteur collectif (un dispositif de formation à caractère professionnel) avec son environnement, ou plus exactement ici une partie de cet environnement (le milieu professionnel visé), et ceci dans le cadre des actions des individus qui constituent les processus du fonctionnement du marché du travail.

#### **2.2.4. Ce capital social n'a de valeur que s'il est *pertinent* par rapport à l'objectif des actions individuelles**

La valeur du capital social est toujours relative au type d'actions engagé par les individus. Cette pertinence se perçoit aussi bien du point de vue de la forme du réseau que de la nature des liens. Pour Emmanuel Lazega (1998), des réseaux de types différents résolvent des problèmes différents dans les organisations ; des réseaux ouverts (Burt) ou fermés (Coleman) procurent des avantages pour des buts différents, une carrière rapide ou une socialisation des enfants réussie ; et les travaux de Granovetter montrent que tous les liens ne sont pas équivalents dans une perspective de recherche d'emploi. Degenne et Forsé (1994, p. 137) citent de nombreuses études montrant qu'il n'existe pas de relations entre la taille du réseau des individus et la fréquence avec laquelle ils trouvent un emploi ou des informations sur des emplois disponibles. Ainsi, la quantité ne fait rien à l'affaire, ce qui compte, c'est la pertinence du réseau vis à vis de l'action envisagée. En ce qui concerne les dispositifs de formation, à partir du moment où des contacts récurrents sont établis avec le milieu professionnel visé par le dispositif lui-même, même si l'objectif officiel de la rencontre reste l'activité formative<sup>38</sup>, la pertinence est optimale. Cependant, si la nature des liens ne pose pas de problèmes, il s'agit bien que ces liens soient effectifs, ce qui ne va pas forcément de soi. Un dispositif de formation à visée professionnelle peut ne pas être particulièrement connecté au milieu qu'il vise ; dans ce cas, il n'y a pas d'effet de structure, le capital social est inexistant et les élèves comme les employeurs ne sont pas en mesure de bénéficier des avantages de rapidité, de confiance, etc. qui lui sont associés. Remarquons qu'ici comme au point précédent, il s'agit de la pertinence du réseau du dispositif de formation dans son ensemble, et non pas directement de celle du réseau de chacun des élèves. Il y a un aspect "transmission" de capital social dans la situation étudiée, propre à la spécificité du fonctionnement d'un dispositif de formation : les élèves ne font qu'y passer, et perdent ensuite leur qualité "d'élève" en entrant sur le marché du travail. Nous y revenons plus loin. Ainsi, selon la position structurale du dispositif de formation qu'il fréquente, la partie du réseau de l'élève qui dépend de ce dispositif est plus ou moins pertinente, son mode opératoire peut trouver à s'exercer avec plus ou moins de chance de réussite pour l'action envisagée.

#### **2.2.5. Ce capital social est à la fois *intentionnel et contingent***

Cette question de l'intentionnalité dans la constitution et les effets du capital social est récurrente. Steiner (1999 p. 79) en pose les termes ainsi : peut-il faire l'objet d'une stratégie

---

analysés ici. Il est bien un acteur jouant un rôle très particulier, comme le montre sa faculté d'être à l'origine ou à la disparition de ce capital social (cf. § 2.2.5.1.) ; et son parcours, ses valeurs, sa vision du monde ne sont pas indifférents à l'apparition de ce capital social.

<sup>37</sup> On retrouve ici l'idée de "marginal sécant" de M. Crozier et E. Friedberg (1977, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil) ; c'est aussi ce qu'exprime l'expression anglosaxonne de "go between".

<sup>38</sup> Bien entendu, l'objectif "secondaire" de recherche d'emploi n'est jamais très loin dans la tête des individus, cf. le § 2.2.5. suivant.

explicite d'accumulation, d'une démarche essentiellement instrumentale, ou bien ses bénéfices sociaux et économiques ne peuvent-ils être que des sous-produits plus ou moins contingents des relations sociales ? En fait la première partie de la question vise la constitution du capital social, la seconde sa mobilisation. Il est donc les deux à la fois selon le moment ou la perspective de l'acteur<sup>39</sup>. La nature même de la configuration étudiée ici oblige à distinguer selon le type d'acteur et selon qu'il s'agit de la production du capital social ou de sa mobilisation.

#### *2.2.5.1. La production du capital social au niveau collectif résulte au minimum d'une stratégie émergente du responsable du dispositif de formation*

Le système composé des relations nouées entre les trois types d'acteurs, élèves, responsable et enseignants, professionnels du milieu visé, et du dispositif de formation lui-même comme support organisationnel du capital social dépend essentiellement du responsable et promoteur du dispositif de formation. L'existence de ce capital social peut tout à fait être le fruit intentionnel du responsable du dispositif dans la mesure où celui-ci peut avoir conscience des phénomènes relationnels à l'oeuvre dans son dispositif de formation et particulièrement dans les activités pédagogiques<sup>40</sup> et souhaite les entretenir et les encourager. C'est une des perspectives de Coleman (1990) lorsqu'il parle de capital social comme "*intentional organization*" : le responsable du dispositif, et secondairement son équipe d'enseignants, a la faculté d'être à l'origine d'un capital social qui sera pourtant une émanation collective dont il ne sera pas le seul à tirer des avantages (élèves, employeurs). Et sa position est telle qu'il peut même être à l'origine de sa disparition, suite par exemple à une mutation qui l'amènerait à quitter sa fonction de responsable du dispositif, ce que Coleman désignerait comme le résultat non intentionnel d'une action orientée vers d'autres buts que la disparition de ce capital social. C'est aussi d'une certaine façon le point de vue de Burt (1995) qui décrit le comportement intentionnel de celui qui cherche à développer des liens produisant du capital social en se situant "entre" les milieux éducatifs et professionnels, en attirant et en nouant des liens avec des professionnels pour intervenir dans le fonctionnement pédagogique du dispositif de formation, même si les bénéfices de cette création de capital social iront aussi à d'autres personnes comme les élèves ou les employeurs.

Il n'est pas nécessaire d'imaginer un comportement instrumental pur et dur, guidé par des objectifs mûrement prémédités, comme tend à le faire Burt, en postulant un acteur qui dès le départ aurait conçu son dispositif de formation de telle façon que le déroulement du processus pédagogique intègre explicitement et à la fois la transmission de connaissances et des savoir-faire aux élèves (l'activité formative), et les interactions élèves/employeurs ayant pour but de

---

<sup>39</sup> Dans son étude sur l'importation des pratiques managériales dans le secteur culturel, Eve à fait (1998) traite cette question à partir de la figure du don (pp. 200-203). Pour le sens commun, les phénomènes de circulation et de réciprocité à l'oeuvre dans les réseaux relationnels semblent résulter d'une certaine gratuité : « *La construction sociale de la figure du don rend en fait en théorie impossible d'utiliser le don à des fins utilitaristes car 'il ne marche plus' dès qu'il est instrumentalisé.* » (p. 201). Et pourtant, à fait nous rappelle en reprenant M. Mauss que ces contre-dons « *en théorie volontaires [sont] en réalité obligatoirement faits et rendus* » (p. 201), même si c'est sous la forme de gratitude ou de reconnaissance. Pour s'en sortir, elle propose de prendre en compte le temps et la dimension tacite propre à toute relation : 1) le moment du don est celui de l'instant présent, ce qui est congruent avec l'idée de la nécessaire récurrence des contacts dans la durée et de l'épreuve du temps, et avec la notion de processus telle que nous la développons au § 2.2.6. ; 2) il s'agit de considérer que « *La véritable gratuité réside dans la simple acceptation du risque de non-retour, même si on espère le contraire. Seul ce risque voulu et accepté, en libérant l'autre d'une obligation contractuelle tacite authentifie le don et le met au service du lien. Celui qui reçoit comprend alors qu'il s'agit d'un don et non d'un calcul de retour et nourrira le lien plutôt que de vider la dette* » (p. 201). Nous retrouvons ici l'idée du double niveau officiel/implicite de toute relation que nous développons au chapitre 4, § 4.2.2. (les médiations à double entente), et sans lequel aucune relation n'est véritablement possible.

<sup>40</sup> Dans un sens large, incluant toutes les situations où le responsable ou un membre de son équipe sont en contact avec un employeur hors de la présence d'un ou des élèves.

déboucher sur des embauches (les mises en relations), même si cela peut exister. Tout d'abord, cette attention à des phénomènes micro sur le marché du travail ne relève pas de la culture dominante du système d'enseignement en France (Trouvé 1996) et doit être très inégalement partagée. Mais surtout, le responsable du dispositif n'est pas un être omnipotent capable de tout régenter, et les élèves et les employeurs ont leur mot à dire. Sa réelle capacité d'action consiste à réunir les conditions pour que se produisent ces interactions, et qu'elles soient significatives et potentiellement porteuses d'embauches, c'est à dire à arrimer d'une façon effectivement relationnelle son dispositif de formation au milieu professionnel visé. C'est en ce sens qu'il peut être considéré comme l'auteur du capital social, ce qui répond à la question de l'origine de celui-ci mais pas de sa mobilisation. Il suffit donc d'admettre que la prise de conscience par le responsable du dispositif de l'existence de ces interactions, de leurs effets du point de vue des processus de recrutement, et de sa capacité à en favoriser l'apparition par une organisation pédagogique adéquate émerge peu à peu au cours du temps de son activité de pilotage du dispositif, peut-être plus ou moins rapidement selon son expérience.

Ce comportement relève de ce qu'Henry Mintzberg (1994), dans le domaine du pilotage des organisations, appelle une stratégie *émergente* par opposition aux stratégies *délibérées*, définies a priori une fois pour toute et appliquées de manière inflexible<sup>41</sup>. Mintzberg identifie cette situation "(...) lorsque la forme [stratégique] qui apparaît n'a pas été expressément voulue. Des actions ont été entreprises, une à la fois, qui ont progressivement convergé au fil du temps en une sorte de cohérence ou de forme" (pp. 40-41). Desserrant la contrainte du tout ou rien (stratégie vs pas de stratégie), Mintzberg la désigne bien comme une stratégie, car elle est portée par un minimum d'intentionnalité. Mais il s'agit alors d'une stratégie qui se forme en cours d'action, sans que les buts soient clairement conscients et perçus d'entrée de jeu, d'une conduite non strictement organisée à l'avance, associée à un comportement d'apprentissage dans la mesure où la prise de conscience à un moment donné de l'effet stratégique de la position occupée (comme résultat d'autres actions indépendantes de ce but) peut susciter l'apparition d'éléments d'intentionnalité au sein du comportement d'ensemble dans le but de renforcer les aspects bénéfiques de cette stratégie.

Le responsable du dispositif, et son équipe enseignante, développe peu à peu des contacts avec des employeurs du milieu professionnel visé ; il constate au cours d'actions orientées vers d'autres buts (strictement formatifs par exemple, mais pas seulement) la valeur instrumentale de ces relations du point de vue du placement des élèves ; et il peut découvrir alors progressivement tout l'intérêt d'organiser et de maintenir un flux relationnel avec le milieu visé au niveau de l'ensemble du dispositif. Le capital social émerge ainsi et se constitue en ressource collective progressivement au gré du fonctionnement du dispositif, des décisions pédagogiques, donc du développement des contacts du dispositif. Cependant, parler de capital social suppose la constitution et l'entretien d'un certain volume de contacts et d'occasions d'interactions, dont la permanence ne peut pas être fortuite, dans la mesure où elle ne relève pas des fonctions nécessaires au strict plan formatif. A quel moment s'opère le basculement vers l'intentionnalité au niveau de l'ensemble du dispositif, peu importe en fait. C'est au moins

---

<sup>41</sup> L'approche de Mintzberg est plus complexe que cela. Selon lui, l'approche classique reconnaît, sur un axe temporel, les stratégies intentionnelles au stade de la conception, devenant ensuite des stratégies délibérées quand elles sont mises en oeuvre, une partie d'entre elles n'étant pas toujours réalisées ; mais cette approche n'identifie pas toutes les stratégies effectivement réalisées en ignorant l'existence des stratégies émergentes, non conçues a priori. En fait, selon Mintzberg, les individus ont rarement conscience de fonctionner dans un cadre de stratégie émergente quand c'est le cas, et ont toujours, a posteriori, l'impression d'avoir mis en oeuvre une stratégie délibérée... La conception pure et dure de la stratégie délibérée est en fait relativement abstraite, elle correspond peu ou prou à l'idée de l'individu en permanence omniscient et hypercalculateur même sur son avenir. Cette conception évacue complètement le temps puisque l'individu est à tout moment dans ces conditions... D'où l'intérêt des approches en sciences de gestion qui s'appuient sur l'identification, l'explicitation et la composition des processus qui permettent aux organisations d'apparaître, d'assurer leur reproduction, et éventuellement de disparaître.

à travers ces tâches que se manifeste l'intentionnalité, le comportement délibéré, du responsable du dispositif et de son équipe.

### 2.2.5.2. La mobilisation du capital social au plan individuel, intentionnelle et contingente

Cela concerne surtout les élèves et les employeurs - ou des professionnels susceptibles de les recommander. Le responsable du dispositif l'est aussi d'une certaine façon, dans la mesure où il doit réaliser un travail relationnel pour entretenir ce capital de relations avec le milieu professionnel. Il s'agit pour lui par exemple d'inviter de nouveaux employeurs, mais surtout de maintenir des liens vivaces avec les élèves qui une fois entrés dans le milieu professionnel représentent alors un nouveau potentiel de contacts professionnels pertinents ; il peut même éventuellement déléguer une partie de cette tâche à un moyen un peu plus formel comme une association d'anciens élèves qui démultiplie sa capacité de liens au cours du temps.

#### 2.2.5.2.1. Les employeurs

Les employeurs pour leur part peuvent trouver gratifiant d'entretenir des relations avec les dispositifs de formation concernant leur champ professionnel, par exemple en y intervenant, en participant à des jurys, ou en accueillant des stagiaires, ce qui suggérerait un caractère plutôt contingent des embauches éventuellement réalisées par leur intermédiaire. Mais ce serait bien sûr ignorer l'expérience du fonctionnement du marché du travail qu'ils ont inévitablement acquise étant donné leur position professionnelle, et que la mobilisation des réseaux relationnels pour la recherche de candidats fait partie de leurs pratiques professionnelles<sup>42</sup> (§ 1.1.<sup>43</sup>). Ainsi, les employeurs utilisent la confiance qu'ils placent dans un dispositif de formation régulièrement fréquenté pour obtenir une appréciation sur les élèves qu'ils seraient susceptibles de recruter :

1/ il peut s'agir d'une appréciation explicitement fournie par un enseignant à propos d'un élève à la demande d'un employeur : c'est le cas classique d'une recommandation. La relation se schématise ainsi : "individu (employeur) - individu (enseignant) - individu (élève)".

2/ mais il peut s'agir aussi d'une appréciation dont bénéficie automatiquement un élève dans la mesure où cette fois-ci il fait partie d'un dispositif de formation dans lequel l'employeur a placé sa confiance (à la suite d'une histoire qu'il s'agirait de reconstituer, réputation, interconnaissance, etc.) ; l'employeur et l'élève ne se connaissent pas nécessairement ; on a alors un schéma du type :

"individu (employeur) - organisation (DF) - individu (élève)"

dans lequel l'organisation (le dispositif de formation) labellise en quelque sorte l'individu (l'élève) qui en fait partie. On est alors plutôt dans le phénomène de la réputation (Lin 2001).

3/ il peut encore s'agir de l'expérimentation en directe par l'employeur de la relation avec l'élève et de son comportement, dans le cadre du dispositif de formation (cf. les nombreuses formes d'interventions qu'il est possible de développer au plan

---

<sup>42</sup> Les entreprises ont intégré depuis les années 80 dans leurs stratégies de recrutement la connaissance des filières de formation qui les intéressent et le développement des contacts avec les établissements et les élèves ou étudiants (Jean-Marie Doublet, 1987, *Avant-propos* au numéro thématique de la *Revue Française de Gestion* n° 65-66, novembre-décembre), allant même jusqu'à développer des fonctions très spécialisées comme celle de "campus manager" (Peretti J.-M. & Badoil B., 1987, L'émergence des "campus manager", dans le même numéro de la *Revue Française de Gestion*).

<sup>43</sup> Voir aussi chapitre 3, l'étude empirique sur les pratiques des employeurs du BTP.

pédagogique, basées sur des interactions avec des professionnels). Le schéma est identique au précédent :

"individu (employeur) - organisation (DF) - individu (élève)"

L'employeur et l'élève se rencontrent ici effectivement, mais c'est toujours dans le cadre du dispositif de formation ; pour que cela fonctionne, il faut en effet toujours un support de la transaction (le dispositif de formation), et un objet (l'activité de formation) qui ne soient pas ceux de l'action qui va aboutir (l'embauche).

4/ Enfin, il peut encore s'agir d'une expérimentation directe par l'employeur de la relation avec l'élève et de ses compétences lors du stage qui constitue un moment clé du dispositif pédagogique. L'employeur et l'élève se rencontrent ; l'employeur expérimente les capacités du stagiaire à effectuer le travail demandé et la possibilité de s'entendre avec lui sur le plan des normes et règles de vie au travail, éventuellement en déléguant la constitution de cette appréciation au collectif de travail qui accueille l'élève en stage et dans lequel il serait par ailleurs susceptible de travailler définitivement<sup>44</sup>. L'élève en fait autant même si sa position n'est pas vraiment symétrique, son jugement porte alors sur le fait de savoir si le travail lui convient, ce qui inclut à la fois la nature des tâches effectuées et l'appréciation de "la vie au travail" (valeurs, normes, règles, etc. propres au milieu de travail considéré). C'est une situation tout à fait comparable à celle des périodes d'essai, des contrats d'intérim, des contrats courts, etc.<sup>45</sup> Mais ici aussi le dispositif de formation est présent, même si on s'en éloigne pour partie. C'est lui qui justifie l'existence du stage, lui qui le valide au plan pédagogique, lui qui le trouve ou le fournit -le plus souvent<sup>46</sup>-, lui qui en assure le suivi, etc. Bref, c'est d'abord et officiellement un moment ou un acte de formation qui ne prend son sens que dans le cadre du dispositif de formation. Dans le même temps, on ne peut oublier qu'il existe toujours la possibilité d'une double définition de la situation de stage. Un stagiaire peut toujours être regardé -et se percevoir lui-même- sous deux angles, celui officiel du stage en vertu d'une action pédagogique, et celui plus officieux mais présent dans tous les esprits, de l'embauche potentielle. Il n'est pas nécessaire d'ailleurs que ce deuxième aspect soit toujours présent lors d'un stage qui peut très bien fonctionner sans cela ; mais dans tous les cas, cet objet potentiel et officieux du stage ne peut exister que s'il y a le premier. Le schéma est toujours identique au cas n°2 :

"individu (employeur) - organisation (DF) - individu (élève)"

mais l'employeur et l'élève-stagiaire font alors plus que se rencontrer lors d'interactions plus ou moins ponctuelles, ils s'expérimentent dans la durée.

#### 2.2.5.2.2. Les élèves

Par contre pour les élèves, quel peut être, à l'entrée dans un dispositif de formation, leur degré de conscience de l'intérêt des relations sociales pour trouver un emploi ? Une certaine inexpérience et une attitude moins spontanément tournée vers les questions d'emploi<sup>47</sup> incitent à penser que les éventuelles embauches réalisées par l'intermédiaire des relations liées au dispositif de formation sont plutôt les résultats contingents d'actions engagées dans le cadre formatif, contexte a priori autre que celui de la recherche d'emploi. Cela n'exclut évidemment

---

<sup>44</sup> Comme l'analyse Anne-Chantal Dubernet (1996).

<sup>45</sup> Et la volatilité des comportements des jeunes lors de ces périodes incite à penser que, quelles qu'en soient les raisons, ces jeunes exercent leur faculté de rompre ces liens. Cf. à titre d'exemple l'importance des taux de rupture des contrats d'apprentissage dans leurs deux premiers mois, et même au delà maintenant (Trouvé et Gorce 2000).

<sup>46</sup> Mais il y aurait là des enjeux à étudier.

<sup>47</sup> cf. 1.2.



pas que si l'occasion se présente, elle puisse être saisie, mais il est difficile d'imaginer des investissements délibérés et explicites en la matière. Il s'agit plutôt de prises de conscience, dans le cours d'une relation nouée pour un type de motif, que celle-ci peut devenir une ressource dans le cadre d'une action envisagée pour un autre motif. Là aussi le temps, l'histoire des relations, jouent leur rôle. La perception par les élèves de la valeur instrumentale d'un contact devenant une relation pour trouver un emploi peut survenir en cours d'interaction, surtout si les professionnels qui fréquentent les dispositifs émettent des signaux en ce sens, *et* à condition que des professionnels les fréquentent effectivement. Cette possibilité pour les élèves dépend donc de l'organisation mise en place par le responsable du dispositif, elle ne peut trouver à s'exprimer que si un capital social est déjà en cours de constitution. Ainsi, plus le système se développe, moins il y aura d'effort à faire pour tous les protagonistes, et plus les interactions qui s'y produisent seront nombreuses et apparaîtront naturelles et fortuites, permettant ces "médiations à double entente" dont l'analyse sera développée au chapitre 4 (§ 4.2.2.2.).

### **2.2.6. Ce capital social est le fruit d'un *processus temporel* autorenforçant**

L'apparition et la production permanente de ce capital social, comme sa mobilisation, ne peuvent se comprendre sans prendre en compte la dynamique du fonctionnement au cours du temps de la structure réticulaire dont le dispositif de formation constitue le support organisationnel. Ce point de vue se situe ici dans la droite ligne de ce que Lazega nomme "(...) *les processus dynamiques (...) qui ont des effets (re)structurants sur un milieu social*" (1998, pp. 115-117). Il s'agit là de l'articulation entre le mode d'action des individus et l'organisation du système d'action composé du dispositif de formation et des divers acteurs parties prenantes, et du renforcement de l'un par l'autre au cours du temps, un processus temporel allant en permanence de l'individuel au collectif, et du collectif à l'individuel. Les actions des élèves, des employeurs et plus particulièrement du responsable du dispositif dans la mesure où ses choix d'organisation sont déterminants, tendent à produire ce système d'action d'où émane le capital social collectif ; et ce système d'action sert de bases aux actions de chacun, actions à la fois favorisées par l'existence du capital social et favorisant sa production, dans un processus autorenforçant.

#### *2.2.6.1. Du point de vue individuel*

Un premier aspect de ce processus se perçoit au niveau individuel. Il correspond à la constitution, l'évolution et la transformation des ressources relationnelles des élèves au cours de leur cheminement professionnel et plus largement biographique, en fonction des milieux dans lesquels ils évoluent. Chacun ayant accès aux ressources relationnelles du milieu qu'il fréquente, les élèves disposent à l'entrée en formation d'un réseau relationnel relativement peu étendu au plan professionnel, limité aux acquis familiaux et aux amis, en général assez peu pertinents pour l'accès au milieu du travail visé<sup>48</sup>. Au cours de leur formation, les contacts qu'ils établissent avec ce milieu via le dispositif de formation constituent les premières relations effectivement professionnelles marquant le début de leur parcours dans la vie active et à partir desquelles vont se constituer leurs ressources relationnelles futures. Ces relations qui étaient auparavant celles du dispositif de formation deviennent aussi les leurs. Il en résulte que leurs ressources relationnelles s'enrichissent, que leur nature se modifie, et qu'elles deviennent "accessoirement" (cf. point 2.2.5.2.) plus pertinentes pour les actions relevant de la mobilité sur le marché du travail.

---

<sup>48</sup> Sauf dans les cas d'une partie de l'apprentissage menant aux métiers artisanaux traditionnels de cette voie de formation, dans laquelle d'ailleurs l'entrée en formation est en fait vécue comme une entrée dans la vie active.

### 2.2.6.2. *L'essence collective du processus*

L'essence du processus, et son second aspect, est lui identifiable au niveau collectif. Il s'agit cette fois-ci de la façon dont se constitue et s'entretient un volume conséquent de relations propres au dispositif de formation et situées dans le milieu professionnel. Dans le système réticulaire d'où émane le capital social, composé des professionnels, du responsable du dispositif et des élèves, les élèves sont les éléments mobiles circulant de l'organisation éducative à l'organisation productive (cf. Gazier 1997). Décomposons le processus, en repartant du point précédent :

- 1) un élève trouve son emploi par l'intermédiaire d'une relation du dispositif de formation ;
- 2) certes cet élève a enrichi son stock de ressources relationnelles en y intégrant cette relation (cf. § précédent), mais le dispositif de formation ne l'a pas perdu pour autant, il est même possible que la qualité de cette relation professionnel-dispositif de formation s'en trouve renforcée puisqu'un lien avec ce dispositif a permis au professionnel d'embaucher ;
- 3) et surtout, cet élève change de statut après embauche et devient un nouveau contact professionnel propre au dispositif de formation, contact qui sera mobilisable par les nouvelles générations d'élèves qui vont suivre ; le volume des liens du dispositif de formation s'est accru d'un nouveau lien, le capital social collectif a augmenté.
- 4) sous la condition que le responsable organise son dispositif de formation en conséquence, ce phénomène se produit alors pour de nombreux élèves ;
- 5) et il se renforce au cours du temps, chaque nouvelle promotion annuelle d'élèves circulant de l'école au monde professionnel générant son lot de nouveaux contacts potentiels.
- 6) enfin, les systèmes relationnels sont soumis à une certaine entropie<sup>49</sup>. Pour être complète, la description du processus demande de prendre en compte un phénomène d'érosion naturelle : si les acteurs peuvent entrer dans une relation, ils peuvent aussi en sortir. Ceci nécessite alors un travail de maintenance de la part du responsable du dispositif de formation. Tout d'abord, à court terme, la présence en permanence d'un nombre conséquent de relations de type professionnel centrées sur le dispositif de formation n'a rien de spontané et les liens demandent à être entretenus. Enfin ces liens ne sont malgré cela pas éternels et une certaine déperdition se manifeste sur la durée : ils peuvent en effet disparaître pour des motifs très divers et indépendants d'une préoccupation de maintien ou de suppression de capital social (mutations, changements de poste voire de milieu professionnel, usure "naturelle", etc..). Il s'agit alors de les renouveler, ce travail de "recréation" de liens par le responsable du dispositif s'appuyant sur la récurrence des flux annuels d'élèves.

### 2.2.6.3. *Un processus cumulatif*

Ainsi le capital social apparaît comme le résultat d'un processus de production/reproduction des liens entre le dispositif de formation et le milieu professionnel visé, entretenu par le responsable du dispositif, avec plus ou moins d'efforts selon son stade de développement. Chaque élève issu du dispositif de formation et entré dans le milieu professionnel visé augmente le nombre de liens existant entre ce dispositif et le milieu en question. Pour reprendre les termes de Coleman, il se produit une sorte de mouvement d'aller et retour qui fait que le capital social collectif est mobilisé par l'individu à partir du moment où il y a

---

<sup>49</sup> Comme le montre a contrario la nécessité des rituels symboliques pour les entretenir (Lazega 1998, p. 117).

accès, et que dans le même temps, cette mobilisation de capital social par l'individu renouvelle et crée du capital social avec sa part de nouveauté, de spécificité, etc. qui va venir alors s'incorporer à la ressource collective, devenant à son tour un bien collectif pouvant faire l'objet d'une utilisation par de futurs élèves ou par les personnes assurant le fonctionnement du dispositif de formation. Le processus est cumulatif, sa position est autorenforçante, et son effet ne se fait pas seulement sentir sur le stock de ressources relationnelles mobilisable, mais aussi dans la création d'une réputation au sens d'être connu des professionnels qui se rencontrent et en parlent, ou dans l'accroissement de la légitimité du dispositif de formation. Ceci renforce d'une part la position du dispositif vis à vis de du milieu professionnel visé (effet de réputation, "d'évidence", de fourniture de stage, etc.) et d'autre part le nombre de canaux d'accès pour les élèves, ce qu'il est possible de nommer comme un effet global d'amélioration de la position structurale du dispositif vis à vis du milieu professionnel visé. Bien que non essentiel dans ses travaux, Granovetter (1973) avait perçu une part de cet aspect processuel du développement des systèmes réticulaires. Selon lui, si les liens faibles sont une ressource importante au plan individuel pour effectuer une mobilité professionnelle ou sociale, ils jouent au plan macroscopique un rôle de cohésion sociale dans la mesure où, quand une personne change d'emploi de cette façon, elle crée un nouveau lien faible entre des "réseaux" peu connectés et renforce ainsi la cohésion d'ensemble. Ainsi, si l'on veut bien considérer chaque contact du dispositif de formation avec un professionnel comme un lien faible, chaque nouveau lien établi renforce la cohésion entre le système éducatif et le monde du travail.

Enfin, le processus qui vient d'être décrit ne prend tout son poids qu'au cours du temps, d'où l'importance de l'ancienneté et de l'histoire du dispositif de formation pour en percevoir les effets.

### **2.2.7. La fonction de ce capital social est d'assurer un lien entre la formation et l'emploi**

Au niveau individuel, ce capital social est une ressource dans une perspective de mobilité sociale, il permet d'apprécier le milieu auquel les individus peuvent accéder à travers leurs ressources relationnelles (Lin 1995, 2001). Il a donc pour fonction, dans la lignée des travaux de Granovetter, Burt ou Lin, de favoriser la mobilité des élèves sur le marché du travail, leur permettant d'accéder le plus directement possible à un milieu auquel ils n'avaient pas (ou peu) accès auparavant. Il s'agit de la première étape de leur parcours professionnel, étape particulière puisqu'elle concerne le passage de l'école à l'emploi. Ainsi, à un niveau plus méso, ce capital social fonctionne comme un lien, de nature collective certes, entre l'appareil éducatif et le système d'emploi, ou dit autrement, comme une *relation* entre la formation et l'emploi, c'est à dire comme un ensemble de relations *effectives* entre formateurs et employeurs, autres que celles établies de façon symbolique au plan institutionnel, et permettant des interactions directes entre candidats et employeurs.

### **2.2.8. Ce capital social est aussi un vecteur de socialisation**

Enfin, une dernière facette du capital social doit être maintenant décrite. Comme Coleman le suggère (1990), le rôle de ce capital social ne se réduit pas aux seules relations du dispositif de formation, il peut aussi assurer une fonction de socialisation. Il s'agit ici d'une certaine façon de ce que Merton appelle la socialisation anticipée, lorsque des individus font l'apprentissage des règles d'un groupe de référence auquel ils se destinent mais n'appartiennent pas encore (1957, pp. 198-232). Comme le résume Claire Bidart (1997), "*L'ensemble des liens qu'entretient une personne avec d'autres personnes la rattache à des*

*groupes, à des cercles sociaux, à des collectivités, à des institutions. Son réseau de relations constitue la zone de contact avec la société, il réalise sa socialisation" (p. 184).*

Du point de vue des élèves, cette période pendant laquelle la plupart d'entre eux se trouvent un pied dans un monde (l'expérimentation formative), un pied dans l'autre (l'exercice professionnel) correspond à une transition identitaire forte. C'est une période privilégiée, dans laquelle prend place entre la nouvelle et l'ancienne "peau" pourrait-on dire la possibilité d'expérimenter ou de s'essayer sans trop de risques à de nouveaux rôles, d'endosser des identités "pour autrui" transitoires, à l'abri desquelles peut s'élaborer et se fortifier une identité "pour soi" qui se met en place en tâtonnant avant de pouvoir être affichée au grand jour et de la faire accepter par le nouvel environnement<sup>50</sup>. Lorsque l'articulation à un milieu professionnel est réalisée, il s'agit bien là d'un rôle de socialisation professionnelle que joue ce capital social à travers les interactions dont les réseaux sociaux qui le composent sont les supports. Ce capital social assure ainsi la circulation de codes, de normes, de valeurs et de règles de fonctionnement qui caractérisent un milieu de travail donné : celles-ci nécessitent contacts, interactions, frictions, échanges, c'est-à-dire un collectif relationnel qui leur permet d'exister, de fonctionner, d'être produites, mobilisées, éprouvées, entretenues, reproduites, mais aussi transmises, découvertes, adoptées, etc.

L'épreuve de l'interaction candidat/employeur n'est donc pas qu'un moment dans la circulation d'une information ou l'apparition d'une relation nouvelle s'intégrant dans le capital social collectif, elle est aussi l'amorce d'un jugement sur le type de comportement social du candidat (ou de l'employeur d'ailleurs, dans la mesure où le candidat méconnaît a priori les conditions de travail qui l'attendent) dans lequel est recherché « (...) *une certaine conformité des salariés aux types de relations interpersonnelles et de relations d'autorité dans le travail propre à l'entreprise* » (Merle et Fournier 1987, p. 6). Du point de vue des employeurs, recruter est aussi sélectionner des individus les plus aptes à entrer dans le processus de socialisation propre à toute situation de travail, et spécifique à chaque entreprise ou secteur d'activité. Dans un travail portant sur la sélection des qualités dans l'embauche, A-C. Dubernet (1996) étaye l'idée que ce qui se joue dans le recrutement est autant la capacité à exécuter les tâches demandées que la capacité à s'entendre ensuite, à partager les mêmes valeurs. S'appuyant sur l'importance croissante des contrats de travail de courte durée comme périodes d'essai "déguisées", elle montre que l'avantage principal pour l'employeur ne serait pas nécessairement dans la mise en place d'une certaine flexibilité dans son mode de gestion des salariés, mais dans l'appréciation de la capacité d'intégration du jeune candidat. Certes l'auteur retient essentiellement dans son travail les contrats à durée déterminée et les missions d'intérim comme statuts de ces périodes de pré-recrutement. Mais le parallèle avec les périodes de stage des dispositifs de formation est assez évident, et la même analyse peut s'appliquer à toutes les séquences de rencontres candidat/employeur associées au dispositif de formation, dès lors qu'il y a récurrence.

Ainsi, dans le cadre du fonctionnement du marché de l'emploi, ce capital social assure d'un côté la transmission d'informations pertinentes dans le processus de rencontre entre offre et demande d'emploi, et véhicule dans le même temps des normes, des comportements, des valeurs à travers lesquels se joue le versant relationnel du processus de socialisation professionnelle, la construction de son identité professionnelle pour autrui (Dubar 1991 ; cf. § 1.3.).

---

<sup>50</sup> Si l'on considère l'engagement d'un élève dans un dispositif de formation comme révélateur d'un projet prenant place à un moment donné de sa trajectoire, la mise en contact réussie avec le milieu professionnel correspond à l'équilibrage, au moins temporaire, de ces deux transactions identitaires, biographique et relationnelle, comme l'a proposé Dubar (1991).

## 2.3. Capital social et capital humain à la sortie de l'école

Vis-à-vis du système de formation et de son fonctionnement dans ses rapports avec le monde du travail, un autre type de capital doit être abordé, le capital humain. Cette théorie du capital humain, issue de l'économie néoclassique, est l'une de celle qui a le plus influencé la sociologie selon Baron et Hannan (1994, " *A plethora of capitals* ").

### 2.3.1. Le capital humain

Cette approche économique centre l'action du système éducatif sur l'idée que celui-ci est un moyen pour les individus d'investir en formation, codifiée ou non en y incorporant l'expérience acquise dans des situations de travail, pour eux-mêmes, et de transformer, en l'améliorant, leur valeur sur le marché du travail (Gazier 1992, pp. 192-211). Cet investissement en capital humain leur demande un effort mais permet en retour de trouver un emploi dans de meilleures conditions et à un meilleur taux de salaire. Il ne s'agit plus cette fois d'offres et de demandes qui en se confrontant produisent un salaire équilibrant le marché, mais d'expliquer la formation des salaires (Gazier 1992) : l'individu investit dans sa formation et recherche ensuite le salaire qui rémunère ses efforts, celui qui pour l'entreprise égalise sa productivité marginale.

On peut noter que pour Baron et Hannan (1994), cette influence s'est faite à travers un quiproquo langagier. Pour les économistes, le capital humain est un concept construit et cette approche traduit l'éducation, la santé, etc., en termes d'investissement réfléchis, conscients, de taux de retour, de coût d'opportunité, de capacité d'appropriation du retour sur investissement. Pour les sociologues, l'emploi de ces termes est plus métaphorique et se réfère à des caractéristiques personnelles ou individuelles qui ont une valeur sur le marché du travail, sans idée d'investissement ou de dépréciation ; le " capital " est plutôt quelque chose qu'on acquiert sans en être tout à fait conscient, par immersion dans un milieu, via les interactions avec autrui, etc., toutes choses qui ne sont en fait pas nouvelles pour ces auteurs.

Quatre limites à cette approche peuvent être retenues :

1. l'individu y est toujours aussi omniscient et supercalculateur ; il est capable de connaître toutes les équivalences monétaires en jeu, que ce soit pour la recherche d'emploi ou pour celle de personnel, puisqu'in fine c'est la variable salaire qui est mobilisée lors de l'ajustement ; il est capable d'apprécier la qualité d'une formation avant de s'y engager, d'évaluer toutes les opportunités que pourront proposer telle ou telle formation.
2. on retrouve là la question déjà évoquée au chapitre 1 de l'incertitude au moment de la transaction : la difficulté pour l'employeur d'apprécier la productivité en amont de l'embauche reste entière<sup>51</sup>.
3. l'individu est toujours dans un vide social. Le capital humain est le fruit d'un investissement personnel, produisant une qualité indépendante et objective qui existe en dehors de toute interaction ou relation à autrui. D'un côté son goût pour la formation ne tient

---

<sup>51</sup> Sur ce point, on peut reprendre les travaux de Salais (1994) qui intègre la dimension temporelle dans l'évaluation du capital humain. Son approche permet de distinguer le diplôme comme appréciation de la productivité *potentielle* de l'individu (l'employeur n'a pas encore eu l'occasion de le voir à l'œuvre), sa productivité *apparente*, éprouvée lors d'une courte période (une période d'essai, par exemple ou un stage...), et sa productivité *effective* qui nécessite sa participation à l'accomplissement de l'ensemble du cycle de production, jusqu'à la mise sur le marché du produit ou du service (Lecoutre, Lesueur et Lièvre 1998).

pas compte des dimensions purement sociales qui pèsent sur l'individu, comme le poids des déterminants sociaux ou les phénomènes de mimétisme poussant chacun à rester dans son cercle social. De l'autre, sa capacité productive est considérée comme indépendante du collectif de travail dans lequel elle se réalise ; même si la décision de formation peut provenir de l'entreprise, le capital humain n'est attaché qu'à l'individu, indépendamment de son contexte formatif ou de travail.

4. il est postulé une neutralité de l'appareil de formation, comme produisant une qualité qui s'incorpore dans l'individu. On sait qu'elle est illusoire, comme l'ont montré par exemple les travaux de Catherine Paradeise sur l'appareil de formation comme moyen de contrôle ou de régulation d'un marché du travail (1988a, 1988b), ou plus simplement les analyses de la reproduction sociale (Bourdieu) ou de l'inégalité des chances (Boudon).

Au plan pratique, cette théorie ne donne pas d'éléments sur le mode opératoire des employeurs pour repérer le capital humain des individus. Elle a donc été complétée par la théorie du signalement (Gazier 1992, pp. 192-211), centrée sur les informations aisément accessibles aux employeurs pour déterminer la capacité productive des individus. Le diplôme en est le signal le plus important, avec l'âge, caractéristique individuelle sur laquelle l'individu n'a pas de prise et qui est considérée ici comme un indicateur de l'expérience professionnelle qu'il a accumulée. Ces compléments redonnent du poids à cette théorie, en mettant l'accent sur les informations mobilisées au cours de la transaction, en particulier celles permettant d'apprécier a priori la productivité des individus. Mais en fait, dès lors qu'on parle d'information sur la productivité, les choses se compliquent. Ainsi, par exemple, E. Poulain (1996), après une critique en règle de la conception substantive du capital humain, conclut par son impasse principale, l'impossibilité d'évaluer effectivement la productivité des individus. Il esquisse en conséquence une conception conventionnelle du capital humain dans laquelle les différences de salaires découlent "*d'un accord implicite des agents qui n'a pas d'autre fondement que les coordinations qu'il rend possibles*" (p.11). La théorie du capital humain est alors une "*représentation formalisée de représentations intuitives*" qui guident les agents dans leurs transactions. S'il est possible de s'accorder sur la question de la grande difficulté à apprécier a priori et en l'objectivant la productivité des individus<sup>52</sup>, nous ne le suivons pas sur cette voie. Pour innovant qu'il soit, son point de vue ne traite que partiellement le problème de la coordination et élude la raison du suivi de la convention. Si le capital humain (diplôme et ancienneté) est une représentation conventionnelle plutôt que le résultat d'un investissement concret mesurable<sup>53</sup>, les individus se coordonnent toujours en fonction de cette seule information (l'estimation qu'ils se font des carrières futures possibles), ce qui ignore toujours l'effet des réseaux sociaux et des phénomènes de régulation sociale dans lesquelles les transactions économiques sont encadrées.

L'idée de capital humain peut prendre un sens à condition de l'inscrire clairement dans son contexte social, et de tenir compte de tous les phénomènes de quête d'information – ou dit autrement, de source de confiance dans les transactions sur le marché du travail. Nous sommes en accord avec l'idée que le choix de poursuivre une formation puisse ne pas être indépendant de l'intérêt de l'individu perçu par lui-même, ne serait-ce que comme le moyen d'aborder un milieu professionnel donné (mais alors, est-ce une quête de capital humain ou de capital social ?) ; ou encore avec le constat que poursuivre des études constitue une certaine garantie contre des difficultés d'insertion.

---

<sup>52</sup> Ce que nous reconnaissons comme étant plutôt une caractéristique des milieux professionnels aux tâches les moins formalisées (une grande part du secteur des services, les fonctions de cadres, etc..).

<sup>53</sup> Ce qui laisse dans l'ombre tout un pan de l'analyse sociologique de la qualification comme fruit d'un rapport social... (Tanguy dir. 1986).

### 2.3.2. L'articulation entre le capital social et le capital humain, le capital social comme potentialisateur du capital humain

Le capital social est souvent confronté au capital humain, l'opposition première étant que ce dernier est strictement individuel, alors que le second ne dépend pas que de l'individu, il relève du groupe auquel appartient l'individu ou est associé à une position dans une structure réticulaire. Pour Coleman (1990), les deux coexistent et la séparation est stricte. C'est même l'invention du concept de capital humain comme tout ce qui est strictement associé à l'individu, qui permet de définir celui de capital social comme tout ce qui, en étant incarné ("*embodied*") dans les relations interindividuelles, n'est pas du capital humain. Lin dans l'étude "Albany" (1995 p. 695) montre que le capital social est le plus important pour l'accès au premier emploi, à coté du capital humain (défini par le niveau de formation atteint). Mais il ne s'agit là que de confrontation.

Cependant, capital humain et capital social peuvent être articulés l'un à l'autre, en particulier quand ce dernier est interprété comme un potentialisateur du capital humain. Bourdieu (1980) considère dans une perspective large que le propre du capital social est de démultiplier les avantages liés à la détention de tous les autres types de capitaux (économiques, culturels et symboliques) et d'en fournir des rendements différenciés selon la position occupée. C'est ce que Steiner désigne dans le même esprit comme un "détour de production", c'est à dire "*une production sociale permettant à son tour de produire des résultats difficiles à atteindre sans cela*" (1999, p. 78). Burt (1995) est le plus explicite, en ayant toutefois un emploi un peu plus métaphorique du concept de capital humain (les "capacités individuelles" des directeurs de haut niveau d'une grande entreprise US). Le capital social se situe en amont du capital humain, il en est l'assise contextuelle et potentialise les bénéfices liés à sa détention ("*Il permet de prédire des taux variables de revenus du capital humain en fonction de la place d'une personne dans l'organisation sociale d'un marché*", 1995, p. 601).

Ainsi articulé au capital social, le capital humain prend alors un autre sens. Dans l'optique néoclassique, le concept de capital humain revient à définir *comment* (l'investissement de l'individu dans sa formation) et *pourquoi* (obtenir le taux de salaire le plus important ou se protéger du chômage) le capital humain est produit, c'est à dire pourquoi les individus poursuivent des études ; les points de vue de Burt et Bourdieu permettent de l'appréhender sous un autre angle, à savoir comment il est utilisé par l'individu et dans quel contexte se réalise sa valeur.

Sans ignorer donc le rôle du capital humain, nous retiendrons ceci :

1) L'incertitude au cours de la transaction est régulée et réduite par les réseaux : l'incertitude sur les capacités productives du candidat à l'embauche reste totale, même avec l'apport de la théorie du signalement. Si l'on considère des élèves sortant d'un dispositif de formation et se présentant sans expérience sur le marché du travail, le diplôme comme leurs caractéristiques personnelles n'indiquent que de façon potentielle leur productivité, qui ne peut être effectivement constatée sur-le-champ. Seule la confiance produite par l'encastrement relationnel de la transaction (par exemple une recommandation argumentée) est à même de limiter cette forme d'incertitude. Le capital social se situe alors en amont du capital humain, en permettant sa reconnaissance.

2) Le diplôme est plutôt un signal de réputation du dispositif de formation qui le délivre. Dans le cas des élèves sortant de formation, le diplôme comme signe de capital humain est ce qui rattache directement le candidat à un type de formation *et* d'appareil de formation. La valeur de signal du diplôme provient alors en premier lieu de la réputation accordée à cette formation, avant même de pouvoir décrire les connaissances et savoir-faire effectivement

intégrés à l'individu<sup>54</sup> du fait de son passage dans la formation ; et cette réputation ne se produit qu'à travers des échanges assurés de façon permanente au sein des réseaux d'employeurs d'une part, et, d'autre part, entre employeurs et dispositifs de formation, ceci nécessitant une inscription relationnelle durable, et relevant donc aussi d'une forme de capital social (Lin 2001).

3) La période d'emploi temporaire comme appréciation de la faculté d'intégration : enfin, on assiste aujourd'hui à la multiplication des périodes d'emploi temporaire, que ce soit sous la forme de contrats courts, d'intérim, de stages, etc. (Henguette 1994). Elles représentent alors une façon de reporter sur le collectif de travail accueillant le candidat (Dubernet 1996) à la fois la charge d'émettre un premier jugement sur sa productivité<sup>55</sup>, ce qui relève du capital humain, et la "mise à l'épreuve" de sa capacité d'intégration et d'adaptation aux règles et normes de fonctionnement du milieu de travail (versus la capacité de celui-ci à l'accepter), c'est à dire à trouver sa place dans la structure relationnelle déjà constituée, ce qui relève plutôt du capital social. Et c'est aussi une façon de se constituer un vivier de contacts ultérieurement mobilisables, ce qui renvoie cette fois-ci à la constitution d'une forme de capital social.

## **2.4. Conclusion. Le capital social de l'école, un processus relationnel liant organisations éducatives et organisations de travail et destiné à favoriser la mobilité des individus entre ces organisations en début de carrière professionnelle**

Les différentes caractéristiques du capital social identifié à la jonction de l'école et du monde du travail ont donc été définies et détaillées au cours de ce chapitre. On peut les résumer brièvement. Ce capital social s'analyse comme une production collective à usage individuel, n'ayant de valeur que par rapport aux actions envisagées, mais ne produisant des résultats qu'en étant à la fois instrumental et contingent. Il est repérable dans des configurations structurelles à un niveau mésosocial, celui des espaces de rencontre entre les éléments du système éducatif et ceux du système d'emploi. Il consiste en un processus relationnel collectif autorenforçant reliant entre elles des organisations éducatives et des entreprises, fournissant les conditions d'un passage rapide des élèves d'une organisation à une autre tout en assurant une partie de leur socialisation professionnelle. Enfin, à la mesure de la polysémie de l'expression, il est aussi une certaine façon de spécifier la nature de la « relation formation emploi » lors des débuts de carrière professionnelle des jeunes, à la fois comme lien interindividuel effectif entre des personnes situées dans les mondes éducatif (des enseignants) et de travail (des employeurs), comme ensemble de liens assurant la circulation des élèves des organisations éducatives préparant à un certain type d'activité professionnelle vers les entreprises susceptibles de les accueillir, et comme articulation entre ces organisations éducatives et entrepreneuriales s'accordant entre elles et établissant une forme de convention<sup>56</sup> sur la « qualification » de ces élèves, dans un sens large.

Le chapitre suivant passe en revue les résultats d'enquêtes empiriques permettant d'identifier l'existence d'un capital social lié à l'école et intervenant dans les mouvements d'accès à l'emploi, particulièrement pour les jeunes à la recherche de leur premier emploi.

---

<sup>54</sup> Si tant est que ces connaissances et savoir-faire puissent être réellement lisibles sur un diplôme...

<sup>55</sup> Apparente donc, cf. note 22.

<sup>56</sup> Nous développons ce point au chapitre 4.



## **CHAPITRE 3. L'APPAREIL EDUCATIF DANS LES MODES D'ACCES A L'EMPLOI : ETUDES EMPIRIQUES**

Ce chapitre est consacré aux enquêtes empiriques rendant compte de la place occupée par les réseaux sociaux dans le fonctionnement du marché du travail. Parmi les différents types de capital social intervenant dans les processus de recrutement, celui relevant de l'école sera plus spécifiquement étudié dans la suite, ainsi que son rôle auprès des élèves. Quelques enquêtes permettent de repérer et d'apprécier ces phénomènes relationnels, en particulier l'enquête Emploi de l'INSEE. La première analyse révèle la place des moyens relationnels dans les pratiques de recrutement des employeurs du BTP, à partir d'une enquête effectuée en Auvergne en 1992. Un travail réalisé par des chercheurs du Centre d'Etudes de l'Emploi analysant l'ensemble des recrutements opérés en 1994 en France à partir de l'enquête Emploi sera ensuite passé en revue. Puis, dans un troisième temps, nous tenterons de cerner, à partir de trois éditions de l'enquête emploi (1990, 1994, 1998), l'intensité des différentes formes de recrutement sur une année, le poids de l'école parmi elles et les caractéristiques des personnes obtenant leur emploi de cette façon. L'approche longitudinale permettant d'identifier des phénomènes moins aisément appréhendables, une enquête Céreq de 1993 sera mobilisée pour montrer la substitution qui s'opère au cours du temps entre les relations liées à l'école, mobilisées pour accéder à un premier emploi, et celles nouées ensuite dans le cadre de l'emploi obtenu, mobilisées à leur tour pour accéder à l'emploi suivant. Ce sera le quatrième et dernier point.

### **3.1 Les modes de recrutement des employeurs du BTP**

Une première enquête permet d'observer les formes relationnelles d'embauche de salariés du point de vue des employeurs, à propos d'une inquiétude régulièrement remise au goût du jour, les difficultés de recrutement que ces employeurs peuvent rencontrer (Lecoutre 1995a).

L'enquête postale auprès des entreprises du secteur du bâtiment et des travaux publics a été réalisée en 1992 à la demande de la Fédération Régionale Auvergne du BTP, dans le cadre d'un Observatoire régional mis en oeuvre par les responsables régionaux du secteur du BTP<sup>57</sup>. Le recrutement a fait partie des thèmes abordés par l'enquête. Sur 4000 entreprises

---

<sup>57</sup> Lecoutre M., 1993, *Emplois, compétences et formation dans le BTP en Auvergne*, CER-Céreq/Groupe ESC Clermont, février, 141p.

interrogées, 300 questionnaires ont été retournés et 250 ont pu être exploités. L'échantillon obtenu (tableau 5) correspond à peu près à la structure du secteur par taille, répartition géographique et par activité. On peut estimer disposer d'un reflet relativement fidèle du comportement de l'ensemble du secteur productif du BTP en Auvergne sur cette question du recrutement. Cette approche empirique fournit des indications sur les aires et les canaux de recrutement, les difficultés rencontrées, ainsi que sur l'inscription locale de l'activité même de ces entreprises.

**Tableau 5. Caractéristiques des entreprises du BTP en Auvergne et de l'échantillon obtenu lors de l'enquête. Source enquête BTP Auvergne 1992**

L'échantillon retenu comprend 250 entreprises. Sa répartition selon les critères géographique et d'activité correspond à celle de la population mère ; en ce qui concerne la taille, les entreprises de 50 salariés et plus et les entreprises de 10 à 49 salariés sont sur représentées. On retrouve là l'effet d'une plus grande sensibilité des entreprises de grande taille aux problèmes d'emploi et de formation, et qui ont donc répondu en plus grand nombre (proportionnellement) et plus rapidement. On doit donc considérer que les résultats de cette enquête manifestent un intérêt plus vif pour ces problèmes qu'il ne l'est en réalité.			
<b>Répartition de l'échantillon selon la taille</b>			<b>rappel population mère</b>
de 1 à 9 salariés	172	69%	89%
de 10 à 49 salariés	67	27%	10%
50 salariés et plus	11	4%	1%
<i>ensemble</i>	250	100%	100%
<b>Répartition de l'échantillon selon l'activité</b>			<b>rappel population mère</b>
Gros oeuvre	84	34%	38%
Bois	42	17%	16%
Couverture plomberie	27	11%	14%
Métal	20	8%	5%
Installation thermique isolation	6	2%	2%
Peinture	34	14%	11%
Aménagement	4	2%	2%
Electricité	21	8%	8%
Travaux publics	10	4%	3%
Autres	2	1%	1%
<i>Ensemble</i>	250	100%	100%

Nous commençons par rendre compte des pratiques de recrutement de ces employeurs, à la fois très localisées et s'appuyant sur leurs réseaux relationnels, et de leurs comportements lorsqu'ils se trouvent confrontés à des difficultés de recrutement (§1, §2 et §3). Puis les dimensions temporelles propres à ces réseaux et leur polyvalence dans l'activité des employeurs seront évoquées (§4 et §5).

### **3.1.1. Le recrutement par les employeurs du BTP : des pratiques localisées**

Un premier jeu de questions portait sur l'ancrage très localisé des formes de recrutement mises en oeuvre par ces employeurs. Centrées sur l'espace qu'ils se fixent spontanément dans leur recherche de personnel, ces questions permettaient de cerner l'horizon géographique de la pratique de recrutement des employeurs du BTP. Précisons d'abord que la majeure partie des recrutements est composée d'ouvriers qualifiés et hautement qualifiés, et d'ouvriers spécialisés. Près de la moitié des recrutements d'ouvriers spécialisés concerne des jeunes de moins de 25 ans. Cette catégorie assure la plus grande part du rajeunissement de la profession, avec les ouvriers qualifiés pour lesquels la proportion de moins de 25 ans est cependant nettement plus faible.

**Tableau 6. Question : “ Lorsque vous recrutez du personnel ouvrier, vous cherchez plutôt au niveau : ”**  
**Source enquête BTP Auvergne 1992.**

Réponses	Nombre	% Global	% Hors non réponse
Local (moins de 30 km)	217	86,80%	91,18%
Département	19	7,60%	7,98%
Région	2	0,80%	0,84%
Non réponse	12	4,80%	
<i>Total</i>	<i>250</i>	<i>100,00%</i>	<i>100,00%</i>

La recherche de personnel ouvrier se fait très majoritairement au niveau local, dans un rayon de moins de 30 km, c'est à dire peu ou prou au sein du bassin d'emploi dans lequel s'inscrit l'activité de l'entreprise. Pourquoi ne recrute-t-on pas plus loin ? Est-ce parce que l'on trouve "tout" sur place - et les exemples ne manquent pas pour infirmer cette idée - ou y a-t-il autre chose derrière cela ?

Certes, il s'agit ici essentiellement de recrutement de personnel ouvrier, et il est largement convenu que la mobilité géographique s'élève avec le niveau de formation. L'ancrage local ne concernerait donc pas les catégories ingénieurs ou cadres. Sans entrer dans le débat, signalons que ceci est loin d'être aussi évident comme le montrent les travaux de M. Grossetti sur les agglomérations de Toulouse et de Grenoble (Gilly, Grossetti 1993) : il constate d'une part la forte intégration locale et la faible mobilité post diplôme des jeunes ingénieurs en début de carrière, et d'autre part que celle-ci est même devenue un atout et un enjeu pour les responsables locaux en charge du développement de l'innovation technologique et de la constitution de technopoles dans l'agglomération.

### **3.1.2. Quelle modification des pratiques d'embauche face aux difficultés de recrutement ?**

Un second jeu de questions était centré sur les comportements de ces employeurs face à des difficultés de recrutement. La première question permettait de cerner l'importance des difficultés ressenties. Ce thème était à l'origine de l'étude et occupait alors une bonne place dans les discours ambiants : malgré cela, les entreprises ne se sont pas toutes senties concernées. 50% seulement des entreprises ayant répondu ont déclaré en éprouver pour recruter des ouvriers spécialisés. Ce taux s'élevait à plus de 66 % pour les conducteurs de travaux, et à plus de 80 % pour les ouvriers qualifiés et les chefs d'équipe. L'absence de candidats et, dans une moindre mesure, leur absence d'expérience lorsqu'il s'en trouvait, ont été les raisons les plus souvent citées.

La seconde question était centrée sur les comportements déclarés par les employeurs face à ces difficultés de recrutement. Plus de 60 % d'entre eux ont ici répondu, révélant là moins d'indifférence dès que l'on propose des interprétations plus précises de l'idée de "difficultés de recrutement". Si cette question a permis de mettre en valeur le poids psychologique de l'horizon spatial, elle a surtout permis d'entrevoir le type d'arbitrage que peut faire un employeur entre des solutions qui renvoient chacune à des champs très différents.

**Tableau 7. Lorsque vous êtes confronté à des difficultés de recrutement de personnel qualifié, comment préférez-vous procéder pour résoudre votre problème ? Source enquête BTP Auvergne 1992.**

<i>Fréquence des réponses (plusieurs réponses possibles)</i>	Nb	%
Vous engagez plutôt des moins qualifiés et vous demandez aux plus qualifiés de les prendre en mains	95	38,0%
Vous faites plutôt appel à une entreprise sous-traitante	39	15,6%
Vous prenez plutôt des intérimaires et vous retenez les meilleurs	32	12,8%
Vous abandonnez votre recherche	22	8,8%
Vous avez plutôt recours au prêt de personnel d'une autre entreprise	20	8,0%
Vous pourvoyez plutôt le poste par du personnel interne	18	7,2%
Vous engagez plutôt des moins qualifiés et vous leur faites suivre des stages	13	5,2%
Vous offrez plutôt des salaires plus importants	10	4,0%
Vous élargissez plutôt le champ géographique de vos recherches	10	4,0%
Autre	5	2,0%
Non réponse	97	38,8%

Ainsi, pour tenter de résoudre ces difficultés, trois types de comportement principaux sont mobilisés : réviser l'exigence de qualification, de loin la solution la plus couramment adoptée, sous-traiter (régulation par l'*activité* externe), ou faire appel à l'intérim (régulation par l'*emploi* externe). Quelques employeurs se découragent, et la variable salaire n'apparaît pas comme un levier décisif sur ce point. On peut remarquer que ces réponses interrogent à leur manière la notion de "qualification" : que la modification de l'exigence en matière de qualification soit le moyen le plus utilisé pour faire face à des difficultés de recrutement, plutôt que, par exemple, élargir l'horizon géographique de recherche, révèle un certain flou sur leur manière de percevoir et déclarer la nature de la qualification qu'ils recherchent en réalité.

Retenons ici que l'employeur confronté à des difficultés de recrutement envisage très rarement d'augmenter les propositions salariales qu'il est susceptible de faire, et encore plus rarement d'élargir géographiquement ses recherches. Même lorsqu'il se sait limité dans sa recherche par l'horizon géographique "naturel" pour ce type de démarche, l'employeur préfère ne pas modifier sa pratique et jouer sur d'autres régulations (Maruani, Reynaud 1993), et singulièrement sur le choix du niveau de qualification, ou même l'abandon de sa recherche. C'est dire l'importance psychologique que revêt pour ce type d'employeur l'appréciation subjective des limites de l'espace géographique de ses pratiques de recrutement.

### 3.1.3. Les réseaux de l'entrepreneur comme canaux de recrutement

Pour les employeurs du BTP plus que pour tout autres, le recours aux réseaux informels est une caractéristique dominante.

**Tableau 8. Pour recruter votre personnel de production, quel moyen utilisez-vous en priorité ? Source enquête BTP Auvergne 1992.**

<i>Réponses</i>	<i>Nombre</i>	<i>Fréquence sur 250</i>
Relations personnelles	131	52,40%
ANPE	103	41,20%
Candidatures spontanées	100	40,00%
<b>Appareil de formation</b>	<b>56</b>	<b>22,40%</b>
Petites annonces	52	20,80%
Autres	14	5,60%
Non réponses	25	10,00%

Pour recruter du personnel, le moyen le plus utilisé reste l'appel aux relations personnelles, parmi lesquelles se trouvent pêle-mêle la famille, les amis, les autres chefs d'entreprises du BTP, ... : plus de la moitié des employeurs interrogés l'a cité. L'ANPE apparaît bien implantée dans les pratiques des employeurs du BTP. Les candidatures spontanées semblent très développées. On peut supposer, d'une part, qu'en période de désaffection des candidats à l'emploi dans le secteur du BTP<sup>58</sup>, toute candidature spontanée (par lettre ou contact direct) émise en sa direction manifeste un intérêt pour ce secteur de la part du postulant qui ne doit pas laisser insensible l'employeur potentiel. Mais surtout, il s'agit de ce qu'en disent des employeurs : la notion de candidature spontanée peut recouvrir pour une part un phénomène d'appel au réseau relationnel de la part d'individus à la recherche d'un emploi, mais tel que perçu par l'employeur qui le reçoit. L'employeur nommerait ainsi des démarches dans lesquelles c'est le candidat à l'embauche qui le contacte en premier, suite à une information obtenue par celui-ci à travers un canal relationnel<sup>59</sup>.

Enfin l'appareil de formation est cité comme un canal de recrutement par plus de 22% des employeurs : 1/5ème des employeurs du BTP s'appuient sur l'école (au sens large, apprentissage et alternance inclus) pour embaucher des jeunes. Se repèrent ici deux phénomènes qui se renforcent mutuellement : tout d'abord l'importance de l'apprentissage dans ce secteur professionnel et des relations nouées de longue date entre les employeurs et ce système de formation (Vasconcellos 1993), et la tendance marquée du secteur du BTP à accueillir une part conséquente de jeunes au début de leur parcours professionnel, même s'ils n'y restent pas tous.

Le réseau relationnel personnel prédomine, ce qui ne surprend guère (Lièvre 1984 ; Merle, Fournier 1987 ; Marry 1983 ; ...). Ce n'est certainement pas l'apanage des entreprises du BTP, même si des différences sectorielles existent, et par ailleurs cela concerne autant les ouvriers que les ingénieurs (Degenne, Fournier, Marry, Mounier, 1991). On peut compléter en précisant que ce n'est pas seulement en terme de fréquence d'utilisation, mais aussi en terme hiérarchique, c'est à dire de priorité accordée à tel ou tel réseau : ainsi, pour reprendre V. Henguelle (1992), *"Ce n'est que lorsque les potentialités offertes par ces réseaux sont insuffisantes qu'est envisagé le recours à l'ANPE, en particulier lorsque le recruteur connaît une absence momentanée de candidatures : "quand on ne trouve pas dans notre entourage, on téléphone à l'Agence" [citant un interviewé]"*.

-----

Nous avons à l'époque mobilisé dans cette étude deux autres travaux permettant de mettre l'accent à la fois sur des dimensions temporelles propres à ces réseaux et sur le fait que ceux-ci s'inscrivaient dans une logique globale de pilotage de l'entreprise par les employeurs, c'est à dire constituaient des ressources dans des registres variés de son activité, et pas seulement dans le domaine du recrutement des salariés. Les principaux points sont résumés ici.

#### **3.1.4. Activation du réseau personnel et difficultés de recrutement dans le cas du BTP**

Antoine Tomasi a mené en 1991<sup>60</sup> une enquête auprès des employeurs du BTP du pays aixois, à propos de la même question, les difficultés de recrutement. Il constate que ces employeurs, qui recrutent principalement par leurs réseaux de relations personnelles, rencontrent des

---

<sup>58</sup> Ce qui était le cas à l'époque.

<sup>59</sup> Ce qui augmenterait donc d'autant le poids de l'appel au réseau relationnel...

<sup>60</sup> TOMASI A., 1991, *Problème d'emploi dans le bâtiment en pays aixois*, L. E. S. T., décembre, 68p.

difficultés de recrutement alors même qu'une main d'œuvre correspondant à leurs attentes "objectives" existe sur le bassin aixois d'après les informations données par l'agence locale de l'ANPE. Il note ainsi que ces réseaux personnels "ont un mérite primordial du point de vue des entrepreneurs rencontrés durant l'enquête de terrain. Ils constituent un garant relativement fiable du rapport de confiance qu'ils doivent tisser avec leur futur salarié, dans la mesure où ils engagent (ne serait-ce que partiellement) la responsabilité de l'intermédiaire à qui l'employeur s'est adressé". En d'autres termes, l'information fournie par l'intermédiaire (un autre employeur du BTP dans la plupart des cas) a un sens pour l'employeur, non par son contenu objectif, mais parce qu'elle lui arrive à travers un canal signifiant quelque chose pour lui. Tomasi émet ensuite une hypothèse sur les difficultés de recrutement que rencontrent ces employeurs, qui pourraient provenir d'un "malaise" vis à vis des réseaux habituellement sollicités.

On peut tenter de poursuivre plus loin cette idée. Tout se passe en fait comme si les difficultés de ces employeurs du BTP aixois provenaient de l'abandon - pendant une période assez longue - d'une pratique antérieure de sollicitation régulière de leur réseau d'accès à la main d'œuvre. Ils auraient en quelque sorte "perdu" l'habitude de se contacter mutuellement les uns les autres quand ils étaient en phase de recherche de personnel, pendant en particulier le creux de conjoncture de la période 1986-1988. Or on peut estimer pertinente l'hypothèse qu'un réseau relationnel doit être entretenu et ne fonctionne correctement que s'il est régulièrement activé. C'est le fait même de le solliciter qui le fait exister : tout d'abord, il s'agit de le solliciter régulièrement car l'activation d'un réseau a une durée de vie limitée dans le temps. Et ensuite, il s'agit que celui-ci permette une concrétisation, fournisse des résultats positifs (que le candidat obtenu par ce canal se révèle à l'usage satisfaire l'employeur qui recrute) sous peine d'être disqualifié ou de tomber en désuétude. Seules ces conditions permettent l'instauration de pratiques sociales interindividuelles ayant un minimum de stabilité, et de ce fait économes d'énergie et de temps (coûts d'organisation dans la recherche de personnel), et garantissant la confiance nécessaire dans ce type d'échanges relationnels, même si ces pratiques peuvent être par ailleurs relativement volatiles.

D'où l'apparition d'une difficulté pour ces employeurs : si l'ensemble ou la majeure partie de ces employeurs, en cessant de recruter, cessent de rencontrer réellement, voire de tester à l'occasion d'un chantier<sup>61</sup>, des personnes susceptibles de travailler avec eux, le "filon" a toutes les chances de se tarir au bout d'un certain temps. Et lorsqu'un employeur en contacte un autre, celui qui est contacté n'a plus personne sous la main, présent à l'esprit, pour répondre positivement, et ainsi de suite. Les "capteurs" sont toujours en place, mais il n'y a plus d'information à capter. Le vivier de "salariés potentiels"<sup>62</sup> s'est retrouvé hors des circuits, en tout cas hors d'accès rapide quand la conjoncture vient à se retourner, générant ainsi des "tensions" exprimées par les employeurs. Ainsi, tout s'est passé comme si, ayant arrêté de recruter pendant un certain temps, les employeurs du BTP se retrouvaient à activer des réseaux qui ne répondent plus, et qui nécessiteront du temps pour se reconstituer (ce qui n'est

---

<sup>61</sup> C'est la question de l'appréciation de leur "valeur" (leur "qualification" ?). Comme le suggère V. Henguelle (1994), lorsqu'une personne effectue un CDD chez un employeur, le lien avec celui-ci n'est pas rompu pour autant après la fin de ce CDD, et les employeurs entretiennent ainsi un contact avec des salariés potentiels. Et si ceux-ci ont pu travailler auparavant lors de petites périodes d'un à deux mois par ex., les employeurs qui les ont recrutés les ont "testés" en quelque sorte et peuvent donc fournir un avis autorisé et donner du sens à leur réponse, en tout cas pour un autre employeur du BTP, déjà connu d'eux, inséré dans les mêmes réseaux, croisé sur des chantiers, etc.

<sup>62</sup> Qu'on peut interpréter sous forme d'une chaîne relationnelle, au sens ou même si un demandeur d'emploi habituellement sollicité, car apprécié, ne répond plus présent, il peut indiquer une autre personne, etc. Les relations ne se limitent pas aux seuls autres employeurs ; bien sûr, dans ce cas, on peut estimer que le nombre de médiateurs est forcément limité, car très vite l'aspect "signifiant" du message se dilue, l'information fournie perd de son "sens", et la recherche n'aboutit pas en fin de compte.

d'ailleurs pas garanti), plus en tout cas que ne l'impose une réaction rapide à un retournement de conjoncture de l'activité du BTP au niveau local.

L'important, le phénomène *premier* ici ne serait pas les acteurs en eux mêmes avec leurs caractéristiques objectives, mais les relations qu'ils nouent entre eux, comme le suggèrent les travaux de Gambier (1978) : "*Le salarié ressent les contraintes du système productif à travers les structures avec lesquelles il entre en relation : sa connaissance concrète est de ce point de vue spatialement limitée. De la même façon, l'entreprise entre en relation avec un nombre d'agents réduit que ce soit en ce qui concerne la concurrence salariale ou à travers les procédures de recrutement. Les relations concrètes entre agents ou imposées à eux, du point de vue du travail, ont une intensité qui décroît avec la distance*".

### **3.1.5. Les réseaux relationnels comme ressource déterminante pour les entrepreneurs**

Nous avons participé en 1986 à une étude auprès d'une centaine de créateurs d'entreprise en Auvergne. L'objectif était d'étudier le processus de création des entreprises en s'appuyant sur le parcours antérieur de l'entrepreneur, les opportunités qui s'offraient à lui, et les ressources qu'il était capable de mobiliser au moment de la création (Lièvre 1986). Parmi ces ressources, le réseau relationnel de l'entrepreneur s'est avéré déterminant. Une entreprise, c'est d'abord un entrepreneur avec une histoire, et ceci n'est pas neutre du point de vue de l'intensité et de la densité de son réseau relationnel qui sont directement fonctions du temps. Comme le disent J.P. Gilly et M. Grossetti (1993), "*Le fait pour les individus d'avoir passé différentes étapes de leur existence dans une aire donnée contribue à densifier et agrandir la part locale de leurs réseaux relationnels*", et cette densification de leurs réseaux est largement induite par la proximité géographique : "*(...) en permettant la récurrence des rencontres, elle favorise leur renforcement et leur complexification*". La bonne implantation de l'entreprise et de son responsable apparaissent les garants de la constitution d'un capital relationnel constituant une ressource essentielle pour l'entreprise, en particulier pour le recrutement, mais pas seulement<sup>63</sup>.

Un des principaux résultats de cette étude a été de mettre à jour les réseaux sociaux mobilisés par les jeunes créateurs d'entreprises lors du démarrage de leur entreprise et le type de contribution que chacun d'eux est susceptible d'apporter dans les divers registres de l'activité de pilotage d'une entreprise. Elle montrait ainsi que le recrutement des premiers collaborateurs et salariés lors du démarrage de l'entreprise était une étape très délicate pour les créateurs, et que pour mener cette phase à bien, 80 % d'entre eux privilégiaient d'abord le réseau relationnel, c'est à dire des personnes qu'ils "connaissaient bien" issues du cercle des amis ou de la famille : "*(...) il s'agit de choisir les individus qui vont devenir les piliers de son entreprise de demain et qui vont devoir supporter l'apprentissage que fait l'entreprise*"<sup>64</sup>. L'ANPE venait ensuite en seconde place pour 30 % des créateurs, mais là aussi il s'agissait la plupart du temps de connaissances préalables. Au total, 60% des collaborateurs recrutés les deux premières années étaient des amis.

Cependant l'apport de ces réseaux relationnels ne se cantonne pas à la sphère du recrutement et de l'"accès" au marché du travail. Ainsi, on est surpris de découvrir parmi ces contributions un ensemble de prestations qu'on voyait plus spontanément assurées dans le cadre d'un échange marchand sur un marché de type classique : les premiers clients et fournisseurs sont constitués par d'anciennes relations de travail pour plus de la moitié de ces jeunes créateurs.

---

<sup>63</sup> Cf. par exemple l'importance de ces réseaux relationnels dans la constitution de "systèmes locaux d'innovation" (GILLY & GROSSETI 1993), phénomène qui ne concerne pas seulement les entrepreneurs, mais aussi l'ensemble des cadres et ingénieurs.

<sup>64</sup> Lièvre 1986, p. 131.

Notons que les réseaux ne sont pas tout : ainsi les questions de gestion et de comptabilité relevaient pour leur part majoritairement de prestations contractuelles classiques.

Enfin, le facteur temps est une dimension essentielle du fonctionnement de ces réseaux sociaux, et l'étude a révélé toute l'importance de l'histoire et du temps dans leur genèse et leur développement. Ainsi cette étude a pu montrer qu'un créateur d'entreprise associait souvent une mobilité géographique intense suivie d'une phase de stabilisation autorisant une bonne intégration sociale locale avant de passer à l'acte : "*Si les créateurs sont plus mobiles que l'ensemble de la population, ils sont toutefois biens implantés localement lorsqu'ils passent à l'acte : ainsi 80 % d'entre eux étaient en place depuis plus de trois ans*". Ceci correspond au temps nécessaire pour se rendre familier de leur nouveau territoire, idée que l'on retrouve chez Gilly et Grossetti (1993) : "*Il y a ainsi une socialisation de l'individu vis-à-vis des différents territoires où il a vécu*" ; et aussi pour se constituer un capital relationnel qui sera ensuite sollicité lors du démarrage de l'entreprise.

### **3.2. L'école comme intermédiaire sur le marché du travail : l'analyse des modes de recrutement ou de recherche d'emploi selon le Centre d'Etudes de l'Emploi**

Christine Lagarenne et Emmanuelle Marchal ont réalisé au sein du Centre d'Etudes de l'Emploi<sup>65</sup> (CEE) une étude sur les modes de recrutement à partir d'un retraitement des réponses à une question de l'enquête Emploi "*Comment M... a-t-il trouvé cet emploi ?*". Les données qu'elles mobilisent sont issues de l'enquête Emploi de 1994. Cette enquête est menée annuellement chaque mois de mars par l'INSEE auprès d'un échantillon représentatif de toutes les personnes qui occupent un emploi depuis moins d'un an, quelle que soit leur situation avant d'occuper ce nouvel emploi : au chômage, en formation, en emploi, etc. Toutes catégories confondues, cela concernait 2 millions 688 milles personnes en 1994. L'enquête porte donc sur le flux de tous les recrutements s'étant déroulés entre mars 1993 et mars 1994. Cela fournit une estimation des différents types de recrutement opérés sur une période d'un an. Cette précision n'est pas inutile dans la mesure où de nombreuses enquêtes empiriques portant sur ces questions s'appuient sur une méthodologie propre, ce qui entraîne des difficultés dans leur comparaison principalement vis-à-vis de l'évaluation des poids respectifs des divers modes d'accès à l'emploi. La difficulté essentielle provient des différents points de vue qui peuvent être adoptés : il s'agit parfois de flux de recrutements pendant une période donnée (enquête Emploi), parfois d'enquête longitudinale auprès d'individus repérés par un événement commun vécu au même moment comme la sortie du système éducatif (enquête G41-G42 du Céreq, voir plus loin § 3.4, nouvelles enquêtes générationnelles 1992 et 1998), parfois sur des stocks d'individus ayant un emploi, quelle que soit la durée qui s'est écoulée depuis leur embauche.

#### **3.2.1. Les principaux résultats**

Le tableau 9 ci-dessous reprend l'essentiel du tableau principal de l'étude du CEE. Seuls les résultats concernant les variables agissant significativement sur chaque mode de recrutement selon le CEE n'y figurent pas, principalement l'âge, le diplôme, la taille de l'unité urbaine d'habitation ou le statut précédent des personnes enquêtées. Ils sont présentés plus loin dans le tableau 10.

---

<sup>65</sup> LAGARENNE C., MARCHAL E., 1995, Recrutements et recherche d'emploi, *La Lettre du Centre d'Etudes de l'Emploi*, n°38, juin, 12 p.



Pour les deux auteurs, un recrutement résulte d'une double action : une recherche d'emploi d'un côté, une recherche d'employé de l'autre. Ces deux actes sont en fait les deux versants d'un même processus, la rencontre entre deux personnes à la recherche l'une d'une entreprise susceptible de l'embaucher, l'autre d'un employé potentiel. Ils cherchent alors à caractériser les modes de recrutement en opérant deux distinctions :

- les recrutements à distance et les recrutements de proximité d'une part ;
- les recrutements par mise en relation directe ou par un intermédiaire d'autre part.

**Tableau 9. LES DIFFERENTS MODES DE RECRUTEMENT.**

Reprise du tableau proposé par le Centre d'Etudes de l'Emploi (Lagarenne et Marchal 1995).

Source des données : enquête Emploi de l'INSEE de 1994.

	<i>Recrutement à distance</i> 48,2%		<i>Recrutement de proximité</i> 47,5%	
<i>Mise en relation directe</i> 47,7%	Candidatures spontanées	24,2%	Activation de relations professionnelles antérieures	20,1%
	Prise de contact par l'employeur	3,4%		
<i>Mise en relation par un intermédiaire</i> 41,5%	ANPE (ou autre org. de placement)	7,4%	Relations personnelles	5,0%
	Annonces	6,4%	Relations familiales	18,0%
	Ecole ou organisme de formation	2,9%		
	Agence d'intérim	1,8%		
6,5%	Concours	2,1%	Mise à son compte	4,4%

NB : 4,3% des enquêtés ne se sont pas prononcés sur la filière de recrutement.

### 3.2.2. Recrutements à distance ou recrutements de proximité

Selon les auteurs, les *recrutements à distance* nécessitent une formulation explicite de l'offre ou de la demande d'emploi. La mise en correspondance de l'offre et de la demande s'effectue sur la base de "documents" qui résument l'information de façon "objective" : pour l'offre, descriptif du poste, petite annonce, etc. ; pour la demande, CV, lettres de candidatures ou aussi petite annonce. C'est ce qu'on appelle de l'"information rationnelle". Ici les deux parties n'ont à la limite pas besoin de se rencontrer : il suffit que leurs caractéristiques « sur le papier » concordent. Les auteurs réunissent dans cette catégorie sept types de recrutement :

- candidature spontanée,
- contact par employeur,
- ANPE,
- petites annonces,
- école ou organisme de formation,
- agence d'intérim,
- et aussi les concours, forme extrême.

D'après ce classement, cette façon de faire représente 48,2% des recrutements de l'année 1994, parmi lesquels la moitié sont des candidatures spontanées (24,2%).

A l'opposé, pour les *recrutements de proximité*, il n'y a qu'une entre-définition qui se réalise de manière informelle lors d'une rencontre. Ici, pas de support externe à la rencontre entre deux individus, de documents "objectifs" décrivant le poste ou l'individu. La rencontre se produit parce qu'on se connaît, qu'on se reconnaît, que le "courant" passe, bref, elle se produit parce qu'une relation se crée et prend du sens pour les deux personnes en jeu. Il circule entre elles deux une information de nature "relationnelle", difficile à identifier pour qui n'est pas partie prenante de la relation, mais chargée de sens pour les deux protagonistes.

C'est ici que se trouvent les recrutements effectués de manière relationnelle :

- relations professionnelles antérieures,
- relations personnelles,
- relations familiales,
- mises à son compte (cas limite de la personne qui se recrute elle-même).

Cette forme représenterait 47,5% des recrutements de l'année 1994, l'activation de relations professionnelles antérieures et les relations familiales étant les principales (resp. 20,1% et 18%).

### **3.2.3. Recrutements par mise en relation directe ou par un intermédiaire**

Ici, l'opposition se fait entre un recrutement qui s'obtient lors d'une rencontre en direct, et un recrutement qui nécessite de passer par un intermédiaire. Selon les auteurs, cet intermédiaire peut être un individu ou un organisme, le plus courant étant l'ANPE. Mais ce n'est pas le seul comme le montre le tableau.

- *Recrutements par mise en relation directe*. Le lien est direct entre les deux protagonistes du recrutement, l'employeur potentiel et le salarié potentiel. Se trouvent classées ici les *candidatures spontanées*, les *prises de contact par l'employeur*, et les *relations professionnelles antérieures*. Dans ce dernier cas, on peut remarquer qu'une telle relation pourrait très bien être un intermédiaire, si cette relation professionnelle antérieure s'avérait n'être pas celle qui embauche directement... La définition trop extensive de ce qu'est un intermédiaire est finalement assez imprécise car très sensible à la finesse avec laquelle on décrit le processus de mise en relation, et elle dépend largement de ce que l'on souhaite montrer.

Quoiqu'il en soit, ce mode de recrutement représente 47,7% des recrutements de 1994, principalement des candidatures spontanées ou une activation de relations professionnelles antérieures.

- *Recrutements par un intermédiaire*. La rencontre se produit grâce à l'intervention d'un tiers. C'est le cas qui vient assez spontanément à l'esprit quand on pense à l'ANPE. Sont classés ici les relations personnelles ou familiales, des organismes comme l'ANPE, l'école ou les agences d'intérim, et les annonces. Retenons que ces modes de recrutement représentent 41,5% de l'ensemble en 1994.

### **3.2.4. Une approche qui brouille la perception des dimensions relationnelles**

Ce classement des types de recrutement est cependant critiquable pour une part. Pour les auteurs de ce travail, une *annonce* est considérée comme un intermédiaire, de même qu'une

agence d'intérim, un organisme de formation, et cela au même titre qu'une relation personnelle ou une relation familiale. Ce que montre ce travail, c'est qu'il existe des phénomènes d'intermédiation sur le marché du travail, c'est-à-dire que des intermédiaires qui peuvent être très divers jouent un rôle de "mise en relation". Cependant, à notre sens, il est peut-être possible de considérer une annonce comme un intermédiaire, mais un intermédiaire d'un genre particulier ne présentant alors aucune différence avec une candidature spontanée constituée d'un courrier réunissant lettre de motivation et CV adressé à un employeur identifié dans tel ou tel annuaire. Ce sont toutes deux des démarches de recrutement qui s'effectuent par le truchement d'un support papier objectivant des caractéristiques individuelles demandées ou proposées : il n'y a pas de chaîne relationnelle d'interconnaissance préalable en jeu, mais un médium par lequel transitent des informations objectives.

Ainsi, comme cela a été mis en œuvre dans l'enquête présentée au chapitre 5 (§ 5.4.1.1. et § 5.4.3.), les situations seront distinguées selon la nature dominante de l'information échangée<sup>66</sup>, qui n'est pas indifférente à la question de la production de la confiance : d'un côté, une information objective, neutre, normée, correspondant à une description formelle comme pourraient l'être les caractéristiques d'un boulon chez un magasinier, s'oppose à une information plus subjective, ad hoc, très riche et porteuse de sens, mettant en jeu tous les registres de la communication interindividuelle<sup>67</sup>, telle que celle échangée entre deux individus dans le cadre d'une interaction effective, mais n'ayant du sens que pour les deux individus y étant engagés<sup>68</sup>. La première existe en dehors des individus, sur des supports matériels stockables, mémorisables, etc., reproductibles ; elle est diffusable de façon massive, et seul le message compte en dehors de l'émetteur et du récepteur, seul « lien » entre eux, relativement pauvre au demeurant (petites annonces, lettres, journal, pages internet...) ; enfin, ce type d'information ne fournit par lui-même qu'une faible indication sur le degré de confiance que peuvent s'accorder les deux individus<sup>69</sup>. La deuxième n'apparaît que dans le cadre d'interactions engageant deux protagonistes en présence l'un de l'autre, et n'existe que dans leur relation (ou, dans le cas d'une chaîne, entre trois individus dont l'un connaît les deux autres), ce qui compte étant le lien qui s'établit ou est sur le point de s'établir entre deux personnes et qui donne le sens du message échangé<sup>70</sup> ; ce type d'information est certes plus difficilement transmissible ou identifiable pour un observateur extérieur, et n'est ni stockable ni reproductible ; mais, dans la mesure où la situation d'échange de ce type d'information met en jeu toute la connaissance que chacun a de l'autre (ou qui est sur le point d'être acquise), il

---

<sup>66</sup> Cf. Lièvre (1984, 1995) à propos du fonctionnement de l'ANPE.

<sup>67</sup> Mettant en jeu tous les sens biologiques (cf. l'importance accordée par exemple à la perception d'une poignée de main) comme le sens donné par les protagonistes à la situation d'interaction définie par son contexte, l'objet de l'interaction, le niveau d'intentionnalité et d'enjeu dans la rencontre, la reconnaissance de la position de chacun, etc.

<sup>68</sup> Il s'agit bien évidemment de situations idéales-typiques qui s'opposent. Il est probable que toute situation mélange en parts très inégales ces deux types d'informations, la réflexion devant plutôt porter sur les formes de mixage ou de couplage entre les deux et leur efficacité relative dans le fonctionnement des organisations.

<sup>69</sup> En dehors, nous sommes bien d'accord, de toute connaissance préalable des deux individus : dans le cas contraire, les documents échangés type lettre, CV ou annonce ne sont qu'un des éléments d'une communication beaucoup plus riche s'effectuant dans le cadre d'une relation préexistante quelle que soit son intensité.

<sup>70</sup> Nous reprenons ici un extrait de Lucien Sfez dans *Critique de la communication* (Seuil, 1992, 2<sup>nde</sup> éd° refondue et augmentée, p. 56) : « Je peux bien, en effet, me servir d'un téléphone ou de l'écriture, de manière ponctuelle, pour faire parvenir un message à quelqu'un, en me considérant comme le terme d'une liaison dont le destinataire est le terminal. Et, analysant alors les conditions optimales de cette activité, répudier les bruits ou les coupures qui interviennent comme des nuisances : "Ne coupez pas, Mademoiselle !", ou : "Il y a de la friture sur la ligne." Mais je peux, tout autant, considérer la conversation téléphonique comme un ensemble flou dont le bruit fait partie et m'intéresser uniquement au simple fait qu'il y a eu "communication" c'est à dire partage d'un état intentionnel qui prime sur le contenu effectif du message. Ces deux approches concourent à former des pratiques, des gestions ou des politiques de la communication qui ne s'alignent pas l'une sur l'autre et qui requièrent chacune, non seulement une définition de ce qu'est la communication, mais encore une vision du monde, une sorte de philosophie. » (souligné par nous).

est par contre le point de départ obligé de toute apparition de confiance (Simmel 1908, trad. 1996)<sup>71</sup> dans l'interaction candidat/employeur, nécessaire du fait même de la nature de la relation de travail qui va s'ensuivre dont la spécificité est d'être une relation *qui va durer* entre les protagonistes, à la différence d'un acte d'achat, par ex. par nature plus ponctuel<sup>72</sup>. Enfin, pour en revenir aux regroupements opérés par le CEE, il est clair par ailleurs que l'item "candidatures spontanées" regroupe bien d'autres situations que celle évoquée ci-dessus (cf. § 3.3.) ; citons en particulier tous les cas où l'individu enquêté adresse sa candidature à un employeur identifié grâce à une relation tierce qui elle-même effectue de son côté sa recommandation auprès de l'employeur sans en référer explicitement à notre individu. C'est la perception claire du processus dans lequel ce dernier est engagé qui est en jeu ici... Nous considérons sans ambiguïté qu'une relation personnelle, familiale ou professionnelle antérieure peut tout à fait être un intermédiaire selon la définition qu'en retient le CEE, ce qui paraît plus difficile pour un organisme, dans la mesure où ce sont des *individus* qui sont à l'œuvre au sein de ces organismes. Parler d'intermédiaire nécessite de préciser clairement entre *qui* et *qui* s'effectue l'intermédiation et d'identifier tout aussi précisément les processus à l'œuvre, comme le proposent par exemple Pascal Lièvre (Lesueur & Lièvre 1994 ; Lièvre 1995) ou Jean Vincens (1995)<sup>73</sup>. L'identification du rôle et de la position de l'école, en tant qu'organisme et ayant de surcroît une position particulière, nécessite un autre type d'approche que sera développée au chapitre 4.

### 3.2.5. Un poids particulier de l'école comme mode de recrutement pour les anciens élèves

Au-delà des distinctions opérées par Lagarenne et Marchal, et des façons de classer les types de recrutement, deux résultats méritent d'être retenus ici : 43% des recrutements de 1994 se sont produits grâce à des relations (de travail, personnelles ou familiales), et derrière les organismes "intermédiaires", que ce soit l'ANPE, les organismes de formation ou les agences d'intérim, des dimensions relationnelles sont aussi à l'œuvre. Cela devrait augmenter considérablement le poids de ce mode d'accès à l'emploi, même si le contexte propre à chaque organisme n'est pas indifférent. C'est ce que les chapitres suivants s'attacheront à étudier à propos d'un organisme particulier, l'école.

---

<sup>71</sup> Pour Simmel (1908, trad. 1996), toute relation durable entre individus nécessite une connaissance interpersonnelle non réductible à des informations objectives : « *Il peut y avoir dans cette connaissance une part d'erreur et de pur et simple préjugé - peu importe. Mais (...), chacun a de ceux à qui il a à faire une connaissance globale assez juste pour qu'un commerce, une relation deviennent possible* » (1996, p.7-8). Pour Simmel, rappelant aussi que cette confiance devient de plus en plus nécessaire dans la vie moderne. « *Notre existence moderne (...) repose beaucoup plus largement qu'on ne le reconnaît habituellement, sur la foi en l'honnêteté des autres. Nous fondons nos décisions les plus importantes sur un système complexe de représentations dont la plupart suppose la certitude de ne pas être trompés. (...) il serait tout simplement impossible de bâtir la vie moderne, qui est une "économie de crédit", bien au-delà du sens strictement économique du terme* » (1996, p.16). Il s'ensuit selon nous à propos des relations de travail que : 1) confiance et relation sont indissociables dans la mesure où elles se produisent mutuellement dans un processus liant le général et le particulier : il faut avoir confiance *en général* dans autrui pour engager une relation avec une personne en particulier, puis dans cette relation apparaît une connaissance interpersonnelle source de confiance avec cette personne *en particulier*, cette confiance avec cette personne *en particulier* est à son tour à la fois gage de la durée de la relation dyadique et expérience mobilisable dans l'attitude *en général* face à autrui avant que cet autrui ne devienne l'objet d'une éventuelle prochaine relation en particulier ; et 2) confiance et défiance sont intimement liées, représentant les deux facettes de la connaissance acquise sur autrui : qu'il y ait l'une ou l'autre, ou plutôt quelle que soit leur part respective dans la relation avec une personne en particulier, *c'est en fonction de cette connaissance que l'on se détermine ou que l'on agit*. Où l'on retrouve l'idée d'encastrement social des actes économiques, l'*embeddedness* selon Granovetter (1985).

<sup>72</sup> Même si bien sûr selon l'intensité de la répétition de l'acte d'achat peut naître l'ébauche d'une relation de *fidélité*.

<sup>73</sup> Voir l'encadré présenté au chapitre 4.

Que peut fournir l'étude du CEE comme indications à propos de l'école ? Tout d'abord, de nombreux organismes interviennent dans ce processus, y compris des organismes dont ce n'est pas a priori l'objet officiel, et parmi eux l'appareil de formation lui-même. L'école et les organismes de formation, au-delà de leur mission de formation, sont bien des acteurs du fonctionnement du marché du travail : près de 3% de l'ensemble des personnes ayant pris un emploi entre le 31 mars de l'année 1993 et le 31 mars de l'année suivante l'ont trouvé de cette façon. Et cela concerne donc l'ensemble des mouvements sur le marché du travail une année donnée.

L'étude permet d'affiner le public plus précisément concerné par ce mode de recrutement. Les auteurs ont mobilisé quelques variables influant sur certains modes d'accès à l'emploi. Trois d'entre elles concernent l'item " école ou organisme de formation ".

**Tableau 10. Variation du mode d'accès à l'emploi par l'école selon l'âge, selon le diplôme ou selon le statut précédent**  
(repris du tableau de Lagarenne et Marchal 1995, p. 3)

<i>Age</i>	<i>%</i>	<i>Diplôme</i>	<i>%</i>	<i>Statut précédent</i>	<i>%</i>
15-24 ans	6,2	Diplôme supérieur	5,6	Salariés précédemment	
25-29 ans	2,8	Bac + 2	3,7	étudiants ou élèves	12,9
30-34 ans	1,1	Bac ou BP	2,6		
35-39 ans	1,1	CPA-BEP	1,8	(pas d'inform° sur les autres statuts)	
40 ans et +	0,7	BEPC	3,0		
<i>Moyenne</i>	<i>2,9</i>	Aucun diplôme	2,5		
		<i>Moyenne</i>	<i>2,9</i>	<i>Moyenne</i>	<i>2,9</i>

Lecture : parmi les personnes ayant changé d'emploi entre le 31/03/93 et le 31/03/94, 6,2 % des 15-24 ans, 5,6% des diplômés du supérieur et 12,9% des enquêtés qui étaient l'année précédente étudiants ou élèves ont obtenu leur emploi par l'intermédiaire de l'école ou d'un organisme de formation, contre 2,9 % toutes caractéristiques confondues.

Deux variables montrent que le poids de l'école parmi les moyens d'accéder à un emploi est bien plus important pour les jeunes qui en sortent. Si 2,9% des personnes tous critères confondus ont eu accès à l'emploi via l'école, cela concerne deux fois plus (6,2%) des 15-24 ans, ce qui est une façon de cerner les jeunes en primo insertion. Mais surtout, ce mode d'accès à l'emploi concerne quatre fois plus les personnes qui étaient étudiantes ou élèves l'année précédente (12,9%), ce qui est loin d'être anodin. Et enfin, l'école n'intervient pas de la même façon selon le diplôme obtenu : plus celui-ci s'élève, plus elle constitue un moyen de recrutement mobilisé.

### 3.3. L'école comme moyen d'accès à l'emploi dans l'enquête Emploi

L'étude auprès des employeurs du BTP a montré, sur un exemple ad hoc, le rôle du capital social pour les entreprises. Celle du CEE met en évidence à partir des données de l'enquête Emploi le poids de l'école, relativement modeste au plan général mais concernant plus particulièrement les jeunes. L'objectif est ici d'approfondir ce que l'enquête Emploi peut fournir comme information sur l'école dans les modes d'accès à l'emploi.

Les données présentées sont issues de cette enquête réalisée annuellement par l'INSEE auprès d'un échantillon représentatif de la population de 15 ans et plus (135000 à 150000 personnes selon les années, depuis 1990)<sup>74</sup>. Elle permet de connaître la situation vis à vis de l'emploi et les changements éventuellement intervenus entre les 1er mars de chaque année.

<sup>74</sup> Enquête Emploi, série 1990 : un nouveau questionnaire, une nouvelle chaîne de traitement, dossier, *Courrier des Statistiques*, n°53, mars 1990, pp. 13-35.

Depuis 1990, une question sur le mode d'accès à l'emploi a été systématiquement posée lorsqu'il y a eu changement en cours d'année (« *Comment avez-vous trouvé cet emploi ?* »). Cette question sera traitée ici. L'ensemble des données correspond à la population active au sens du BIT, et couvre toutes les formes d'emploi, quel que soit le statut : contrat à durée indéterminée ou déterminée, public ou privé, salarié ou indépendant, aide familial, apprenti, bénéficiaire d'un contrat aidé (CES...) ou stagiaire rémunéré.

Il s'agit tout d'abord d'identifier le mieux possible le public effectivement concerné par la question du mode d'accès à l'emploi lié à l'école, à savoir les jeunes sortant de formation ; puis de préciser ce que représentent les formes d'accès à l'emploi reconnues dans l'enquête Emploi, en particulier en faisant apparaître un autre type de relations pouvant intervenir dans les embauches, les relations professionnelles antérieures (§ 3.3.1.). Nous rendons compte dans un deuxième temps des modes d'obtention de l'emploi pour les jeunes sur la décennie 1990, et plus particulièrement de l'intervention de l'école et de quelques variables susceptibles d'exercer une influence sur ce mode de recrutement (§ 3.3.2.).

### **3.3.1. L'identification des modes d'accès à l'emploi des personnes précédemment en formation dans l'enquête Emploi**

#### *3.3.1.1. L'école comme mode d'accès à l'emploi dans l'enquête Emploi. Un premier regard*

Une première exploitation a tout d'abord été réalisée sur les données issues des enquêtes de 1990, 1997 et 1998<sup>75</sup>. 14000 personnes avaient changé d'emploi sur les 136000 interrogées en 1990, 10000 sur 149000 en 1997, 11000 sur 149000 en 1998. La question sur les modes d'accès à l'emploi permet de repérer le poids de l'école parmi les 10 réponses possibles (« *par son école, un organisme ou il a suivi une formation* »). L'analyse de ces réponses pour ces années, ventilées par grandes classes d'âge, donne les résultats suivants :

**Tableau 11. Mode d'accès à l'emploi selon la tranche d'âge : fréquence de la réponse « école ».**  
Source enquête Emploi INSEE

Age	15-24 ans	25-39 ans	40-49 ans	50-59 ans	60 ans et +	Ensemble
1990	5,8	2,6	1,4	0,3	1,2	3,2
1997	7,7	3,5	1,6	1,2	0,0	4,1
1998	8,2	3,3	1,5	1,2	0,0	4,3

Le tableau 11 permet de constater tout d'abord que l'école est un moyen d'accès dans l'ensemble peu utilisé, entre 3 et 4% de l'ensemble des modes d'accès. Cependant il concerne particulièrement les plus jeunes, essentiellement les 15-24 ans et dans une moindre mesure les 25-39 ans. Et par ailleurs ce poids a augmenté durant la décennie quatre-vingt-dix pour ces deux classes d'âge, passant ainsi de 5,8% des 15-24 ans en 1990 à 8,2 % en 1998, ce qui n'est plus tout à fait négligeable. L'importance de l'école pour les plus jeunes ne surprend pas vraiment : c'est lorsque la personne est encore connue de l'école ou de l'organisme de formation, donc en est récemment sortie, que celui-ci peut jouer un rôle d'intermédiaire, de recommandation, voire de placement. Dans l'étude du Centre d'Etudes de l'Emploi présentée précédemment (3.2.), basée sur les données de 1994, l'école atteignait 2,9% toutes tranches d'âge confondues, mais le phénomène concernait essentiellement les 15-24 ans (6,2%), et dans une moindre mesure les 25-29 ans, pratiquement dans la moyenne (2,8%), alors qu'il chutait aux alentours de 1% passé 30 ans.

<sup>75</sup> L'exploitation de cette enquête a pu être réalisée grâce à la collaboration très attentionnée de l'équipe du Lasmias à Caen (principalement Alain Degenne et Marie-Odile Lebeaux) que je remercie tout particulièrement.

Ceci fournit une première indication sur le rôle de l'école dans l'accès à l'emploi. Dans la suite, ces résultats sont affinés en isolant le public le plus concerné, les jeunes sortants de formation.

### 3.3.1.2. Identifier les jeunes sortants de l'école

Dans un second temps, il s'agissait de faire porter l'analyse sur le public le plus concerné par ce mode d'accès, à savoir les jeunes obtenant leur emploi à la sortie de l'école, comme le montrent l'analyse précédente ou celle du Centre d'Etudes de l'Emploi (cf. § précédent 3.2.). L'enquête Emploi ne permet pas d'identifier directement le premier emploi obtenu après la sortie de l'école, mais permet de connaître la situation des personnes interrogées au mois de mars de l'année précédente. Nous avons alors cherché à nous rapprocher le plus possible de la situation '*jeunes élèves ou étudiants sortant de l'appareil de formation et prenant leur premier emploi*'. Le champ d'analyse a tout d'abord été restreint aux jeunes dont l'âge est compris entre 15 et 29 ans compte tenu des résultats précédents ; puis cette sélection a été affinée en ne retenant que ceux qui, un an auparavant, étaient élèves, étudiants ou effectuaient leur service national<sup>76</sup>. L'exploitation a été réalisée sur les enquêtes de 1990, 1994 et 1998. En sélectionnant les personnes âgées de 15 à 29 ans et précédemment en formation ou effectuant leur service national, les effectifs traités se réduisent sensiblement :

**Tableau 12. Jeunes âgés de 15 à 29 ans, ayant changé d'emploi entre le 1er mars de l'année n-1 et le 1er mars de l'année n, précédemment en formation ou au service national. Source enquête Emploi INSEE**

Année	Effectif
1990	1924
1994	1556
1998	2048

Nous avons voulu par ailleurs identifier un item non directement pris en compte dans la question sur les modes d'obtention de l'emploi, à savoir la mobilisation de relations professionnelles antérieures.

### 3.3.1.3. Identifier des " relations professionnelles antérieures " comme mode d'accès à l'emploi pour les jeunes interrogés dans l'enquête Emploi

L'éventail des réponses à la question sur le mode d'accès à l'emploi a été affiné en faisant apparaître, à l'instar de C. Lagarenne et E. Marchal (1995, cf. le § précédent 3.2.), une possibilité non prise en compte jusqu'à présent, celle d'avoir obtenu son emploi par l'intermédiaire d'une relation connue préalablement de l'enquêté dans son milieu professionnel. Certes, disposer de ce type de relations nécessite d'avoir déjà expérimenté le marché du travail, ce qui est a priori moins vrai des jeunes. Cependant l'objectif était d'une part d'identifier d'éventuelles dimensions relationnelles cachées dans des moyens réputés formels, et d'autre part de ne pas négliger l'existence de phénomènes de récurrence de contrats courts sous toutes leurs formes pour ces jeunes, en augmentation au début des années quatre-vingt-dix (Marchand 1996).

Dans le questionnaire de l'enquête Emploi, la question "*Comment M... a-t-il trouvé son emploi ?*" comprend dix réponses (cf. annexe 2), mais ignore la possibilité d'avoir obtenu son

<sup>76</sup> A savoir : code fip = 3 « Etudiant, élève, en formation, stagiaire non rémunéré » ou code fip = 4 « militaire du contingent », en mars de l'année précédant l'enquête. L'apprentissage est considéré comme une situation d'emploi ; nous n'avons donc pas les jeunes qui ont terminé leur apprentissage, donc *quitté leur CFA* l'année précédente (*Enquête Emploi. Dictionnaire des codes alphabétiques, série 1975, 1983, 1990, 1993*, INSEE, Paris).

emploi grâce à des relations professionnelles antérieures. La question suivante présente dans le questionnaire : “*Avant d’occuper cet emploi M... avait-il déjà travaillé pour la même entreprise ?*” permet cependant d’identifier, en partie, cet item<sup>77</sup>. L’hypothèse assez plausible qui a été retenue est celle-ci : avoir déjà travaillé pour son employeur actuel suppose de le connaître ou qu’il vous connaisse. Toutes les personnes déclarant avoir déjà travaillé dans l’entreprise dans laquelle elles se trouvent au moment de l’enquête, quel qu’en ait été le cadre, ont donc été regroupées dans ce nouvel item : certaines y avaient travaillé comme salarié (intérim, apprenti, CDD), d’autres comme stagiaire rémunéré de la formation continue (TUC, SIVP, CES, Emploi-Jeune, ...), ou encore dans le cadre d’une formation en alternance, sans que soit précisé si celle-ci s’est déroulée sous contrat de travail (contrat de qualification, d’adaptation, etc.) ou sous statut scolaire.

Ce traitement appelle deux remarques. Tout d’abord, parmi les sept items possibles, une catégorie “*autre cadre*” est proposée et regroupe dans l’enquête Emploi de 1998 plus de 30% des réponses positives : que recouvrent-elles ? Cette catégorie réunit probablement de nombreuses personnes qui ont pu travailler une première fois à l’occasion d’un stage de formation initiale ou de périodes en alternance sous statut scolaire dans l’entreprise qui les a actuellement embauchés, dans la mesure où l’expression « formation en alternance » est le plus souvent interprétée comme correspondant aux contrats de qualification ou d’adaptation incluant une formation dite en alternance similaire au processus formatif mis en œuvre dans l’apprentissage (la première des formations en alternance). On devrait donc s’attendre à ce que le poids de l’item “*école*”, issu la première question présentée au § 3.3.1.1., diminue un peu.

Par ailleurs, cette variable ne recouvre pas tout à fait l’ensemble des situations d’obtention d’un emploi grâce aux relations professionnelles antérieures : il existe bien évidemment des cas où la personne a obtenu son emploi dans l’entreprise actuelle suite à des contacts établis avec cette entreprise lors de l’exercice de son activité professionnelle dans une *autre* entreprise l’ayant précédemment employée : les relations professionnelles ne se limitent pas à celles de l’entreprise dans laquelle on exerce, selon le type d’emploi occupé.

Ainsi, telles que définies ici, les relations professionnelles antérieures interviennent pour les trois enquêtes mobilisées dans 15 à 20% des cas d’obtention d’un emploi. Cette forme d’accès à l’emploi est manifestement loin d’être négligeable, et interroge sur l’origine de ces réponses.

**Tableau 13. Proportion de répondants ayant obtenu leur emploi en ayant travaillé dans la même entreprise l’année précédente. Source enquête Emploi INSEE**

Enquêtes Emploi	1990	1994	1998
Effectif base	1924	1556	2048
Effectif ayant obtenu leur emploi en ayant travaillé dans la même entreprise l’année précédente	290	299	413
%	15,1 %	19,2 %	20,2 %

#### 3.3.1.4. D’où viennent les réponses reclassées ? Des relations professionnelles antérieures qui se cachent derrière des réponses “*démarches personnelles*” et “*école*”

<sup>77</sup> La variable “TREMB” correspond à la question sur les modes d’accès à l’emploi. Nous avons construit une variable “TREMB2” à partir de la variable “AVEMB” (emploi antérieur dans la même entreprise) en réunissant les réponses positives (items 1 à 6) à cette question.



Ceci n'est pas sans conséquence sur le poids relatif des autres modes d'obtention de l'emploi. Comment les jeunes déclarant avoir déjà travaillé pour leur employeur actuel ont-ils répondu à la question générique sur les modes d'accès ? Le croisement de la variable originelle et de la variable reconstruite fournit les deux tableaux 14 et 15 suivants<sup>78</sup>. Le tableau 14 indique quelle part de chaque catégorie de réponses à la question sur le mode d'obtention de l'emploi s'avère être *aussi* une relation professionnelle antérieure (RPA dans la suite). Le tableau 15 fournit plus classiquement la composition de la nouvelle catégorie. Il est difficile d'interpréter tous les mouvements que cela occasionne. Mais on peut tirer quelques enseignements au plan méthodologique.

**Tableau 14. Poids, dans la catégorie d'origine, des réponses reclassées comme relations professionnelles antérieures. Source enquête Emploi INSEE**

<i>Catégorie d'origine des réponses à la question « Mode d'obtention »...</i>	<i>...reclassées comme « Relation professionnelle antérieure »</i>		
	<b>EE 1990</b>	<b>EE 1994</b>	<b>EE 1998</b>
Autre	20,5	28,3	31,8
Relations personnelles	9,8	14,5	17,4
Contacté par l'employeur	35,3	47,9	48,6
Famille	16,6	26,7	27,5
Mis à son compte	8,3	11,8	0,0
Démarche personnelle	13,2	15,9	24,1
Par l'école ou un org. de formation	16,8	17,7	18,3
ANPE ou autre org. placement	23,2	22,1	23,7
Annonces	4,3	3,6	1,6
Concours	10,4	20,6	9,4

*Lecture : 20,51% des personnes ayant répondu « Autre » à la question « Comment M... a-t-il trouvé son emploi ? » ont aussi répondu avoir déjà travaillé pour le même employeur auparavant : elles ont donc trouvé leur emploi par des relations professionnelles antérieures.*

**Tableau 15. Composition de la catégorie reconstruite « relations professionnelles antérieures » selon la catégorie de réponse à la question originelle sur le mode d'obtention de l'emploi. Source enquête Emploi INSEE**

<i>Réponses à la question « Mode d'obtention »</i>	<b>Composition de la catégorie « relation professionnelle antérieure »</b>		
	<b>EE 1990</b>	<b>EE 1994</b>	<b>EE 1998</b>
Autre	5,5	5,7	4,8
Relations personnelles	10,7	12,0	11,9
Contacté par l'employeur	6,2	7,7	8,5
Famille	12,1	14,7	11,4
Mis à son compte	0,3	0,7	0,0
Démarche personnelle	33,1	31,8	33,2
Par l'école ou un org. de formation	15,9	15,1	14,8
ANPE ou autre org. placement	11,0	6,7	13,6
Annonces	2,4	1,0	0,5
Concours	2,8	4,7	2,4
<i>Total</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

*Lecture : 10,69% des personnes ayant trouvé leur emploi grâce à une relation personnelle connaissaient l'employeur pour avoir déjà travaillé dans son entreprise.*

<sup>78</sup> Le tableau d'ensemble plus détaillé est fourni en annexe 2.

Tout d'abord, et c'est assez intrigant, toutes les catégories de mode d'obtention de l'emploi sont concernées. Cette requalification ou cette précision nouvelle dans la réponse paraît assez naturelle pour au moins les six premières des dix catégories retenues. L'appareil de formation a ensuite été isolé. Enfin, les trois dernières catégories, considérées comme étant généralement des moyens formels, ne le sont finalement pas toujours. Voici quelques commentaires pour chacune de ces catégories :

1) 32% des réponses de la catégorie « autre » sont ici récupérées : près d'un tiers des personnes n'ayant rien spécifié à la question sur le mode d'obtention de l'emploi avaient en fait déjà travaillé chez leur employeur actuel, ce qui est bien une relation professionnelle antérieurement connue ; elles ne forment cependant qu'une petite part (5% environ) de la catégorie RPA ;

2) 17% des réponses dans la catégorie indistincte « relations personnelles » se trouvent précisées comme étant des relations professionnelles antérieures ; elles forment 11% des RPA ;

3) 48% des réponses « contacté par l'employeur » correspondent à des relations professionnelles antérieures, ce qui est bien naturellement une des formes possibles, puisque ayant déjà travaillé pour cet employeur, celui-ci n'a pas besoin d'intermédiaire (8% des RPA) ;

4) 27% des réponses « relations familiales » correspondent à des cas où l'enquêté a déjà travaillé pour l'employeur : deux cas possibles, une récurrence de contrats chez un membre de la famille qui est aussi l'employeur, ou un parent qui joue une seconde fois l'intermédiaire pour un même employeur connu (11% des RPA) ;

5) citons pour mémoire quelques réponses « mis à son compte », d'ailleurs vide en 1998 (?), pour laquelle on imagine très bien quelques individus reprenant une affaire dans laquelle ils ont déjà travaillé ;

6) les réponses « démarche personnelle » appellent par contre quelques remarques : c'est d'abord la catégorie qui recueille le plus de réponses en général à la question sur le mode d'obtention (près d'un tiers, cf. § 3.2.2.4. suivant). Et 18% des personnes ayant répondu ainsi connaissaient déjà l'employeur. Certes, on peut tout à fait recontacter un employeur pour lequel on a déjà travaillé. On est bien dans un cas de relation préalable entre un candidat et un employeur : mais la réponse « démarche personnelle » traduit ici le sens de l'initiative, c'est le jeune candidat qui est à l'origine de la reprise de contact, à la différence de ce qui doit se passer pour l'item « contacté par l'employeur ».

Mais c'est aussi ici que sont la plupart du temps classées les démarches désignées sous l'expression de « candidatures spontanées », avec l'envoi de CV, la visite directe, etc. On voit bien combien cette catégorie est un peu fourre-tout, euphémisant manifestement la mobilisation de relations personnelles (quelles qu'elles soient), et mélangeant les genres : ainsi une part de ce qui peut être perçu comme moyen formel, peut en fait masquer bien des phénomènes relationnels... Plus important, cette catégorie nombreuse constitue presque un tiers des RPA !

7) l'école : 23% des personnes ayant répondu avoir trouvé leur emploi par ce moyen (ou par un autre organisme de formation) avaient déjà travaillé pour leur employeur actuel, comme attendu (cf. supra) : école, travail, où est la limite ? L'école n'agit donc pas uniquement à travers ses relations avec d'anciens élèves, ou des annuaires compilant les entreprises avec lesquelles elle a été en contact par le passé, voire les informations diverses fournies par les

dispositifs de formation. On perçoit ici l'importance de ce que peuvent apporter les stages ou les périodes de travail réalisées dans le cadre scolaire, qui sont donc de bonnes sources de connexion avec le monde du travail... Ces réponses forment tout de même 15% des RPA. A l'inverse, il est tout à fait possible qu'une partie des personnes ayant obtenu leur emploi grâce à une relation nouée lors d'un stage lié à l'école déclarent spontanément l'avoir trouvé par relations, aboutissant à ce qu'une partie des réponses concernant l'école échappe à la saisie et se retrouve dans cette catégorie indistincte des « relations personnelles » (cf. ci-dessus, point 2) : relations *personnelles*, oui, mais à quel titre ? Amical, professionnel, scolaire, de voisinage, de pratique sportive,... ? Se croisent ici des questions d'intensité affective des relations (susceptible justement d'affecter sa désignation, Bidart 1997), et de milieu dans lequel elles ont été nouées ; et où l'on voit que la nature de ce milieu n'est pas neutre du point de vue de la pertinence de l'aide qu'elle est susceptible de fournir selon le type d'action envisagé par l'individu...

Les trois dernières catégories sont les plus étonnantes :

8) L'ANPE est généralement considérée comme un moyen formel d'organisation du marché du travail : c'est même la raison d'être de toutes les démarches informatisées qu'elle construit autour de la codification fine des métiers en France, devant aboutir à des mises en relation mécaniquement opérées entre des catégories d'emploi objectivement décrites et des catégories de compétences d'individus tout aussi objectivement décrites. Cependant, près d'un quart des personnes ayant répondu avoir obtenu leur emploi par l'ANPE (ou un autre organisme de placement) avaient déjà travaillé chez leur employeur actuel. Cela veut dire que dans près d'un quart des cas, il y a déjà un contact fort établi entre l'employeur et le jeune embauché, via l'ANPE : soit l'agence envoie une seconde fois une personne qu'elle connaît déjà et qu'elle sait déjà connu de l'employeur, soit l'employeur demande à l'agence de lui envoyer quelqu'un qui a déjà travaillé chez lui, ce qui suppose donc qu'elle connaît déjà la personne en question, et que l'employeur le sait... Il est difficile de penser qu'un quart des mises en relation basées sur des critères objectifs –et anonymes– aboutissent *par hasard* à mettre en contact des gens qui se connaissent déjà... Dans les deux cas, *quelqu'un* dans *une agence* connaissait déjà au moins l'un des deux protagonistes. Bref, cela n'enlève rien à la valeur de son Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME) et de son système de codification assez élaboré, mais indique que son usage ne résume pas tout le travail effectué par le personnel des agences locales, comme l'ont déjà montré les travaux de P. Lièvre (1995) vus au chapitre 1. Au total, ces réponses représentent 13% des cas nouvellement identifiées RPA.

9) Encore plus marquant, 10% en 1998, et 20% en 1994, des personnes ayant obtenu leur emploi par un concours avaient déjà travaillé pour leur employeur actuel. Il est facile d'imaginer les stages, ou les périodes de travail effectuées auparavant comme contractuel de la fonction publique, mais à un tel niveau...

10) Enfin, même les petites annonces ne se font pas toujours au hasard, puisqu'une petite partie des personnes déclarant avoir trouvé leur emploi de cette manière avaient quand même déjà travaillé pour l'employeur émetteur de l'annonce... Notons tout de même que ces deux dernières catégories ne constituent qu'une toute petite part de la nouvelle catégorie RPA.

Ces interrogations méthodologiques concernaient à la fois la possibilité d'utiliser la réponse à la question "Avant d'occuper cet emploi M... avait-il déjà travaillé pour la même entreprise ?" comme appréciation des relations professionnelles antérieures, et le mode de désignation par les enquêtés – ici les jeunes – des moyens intervenant dans l'obtention d'un emploi. Elles ont été l'occasion de montrer une certaine sensibilité des catégories construites

par les questionnaires (et probablement par les enquêteurs), selon les points de vue adoptés. Cela a permis de mettre en évidence d'une part des dimensions relationnelles cachées derrière des moyens qualifiés de « formels », et d'autre part certains cas d'intervention de l'école, que le seul énoncé de l'item ne laissait pas apparaître spontanément. Bien sûr, par son ampleur et ses objectifs propres, l'enquête Emploi ne peut entrer dans les niveaux de finesse soulevés ici. Au total, ces réajustements entre catégories d'analyse destinés à faire apparaître la catégorie « Relations professionnelles antérieures » ne modifient pas fondamentalement la hiérarchie des modes d'obtention de l'emploi lorsque ceux-ci sont analysés en grande masse, comme cela est abordé dans la suite.

### 3.3.2. L'école et les relations professionnelles antérieures dans les modes d'obtention de l'emploi sur la décennie quatre-vingt-dix pour les jeunes sortants de formation

#### 3.3.2.1. Les modes d'obtention de l'emploi à la sortie de l'école durant la décennie quatre-vingt-dix

Il s'agit donc des jeunes, âgés de 15 à 29 ans, qui ont commencé à travailler pour leur entreprise il y a moins d'un an, et qui étaient en formation ou au service militaire en mars de l'année précédant l'enquête. Les tableaux 16 et 17 suivants fournissent les données sans et avec l'item « relation professionnelle antérieure ».

Tout d'abord, l'incorporation de l'item RPA ne modifie pas sensiblement la hiérarchie des modes d'accès pour les jeunes. Pour trouver leur emploi, les jeunes recourent d'abord aux démarches personnelles : elles arrivent en tête des moyens mobilisés (près d'un tiers), suivies des relations personnelles (14-16 %), puis à parts sensiblement équivalentes de l'école, l'ANPE et la famille (8-13%). L'incorporation de l'item « emploi antérieur » baisse le poids de toutes ces catégories sans modifier ni leurs écarts ni leur classement relatif, cet item lui-même prenant tout de même la seconde position : 15 à 20 % des jeunes obtiennent un second emploi chez un employeur déjà connu.

**Tableau 16. Modes d'accès à l'emploi (réponses à la question « Comment M... a-t-il trouvé son emploi ? »).**  
Source enquête Emploi INSEE

Enquête Emploi	Autre	Démarche personnelle	Famille	Relation personnelle	Concours	Annonce	ANPE, org. placement	Ecole	Contacté par l'employeur	Mis à son compte	Ensemble
1990	4,1	29,7	11,0	16,5	4,0	8,5	12,6	10,2	2,6	0,6	100,0
1994	3,9	34,5	10,6	15,9	4,4	5,4	8,1	13,1	3,1	1,1	100,0
1998	3,1	35,5	8,4	13,8	5,2	6,1	11,3	12,6	3,5	0,7	100,0

**Tableau 17. Modes d'accès à l'emploi recomposés avec ajout de l'item « emploi antérieur ».** Source enquête Emploi INSEE

Enquête Emploi	Autre	Démarche personnelle	Famille	Relation personnelle	Concours	Annonce	ANPE, org. placement	Ecole	Contacté par l'employeur	Mis à son compte	RPA (emploi antérieur)	Ensemble
1990	3,2	24,7	9,2	14,9	3,6	8,2	11	7,9	1,7	0,6	15,1	100,0
1994	2,8	28,3	7,8	13,6	3,5	5,2	6,8	10,2	1,6	1,0	19,2	100,0
1998	2,1	29,0	6,1	11,4	4,7	6,0	8,6	9,6	1,8	0,7	20,2	100,0

Par ailleurs, tout en restant prudent étant donné la petitesse de l'échantillon et la sensibilité des réponses, quelques évolutions apparaissent pendant la décennie quatre-vingt-dix. De plus

en plus de jeunes travaillent à nouveau dans une entreprise où ils ont déjà travaillé : doit-on y voir l'effet de l'augmentation des contrats courts récurrents, quel que soit leur statut (Marchand 1996) ? Les démarches personnelles augmentent aussi nettement, peut-être au détriment de la famille et des relations personnelles. Par contre, une fois allégée des cas de retour chez un employeur déjà connu (près de la moitié des réponses !), la part de ceux contactés par un employeur, *et y travaillant pour la première fois*, reste stable et ne concerne qu'une toute petite part de jeunes.

On peut tenter d'isoler la part des moyens relevant d'un capital social. Dans un article centré sur les liens entre capital social et emploi (1997), Michel Forsé a mené une analyse similaire, à partir des seules données de l'enquête Emploi de 1994, mais portant cependant sur l'ensemble des personnes ayant changé d'emploi au cours de l'année précédant l'enquête, et pas seulement sur ceux qui étaient auparavant étudiant ou au service national. Il n'a pas recomposé un item RPA, et identifie, de façon assez prudente, quatre items de nature explicitement relationnelle comme indicateur de la présence d'un capital social dans l'obtention de l'emploi :

- par la famille
- par des relations personnelles
- par l'école ou un organisme de formation
- en ayant été contacté par un employeur.

Ce choix s'imposait dans la mesure où il est impossible de subdiviser les autres catégories de réponses... Nous avons en effet montré plus haut qu'une partie des autres moyens qualifiés de formels comprenaient des cas de retour chez un employeur déjà connu, en particulier les « démarches personnelles », ou qu'une part importante des emplois obtenus dans le cadre de l'ANPE pouvait relever de phénomènes relationnels. Bref, ce choix contraint sous-estime probablement le nombre des cas où le capital social est intervenu.

Si l'on s'en tient à la définition de M. Forsé, 35% des personnes ayant changé d'emploi en France en 1994 l'ont trouvé grâce au capital social ; nos propres données sur 1994 (et 1998), correspondant aux seuls jeunes de 15 à 29 ans, donnent un résultat un peu supérieur, de 37,7%, et cette part augmente légèrement en 1998.

**Tableau 18. Le poids du capital social dans le mode d'obtention de l'emploi occupé au moment de l'enquête pour les personnes ayant commencé à travailler pour l'employeur actuel moins d'un an avant l'enquête. Comparaison jeunes/tous publics. Source enquête Emploi INSEE**

<i>Mode d'obtention de l'emploi</i>	Ensemble des personnes ayant pris un emploi. Source : Forsé 1997, EE 1994	Jeunes de 15 à 29 ans précédemment en formation ou au service national ayant pris un emploi. Sources : nos analyses, EE 1990 EE 1994 EE 1998		
		EE 1990	EE 1994	EE 1998
par la famille	6,3	11,0	10,6	8,4
par des relations personnelles	19,5	16,5	15,9	13,8
par l'école ou un org. de formation	4,1	10,2	13,1	12,6
contacté par un employeur.	5,7	2,6	3,1	3,5
<b>Total</b>	<b>35,6</b>	<b>40,3</b>	<b>42,7</b>	<b>38,3</b>

*Source Enquêtes Emploi INSEE*

Le capital social interviendrait-il plus souvent pour les jeunes dans l'obtention de leur emploi ? En tout état de cause, celui-ci n'est pas de même nature. La famille et l'école, les deux instances de socialisation qui viennent d'accompagner leur parcours, sont privilégiées ; disposer de relations personnelles susceptibles de fournir une aide dans l'obtention d'un emploi ou être contacté par un employeur demandent une certaine ancienneté d'engagement dans la vie active, qui peut faire défaut aux plus jeunes. En effet, à ce stade de vie, la plupart

des relations dont ils disposent pour accéder à un emploi ne sont sans doute pas les plus pertinentes : la famille peut jouer un rôle quand l'espace professionnel des parents est congruent avec celui visé par les enfants, la catégorie « relations personnelles » est trop imprécise ici, et être contacté par un employeur suppose, on l'a dit, une certaine intégration dans le monde du travail ; seule l'école dispose a priori d'une pertinence maximum si on convient que les jeunes qui en sortent recherchent dans le domaine professionnel correspondant à la formation suivie.

On peut remarquer par ailleurs que le poids du capital social –selon la première définition retenue ici- diminue nettement entre 1994 et 1998, après avoir augmenté. Qu'en est-il si le nouvel item « emploi antérieur » y est ajouté ?

**Tableau 19. Le poids du capital social dans le mode d'obtention de l'emploi occupé au moment de l'enquête pour les jeunes de 15 à 29 ans ayant commencé à travailler pour l'employeur actuel moins d'un an avant l'enquête. Source enquête Emploi INSEE**

<i>Mode d'obtention de l'emploi</i>	<b>EE 1990</b>	<b>EE 1994</b>	<b>EE 1998</b>
par la famille	9,2	7,8	6,1
par des relations personnelles	14,9	13,6	11,4
par l'école ou un org. de formation	7,9	10,2	9,6
contacté par un employeur.	1,7	1,6	1,8
a déjà travaillé pour l'employeur actuel	15,1	19,2	20,2
<b>Total</b>	<b>48,8</b>	<b>52,4</b>	<b>49,1</b>

Si on ajoute comme autre indicateur de capital social le fait d'avoir déjà travaillé pour l'employeur actuel, l'intervention du capital social dans l'obtention d'un emploi concerne *la moitié* des jeunes de 15 à 29 ans. L'évolution d'ensemble est moins marquée, mais il s'agit cette fois plutôt d'une petite baisse entre 1994 et 1998, après une hausse conséquente (4 points, soit près de +10%) entre 1990 et 1994.

Une analyse en terme de liens forts/liens faibles selon la distinction de Granovetter basée sur l'intensité, entre autre affective, des liens est-elle possible ? Michel Forsé (1997) est tenté de le faire, mais reconnaît que la distinction à partir des catégories reconnues par l'enquête Emploi ne le permet pas. Selon lui, à titre d'hypothèse, la famille correspondrait assez bien aux liens forts ; l'école et un contact par l'employeur seraient plutôt des liens faibles ; la catégorie des relations personnelles est trop indistincte et mêle sans doute les deux ; nous ajoutons les relations professionnelles antérieures aux liens faibles. Au total, en écartant les relations personnelles, les liens forts (uniquement la famille, ce qui est certainement insuffisant) auraient tendance à diminuer au profit des liens faibles (de près de 25 à plus de 31%).

Cette évolution est très grossière et largement hypothétique étant donné l'incertitude pesant sur le classement des réponses « relations personnelles ». Il serait possible cependant de relier cela aux deux constats suivants, non exclusifs l'un de l'autre :

1) l'élévation sans précédent du taux d'accès au baccalauréat dans la décennie quatre-vingt-dix<sup>79</sup> entraînerait un décalage croissant entre d'une part les milieux professionnels potentiellement atteignables par les jeunes dont le niveau d'ensemble s'est accru et d'autre part les milieux professionnels de leurs parents. Cela rend du même coup obsolète une partie des liens familiaux qui auraient pu jouer un rôle dans d'autres contextes. Autrement dit, si beaucoup de jeunes sont aujourd'hui à même d'entrer dans les branches d'activités tertiaires

<sup>79</sup> Le taux d'accès en terminale atteint 70 % en 1998, et n'était que de 30% vingt ans plus tôt (Rose 1998, pp. 78-80).

avec un baccalauréat, une partie d'entre eux est nécessairement issue du milieu ouvrier : or, la contraction de ce milieu professionnel, qui n'est plus à démontrer aujourd'hui, rend inopérantes les fortes solidarités familiales qui étaient à l'œuvre auparavant. Cela stimule d'autant l'intérêt des ressources liées à l'école par définition, et celles de tous les réseaux de nature professionnelle auxquels on a accès une fois la première étape (le premier emploi) franchie.

2) les modifications du passage à l'âge adulte et des rythmes d'entrée dans la vie active ont déjà été présentées (chapitre 1, §1.3.) : il s'agit de l'apparition d'une phase de jeunesse, après la sortie de l'école et avant la stabilisation en couple et dans un emploi fixe, nécessitant moins de référence aux moments qui l'encadrent (« *des jeunes plus seuls dans la mise en scène d'eux-mêmes* », Nicole-Drancourt), donnant plus de poids à la compagnie des pairs (Galland), et mettant l'accent sur les expérimentations menées par essais/erreurs (Dubar, Dubet). Ces changements diminuent la pertinence des ressources relationnelles familiales et d'une manière générale des ressources des adultes proches (les relations personnelles ?), et renchérissent la culture du « coup par coup » et des réseaux correspondants permettant de chaîner les étapes (d'où l'augmentation des jeunes travaillant à nouveau pour un même employeur), culture en phase avec la pratique des contrats récurrents mise en place par nombres d'employeurs (Rose).

Enfin, quelles qu'en soient les causes, l'intervention de l'école dans les modes d'accès à l'emploi a tout de même nettement augmenté durant la décennie quatre-vingt-dix, même si son poids se tasse en 1998.

### 3.3.2.2. *L'école dans les modes d'accès à l'emploi selon les publics : niveau du diplôme indifférent, influence de l'origine sociale*

Une fois mise en évidence l'intervention de l'école dans l'obtention de l'emploi pour les jeunes qui en sortent, quelques variables susceptibles de moduler ce mode d'usage ont été observées, en conservant la comparaison 90-94-98 pour saisir d'éventuelles évolutions. La petitesse des effectifs de l'échantillon n'autorise cependant pas les analyses fines. Deux séries de tableaux détaillés sont proposées en annexe 2 : la première correspond aux réponses d'origine à la question sur le mode d'obtention de l'emploi, la seconde, similaire, a été recomposée en ajoutant la possibilité d'avoir obtenu son emploi grâce à une relation antérieure.

Dans quelle mesure l'intervention de l'école comme réseau d'accès à l'emploi varie-t-elle selon les caractéristiques sociales de ces jeunes ? Est-ce plutôt l'apanage des jeunes femmes que des jeunes hommes ? Comment joue l'origine sociale ou le niveau du diplôme atteint, voire le niveau d'urbanisation du lieu de résidence ?

Le genre affecte quelques-uns des moyens mobilisés, à la différence de ce que constate Forsé (1997) quel que soit l'âge des personnes interrogées. Cela concerne cinq moyens d'accès : en premier lieu, l'école concerne plutôt les jeunes femmes, même si tout au long de la décennie quatre-vingt-dix l'écart tend à se réduire avec les jeunes hommes ; ensuite les jeunes femmes obtiennent un peu plus souvent leur emploi par concours. Second point, la famille intervient près de deux fois plus souvent dans l'obtention d'un emploi pour les jeunes hommes que pour les jeunes femmes : l'écart est important et se maintient au cours du temps, même si le poids global de ce canal d'accès baisse. Enfin, deux évolutions marquantes apparaissent : si jeunes hommes et jeunes femmes effectuent de façon équivalente des démarches personnelles en 1990 (autour de 30%), la part des jeunes hommes utilisant ce moyen reste stable au cours du temps, tandis que celle des jeunes femmes augmente indiscutablement (39% en 1998) ; et

l'intervention des relations personnelles connaît un mouvement inverse en baissant fortement pour les jeunes femmes et en restant à peu près stable pour les jeunes hommes.

Dans leur article de 1991, Degenne et alii avaient déjà repéré ces différences de comportement, qui ne concernent cependant que les catégories populaires. L'analyse de l'Enquête Jeunes complémentaire à l'enquête Emploi de 1986 montre que les garçons de l'enquête, qui, majoritairement, n'ont pas atteint le niveau du bac et occupent un emploi d'ouvrier<sup>80</sup>, bénéficient plus souvent de l'intervention de la famille, tandis que les filles, qui elles non plus n'ont majoritairement pas atteint le niveau du bac mais sont plutôt classées dans la catégorie des employées<sup>81</sup>, effectuent plutôt des démarches personnelles. A l'autre bout de l'échelle sociale, les enquêtes menées auprès des ingénieurs diplômés<sup>82</sup> montrent au contraire qu'il n'y a pratiquement aucune différence entre hommes et femmes.

Les jeunes femmes manifestent ainsi une ouverture plus grande quel que soit leur milieu social et leur niveau d'étude, alors que les jeunes hommes peu titrés des catégories populaires sont plus centrés sur la famille. Ceci n'est pas sans similitude avec les travaux d'Olivier Galland (1993, 1997) sur les transformations des modèles de passage à l'âge adulte, présentés dans le 1<sup>er</sup> chapitre, les garçons des couches populaires restant plus dépendants d'un modèle traditionnel fondé sur la famille, une mise en emploi et en couple sans délai après la sortie simultanée de l'école et de la famille d'origine, celle-ci constituant un référent auquel on reste très lié, etc. ; les jeunes femmes de même catégorie sociale adoptent de leur côté d'emblée le comportement des catégories plus aisées, poursuite d'études plus longues, disparition des seuils traditionnels d'entrée dans la vie adulte, report de la maturité familiale associé, au moins pour les filles, à un désir d'autonomie financière et résidentielle mettant à distance la famille, et se traduisant par une installation dans un logement propre et une prise d'emploi plus rapides<sup>83</sup>.

On retrouve ces phénomènes en terme de niveau de diplôme<sup>84</sup>. Deux groupes sont distingués dans les tableaux : jeunes de niveau d'étude inférieur au bac, et jeunes détenteurs du baccalauréat ou d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Il s'avère que les moins diplômés bénéficient plus souvent des ressources de la famille (près de deux fois plus) et l'ANPE, tandis que les plus diplômés, de manière écrasante, passent beaucoup plus souvent des concours ou utilisent les annonces. Les retours chez un employeur déjà connu concernent toujours un peu plus les plus diplômés, mais ce mode d'accès est de plus en plus courant au cours de la décennie quel que soit le niveau de diplôme. Enfin deux évolutions opposées apparaissent. Les démarches personnelles concernent de façon équivalente 30% des jeunes en 1990, mais elles croissent au cours de la décennie pour ceux dont le niveau d'études est inférieur au bac (40%), tout en restant stable pour les autres. Inversement, les relations personnelles sont plus fréquentes pour les moins diplômés en 1990, mais elles interviennent de moins en moins souvent au cours de la décennie, peut-être au profit de ces démarches personnelles.

En ce qui concerne l'école, l'évolution de son poids sur la décennie 90 apparaît un peu bousculée, laissant percevoir un attrait légèrement croissant de la part des plus diplômés (de 10 à 13%), sachant que la proportion la plus forte concerne tout de même les moins diplômés en 1994 (14%)... Globalement, ce moyen n'est pas vraiment affecté par le niveau d'étude atteint par ces jeunes, et c'est là une différence assez nette d'avec les résultats de Michel Forsé. Comment l'expliquer ? Forsé constate que les plus diplômés ont plus souvent recours à l'école que les autres, mais il s'intéresse à l'ensemble des personnes ayant pris un emploi

---

<sup>80</sup> Resp. 80% et 64% (Degenne et alii 1991).

<sup>81</sup> Resp. 70% et 84% (Degenne et alii 1991).

<sup>82</sup> Enquêtes FASFID nationale et LASMAS-IFRESI Nord-Pas de Calais (Degenne et alii 1991).

<sup>83</sup> Avec ses éventuels risques corollaires de solitude et de déclassement professionnel.

<sup>84</sup> Nous n'avons pas croisé les deux variables de genre et de niveau d'étude, étant donné la taille de l'échantillon....



durant l'année précédant l'enquête. Nous avons retenu les plus jeunes (15-29 ans) se trouvant en formation ou effectuant leur service national, et qui se situent donc en début de vie active. L'explication suivante peut être avancée : quel que soit le niveau d'étude atteint, tous les jeunes sortant de formation s'appuient sur les réseaux liés à l'école pour trouver un emploi après l'avoir quitté, pendant les premiers moments de la vie active, mais la pratique d'appel à ces réseaux diffère ensuite au cours du temps selon le niveau d'étude. Les personnes titulaires d'un diplôme égal ou supérieur au bac continuent de bénéficier des effets de ce réseau tout au long de leur parcours professionnel (par les associations d'anciens probablement), tandis que les moins diplômés cessent après cette phase de vie. Même si le poids de cette pratique devient faible, elle ne disparaît jamais avec l'âge comme le montre le tableau 4 de l'article de Forsé (1997, p. 157), passant de 1,9% pour les 30-39 ans à 1% pour les 50-64 ans !

L'effet de l'origine sociale a été aussi observé ; elle mesurée dans ce cas par la catégorie socioprofessionnelle du père de la personne interrogée, ce qui la distingue du travail de Forsé (ou du CEE d'ailleurs) qui traite la CSP des personnes interrogées elles-mêmes. Quatre regroupements de CSP ont été retenus, à savoir : indépendantes, supérieures, intermédiaires, populaires. C'est ici que l'effet est le plus net : les réseaux de l'école concernent surtout les jeunes issus d'un milieu « cadre-profession intellectuelle supérieure », ceux issus des catégories intermédiaires les rejoignant au cours du temps (resp. 16,1% et 14,5% en 1998). Ces deux types d'origine sociale ont aussi en commun le fait de trouver assez fréquemment leur emploi grâce à des relations personnelles, proportion qui reste à peu près stable au cours de la décennie (entre 14 et 18%). La famille est très nettement l'apanage des jeunes issus des catégories d'indépendants : se retrouvent ici les phénomènes de reproduction sociale à l'œuvre chez les artisans, voire les commerçants ou les petits entrepreneurs qui constituent une grande part de cette catégorie. Et bien que non prépondérant, ce recours à la famille, comme attendu, baisse au cours du temps pour les jeunes issus des milieux populaires (ouvriers, employés). Ces jeunes trouvent toujours plus souvent leur emploi par l'intermédiaire de l'ANPE. Mais ils rejoignent surtout la catégorie des enfants d'indépendants à la fois dans un emploi de plus en plus intensif des démarches personnelles au cours de la décennie, atteignant respectivement 38% et 39% des modes d'obtention de l'emploi en 1998, et dans une fréquence croissante des retours chez un employeur déjà connu.

Enfin, dernier point, l'envergure de l'agglomération de résidence joue un rôle dans la répartition des modes d'accès à l'emploi pour ces jeunes (comme pour les autres, Forsé 1997), même s'il est malaisé à déchiffrer. Dans le cas de l'école, la part des jeunes de 15-29 ans précédemment en formation obtenant un emploi grâce à ses réseaux augmente assez clairement avec la taille de l'agglomération de résidence, avec un pic pour Paris. La mobilisation de l'école étant assez indifférente au niveau de diplôme atteint par les jeunes, ce ne serait donc pas dû au fait que la présence de l'enseignement supérieur dans les villes croît avec leur taille. Il est probable que d'autres phénomènes plus proprement urbains interviennent ici : on sait ainsi que des phénomènes de voisinage, de spécialisation/différenciation ou d'organisation interne des espaces urbains selon leur taille jouent vraisemblablement un rôle dans la structuration des réseaux sociaux (cf. Degenne et Forsé 1994) : nos milieux de vie, fournissant nos relations sociales, sont aussi associés ou plutôt *ancrés* dans des territoires identifiés, fréquentés, vécus, organisés autour des implantations physiques de nos lieux de résidence et de nos lieux de travail (l'entreprise) ou de formation (l'école). Enfin, à l'inverse de l'école, la famille intervient de manière stable dans l'accès à l'emploi des jeunes plutôt dans les petites villes, concernées aussi par les relations professionnelles antérieures qui semblent intervenir de moins en moins dans les grandes agglomérations ; et l'ANPE et les démarches personnelles sont plus fréquentes dans les villes de taille moyenne.

*\* Synthèse : l'école dans l'activité du marché du travail pour les jeunes de 15 à 29 ans en début de vie active sur une année*

D'une façon générale, obtenir un emploi grâce à l'école concerne principalement les jeunes de 15 à 29 ans qui se trouvaient en formation ou au service national l'année précédant l'enquête ; elle représente 10 à 13%<sup>85</sup> de leurs recrutements contre par exemple 4,1% en 1994 dans l'étude de Forsé (1997) pour l'ensemble des personnes ayant pris un emploi quel que soit leur âge. Ce mode d'accès concerne un peu plus les jeunes femmes, mais il faudrait plutôt dire qu'il concerne moins les jeunes hommes, et surtout parmi eux les moins titrés et issus d'un milieu populaire.

Lorsque l'on oppose le fait d'être titulaire d'un diplôme égal ou supérieur au bac au fait d'avoir un niveau d'étude inférieur, il n'est pas aisé de distinguer de grandes différences. En début de vie active, l'accès à l'emploi via l'école serait donc peu sensible au niveau de formation atteint par les individus. Ceci distingue les jeunes de l'ensemble des actifs, comme le montrent les études de Forsé (ou du CEE) centrées sur l'ensemble des actifs, et dans lesquelles l'école jouait un rôle légèrement plus fort pour les titulaires d'un diplôme égal ou supérieur au bac (Forsé 1997) ou supérieur à bac + 2 (Lagarenne et Marchal 1995). Relevons cependant que les titulaires d'un diplôme supérieur ou égal au bac semblent bénéficier un petit peu plus de ce moyen d'accéder à l'emploi au cours de la décennie 1990 (10,5 – 12,5 – 13%). Par contre, une origine sociale supérieure favorise clairement l'obtention d'un emploi par les réseaux liés à l'école ; et sur la décennie 1990, les catégories intermédiaires et populaires sont de plus en plus fréquemment concernées par ce mode d'accès. Enfin, le poids de l'école augmente légèrement avec la taille de l'agglomération de résidence, avec une pointe pour Paris.

### **3.4. La place de l'école dans les changements successifs d'emploi après avoir quitté le système éducatif**

Après avoir observé successivement les modes de recrutement des employeurs du BTP, puis les modes d'accès à l'emploi tels que fournis par l'enquête Emploi, nous mobilisons ici une enquête longitudinale menée auprès de jeunes sortant de formation. L'événement commun à tous ces jeunes et marquant le début de l'observation longitudinale est la sortie du système éducatif. Ce type d'enquête devrait permettre d'apprécier de façon plus précise l'importance de l'école comme mode d'accès à l'emploi pour la population a priori la plus concernée.

Cette enquête de cheminement a été réalisée sous forme d'entretiens individuels<sup>86</sup> par le Céreq en 1993 auprès d'élèves ayant quitté en 1989 une formation initiale professionnelle ou générale avant le baccalauréat. Elle a porté sur un échantillon de 13100 jeunes représentant 366 600 jeunes issus cette année-là soit d'un collège, d'un lycée général ou technologique, ou d'un lycée professionnel (enquête G41), soit d'un centre de formation d'apprentissage (G42)<sup>87</sup>. Elle couvre donc les niveaux VI, Vbis et V de la nomenclature de formation du ministère de l'Education Nationale.

---

<sup>85</sup> Nous conservons à propos de l'école les données du tableau d'origine non recomposé sur la question du mode d'accès à l'emploi dans la mesure où nous considérons que les emplois obtenus lors d'une période pédagogique en entreprise, quelle que soit sa forme, l'ont été grâce à un réseau de l'école.

<sup>86</sup> Menés par des enquêteurs de l'INSEE.

<sup>87</sup> L'exploitation de cette enquête a pu être réalisée grâce à la collaboration très attentionnée de l'équipe du Lasmas (principalement Alain Degenne, Marie-Odile Lebeaux) que je remercie chaleureusement.

Tous les emplois occupés par les élèves entre 1989 et 1993 ont été observés, et en particulier la façon dont les élèves les ont obtenus. Nous disposons donc des modes d'accès pour chaque emploi successivement occupé chez un employeur différent durant cette période. Un peu plus de 12300 élèves ont trouvé au moins un emploi après le 1er juin 1989<sup>88</sup>, soit sur une période d'observation couvrant quatre années. Dans un premier temps les différents modes d'accès à l'emploi selon le rang de celui-ci sont présentés, ce qui permet de mettre en valeur le rôle spécifique de l'école pour le premier emploi. Puis l'analyse sera centrée uniquement sur le premier emploi, et passera en revue quelques variables susceptibles de faire varier les poids respectifs de chacun des modes d'accès à l'emploi.

### 3.4.1. Mode d'accès à l'emploi selon le rang de celui-ci

L'enquête mobilisée comprend 68 types de modes d'accès à l'emploi (liste présentée en annexe 1) recodés à partir des réponses en clair des personnes enquêtées, réunis en grands groupes :

- “ recherche sans intermédiaire ” ;
- “ recherche transitant par un organisme ou une institution avec ou sans relation ” ;
- “ emploi lié à un emploi antérieur ” ;
- “ emploi par relation hors institution ou organisme ” ;
- “ autre ”.

L'esprit de ces regroupements était de faire apparaître les divers organismes et institutions impliqués dans ces modes d'accès (ce qui se perçoit bien dans l'intitulé du groupe “ recherche transitant par un organisme ou une institution avec ou sans relation ”), plus que de mettre l'accent sur les dimensions relationnelles sous-tendant le processus d'accès à l'emploi. Nous avons donc recomposé nos propres groupes, en isolant chaque fois que c'était possible les items explicitement relationnels. 14 groupes ont ainsi été constitués (annexe 1). Dans les tableaux qui suivent, les modes d'accès ont été regroupés selon leur caractère a priori relationnel ou non, même si des dimensions relationnelles sont par ailleurs présentes dans des organismes a priori considérés comme non relationnels comme dans le cas de l'ANPE (cf. chapitre 1.1). Les items 1 à 7 correspondent donc aux modes d'accès a priori non relationnels, les items 8 à 11 aux modes d'accès relationnels. Voici comment se répartissent les modes d'accès selon le rang des emplois.

**Tableau 20. Evolution des modes d'accès à l'emploi selon le rang de celui-ci (%). Elèves sortis de l'enseignement secondaire général, technique ou professionnel avant le bac en 1989. Source enquête G41 Céreq**

---

<sup>88</sup> La date de sortie a été fixée conventionnellement au 01/06/89, dans la mesure où quelques individus de l'échantillon avaient trouvé un emploi avant la fin des études (498 personnes), sans que l'on puisse en identifier clairement les raisons. Dans la mesure où il s'agit de l'obtention d'un emploi *après* la sortie de l'école, l'apprentissage doit être considéré comme une voie de formation à part entière ; ceci permet d'éviter de prendre en compte pour les apprentis l'éventualité que ceux-ci n'aient déclaré comme premier emploi la situation d'apprentissage en elle-même. Ainsi, ne sont pris en compte dans nos résultats que les *nouveaux* emplois pris après la fin de leurs études.

<b>G41 - Rang de l'emploi</b>	<b>n°1</b>	<b>n°2</b>	<b>n°3</b>	<b>n°4</b>	<b>n°5</b>	<b>n°6</b>	<b>n°7et+</b>
01 - Concours, examen	0,4	0,6	0,6	0,6	0,6	0,3	0,1
02 - Réponse à annonce, annonce passée	6,3	7,9	8,8	9,6	10,3	9,1	9,5
03 - Candidatures spontanées, démarches personnelles	21,0	24,4	25,1	24,2	24,9	21,3	23,7
04 - ANPE, organismes de placement	8,6	7,6	7,9	8,0	8,3	7,6	7,8
05 - PAIO, missions locales, mairies, collectivités publiques...	5,2	3,2	2,8	2,8	2,7	3,1	2,2
06 - Organismes et syndicats professionnels	0,3	0,2	0,3	0,3	0,7	0,7	0,3
07 - Par intérim (sans savoir si CS ou RPA)	8,1	9,1	10,3	10,4	10,4	11,1	8,1
08 - Relations liées à l'école : enseignants, directeurs, intervenants professionnels, professionnels rencontrés par le stage...	10,7	2,4	1,1	1,2	0,5	0,7	0,7
09 - Relations liées au dispositif de formation par apprentissage	0,5	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0
10 - Relations professionnelles antérieures (y c. si contacté par l'employeur)	3,5	13,3	13,9	14,2	15,8	15,6	20,7
11 - Relations autres que professionnelles	34,5	29,6	27,7	27,3	24,0	29,1	24,0
<i>11a – dont relations familiales identifiées</i>	13,6	8,9	7,0	6,4	5,0	6,6	6,0
<i>11b – dont relations personnelles identifiées</i>	5,3	5,6	5,5	6,0	4,1	5,9	5,5
<i>11c - Relations non identifiées</i>	15,6	15,0	15,2	15,0	14,9	16,7	12,5
12 - A son compte	0,1	0,4	0,5	0,3	0,4	0,1	0,6
13 - Autres	0,2	0,2	0,1	0,2	0,0	0,0	0,1
14 - Non réponses, réponse indéterminée	0,8	1,0	0,7	0,9	1,4	1,4	2,2
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<i>Effectif répondant</i>	8976	7342	4706	2674	1405	714	695

Premier point, il est possible d'observer ici les poids respectifs de chacun des modes d'accès pour le premier emploi : tout d'abord, dans près de la moitié des cas (49%), l'obtention du premier emploi a mobilisé une relation, quelle qu'elle soit (items 8-11). Cela appelle deux remarques méthodologiques : ce type d'interrogation par question ouverte, n'obligeant pas les enquêtés (ou les enquêteurs dans les enquêtes par téléphone) à rentrer dans des cases pré structurées, révèle bien plus de phénomènes relationnels dans le fonctionnement du marché du travail. En revanche, dans un travail d'une telle ampleur (plus de 13000 interrogés), il est difficile d'obtenir pour chaque personne interrogée une spécification précise de la relation mobilisée, dans le cadre d'une question ouverte *sans aide ni indication pour l'enquêteur*<sup>89</sup>.

Plus généralement, les démarches personnelles-candidatures spontanées, expurgées ici, quand cela a été possible, des cas identifiables où une relation a été mise en œuvre, mais comprenant probablement encore des cas de prise de contact suite à des recommandations ou des conseils par des tiers (de l'école, du stage, du contexte professionnel du moment, des amis, etc.) n'atteignent qu'un peu plus du cinquième des modes d'obtention. La famille représente 13,6% (au minimum), ce qui correspond assez bien à ce qui a été constaté à propos des jeunes les moins titrés scolairement dans le point 3.3 précédent à partir de l'enquête Emploi (12,7% en 1990) ou dans d'autres travaux (Degenne et alii 1991, Forsé 1997). Un certain nombre de relations (non professionnelles) qui n'ont pu être distinguées interviennent dans 15% des cas. Certes, il est difficile de comparer ces résultats à ceux obtenus dans l'enquête Emploi. Tout d'abord, le public est différent puisqu'il s'agit ici de données sur les seuls élèves ayant quitté le système éducatif sans avoir atteint la classe du baccalauréat. Ensuite, le mode d'interrogation (question ouverte recodée a posteriori) n'est pas identique et les regroupements effectués ici ne correspondent pas nécessairement. Mais surtout, la logique d'enquête n'est pas la même. Dans l'enquête Emploi, nous avons tenté de nous rapprocher le plus possible de la situation « premier emploi obtenu après la formation », à partir de la confrontation entre deux situations instantanées espacées d'une année. Malgré cela, rien n'empêchait a priori qu'une personne sélectionnée de cette façon ai pu occuper deux ou trois emplois de durée infra annuelle entre sa sortie de formation (ou de service national) et l'emploi décrit au moment de l'enquête. La comparaison s'avère donc aléatoire. Mais on

<sup>89</sup> Par exemple un précodage indicatif structuré des réponses possibles sur le support d'enquête s'il s'agit d'une enquête téléphonique, associé à une formation spécifique des enquêteurs. C'est de cette façon que nous avons procédé pour notre enquête dont nous rendons compte au chapitre 5 (cf. questionnaire en annexe 3).

remarquera simplement que la proportion des jeunes ayant accédé au premier emploi grâce à l'école est ici de 11%, un peu supérieure à celle de l'enquête Emploi 1990 (la plus proche en date) pour le public de même niveau d'étude (8,3%), tandis que la part de la catégorie « relations professionnelles antérieures y compris si contacté par l'employeur » (3,5%) est très nettement inférieure à la part cumulée des deux catégories « relations professionnelles antérieures » et « contacté par l'employeur » dans l'enquête Emploi (17,3%).

Second point, l'évolution des parts relatives des différents modes d'accès à l'emploi sur la période d'observation montre que ceux-ci portent la marque des phases de vie et des milieux dans lesquels les élèves évoluent lorsqu'ils trouvent leur emploi :

- poids importants et continus des candidatures spontanées-démarches personnelles (de 20 à 25%), en légère augmentation après le premier emploi, ce qui pourrait correspondre à l'idée que les démarches et candidatures spontanées aboutissent quand les jeunes sont déjà entrés dans la vie active et commencent à en intégrer les règles, mais peut aussi être relié aux expériences professionnelles apparaissant sur les CV en les rendant plus attractifs auprès d'employeurs devenus exigeants sur ce point ;

- le poids de la famille (13,6%) assez conséquent au début, puis se stabilise très vite autour de 5-6% ;

- les relations personnelles identifiées (les amis) restent stables autour de 5% ;

- l'intérim, dont on sait qu'il est un moyen croissant de se faire une expérience professionnelle, augmente très légèrement au cours du temps, tout en restant autour de 8-9% ;

- enfin, le poids des réseaux liés à l'appareil de formation de 11% au premier emploi (items 8 et 9) tombe à 2,5% dès le second pour s'estomper, sans disparaître, peu à peu ; il est remplacé par les relations professionnelles antérieures qui passent brutalement de 3,5% au premier emploi à 13,3% dès le second pour ensuite croître régulièrement.

**Tableau 21. Elèves sortis de l'apprentissage en 1989 (G42). Evolution des modes d'accès aux emplois occupés par les sortants sur la période d'enquête selon le rang de l'emploi (%). Source enquête G42 Céreq**

G42 - Rang de l'emploi	N° 1	N° 2	N° 3	N° 4	N° 5	N° 6	N° 7et+
01 - Concours, examen	0,1	0,3	0,5	0,4	0,7	0,9	1,0
02 - Réponse à annonce, annonce passée	7,1	10,9	11,4	11,6	13,1	8,7	11,3
03 - Candidatures spontanées, démarches personnelles	17,5	19,4	23,1	22,3	23,4	24,8	22,6
04 - ANPE, organismes de placement	5,1	5,8	7,6	8,1	7,7	12,2	7,8
05 - PAIO, missions locales, mairies, collectivités publiques...	1,6	1,8	1,8	1,6	0,9	1,7	2,0
06 - Organismes et syndicats professionnels	0,8	0,9	1,2	1,3	1,9	3,0	0,5
07 - Par intérim (sans savoir si CS ou RPA)	6,2	8,5	8,1	10,3	6,7	7,4	6,9
08 - Relations liées à l'école : enseignants, directeurs, intervenants professionnels, professionnels rencontrés par le stage...	2,4	0,7	0,6	0,6	0,9	0,4	0,0
09 - Relations liées au dispositif de formation par apprentissage	24,7	2,3	1,5	1,2	0,7	1,3	1,0
10 - Relations professionnelles antérieures (y c. si contacté par l'employeur)	2,9	17,6	12,7	14,4	15,5	15,2	17,7
11 - Relations autres que professionnelles	30,1	30,1	30,0	27,1	26,2	23,1	27,5
11a - dont relations familiales identifiées	12,7	8,7	7,0	5,5	5,2	4,4	4,9
11b - dont relations personnelles identifiées	4,5	5,7	6,3	5,9	5,0	6,1	2,5
11c - Relations non identifiées	12,9	15,8	16,7	15,7	16,1	12,6	20,1
12 - A son compte	0,2	0,8	0,8	0,3	0,9	0,4	0,5
13 - Autres	0,2	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0
14 - Non réponses, réponse indéterminée	1,1	0,9	0,7	0,8	1,5	0,9	1,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Effectif répondant	3378	2692	1627	916	465	230	204

Dans le cas des sortants d'apprentissage, la répartition des modes d'accès n'est pas fondamentalement différente. Cependant, le poids des phénomènes relationnels est encore plus marqué et atteint 60% des modes d'obtention du premier emploi ; et cela est dû à un fait propre aux jeunes apprentis : plus du quart de leurs premiers emplois (27%) ont été obtenus par l'intermédiaire des dispositifs de formation, ce qui bien sûr ne surprend pas dans le cas des apprentis puisqu'une partie d'entre eux restent ensuite chez leur maître d'apprentissage. Les relations autres que professionnelles sont toujours aussi importantes, bien qu'un peu moins que dans le cas précédent, mais cela ne concerne ni les relations familiales ni les relations amicales qui restent au même niveau pour les apprentis comme pour les « lycéens ». Le poids important de l'appareil de formation se ressent plutôt dans les parts plus faibles des relations non professionnelles non identifiées, des démarches personnelles-candidatures spontanées, de l'intérim, ou de l'ANPE, tout au moins dans les premières années dans ce dernier cas.

Enfin, ici comme pour les lycéens, le même phénomène est visible : le poids des relations liées au dispositif de formation, élevé au premier emploi, chute brutalement dès le second emploi (de 27 à 3%), tandis que les relations professionnelles antérieures prennent le relais dès le second emploi, passant de 3 à 17%. Qu'on soit « lycéen » ou apprenti, l'école joue un rôle conséquent dans le processus d'accès à l'emploi, mais uniquement pour le premier emploi, et ce rôle s'estompe très fortement -sans disparaître totalement- ensuite. Dès la mise en route du processus d'accès au second emploi, interviennent cette fois-ci les relations liées au nouvel environnement professionnel. Le passage de l'école à l'emploi est une période de vie intéressante de ce point de vue, car elle permet une hypothèse : le capital social auquel les individus ont accès dépend du milieu dans lequel ils évoluent, mais son efficacité dépend de sa capacité de liaison avec le milieu dans lequel ils envisagent d'entrer. Il s'agit de celui de l'école et de ses liens avec des unités du monde du travail pour passer de l'école aux entreprises, puis de celui des entreprises et de leurs liens avec d'autres entreprises pour ensuite passer de l'une à l'autre.

Ce deuxième mouvement est moins aisément analysable dans la mesure où rien ne permet de spécifier ou de distinguer le rattachement des relations mobilisées quand on passe d'une entreprise à une autre : seul l'item « relation professionnelle antérieure » permet de l'approcher, sans qu'on puisse savoir s'il s'agit de relations nouées dans l'emploi précédent ou de relations conservées au cours du temps. Il est d'ailleurs possible d'imaginer que la distinction pertinente ici ne serait plus à faire entre des entreprises considérées de façon isolée, mais entre des groupes d'entreprises appartenant à un même milieu professionnel, et au sein desquels les premiers contacts noués dès le premier emploi pourraient intervenir pour toutes mobilités ultérieures à l'intérieur de ce même milieu professionnel. La question est alors reportée à la définition pertinente du groupe.

### **3.4.2. Mode d'accès au premier emploi selon les caractéristiques des personnes**

Après avoir analysé l'évolution des modes d'accès à l'emploi au cours du temps, nous avons réuni dans le tableau 22 (page suivante) l'ensemble des informations concernant le mode d'obtention du premier emploi grâce à l'école selon des variables similaires à celles utilisées pour l'enquête Emploi. Les tableaux détaillés réunissant les données pour l'ensemble des modes d'accès à l'emploi se trouvent en annexe (1, D).

Tous d'abord, pour les élèves sortis de l'enseignement secondaire général, technique ou professionnel avant le bac en 1989 (appelés les « lycéens » par commodité<sup>90</sup>), le genre distingue faiblement les situations dans lesquelles l'école intervient : elle concerne légèrement plus les filles que les garçons comme constaté dans l'enquête Emploi. De façon plus nette, les filles de ce niveau d'étude trouvent plus de deux fois plus souvent leur premier emploi par les institutions du type ANPE, missions locales et PAIO, ainsi que par les démarches personnelles ou les petites annonces. Les garçons sont pour leur part affiliés aux relations familiales (une constante dans ce type d'analyse, cf. l'enquête Emploi précédente), et surtout obtiennent près de six fois plus souvent leur emploi par l'intérim (12% des cas contre 2% pour les filles). Pour les apprentis, les comportements sont similaires, mais avec des écarts nettement plus tranchés : aux filles plutôt les institutions, les démarches personnelles (avec 10 points d'écart) et les annonces, aux garçons l'intérim et les relations qu'elles soient d'ailleurs familiales ou personnelles ; cependant, seule différence mais de taille, l'appareil de formation, essentiellement les centres de formation par apprentissage (CFA) ici dont on rappelle le poids très fort, fournit plus souvent un accès à l'emploi aux garçons qu'aux filles ! Se repèrent probablement là aussi des pratiques sectorisées de recrutement, sachant que la répartition sexuée selon les disciplines est encore plus marquée ici que dans les lycées : aux garçons les métiers de production de type artisanal ou industriel, aux filles ceux du tertiaire<sup>91</sup>.

L'analyse par âge révèle un phénomène intéressant : l'école intervient très peu pour les plus jeunes (16 et 17 ans, « lycéens » ou apprentis, correspondant en fait aux abandons en cours de collège ou de classe préprofessionnelle type CPPN, CPA), alors que son poids double dès qu'ils atteignent la majorité. Il reste stable ensuite pour les lycéens au-delà de 18 ans, autour de 11-12%, et continue à augmenter légèrement pour les apprentis (28-30%). Ce n'est probablement pas l'âge qui est en cause ici, mais plutôt la position dans le cycle de formation au moment de la sortie (cf. § suivant).

Qu'en est-il alors des autres modes ? Tout d'abord, si l'école intervient peu pour les plus jeunes parmi les « lycéens » (16-17 ans donc), ils sont beaucoup plus concernés par les organismes du type missions locales et PAIO (13,7% pour les 16 ans, presque trois fois plus que pour les plus âgés). L'intérim est aussi nettement moins fréquent pour eux. Il n'y a par contre pas de différence particulière selon l'âge vis-à-vis des relations familiales ou personnelles.

Quant aux apprentis les plus jeunes, si l'école intervient aussi moins souvent pour eux, ce sont les démarches personnelles-candidatures spontanées qui l'emportent (un quart de ceux sortis à 16 ans), ainsi que les relations familiales et professionnelles. Cependant, ils trouvent aussi plus souvent leur premier emploi par des organismes institutionnels comme les missions locales et les PAIO (17 ans), ou par les organisations et syndicats professionnels pour les plus jeunes (16 ans).

---

<sup>90</sup> Ce qui est un peu abusif dans la mesure où 5,3% des 8000 jeunes interrogés sont sortis au niveau VI, c'est à dire ont pour l'essentiel abandonné avant la classe de troisième (cf. la nomenclature complète dans la note de la page suivante).

<sup>91</sup> La seule filière réellement mixte est celle de la comptabilité (Lecoutre 1999).

**Tableau 22. Variation de la fréquence d'obtention du premier emploi par l'école. Elèves issus de l'enseignement secondaire général, technique ou professionnel avant le bac et de l'apprentissage, sortis en 1989. Source enquêtes G41-G42 Céreq**

<i>Item « obtention du 1er emploi par l'école ». Variation selon :</i>		<b>« Lycéens » %</b>	<b>Apprentis %</b>
<b>le genre</b>	Filles	11,5	25,4
	Garçons	11,0	27,6
<b>l'âge</b>	16 ans	6,1	13,3
	17	11,7	16,6
	18	11,0	26,5
	19	12,2	28,2
	20	10,5	30,3
	21	11,1	30,8
	22 et +	11,1	27,5
<b>le niveau d'étude<sup>92</sup></b>	V long	12,1	-
	V CAP-BEP	11,8	28,2
	V bis	5,4	11,3
	VI sans dip	5,9	-
<b>l'origine sociale</b>	Indépends	12,6	22,9
	Cadres PIS	11,2	24,8
	Prof. interméd	13,4	29,1
	Employ, ouvr	10,8	28,9
<b>la taille de la commune de résidence</b>	<10000	10,8	27,7
	10000-<50000	9,0	26,1
	50000-<200000	11,2	23,6
	200000 et +	12,8	27,2
	Agglo Paris	13,4	34,3
<b>Ensemble</b>	<b>-</b>	<b>11,2</b>	<b>27,1</b>

Lecture : 11,5% des jeunes lycéennes et 11% des jeunes lycéens ayant quitté le système éducatif en 1989 ont trouvé leur premier emploi par l'école.

Le niveau d'étude atteint par les jeunes à la sortie de formation recoupe bien entendu l'information sur leur âge, et précise donc l'origine des écarts constatés ci-dessus à propos de l'école. Quatre groupes sont distingués :

- le V long regroupe uniquement les jeunes sortis après une 2<sup>nde</sup> ou une 1<sup>ère</sup> de lycée général, technique ou professionnel et ne concerne pas l'apprentissage ;
- le V (CAP-BEP) regroupe les jeunes sortis avec ou sans diplôme de l'année terminale des seconds cycles courts professionnels menant donc à un CAP ou un BEP, diplômés ou non ; ces cycles se préparent au lycée (professionnel essentiellement) et en apprentissage.

<sup>92</sup> Nomenclature des niveaux de formation utilisés :

- V long : Sorties du second cycle long avant la classe terminale (abandon en 2<sup>nde</sup> ou 1<sup>ère</sup> de lycée général, technique ou professionnel)
- V (CAP-BEP) : Sorties de l'année terminale des seconds cycles courts professionnels (diplômés ou non)
- Vbis : Sorties de 3<sup>ème</sup> et des classes du 2<sup>nd</sup> cycle court professionnel avant l'année terminale (sorties après la 3<sup>ème</sup> ou une 1<sup>ère</sup> année de CAP-BEP)
- VI (sans diplôme) : Sorties du 1<sup>er</sup> cycle du 2<sup>nd</sup> degré (6<sup>ème</sup>, 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup>) et des formations préprofessionnelles en un an (CPPN, CPA...) (abandon avant la 3<sup>ème</sup>)



Ces deux premiers groupes sont plus âgés que les deux suivants :

- le V bis regroupe les jeunes sortis après une classe de 3<sup>ème</sup> au collège, ou ayant abandonné en cours de cycle professionnel avant l'année terminale, c'est à dire après une 1<sup>ère</sup> année de CAP ou de BEP ;

- le niveau VI (sans diplôme) regroupe les plus jeunes ayant abandonné leurs études au collège avant la troisième, ou après ces classes spécialisées destinées à leur permettre d'entrer dans ces cycles courts professionnels auxquels on accède généralement après la troisième : CPPN<sup>93</sup> pour entrer en lycée professionnel, CPA<sup>94</sup> pour entrer dans un centre de formation d'apprentis (CFA).

Ces deux derniers groupes réunissent les plus jeunes, les moins nombreux, mais aussi les plus en difficulté, ce qui peut expliquer le rôle des missions locales et des PAIO, voire des organismes professionnels, et celui des relations familiales. Evidemment, il ne s'agit ici que de ceux ayant obtenu un emploi...

Bref, le tableau 22 suggère que l'appareil de formation intervient surtout pour ceux qui ont été jusqu'au bout des cycles professionnels préparant à un CAP ou à un BEP (V CAP-BEP), que ce soit en lycée professionnel (12%) ou en apprentissage (28%), ou bien pour ceux qui ont entamé un cycle professionnel de niveau IV (brevet ou bac professionnels), donc en ayant obtenu un CAP ou un BEP pour la plupart<sup>95</sup>, tout en ayant abandonné avant l'année terminale de ce cycle.

Ceux qui n'ont pas été jusqu'au bout du cycle de niveau V, soit en ayant abandonné après une première année de CAP-BEP (en lycée comme en CFA), soit en ayant abandonné après le collège, sont nettement moins aidés par l'école pour trouver un emploi. Dans ce dernier cas, le collège n'est effectivement pas vraiment outillé pour entretenir des liens avec le monde du travail. A contrario les structures de formation dans lesquelles s'effectuent les cycles professionnels (lycées professionnels et centre de formation par apprentissage) le sont, puisque le principe générique de l'alternance oblige à ce que des relations plus ou moins suivies soient nouées avec les milieux de travail. Cependant, même dans ce cas, les sortants de première année de CAP-BEP bénéficient nettement moins de l'aide de l'école : le fait qu'il s'agisse d'un abandon sur l'initiative des jeunes incite certainement moins à l'implication des réseaux de la structure de formation dont ils sont issus<sup>96</sup>... Pour ces jeunes sortis tôt de l'appareil éducatif et en rupture de cycle d'étude, les PAIO, les missions locales et les relations familiales prennent le relais lorsqu'ils obtiennent un emploi<sup>97</sup>, ainsi que les démarches personnelles dans le seul cas des apprentis. Enfin, remarquons que le développement des missions générales d'insertion dans les rectorats d'Académie depuis le début des années 1990 (parallèlement aux mouvements de décentralisation et à la mise en place de la loi quinquennale), en rendant opérationnelle la responsabilité de l'éducation

---

<sup>93</sup> Classes pré-professionnelles de niveau.

<sup>94</sup> Classes préparatoires à l'apprentissage.

<sup>95</sup> Il y a bien quelques abandons en seconde ou première de lycée général ou de lycée technologique, mais ils sont peu nombreux.

<sup>96</sup> Cf. par ex. Catherine Gorce et Philippe Trouvé, 2000, *Les causes et motifs de rupture des contrats d'apprentissage*, CER-Céreq, Groupe ESC Clermont.

<sup>97</sup> On doit probablement trouver ici une grande mobilisation des mesures dites « emploi-formation » destinées aux jeunes, du type contrats de qualification, ainsi que des retours en étude après quelques temps (cf. par ex. Henri Eckert, 2001, Analyser les mouvements d'accès et de retrait de l'emploi au cours de la période d'insertion professionnelle, *Formation-Emploi*, n° 73, janvier-mars 2001).

nationale sur les jeunes pendant l'année qui suit leur sortie et en systématisant donc la prise en charge de ceux identifiés « sans solution » pendant cette année, peut être à l'origine d'un accroissement du poids de l'école comme moyen d'accès à l'emploi pour ces publics.

Comment joue l'origine sociale ? Notons tout d'abord qu'il s'agit de jeunes sortis du système éducatif (en 1989) avant l'année du baccalauréat : cela se ressent dans leurs origines sociales, puisque ceux ayant un père employé ou ouvrier constituent les deux tiers des sortants d'apprentissage et 70% des sortants « lycéens », cette proportion étant resp. de 3,8 et 4% pour ceux ayant un père dans la catégorie « Cadre-profession intellectuelle supérieure ». Du côté des « lycéens », ce sont les enfants d'indépendants et des professions intermédiaires qui obtiennent le plus souvent un emploi par l'école bien que les écarts soient faibles ; du côté des apprentis, les écarts sont plus forts, on retrouve l'origine sociale « profession intermédiaire », mais cette fois-ci associée à l'origine « employé-ouvrier » dans la mobilisation de l'école.

Les jeunes d'origine modeste –« lycéens » et apprentis- font plus souvent appel aux institutions publiques du type ANPE, missions locales, PAIO ou aux démarches personnelles, tandis que les enfants d'indépendants sont nettement plus souvent aidés par leur famille (dans un quart des cas pour les apprentis). Enfin, ces jeunes d'origine modeste partagent avec ceux ayant un père classé en « profession intermédiaire » une prédilection plus grande pour l'intérim (dont on sait déjà qu'elle est plutôt masculine), qu'ils sortent d'un lycée ou d'un CFA. Si l'école ou les autres moyens cités ici les concernent moins souvent, quels canaux privilégient alors les enfants de cadres (Cadres-PIS) ? Plus souvent les annonces pour les sortants de lycée, et les relations professionnelles antérieures pour les sortants d'apprentissage ; mais surtout, les relations, d'abord personnelles même si un peu familiales, interviennent plus souvent que dans le cas des enfants de techniciens ou d'ouvriers. Enfin, citons une particularité que présentent les enfants de cadres par rapport aux autres catégories, même si elle ne pèse tout de même pas bien lourd : ils obtiennent un emploi au moins trois fois plus souvent par un organisme ou un syndicat professionnel, qu'ils sortent d'un lycée (1,6%) ou d'un CFA (2,7%).

Dernier point, la taille de la commune de résidence. Du point de vue du rôle de l'école, il semblerait que les jeunes interrogés obtiennent plus souvent leur emploi grâce à elle lorsqu'ils habitent ou bien des petites villes ou bien des grandes villes, et ce phénomène serait plus marqué pour les sortants d'apprentissage. L'accès à l'emploi via l'ANPE ou via l'intérim serait plutôt une caractéristique des villes moyennes, les démarches personnelles et la famille plutôt pour les petites villes, et les annonces une caractéristique essentiellement parisienne... Ainsi, comme dans le cas de l'enquête Emploi, il n'est pas aisé de démêler les fils lorsqu'on observe les modes d'accès à l'emploi en faisant varier cet indicateur.

\*\*\*

Avant de conclure sur l'ensemble de ce chapitre, deux points d'ordre méthodologique méritent d'être cités. Premier point, il est important de rappeler combien l'approche longitudinale –ici rétrospective- dans l'analyse des processus relationnels propres au marché du travail permet de mettre en valeur des phénomènes peu visibles en général : le poids spécifique de l'école pour l'accès aux premiers emplois et son remplacement par les relations professionnelles antérieures dès l'obtention d'un second emploi serait peu appréhendable à partir d'enquêtes opérant une photo à un instant donné, et cela même dans le cas où ces enquêtes pourraient être répétées pour le même public selon des intervalles de temps courts relativement au phénomène étudié. Aucune succession de « tranches » instantanées ne permet d'associer dans la même observation ce qui lie une étape de vie à la suivante, voire d'identifier ce qui, déjà présent dans une étape donnée, représente l'amorce de l'étape suivante.

Second point, l'analyse fine des processus relationnels à l'œuvre dans les opérations de recrutement ne va pas de soi dans des procédures d'enquête différant de la situation d'entretien en face-à-face lors de laquelle il est possible de saisir toute l'histoire de l'opération. On peut opposer deux situations extrêmes dans le cas d'une enquête par questionnaire : d'un côté, un mode d'interrogation très fermé qui oblige parfois à « tordre » la réalité pour la faire entrer dans des catégories autorisées ; de l'autre, une question totalement ouverte offrant certes la possibilité d'une grande richesse mais laissant l'enquêteur dans un vide total, sans appuis et sans guide quant à ce qu'il est pertinent de saisir, obligé de décider, dans un temps généralement assez court et compté, s'il a bien tout pour répondre aux objectifs des promoteurs de l'enquête<sup>98</sup>...

Bref, il s'agit de trouver un équilibre qui convienne dans le type de situation d'enquête caractérisée par un temps assez court alloué à chaque question. Dans l'enquête présentée au chapitre 5, nous avons procédé de la façon suivante : une interrogation posée oralement sous la forme d'une question ouverte la moins engageante possible, laissant à l'enquêteur une certaine latitude de choix quant à ce qu'il est pertinent de saisir et la possibilité de demander des précisions si nécessaire : cette liberté à l'oral est encadrée et contrebalancée par une organisation rigoureuse du support d'enquête conçu en conséquence, détaillant et balisant au maximum un champ des possibles bien compris de l'enquêteur (cf. annexe 3). Cet enquêteur se voit ainsi donner une place de choix dans le processus de classement de la réponse de l'enquêté : la contrepartie de cette liberté dans l'interaction enquêteur-enquêté est alors la nécessité de former a minima les enquêteurs aux objectifs, hypothèses et problématique de l'étude dans laquelle ils se trouvent engagés, au-delà des seuls aspects de comportement en situation d'enquête.

### **3.5. Pour conclure : l'école, un mode de recrutement ou de recherche d'emploi qui concerne surtout les jeunes élèves sortant de formation**

Que retenir de cet ensemble de résultats ? Tout d'abord, les phénomènes relationnels sont bien centraux dans le fonctionnement du marché du travail. Le cas du secteur du BTP a montré que l'appel aux réseaux relationnels n'était pas un pis aller pour les employeurs, mais plutôt une pratique inscrite en haut de leur hiérarchie des moyens auxquels ils font appel pour recruter. De plus, ce moyen fournit par lui-même plus de confiance sur les personnes embauchées que ne le font les qualités objectives de celles-ci, puisque ces employeurs préfèrent recruter ainsi des personnes ne correspondant pas au profil recherché, plutôt que de d'essayer de trouver ce même profil disponible à travers un canal sans véritable pertinence pour eux. L'analyse de l'enquête Emploi de 1994 réalisée par des chercheurs du Centre d'Etudes de l'Emploi (Lagarenne et Marchal 1995) montre le versant « employés » du processus de mise en relation : 43% des recrutements de 1994 au minimum se sont produits grâce à des relations (de travail, personnelle ou familiale) ; l'étude de Forsé (1997) sur la même enquête Emploi, plus restrictive dans sa définition, identifie 35% de cas où le capital social est intervenu, au minimum, dans l'ensemble des mouvements sur le marché du travail une année donnée. Sans tenir compte des phénomènes relationnels à l'œuvre au sein même d'organisations considérées la plupart du temps comme des moyens formels (l'ANPE par

---

<sup>98</sup> L'enquête G41-G42 du Céreq s'apparentait à ce second mode d'interrogation, dans une optique exploratoire. On doit noter que les éditions ultérieures des enquêtes Céreq ont proposé des formes d'interrogations plus ciblées, utilisant des univers de choix plus restreints, mais plus lisibles. En tout état de cause, il y a là un champ d'investigations méthodologiques possible, suivant l'importance accordée à l'observation de ces dimensions du fonctionnement des marchés du travail.

exemple), nos propres analyses sur les enquêtes emploi de 1990, 1994 et 1998 montrent à leur tour que l'obtention d'un emploi grâce au capital social concerne sur une année donnée la moitié des jeunes de 15 à 29 ans précédemment en formation ou au service national. Ce n'est donc pas un phénomène marginal.

Second point, parmi les différents types de moyens relationnels qui peuvent intervenir, l'école joue un rôle, un rôle spécifiquement dédié aux jeunes qui se trouvent en début de carrière professionnelle, plus précisément même dédié à ceux qui cherchent leur premier emploi après la fin des études. Dans tous les mouvements s'opérant une année sur le marché du travail, quels que soient les individus concernés et la phase de vie dans laquelle ils se trouvent, l'école ne représente que 3 à 4% de l'ensemble des modes d'accès (Lagarenne et Marchal 1995, Forsé 1997). Mais l'obtention d'un emploi par l'école atteint 10 à 13 % des cas dès que l'on sélectionne les jeunes âgés de 15 à 29 ans précédemment en formation ou au service national (enquêtes emploi 1990, 1994, 1998). On peut pousser l'analyse plus loin à partir d'une enquête longitudinale, certes un peu ancienne (sortants 1989 interrogés en 1993) et tronquée car ne portant que sur les niveaux d'études inférieurs à la classe terminale des cycles menant au bac. Cette approche, permettant d'observer ce qui se passe pour plusieurs emplois successivement occupés depuis la sortie de l'école, montre que celle-ci joue son rôle dans l'accès au premier emploi pour être remplacée dès le second par les relations professionnelles nouées à l'occasion de ce premier emploi (resp. 11 puis 2,5% et 3,5 puis 13%) : les réseaux auxquels on a accès portent la trace des milieux fréquentés.

L'école atteint donc son poids maximum dans les processus du marché du travail lorsqu'il s'agit d'accéder à un premier emploi. Troisième point, l'observation de quelques caractéristiques de genre, de niveau d'étude, etc. montre que tous les jeunes utilisent l'école, certes avec quelques variations, dans l'ensemble assez faibles. Ce mode d'accès est indifférent au niveau auquel les élèves sortent de formation, dans la mesure où ils ont atteint au moins le stade des premières qualification professionnelle (CAP-BEP). L'enquête Emploi ne révèle pas de différences particulières vis à vis de l'usage de l'école quand on oppose les sortants selon deux grands groupes, niveau inférieur strict versus égal ou supérieur au bac, mais l'enquête longitudinale du Céreq montre par contre, à l'intérieur du premier groupe, que les jeunes sortis aux plus bas niveaux de l'échelle, après le collège ou en cours de formation professionnelle (VI et V bis), utilisent peu – ou sont peu aidés par – l'école.

Ce mode d'accès à l'emploi concerne un peu plus souvent les filles, sauf dans le cas de l'apprentissage<sup>99</sup>, et les grandes villes. Enfin, a priori, selon l'enquête Emploi, parmi les jeunes de 15 à 29 ans en formation ou au service national un an avant leur interrogation et quel que soit leur niveau d'étude, une origine sociale élevée est plus fréquemment associée à l'obtention d'un emploi grâce à l'école (15% à l'enquête Emploi 1990), même si les jeunes originaires des catégories intermédiaires et populaires sont aussi de plus en plus concernés au cours de la décennie quatre-vingt-dix. Cependant, on ne retrouve pas tout à fait ce résultat dans l'enquête G41-G42 : parmi les jeunes sortis en 1989 du système éducatif avant le baccalauréat, ceux relativement peu nombreux qui avaient une origine sociale élevée (3,4%) ont trouvé un peu moins souvent leur emploi par l'école que les enfants des « professions intermédiaires » (resp. 11 et 13%).

\*\*\*

Les phénomènes relationnels au sein du marché du travail et le rôle spécifique de l'école dans ces processus pour les jeunes en début de carrière professionnelle viennent d'être mis en

---

<sup>99</sup> Au moins tel qu'il était au début de la décennie 1990, puisque son développement récent sur de nouvelles filières et vers l'enseignement supérieur a pu modifier nettement ses caractéristiques.

évidence. Mais comment agit l'école ? Quels sont les phénomènes relationnels à l'œuvre, comment apparaissent-ils ? Concernent-ils indifféremment tous les dispositifs de formation ou certains plus particulièrement, et alors pourquoi ? Le chapitre suivant sera centré sur l'école, plus précisément sur des dispositifs de formation et leur mode de fonctionnement. Il s'agit d'identifier la nature, le contexte et les conditions d'apparition des processus relationnels à l'œuvre dans les dispositifs de formation, potentiellement intéressants du point de vue des opérations de recrutement.

## **CHAPITRE 4. DISPOSITIFS DE FORMATION, RESEAUX ET MARCHES DU TRAVAIL : UNE APPROCHE RETICULAIRE ET ORGANISATIONNELLE**

L'importance du mode d'action relationnel et du capital social dans le fonctionnement du marché du travail a été établie. Pour chercher un emploi, les élèves utilisent leurs réseaux de relations, de même que les employeurs mobilisent les leurs pour recruter leurs futurs employés. Qu'en est-il alors des dispositifs de formation ? Quelle place occupent-ils dans ce fonctionnement réticulaire ? Sont-ils neutres du point de vue des formes de fonctionnement du marché du travail ? Comment interviennent-ils dans l'encastrement social du marché ? Se contentent-ils de transmettre des connaissances, d'opérer une socialisation professionnelle, d'ajouter à la qualification des personnes qui suivent une formation, d'être opérateurs de la construction du "capital humain" des élèves qui en sortent ? Est-il possible d'isoler leur fonction "formative" du contexte social dans lequel elle se réalise ? En d'autres termes, ne sont-ils pas eux aussi "encastres" dans un fonctionnement social qui les englobent, au-delà du seul objet "formatif" qui justifie leur existence ?

Le système éducatif n'est pas neutre, et ne fonctionne pas en vase clos. Des travaux ont déjà montré que si l'appareil de formation pouvait en général être considéré comme une institution nettement séparée de l'institution "monde du travail" (Tanguy 1994), ce n'était pas toujours le cas. Les travaux sur les professions de la marine marchande de Catherine Paradeise (1988) ont montré qu'un dispositif de formation pouvait être la clé d'entrée sur un marché du travail spécifique ou en tout cas assurer une part importante de sa régulation.

Nous nous intéressons ici aussi à l'idée qu'un dispositif de formation puisse être un point d'entrée dans un milieu de travail. Cependant, le sens donné à cette idée de « point d'entrée » s'appuie sur une approche en terme de réseau social, c'est à dire de moyens effectivement mobilisés pour obtenir un emploi à la sortie d'une formation. Nous nous situons au moment des débuts de carrière des élèves sortant d'une formation à caractère professionnel. Il s'agit alors de s'interroger sur le rôle que peut jouer un dispositif de formation préparant à une insertion professionnelle dans un milieu donné. Un dispositif de formation de ce type n'est pas une organisation sociale fermée, son responsable et ses enseignants peuvent entretenir des relations plus ou moins suivies avec le milieu professionnel visé ; de même, la présence de professionnels mobilisés pour intervenir dans ces dispositifs peut être considérée comme autant d'occasions de contacts entre élèves et professionnels ; et enfin les stages, au-delà d'une mise à l'épreuve des compétences professionnelles potentielles, fournissent aussi

l'occasion de nouer des relations avec le monde professionnel. Ces dispositifs de formation, comme toutes les organisations, sont eux aussi traversés par des réseaux de relations interindividuelles (Nohria et Gulati 1994), situées en particulier sur le marché du travail, ce qui va avoir des incidences sur le fonctionnement de ce dernier. L'ensemble des contacts et des liens tissés avec le monde professionnel imputables au dispositif de formation, sa connexion au milieu professionnel visé en quelque sorte, constitue pour celui-ci une forme de capital social qui lui est propre, pouvant être mis à la disposition ou transmis aux élèves, et essentiel pour ceux-ci.

#### **4.1. Le capital social de l'école dans le passage de l'école à l'emploi. Une problématique en trois temps.**

Nous nous situons ici dans une perspective dynamique. Pour reprendre l'expression de Bernard Gazier (cf. 1.2.), notre approche est centrée sur le passage des élèves d'un dispositif de formation à une entreprise<sup>100</sup>, c'est à dire d'une organisation à une autre, et sur les moyens mobilisés lors de ce passage. Il est possible de schématiser le processus d'accès à l'emploi ainsi : des élèves entrent dans un dispositif de formation (organisation A) ; ils y restent un certain temps dans le cadre de l'activité de formation, objet officiel de ce type d'organisation ; puis ils cherchent à entrer dans des entreprises, c'est à dire à passer de l'organisation A à une organisation B, d'un autre type. Dans quelles conditions passent-ils alors d'une organisation à une autre, de l'école à l'emploi ? Les élèves disposent tout d'abord des ressources relationnelles acquises ou héritées avant d'entrer dans le dispositif de formation ; ils peuvent ensuite s'en créer de nouvelles ou mobiliser le capital social du dispositif de formation lors de leur passage dans celui-ci, s'il existe. L'objet de la réflexion ici est la possibilité ou non pour des individus d'acquérir de nouvelles relations en accédant à un capital social pertinent pour la recherche d'emploi dans un cadre ayant un objet spécifique (ici une activité de formation), supporté par une organisation tout aussi spécifique (le dispositif de formation). Comme tout capital social, celui-ci facilite les actions de ceux qui y ont accès. En d'autres termes, si l'organisation que constitue un dispositif de formation dispose d'un capital social pertinent pour la recherche d'emploi, cela devrait produire des effets sur les parcours professionnels des élèves en accélérant leur début de carrière.

Le cadre de l'analyse est celui de l'action de l'individu ayant un objectif, muni de ressources, mais engageant sa marge de manœuvre dans un contexte déjà structuré qui, à la fois, le contraint et lui offre des opportunités : 1) les élèves sortants mobilisent des réseaux de relations pour trouver leur emploi, il s'agit donc bien d'une action volontaire individuelle orientée vers un but ; 2) les dispositifs de formation desquels sont issus les élèves représentent pour ceux-ci le premier milieu de vie conséquent à partir duquel ils peuvent développer leurs réseaux de relations professionnelles, si ceux-ci leur en offrent la possibilité, et en particulier des réseaux pertinents pour l'objectif d'accès à l'emploi ; 3) le fonctionnement du dispositif de formation ne dépend pas de ces élèves, l'importance et la pertinence du capital relationnel qu'il est susceptible de leur offrir leur échappent dans une large mesure, ce qui constitue la contrainte - la ressource - structurale qui pèse sur eux.

Pour tenter de comprendre ce qui se trame dans ces dispositifs de formation, trois pistes doivent être suivies : l'élève et le développement de son réseau relationnel initié par la production d'interactions répétées avec des employeurs au sein du dispositif de formation, c'est à dire l'accès au capital social du dispositif de formation pertinent vis-à-vis de l'objectif

---

<sup>100</sup> au sens générique du terme, comme lieu d'exercice d'une activité professionnelle quelle qu'elle soit

d'accès à l'emploi (§ 4.2.) ; la position structurale spécifique de l'ensemble des dispositifs de formation à caractère professionnel en tant qu'organisations éducatives fonctionnant au contact direct avec les unités du système productif, c'est à dire des entreprises, des lieux ou des organisations où s'exerce une activité de travail (§ 4.3.) ; le mode d'organisation interne de chaque dispositif de formation et sa capacité à générer un capital social propre, significatif, à même de favoriser l'obtention d'un emploi et l'accès au monde du travail des élèves (§ 4.4.). Notre démarche se déroule ainsi dans trois directions, individuelle, structurelle et organisationnelle.

## **4.2. Le point de vue individuel : le dispositif de formation comme base de mises en relation élèves/employeurs et de développement du capital relationnel professionnel des élèves**

La première étape est de regarder comment se produisent pour les élèves les actions pouvant mener à l'emploi au sein d'un dispositif de formation : quels sont les phénomènes se produisant au cours du fonctionnement du dispositif de formation qui concernent aussi le fonctionnement réticulaire du marché du travail ? Il s'agit de phénomènes relevant à la fois des processus de mises en relation entre employés potentiels et employeurs potentiels sur le marché du travail, et des processus de développement des réseaux relationnels des individus selon les milieux fréquentés. Les élèves s'apprêtant à sortir d'un dispositif de formation doivent trouver dans leur environnement les ressources relationnelles nécessaires pour accéder à leur premier emploi. Fréquentant un dispositif de formation, le capital social généré par celui-ci devrait jouer un rôle principal. Les dispositifs de formation peuvent donc aussi être considérés comme des opérateurs sur le marché du travail, c'est à dire des lieux-ressources favorisant les rencontres effectives entre offreurs et demandeurs d'emploi. Si un dispositif de formation n'est pas une agence locale pour l'emploi chargée officiellement d'opérer des médiations entre offreurs et demandeurs d'emploi (Lièvre 1995 ; Lesueur & Lièvre 1996), il s'y effectue pourtant de ces médiations qui aboutissent à des embauches.

### **4.2.1. Le dispositif de formation comme lieu de rencontres entre élèves et professionnels**

Un dispositif de formation est une organisation qui, par son fonctionnement, suscite des occasions de rencontre, des interactions entre des élèves présents dans l'organisation pour être formés, des enseignants permanents, et enfin des professionnels (employeurs ou salariés du monde professionnel visé) présents dans l'organisation en tant qu'"intervenants-formateurs" plus ou moins occasionnels. Il s'agit de mises en relations se produisant dans le cadre d'une chaîne relationnelle ayant pour support le dispositif de formation. A cette époque de leur parcours professionnel, le dispositif de formation constitue une base potentielle essentielle de la constitution du capital relationnel des élèves. Il s'agit bien en effet de prendre en compte le fait que le développement et l'usage du réseau relationnel nécessitent des lieux et des objets d'interactions, comme le rappelle Henk Flap (1999) avec une formule à l'emporte-pièce : « *Without meeting there will be no mating* ». En effet, « *Contacts between persons are the fundamental prerequisite for the creation and use of social capital* » et « *The establishment of social contacts further depends on the presence of meeting places and facilities like voluntary organizations, public square, shops, post offices, schools and bars* » (1999, p. 13).

C'est le cas d'un dispositif de formation, comme « organisation volontaire », même s'il n'est pas nécessaire d'en arriver au « mateship » pour qu'une prise de contact entamée lors de la



formation débouche sur une embauche. Ainsi, ces interactions peuvent déboucher sur un recrutement, même si ce n'est pas l'objet premier du dispositif de formation. Elles peuvent aussi déboucher sur une recommandation qui elle-même aboutira à un recrutement ou encore fournir aux élèves des informations pertinentes vis-à-vis de la recherche d'emploi. Pour les employeurs, le dispositif de formation constitue un vivier privilégié de contacts possibles.

#### **4.2.2. Médiation à double entente et interactions récurrentes au sein de l'activité formative**

Que se passe-t-il en fait lors de ces interactions ? Celles-ci se produisent en ayant pour objet premier l'activité de formation et pour base le dispositif de formation. Dans son analyse des relations en public, Erving Goffman (1973) utilise le terme de *base* pour caractériser les trois grandes circonstances de contact permettant les rituels confirmatifs de l'existence d'une relation (79-82). Il distingue les affaires en cours, les contacts fortuits dus au hasard, et les contacts intentionnels initiés par l'un ou les deux protagonistes. Dans notre cas, en l'occurrence celui de l'activité de formation, il s'agirait plutôt des affaires en cours, c'est à dire des activités qui justifient et officialisent des rencontres récurrentes entre les protagonistes, et qui permettent que d'autres objets plus sensibles -comme la recherche d'emploi ou d'employé- soient éventuellement abordés lors des interactions<sup>101</sup>. En se référant à Goffman, le fonctionnement du dispositif de formation permet donc deux choses : 1) l'existence d'un objet officiel déclaré d'interactions entre élèves et employeurs, sous la "houlette" en quelque sorte du responsable du dispositif de formation et de ses enseignants, et 2) une récurrence des contacts, à moindre coût en temps, en argent et en effort, seule à même d'engendrer la possibilité d'un « ancrage » effectif ultérieur de relations naissantes entre les divers protagonistes (pp. 182-186).

Premier point, l'activité formative comme objet officiel masque et autorise à la fois que d'autres types d'informations puissent être échangés de façon implicite, qu'une autre interaction puisse se dérouler à un autre plan. Le caractère implicite, d'arrière-plan de cette interaction permet, quelle qu'en soit l'issue (poursuite ou non de la relation vers une embauche), d'éviter les conséquences désagréables de l'officialisation d'un jugement ou de le rendre trop visible, que celui-ci puisse être perçu comme négatif (interaction qui ne débouche pas, donc pas de reconnaissance de sa valeur pour l'employeur potentiel) ou positif (le dévoilement trop brutal du caractère instrumental de la relation nouée pourrait être gênant par rapport au collectif du dispositif de formation). La question de la recherche d'emploi ou d'emploi, même si elle n'est jamais bien loin dans les esprits, n'est pas -ou peu- l'objet officiel de l'interaction lors d'une action de formation en tant que telle ; et c'est ce qui permet à tout moment d'éviter la confrontation directe sur ce terrain. Le double niveau de l'interaction permet de tester, sur des durées plus ou moins courtes, des ententes possibles, sans prendre trop de risques ni se sentir obligé d'officialiser immédiatement une position d'engagement, que ce soit du côté de l'élève comme de l'intervenant professionnel. Il est toujours possible de ramener le sens de l'interaction à son sens officiel et premier, celui de l'acte de formation<sup>102</sup>.

---

<sup>101</sup> la question des rencontres de type "matrimonial" pour les élèves pourrait être abordée dans les mêmes termes, si l'on pense par exemple aux fameux "bals de taupe" organisés chaque fin d'année dans les classes préparatoires aux grandes écoles d'ingénieurs...

<sup>102</sup> Vincent Lemieux (1982) distingue dans l'analyse des réseaux forme, substance et fonctionnalité. Selon lui, un réseau est constitué de plusieurs substrats (la substance du réseau), correspondant à ce qui circule dans le réseau ou l'organisation considérée, ce qui fait le lien. Dans notre cas, le substrat officiel est l'activité de formation, mais il peut y en avoir un second, la recherche d'emploi, de même qu'il pourrait y en avoir un troisième, par exemple la recherche de compagnon ou de compagne, surtout si sont prises en compte les activités festives organisées de manière périphérique tout en étant très liées à la formation comme c'est le cas dans certaines filières de

On se trouve ici dans une situation comparable à celle du "marché matrimonial" tel que décrit par François Héran<sup>103</sup> et dans laquelle d'une certaine façon la salle de cours du dispositif de formation joue pour le marché du travail le même rôle que la salle de bal pour le marché matrimonial : *"Le propre du bal, c'est d'être une mise en scène du marché qui l'euphémise et le rend socialement acceptable... Le défaut que présente le système des annonces matrimoniales par rapport au bal et aux autres formes de sociabilité du type groupe de pairs est justement de ne pas euphémiser suffisamment la nature du marché... Dans le feu des interactions qui ont le bal pour cadre, il est toujours possible de revenir en arrière sur les "avances" éventuelles entre partenaires et de ramener le bal à son autre vérité, celle d'un simple lieu de loisirs. Sans ces médiations "à double entente" (cf. Goffman) les agents seraient placés dans des situations impossibles de tout ou rien... Il leur faudrait toujours annoncer d'emblée s'ils sont preneurs ou non, comme dans ces commerces à l'ancienne où le simple fait de toucher à un objet est interprété comme une volonté d'achat."* La nécessité d'une euphémisation du marché de l'emploi via un dispositif de formation n'est peut-être pas aussi impérative que dans le cas du fonctionnement du marché matrimonial. Cependant nous soutenons l'idée que les processus de rencontre ou de médiation -d'échange - sur les marchés, en tant qu'espaces sociaux dans lesquels se produisent des transactions entre individus ou entre groupes, ne sont pas si différents les uns des autres selon la nature des marchés : marchés du travail, marchés de biens, marchés matrimoniaux, relations diplomatiques, etc. (cf. chapitre 1 ; Merle 1987).

Les phénomènes microsociologiques d'interactions impliquant élèves et professionnels évoqués ici portent sur des situations d'intervention en formation. Mais les phénomènes analysés concernent aussi d'autres situations d'interaction liées à la formation : jury de sélection à l'entrée dans le dispositif de formation, commande de travaux collectifs à caractère pédagogique et professionnel, etc., y compris le stage qui, bien sûr, comporte des dimensions qui vont bien au-delà. Les situations pédagogiques lors desquelles se produisent des interactions entre professionnels et élèves sont nombreuses et dépendent pour partie de l'inventivité pédagogique des enseignants. C'est dans ce sens, que, quel que soit l'objet pédagogique, un dispositif de formation peut être considéré comme un opérateur au sens plein sur le marché du travail, effectuant des mises en relation entre élèves potentiellement à la recherche d'un emploi et professionnels potentiellement à la recherche d'employés.

Second point, il a été, jusqu'à présent, plus question d'interactions que de relations interindividuelles. Lorsque nous parlons d'interaction, il s'agit d'un événement, d'une rencontre effective entre deux personnes, à un instant et en un lieu donné ; tandis qu'une relation interindividuelle inclut les interactions qui lui donnent corps mais continue d'exister en dehors de ces moments d'interaction. Et il est bien sûr difficile d'imaginer une relation entre deux personnes qui n'ait pas commencé par une interaction. Des interactions répétées peuvent susciter l'apparition d'une relation, même si ce n'est pas une issue certaine à chaque fois. Ainsi, la répétition des contacts à travers la récurrence et la multiplicité des situations pédagogiques est gage de l'apparition de relations. C'est ce que Goffman appelle l'ancrage de la relation, lorsque chacun dans la durée *"identifie l'autre personnellement, sait qu'il en fait autant et reconnaît ouvertement devant lui que quelque chose d'irrévocable a commencé entre eux, qu'ils ont établi un canevas de connaissance mutuelle qui retient, organise et applique leur expérience réciproque"* (1973, p. 182).

---

médecine ou les classes préparatoires aux grandes écoles. Finalité officielle et finalité secondaire fonctionnant comme un sous-produit de la finalité principale.

<sup>103</sup> 1986, "La cote d'amour", in *Les jeunes et les autres*, Actes du colloque organisé par le ministère de la Recherche, tome 1 (groupe de travail "Jeunes : marché scolaire, marché du travail, marché matrimonial"), Vaucresson, Centre de recherches interdisciplinaires de Vaucresson, pp. 251-259. Cité par Vincent Merle, 1987, p.12.

Cette récurrence des contacts est à considérer aussi bien entre élèves et employeurs qu'entre enseignants et employeurs. D'un côté, elle permet l'expérimentation réciproque entre élèves et employeurs ; de l'autre la fréquentation régulière du dispositif de formation sur la durée pour les employeurs est à la fois signe d'une confiance accordée à ce dispositif, son responsable et ses enseignants, et gage de son maintien. C'est là que le capital social du dispositif de formation se perçoit. La nature même de la base de contacts, selon les termes de Goffman, est une source de confiance *a priori* dans les appréciations que les protagonistes sont amenés à se porter mutuellement.

Un dispositif de formation est donc l'occasion pour les élèves de développer leur réseau relationnel, comme dans toute activité sociale. Les interactions, les rencontres qui s'y produisent peuvent être la source de nouvelles relations. Il ne s'agit cependant pas de n'importe quel type de relations : la spécialité même du dispositif de formation entraîne que les professionnels intervenants qui peuvent être mobilisés sont issus du milieu professionnel bien spécifique dans lequel les élèves souhaitent a priori s'insérer<sup>104</sup>, et sont sources de relations pertinentes pour l'objectif d'accès au milieu professionnel visé. Il s'agit alors d'observer plus finement la position de ces dispositifs de formation vis-à-vis du monde du travail.

### **4.3. Le point de vue "structural" : les dispositifs de formation à caractère professionnel comme points de contact privilégiés avec les milieux professionnels**

Dans cette seconde étape, la position « générique » des dispositifs de formation vis-à-vis du marché du travail est analysée en tant que bordure externe du système éducatif comme cela a déjà été évoqué plus haut. Le point de vue strictement individuel est abandonné, mais il ne s'agit pas non plus d'un point de vue macrosociologique. Ce qui se rapproche le plus de ce niveau d'observation du social est peut-être une approche "mésosociologique" (Granovetter 1985 ; Lazega 1994, 1996) : cette approche est similaire dans son esprit à l'approche structurale de réseau (Degenne et Forsé 1994 ; Lazega 1998), sans cependant revendiquer l'exhaustivité d'observation qu'exige ce type d'analyse, et en considérant qu'elle s'applique non pas à des individus mais à des organisations, des dispositifs de formation en l'occurrence.

Une première façon d'appréhender l'école et l'entreprise du point de vue de leurs liens est de les considérer comme deux institutions, formative et entrepreneuriale, distinctes, relativement éloignées l'une de l'autre et cherchant à développer une proximité de façon institutionnelle (§ 4.3.1.). C'est l'approche générale des relations entre système éducatif et système productif dont les entrées ainsi que les traitements disciplinaires peuvent être nombreux et variés (Tanguy dir. 1986 ; Jobert, Marry, Tanguy 1995). Cette approche a le mérite de rappeler que le système éducatif français, malgré une évolution notable depuis une vingtaine d'années, reste dans l'ensemble assez peu connecté au système productif. Elle est cependant trop générale et reste en particulier assez vague et indistincte sur la nature des liens qui s'établissent, estimant que, quelle que soit leur forme ou leur "épaisseur", les rapprochements institutionnels sont finalement toujours bénéfiques pour le fonctionnement du système social concerné.

---

<sup>104</sup> si on considère que le fait de suivre une formation à but professionnel signifie pour un élève qu'il souhaite effectivement s'engager dans le milieu professionnel désigné par la spécialité de la formation.

Nous reprenons alors à notre compte, et dans un sens certainement plus restreint que celui voulu par les auteurs, l'optique générale du domaine de recherche sur les relations éducation-travail telle que la définissent Jobert, Marry et Tanguy : "*Aux relations linéaires encore trop souvent affirmées entre la formation et l'emploi, on peut ainsi substituer des processus en réseaux qui reconstituent la chaîne des médiations entre ces deux termes*" (1995, p. 13). C'est bien de cela qu'il s'agit, de ces "processus en réseaux" qui lient la sphère éducative et le monde du travail, et plus particulièrement de ceux qui lient directement, sans médiation, des dispositifs de formation et des milieux de travail. Ainsi, parmi les différentes entrées possibles dans ce champ, une nous intéresse de façon précise : la nature concrète des liens qui se nouent entre les divers protagonistes et l'implication effective des élèves dans ces liaisons. Cette question des liens école-entreprise sous l'angle des relations interpersonnelles s'établissant entre acteurs du monde formatif, employeurs et, bien sûr, élèves fera l'objet du point suivant (§ 4.3.2.).

### **4.3.1. La proximité institutionnelle du système éducatif avec le monde du travail**

Il s'agit donc de deux milieux, ou plutôt de deux institutions de natures différentes, formative et entrepreneuriale, a priori peu connectées entre elles. Cette question de la proximité système éducatif-entreprises a été abordée par plusieurs auteurs.

#### *4.3.1.1. Les liens institutionnels école-entreprise comme forme de régulation du marché des jeunes débutants aux Etats-Unis, au Japon, en Allemagne et en Grande-Bretagne*

La question des liens entre l'école et l'entreprise a été abordée par Rosenbaum et alii (1990), à propos de leurs effets sur l'accès à l'emploi pour les jeunes sortant de l'école. Constatant la diffusion permanente et croissante des problèmes d'accès à l'emploi pour les jeunes issus des high schools américaines (lycées en France), à savoir un turnover et un chômage jugés massifs à l'aune du marché du travail des Etats-Unis, Rosenbaum et alii (1990) passent en revue les forces et les faiblesses de quatre théories fournissant des éléments d'explication à ces problèmes : les théories de la segmentation du marché du travail, du capital humain, du signal et des réseaux sociaux.

Pour ces auteurs, la théorie de la segmentation affirme que les employeurs sont indifférents (ou insensibles) aux compétences des jeunes mais n'explique pas pourquoi. La théorie du capital humain est juste capable de désigner les jeunes comme responsables de leurs propres déficiences en étant peu motivés à investir dans leurs qualifications. Appliquée à la lettre, elle affirme que c'est parce qu'ils n'investissent pas assez dans leur capital humain que les jeunes sortant de high school rencontrent tant de difficultés à trouver un emploi, affirmation qui serait étayée par une collection de rapports officiels centrés sur la faiblesse des compétences académiques des jeunes américains, selon les auteurs... Elle ne s'interroge pas sur les raisons de leur faible intérêt à réduire ces déficiences, ignorant totalement le rôle de l'environnement sur l'incitation à l'effort ou à la réussite scolaires (school achievement), ni sur le fait que les employeurs incitent si peu les jeunes à accroître leur capital humain. La théorie du signal d'une part affirme que les employeurs sont indifférents aux compétences des jeunes parce qu'ils utilisent finalement assez peu de signaux, le coût économique d'obtention de la bonne information étant trop élevé ; et d'autre part elle ignore tout un pan de contraintes normatives et de phénomènes non économiques qui interviennent dans le niveau d'utilisation et de confiance accordée aux signaux émis par les uns et les autres, lorsqu'ils sont émis. La théorie des réseaux, construisant à partir des théories du capital humain et du signal (« building upon »), trouve grâce à leurs yeux parce qu'elle prend en compte l'encastrement social de ces théories, encastrement conférant confiance, capacité de circulation et de production d'effet

aux concepts d'information mobilisés par ces théories. Ils résument de façon lapidaire leur point de vue : les jeunes rencontrent des difficultés dans l'accès à l'emploi parce qu'ils ne disposent pas de réseaux relationnels connectés à ceux des employeurs.

Pour Rosenbaum et alii, l'absence de confiance, due au manque de relations entre l'école et l'entreprise, explique cette inefficience du marché dans la transition école-entreprise, ou, dit autrement, créé des dysfonctionnements dans les processus de marché des jeunes débutants à l'origine de leurs difficultés d'emploi aux USA. Ecoles et Employeurs sont dépendants les uns des autres : les employeurs dépendent des écoles qui leur fournissent les jeunes formés dont ils ont besoin, et les écoles dépendent des employeurs qui recrutent leurs jeunes formés.

Ils interprètent la notion de relation à deux niveaux, institutionnel (par exemple une convention liant une grande entreprise et une école) et personnel (entre telle personne et telle autre), chacun d'eux renforçant l'autre: selon eux, des relations interpersonnelles récurrentes favorisent l'apparition de liaison au niveau institutionnel ; et des liaisons institutionnelles établies peuvent être à l'origine de relations interpersonnelles sources de confiance, et peuvent aussi assurer une certaine permanence des liens en résistant aux changements de personnes quand cela se produit. En fait, cette seconde dimension des relations interpersonnelles est très peu évoquée par les auteurs, et est plus postulée que réellement étudiée en profondeur. Leur article centré essentiellement sur les relations institutionnelles en reste à un niveau de généralité plutôt allusif sur le fonctionnement réticulaire concret du marché du travail. Par ailleurs, contrairement à ce qu'ils avancent, il n'est pas du tout évident que des relations interindividuelles récurrentes entre des personnes d'institutions différentes mènent systématiquement à des liens institutionnels, et il n'est pas non plus nécessaire que des liens institutionnels existent pour que des liens interindividuels perdurent au cours du temps et produisent les effets de confiance attendus. De même rien ne garantit qu'une convention entre deux institutions aboutit à coup sûr à l'établissement de relations interindividuelles allant au-delà du minimum formel imposé par la convention, celle-ci pouvant très bien rester sans effet quant à l'apparition de relations interpersonnelles sources de confiance accrue vis-à-vis de son objet. L'apparition d'une relation de confiance va au-delà de la relation fonctionnelle entre deux individus appartenant à des institutions différentes, par exemple acheteur/vendeur ; la confiance n'apparaît qu'à partir du moment où la relation fonctionnelle se double de l'ébauche d'une relation sociale directe et de face à face.

En tout état de cause, quel que soit le rôle de la dimension institutionnelle dans la création de relations interpersonnelles, la réflexion de ces auteurs montre tout de même que des liens effectifs entre école et entreprise améliorent les processus d'accès à l'emploi pour les débutants. Ils suggèrent même des liaisons possibles au plan théorique avec la théorie du signal (les individus émettent des signaux sur le marché du travail comme par ex âge, sexe, diplôme, etc., en fonction desquels les employeurs se déterminent). Et ils rappellent une évidence oubliée, la possibilité d'émettre un signal ne dit rien sur le fait qu'il soit effectivement reçu, sur la façon dont il sera reçu, et sur le niveau de confiance dont il sera crédité par les destinataires envisagés : *"One way to increase understanding and trust of signals is to embed them in the context of ongoing social and institutional relationships. Trust arises in social interactions, and social norms give meaning and dependability to exchanges (...). These contextual features offer performance guarantees that would not emerge from simple market mechanisms."* (Rosenbaum et alii 1990, p. 282).

Ces auteurs établissent ensuite une comparaison entre pays industrialisés (Japon, Etats-Unis, Allemagne), montrant les différences d'organisation selon les contextes culturels. Aux USA, il y a peu de liens entre les high schools et le monde du travail, passage laissé au libre jeu des mécanismes du marché, d'où les difficultés des jeunes lors de leur première entrée sur le

marché du travail. Le Japon, selon les auteurs, offre pour une partie de son système éducatif une situation radicalement opposée. De nombreux liens existent au plan institutionnel entre écoles et entreprises, de même que de nombreuses relations lient effectivement responsables ou enseignants des écoles et professionnels des entreprises. On a ici une très forte intervention de l'école dans le cadre de conventions de long terme avec les entreprises dans lesquelles les écoles - leurs enseignants - opèrent un premier tri et classent les étudiants vis-à-vis des postes que les entreprises se sont engagées à alimenter par des élèves de l'école en question ; les recruteurs des entreprises n'interviennent qu'à la fin du processus en choisissant par entretien le candidat qu'ils retiennent parmi les "nominés". Ainsi, les enseignants sont à la fois des orienteurs dans les écoles chargés d'aider les élèves à se positionner vis-à-vis des offres d'emploi proposées, et des conseillers chargés d'organiser les contacts avec les employeurs et de sélectionner les élèves pour les postes de travail. Il y a là une sorte de "régulation conjointe" de l'embauche des jeunes entre les écoles et les entreprises ; cependant, rien n'est dit sur d'éventuelles négociations ou discussions entre les écoles et les entreprises à propos des critères retenus par les enseignants pour sélectionner les élèves. Enfin, cela ne concerne pas l'enseignement supérieur japonais.

Il s'agit là d'une procédure très formalisée. Mais le processus qu'elle recouvre existe en France sous une forme bien sûr beaucoup plus informelle : le responsable d'un dispositif de formation reçoit une offre d'emploi (ce qui suppose qu'un travail a été fait en amont pour que ledit dispositif soit destinataire d'offres d'emploi) et peut opter pour un affichage général (c'est-à-dire une procédure médiatisée), ou au contraire opérer lui-même sa sélection en informant deux ou trois élèves dont il sait qu'ils peuvent être intéressés et qu'il juge pertinents pour l'offre d'emploi. Il s'agit alors d'une procédure relationnelle dans laquelle l'enseignant met en relation intentionnellement. Il est clair que de tels phénomènes se produisent couramment ; et par ailleurs, l'institutionnalisation, comme par exemple les conventions écoles-entreprises au Japon, ne fait que rendre le processus plus visible socialement.

En Allemagne, selon ces auteurs, la proximité école-entreprise apparaît aussi très forte, même si elle est moins développée qu'au Japon. Ceci s'explique en grande partie par l'importance du système dual qui supporte l'entretien de liens poussés entre école et entreprise, de l'apprentissage et des filières professionnalisées qui favorisent les liens avec des milieux professionnels identifiés. Mais ici l'école n'assume pas seule tous les liens avec le monde du travail : l'orientation et le placement sont assurés majoritairement par des agences publiques chargées de l'emploi. Le processus d'allocation de la main d'œuvre s'appuie plus sur des agences gouvernementales, les employeurs et les syndicats de salariés que sur l'école uniquement : les "*governments employment offices*" établissent des liens entre écoles, employeurs et syndicats en assurant conseil, orientation et placement, à côté de ceux initiés directement entre l'école et les entreprises du fait du système d'apprentissage allemand (dual system). La position de l'Allemagne ressemble ainsi pour une part à celle du Japon : les liens sont plutôt assurés par un ensemble d'instances publiques, parmi lesquelles l'école. Les auteurs terminent par un rapide survol de la situation anglaise : si les liens étaient auparavant assez faibles comme aux Etats-Unis, les politiques mises en place pour les développer depuis les années 1980 rapprocheraient la Grande-Bretagne du système allemand.

#### *4.3.1.2. Extériorité relative de l'école vis-à-vis des entreprises, et Etat comme "tuteur" du marché du travail des jeunes débutants : une déconnexion éducation-travail marquée en France*

Qu'en est-il en France de cette régulation du « marché » des jeunes débutants ? De nombreux ouvrages ont abordé la question (Agulhon 1994 ; Degenne et Lebeaux 1999 ; Jobert, Marry et Tanguy 1995 ; Rose 1998 ; Roulleau-Berger 2001 ; Tanguy 1994 ; Vasconcellos 1993 ;

Verdier 1996), et il n'entre pas dans notre propos de les résumer tous. Leurs analyses convergent cependant peu ou prou.

Jusqu'à la fin des années 50, l'école a été en France traditionnellement pensée indépendamment du marché du travail (Agulhon 1994), dispensant un "*enseignement de type encyclopédique, sans souci de préparer à un métier*" (Vasconcellos 1993, p. 54). De nombreuses réformes ont peu à peu incorporé et développé l'enseignement de nature professionnelle (Agulhon 1994). Cependant, le poids des académismes est tel qu'une vision scolaire-académique a continué à dominer le système éducatif, maintenant une forme de socialisation générique sans mise en relation concrète avec le monde du travail. Ce n'est qu'avec l'apparition de l'alternance en lycée professionnel (1979)<sup>105</sup> puis son fort développement, à la fois en apprentissage et dans ces lycées professionnels, au cours de la décennie 1980 que cette mise en relation, source de contacts et d'insertion dans des réseaux professionnels, commence à s'effectuer. Dans le même temps, la mise en place de filières professionnalisées se développe dans l'enseignement universitaire<sup>106</sup>..., avec un succès relatif puisqu'elles constituent autant de "*tentatives pour détourner les bacheliers des études générales et en inciter un bon nombre à s'engager dans des études à finalité professionnelle précise*" (Vasconcellos, p. 87). Malgré ces diverses tentatives, la professionnalisation des formations initiales menace de devoir rester éternellement un vœu pieu en France (Trouvé 1996), et la hiérarchie du système éducatif français est telle qu'il reste encore dominé par les valeurs académiques et les formes scolaires d'enseignement (Verdier 1996, Rose 1998), à l'opposé par exemple de la "*relation étroite entre travailler et apprendre*" qui constitue la base du système de formation allemand (Marry 1995).

Deux phénomènes concourent à éloigner les jeunes en formation ou en cours d'insertion des sphères du monde du travail (Tanguy 1994, Verdier 1996 et Rose 1998). Tout d'abord, spécificité française, la première moitié de la décennie 90 voit une augmentation massive et sans précédent des taux de scolarisation et de la durée des études ("*La quasi-totalité des jeunes de 17 ans (91,7% exactement), les quatre cinquièmes des jeunes de 18 ans (79,6%) et près des deux tiers de ceux âgés de 19 ans (64,1%) sont scolarisés à temps plein, soit dans des proportions nettement supérieures à un pays comme la Grande-Bretagne*", Tanguy 1994, p.173). Ensuite, dès le début des années 1990, tous les jeunes sortant le plus tôt du système éducatif, sans diplôme ou avec comme seul bagage un CAP ou un BEP, subissent un passage quasi obligé par les dispositifs d'insertion.

Cette importance des dispositifs publics d'insertion est née en France au milieu des années 1970, fruit du développement sans précédent des politiques d'insertion des jeunes (Rose 1998). Il existe ainsi en France une diversité de dispositifs d'insertion qui mobilisent de nombreux acteurs liés au marché du travail et aux pouvoirs publics, comme l'ont montré les approches en terme de transition professionnelle (Rose 1984, 1996)<sup>107</sup>. Selon Tanguy (1994) cela susciterait même l'apparition d'une nouvelle activité sociale en voie de définition, l'activité de formation, distincte de l'activité éducative traditionnelle, regroupant sous le terme d'alternance un ensemble de pratiques de "*coopération entre les institutions de formation (école ou organismes spécialisés ayant des statuts divers publics ou privés) et les entreprises*" (p. 181), et concernant, outre la partie des jeunes scolarisés ou en apprentissage évoqués ci-

---

<sup>105</sup> les premières « séquences éducatives » en entreprise font leur apparition en 1979 (Agulhon 1994 ; Vasconcellos 1993).

<sup>106</sup> Si les IUT sont apparus en 1966, ils n'ont connu le succès qu'à partir des années 1980, selon Vasconcellos (1993). C'est en 1976 qu'apparaissent les premières licences et maîtrises finalisées par leurs contenus et leurs stages obligatoires (AES, LEA, MASS, MST...) et les DESS ; en 1984, les DEUST recourant à des enseignants venus des entreprises ; en 1990, les IUP dans lesquels les professionnels issus des entreprises sont sensés constituer la moitié des enseignants.

<sup>107</sup> Cf. chapitre 1, § 1.3.2.

dessus, les jeunes sortants à la recherche d'un premier emploi. Cependant, ces rapprochements restent marqués par la forte institutionnalisation du système éducatif français : *"les relations établies entre les institutions scolaires (les lycées professionnels et techniques notamment) et les entreprises tendent à définir une forme d'alternance qui se différencie du système dual allemand : dans celui-ci, l'entreprise occupe une place centrale tandis que dans le système français c'est l'établissement scolaire qui occupe cette place"* (Jobert, Marry et Tanguy 1995, p. 20).

L'Etat, aidé en partie par les collectivités territoriales, assure donc massivement la régulation du marché du travail des jeunes, à travers le développement des politiques d'insertion et de formation professionnelle initiale. Mais d'autres phénomènes entrent en ligne de compte : le système éducatif reste encore très centralisé, les liens école-entreprises sont toujours les plus prégnants au niveau national, et les logiques dominantes sur le marché du travail sont celles des marchés internes, organisés autour de l'entreprise, privilégiant l'expérience professionnelle et entraînant un certain déclassement à l'embauche (Rose 1998, pp. 144-145). Ceci amène J. Rose, reprenant E. Verdier<sup>108</sup> (1996), à identifier une *"conjoncture sociétale française"*, définie par des caractéristiques suivantes : *"poids du diplôme et hiérarchisation des savoirs, forte institutionnalisation du système éducatif et relative extériorité vis-à-vis des entreprises, rationnement de l'emploi, importance de la compétition individuelle, structuration des marchés du travail par des marchés internes fondés sur l'ancienneté"* (1998, p.146).

Nous retiendrons de tout cela que la régulation des processus d'entrée dans la vie active par l'Etat et les dispositifs de politique publique d'insertion intercale de fait entre les élèves sortant de l'école et les entreprises une sorte de sas au sein duquel la socialisation se réalise par tâtonnements, essais/erreurs, attentes... comme l'ont montré nombre d'auteurs (cf. chapitre 1.). Cette organisation, ces acteurs et ces dispositifs contribuent à éloigner d'autant les entreprises de l'école. Ils assurent d'une certaine façon les processus de médiation entre école et emploi selon l'expression de Jobert, Marry et Tanguy (1995), ou encore *"le lien social défaillant"* tels que l'identifient certains travaux du Centre d'Etudes de l'Emploi (Baron et alii 1995 ; Bessy et Eymard-Duvernay 1997). Le constat est net, selon L. Tanguy : *"Produit d'évolutions structurelles, cette propension à un allongement des études a été largement organisée par les politiques éducatives et d'insertion des jeunes. Aussi peut-on dire que l'entrée des jeunes au travail ne s'accomplit plus au sein et à la charge des entreprises mais au sein d'un ensemble de dispositifs dont les cadres et les modalités de fonctionnement sont définis par l'Etat (...)"* (1994, p. 173).

Enfin, Degenne et Lebeaux (1999) résument à leur façon ce décalage maintenu entre logique scolaire et monde du travail en France. Cette désarticulation se manifeste dans la mesure où les employeurs se calent fortement sur le diplôme ou le niveau de formation comme signe de valeur sur le marché du travail, tandis que dans le même temps ils reportent à l'extérieur de l'entreprise la nécessaire phase de socialisation professionnelle de ces jeunes. C'est donc aux pouvoirs publics, via les politiques d'insertion professionnelle, qu'incombe la prise en charge de cette phase de socialisation/sélection. L'objet de cette phase est alors l'acquisition par les jeunes d'un capital social défini comme *« l'ensemble des savoirs nécessaires pour être reconnu dans un univers professionnel donné et qui permettent d'y être intégré »*.

En reprenant l'ensemble des points évoqués ici, deux mouvements de sens opposés se dessinent depuis le début des années 1990. D'un côté un rapprochement s'opère entre école et entreprise (cf. introduction générale) : injonction à la reconnexion au niveau national (création du Haut Comité Education Economie, relance des Commissions Professionnelles

---

<sup>108</sup> Lui-même s'appuyant sur les analyses sociétales de M. Maurice, F. Sellier et J.-J. Silvestre (*Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, PUF, 1982, coll. Sociologies).



Consultatives) ; obligations de mises en contact au niveau des établissements à travers les formes pédagogiques de l'alternance, développement des conventions de jumelage, etc. (Agulhon 1994 ; Tanguy 1994). José Rose (1998, pp. 102-103) repère aussi ce mouvement à travers une certaine décentralisation des négociations de branche, la création de diplômes professionnels (Bacs Pro), ou encore le développement de l'alternance sous toutes ses formes. De l'autre, le fort développement de la scolarisation d'une part majoritaire des jeunes et l'importance des dispositifs de politique publique d'insertion associée aux différentes pratiques de l'alternance (Tanguy 1994) renvoient à l'existence d'un sas maintenant une certaine distance entre jeunes élèves sortants de formation et milieux professionnels. De plus, si le principe de l'alternance est bien l'occasion d'un développement corrélatif de conventions ou d'autres formules d'associations entre représentants du monde éducatif et représentants du monde de l'entreprise, rien ne garantit l'existence d'engagements interindividuels réels entre les acteurs des établissements de formation ou des entreprises sur le terrain. Toutes ces analyses sont ainsi en accord pour reconnaître que cette proximité voulue entre le système éducatif français et les milieux de travail pour la mise en relation concrète avec le monde du travail reste encore peu marquée.

#### **4.3.2. Une approche plus structurale : les dispositifs de formation à caractère professionnel comme articulateurs entre le monde de l'école et le monde du travail**

Il s'agit maintenant d'affiner l'identification de la position des dispositifs de formation vis-à-vis du monde du travail. C'est une seconde façon d'appréhender les liens entre organisations formatives et organisations de travail, centrée sur les liens interpersonnels concrètement tissés entre ces deux mondes. Tout dispositif de formation professionnelle peut être considéré comme un point de contact privilégié entre le système éducatif et le système productif – le monde du travail en général. A chaque dispositif de formation est associé un flux de connexions avec le milieu professionnel visé assurant à la fois l'accès à un potentiel d'informations contenues dans ces relations et une communauté culturelle commune avec le milieu professionnel visé. En ce sens ces dispositifs de formation occupent une position spécifique entre un milieu de travail accessible par des moyens distinguant peu ceux qui les mobilisent et un appareil de formation qui n'aurait pas de lien particulier avec celui-ci<sup>109</sup>. Ces dispositifs de formation sont des articulateurs essentiels entre le monde de l'école et le milieu professionnel auquel ils destinent leurs élèves, source d'un capital social collectif favorisant toutes les actions que les uns et les autres engagent dans le but de recruter ou de rechercher un emploi.

---

<sup>109</sup> Il s'agit des premières entrées sur le marché du travail, ce qui est le cas le plus général ; mais cela peut concerner aussi les nouvelles entrées suite à une période de retour en formation, quel qu'en soit le statut, dès lors que cela préfigure une mobilité professionnelle. On ne peut alors ignorer les relations professionnelles antérieures des individus. Dans ce cas, en forçant le trait et pour faire court, selon que l'objectif de l'adulte en re-formation est de rester ou de quitter son milieu professionnel d'origine, son réseau professionnel antérieur sera plus ou moins pertinent, et inversement, les opportunités offertes par le dispositif de formation prendront plus ou moins de poids, selon un principe qui veut qu'on mobilise les réseaux qu'on a sous la main, les chaînes les plus courtes possibles et en fonction du maximum de pertinence pour l'objectif visé. Les pratiques diversifiées de formation tout au long de la vie suggèrent des développements d'analyse prenant en compte les opérateurs de formation autres que le système de formation initiale classique, leurs positions vis-à-vis du marché du travail et des entreprises, les interactions avec les aspects marchands du marché de la formation, etc., sous l'angle des ressources autres que strictement formatives qu'ils peuvent fournir. Dans la même optique que les travaux de Lucie Tanguy (La formation, une activité sociale en voie de définition ? 1994), il y aurait là une piste d'interrogations nouvelles sur le rôle de la formation dans nos sociétés ?

#### *4.3.2.1. Les flux de contacts du dispositif de formation avec le milieu professionnel visé*

Lorsqu'un dispositif de formation professionnelle est créé, il a généralement pour objectif de former des personnes destinées à un espace professionnel donné, et cela peut difficilement se réaliser sans contacts avec des professionnels du milieu visé, ne serait-ce que pour la constitution d'un premier vivier de stages. Il est facile d'imaginer par ailleurs que, bien qu'encadrée par les règles propres à l'institution au sein de laquelle ce dispositif se met en place, sa création n'est pas le fruit du hasard. Si elle dépend bien sûr des opportunités qu'offre le contexte institutionnel, elle tient beaucoup, d'une part, à la connaissance du milieu professionnel visé qu'en a son promoteur et responsable, et, d'autre part, aux contacts dont il dispose dans ce milieu. Il est possible de faire le parallèle, toute proportion gardée, avec l'activité entrepreneuriale : pour le promoteur de la formation, c'est un peu comme la découverte puis l'occupation d'une niche de marché pour des entrepreneurs. Créer un dispositif de formation suppose pour son promoteur d'avoir identifié un créneau, donc au moins de connaître suffisamment de monde dans le milieu professionnel visé, ou plus vraisemblablement d'être en relation avec quelques professionnels bien choisis pour leur leadership dans le milieu, de façon à s'assurer de la pertinence de son idée<sup>110</sup> (à l'instar de la description par Harrison White de la construction d'un marché à partir des liens entre les producteurs [1988]<sup>111</sup>). Cela constitue le point de départ, possible mais non obligatoire, d'un flux de contacts qui peut se développer au cours du temps.

Résumons les aspects dynamiques de la situation à partir des éléments avancés aux chapitres 2 et 3 précédents :

1) du point de vue du dispositif de formation, des relations nouées dans le cours de son histoire avec des employeurs ou des professionnels apparaissent à l'instigation des responsables, au gré de l'organisation pédagogique mise en place. Celle-ci crée des occasions de contacts renforçant la densité des liens qui s'établissent au cours du temps. Cela constitue un premier flux de liens rapprochant enseignants et professionnels.

2) du point de vue des élèves, parmi les ressources relationnelles auxquelles ils peuvent accéder, celles procurées par les dispositifs de formation sont essentielles dans la mesure où ils ne disposent pratiquement pas de relations professionnelles. A ce moment particulier du début de carrière, les dispositifs de formation représentent pour eux des points de concentration des possibilités de se construire un premier jeu de relations professionnelles.

3) toujours du point de vue de l'élève, mais cette fois-ci considéré comme un individu situé à une étape de son parcours : si l'effet de l'école est maximum lors de l'accès au premier emploi, le réseau de contacts professionnels prend la suite lorsqu'on observe de manière dynamique les différents moyens aboutissant à l'embauche pour les emplois successivement occupés. En d'autres termes, ego mobilise les réseaux auxquels il a accès dans le milieu qu'il fréquente : l'emploi est obtenu par contact, mais la nature des réseaux mobilisables change avec les immersions successives dans des milieux différents.

4) revenons maintenant au point de vue du dispositif de formation : les relations nouées lors du passage en formation ne disparaissent pas toutes, c'est même un enjeu pour leurs

---

<sup>110</sup> nous n'excluons absolument pas la possibilité qu'une formation soit créée à partir de quelques éléments glanés dans l'air du temps ou dans un rapport quelconque ; sa durée de vie montrera a contrario sa pertinence. Mais le cas doit être rare. Il y aurait ici beaucoup à dire à la fois sur les conditions et l'histoire institutionnelle de la création des dispositifs de formation en terme de stratégie de leurs promoteurs et responsables.

<sup>111</sup> Cf. § 1.2.4.5.

responsables<sup>112</sup>. Mais même s'il s'agit toujours des mêmes individus, leur nature évolue au cours du temps. Pour un ancien élève, un enseignant avec qui il reste en relation est toujours un enseignant ; pour l'enseignant ce n'est plus une relation avec un élève mais avec un *nouveau* professionnel. Et celui-ci pourra lui-même être à l'origine d'une embauche pour les élèves des promotions ultérieures. La nature des relations change avec l'évolution des statuts des interactants, et cela contribue grandement à constituer, entretenir et assurer la position particulière du dispositif de formation vis-à-vis de son espace professionnel attiré.

L'ensemble du processus aboutit de façon cumulative à la constitution, au développement et au renforcement d'un système relationnel composé de toutes les personnes qui assurent le fonctionnement du dispositif de formation (enseignants principalement), des élèves, des employeurs ou de leurs salariés impliqués dans son fonctionnement, et de tous leurs contacts dans leur milieu professionnel. Les enseignants et les employeurs sont les éléments fixes du système liant les deux mondes, et les élèves circulent de l'un à l'autre.

#### 4.3.2.2. *Le dispositif de formation comme articulateur entre deux milieux*

Que représente alors ce réseau de relations organisé à partir du dispositif de formation ? La notion d'intermédiaire est souvent avancée dans les travaux sur les acteurs du marché du travail (par ex. Baron et alii 1995 ; CEE 1994 ; Lagarenne et Marchal 1995b). Elle fournit une première piste, mais apparaît encore assez floue et couvre de trop nombreuses acceptions pour rendre compte de la position des dispositifs de formation (encadré 2). Nous empruntons dans la suite à la théorie des réseaux (Degenne et Forsé 1994) le concept d'articulateur construit à partir des approches de Lemieux (1976, 1982), de Mark Granovetter (1973) et de Ronald Burt (1992, 1995).

Une seconde approche de cette position peut être abordée comme le résultat d'une *stratégie d'articulateur* (Degenne et Forsé 1994, p. 145). Un articulateur est un individu appartenant à un groupe et assumant à lui seul le lien entre son groupe d'appartenance et un ou plusieurs autres groupes<sup>113</sup>. Il se définit en fait ainsi (Lemieux 1976, Degenne et Forsé 1994) : si on supprime le lien constituant l'articulation entre deux ensembles de relations, ces deux ensembles ne sont plus reliés, d'un côté leur cohésion interne s'en trouve renforcée, mais de l'autre la communication entre les deux ensembles diminue voire disparaît. Celui qui assure ce rôle d'articulateur<sup>114</sup> en tire des bénéfices : en tant que passage obligé de communication, d'information, etc., il est en mesure d'organiser et de capter à son profit tous les échanges transitant d'un groupe à l'autre. C'est le cas de A dans la figure 5 suivante :

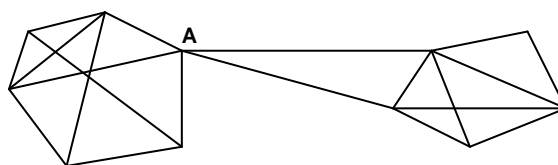
---

<sup>112</sup> C'est le cas des associations d'anciens élèves éventuellement constituées qui représentent un moyen organisé d'entretenir un fond de relations centrées sur le dispositif de formation qui perdurera au cours du temps (cf. chapitre 3).

<sup>113</sup> Ce qui n'est pas sans évoquer la position du "*marginal sécant*", le pouvoir des individus et des groupes "*qui, par leurs appartenances multiples, leur capital de relations dans tel ou tel segment de l'environnement, seront capables de maîtriser, tout au moins en partie, cette zone d'incertitude, de la domestiquer au profit de l'organisation (...)*" (Crozier et Friedberg 1977, cité par Degenne et Forsé 1994, p. 188).

<sup>114</sup> Si cette notion d'articulateur relève au départ essentiellement de la théorie des graphes (Degenne et Forsé 1994), Lemieux emploie à son propos dans les études qu'il cite (1976) les expressions de médiateur, d'intermédiaire voire de broker puisqu'en tant que québécois il assume la double culture linguistique. Comme nous l'avons vu plus haut, l'expression de broker précise un aspect de l'articulateur, mais nous ne retenons pas celle d'intermédiaire. Par contre, l'idée de médiateur culturel renvoie aux phénomènes de socialisation que nous abordons au point suivant (4.3.3.).

**Figure 5. La stratégie d'articulateur**



Il s'agit là d'analyses portant sur des individus dans la structure sociale. Nous appliquons cependant ce concept non plus à des individus, mais à des organisations sociales, de même qu'un parallèle a été fait précédemment entre le responsable de formation et son dispositif. Les rapports qu'entretiennent ces deux unités d'analyse, le responsable en tant qu'individu et son dispositif de formation en tant qu'organisation seront repris plus loin (partie 4.4.). Il est possible en effet, en s'appuyant sur le point précédent, de considérer que ce sont les dispositifs de formation qui jouent dans leur ensemble un rôle d'articulateur entre le monde éducatif auquel ils appartiennent et le monde du travail auquel ils destinent leurs élèves. Ils constituent une sorte de passerelle, ou de point de soudure entre les deux mondes, entre

#### **Encadré 2. La notion d'intermédiaire**

Une première définition issue du Larousse ("une personne qui sert de lien entre deux autres") et appliquée au marché du travail englobe de nombreux cas de figure selon les auteurs. Le cas de l'ANPE est le plus éclairant puisque sa mission la situe officiellement entre les employeurs et les demandeurs d'emploi à partir du postulat que leur rencontre directe ne se réalise pas forcément pour le mieux. L'ANPE n'est pas la seule et une histoire de ces structures ayant officiellement un rôle de "placement" est abordée dans la Lettre du Centre d'Études de l'Emploi, n°31, 1994. De nombreux autres organismes sont ainsi cités comme étant des intermédiaires sur le marché du travail : missions locales, PAIO, services municipaux, associations caritatives ou militantes, organismes de formation, Centres d'Aides par le Travail, EPSR (chargé du placement des travailleurs handicapés hors du "secteur protégé"), service social... voire syndicat de salarié ou agence d'intérim. Mais ce peut être aussi le service des offres et demandes d'emploi d'un organe de presse, et J. Vincens dans une note consacrée au phénomène d'intermédiation sur le marché du travail (1995) retient aussi explicitement l'appareil de formation. On voit là la multiplicité des "intermédiaires" au sens large du terme. Certains sont privés, d'autres publics, et on peut distinguer derrière tout ces cas la variété de sens donné à la notion *d'intermédiation* : support physique de transmission d'information, individu, organisme, etc.

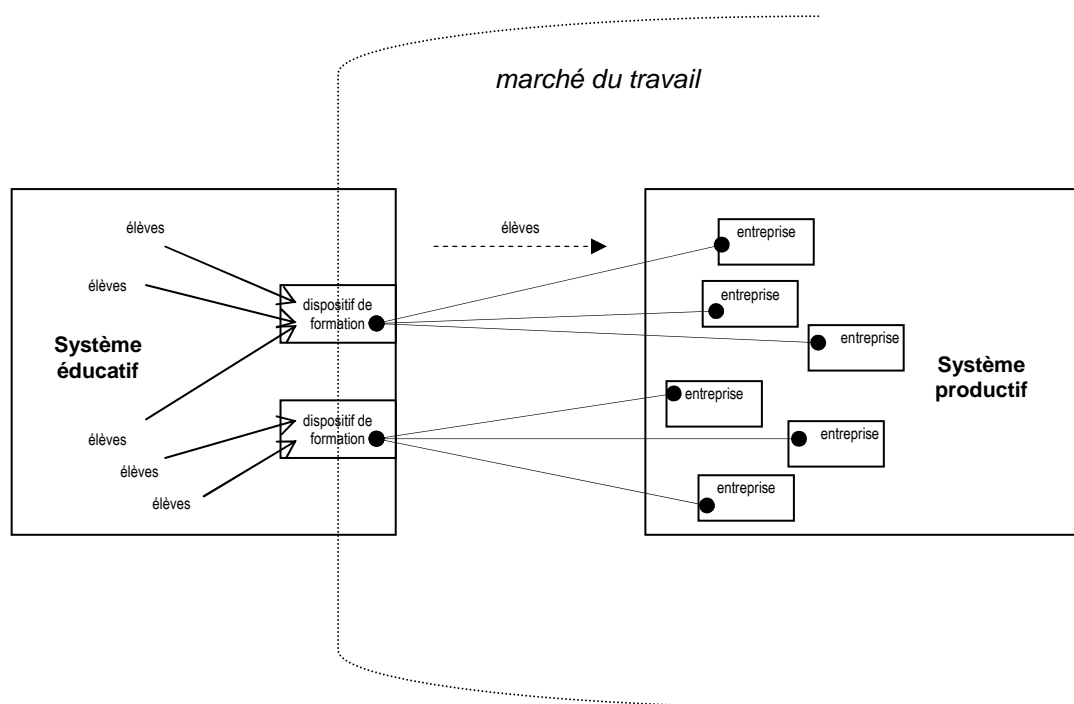
Le sens donné dans certains travaux à cette expression "d'intermédiaire" n'est pas toujours clairement relié à une fonction d'intermédiation, mais s'appuie plutôt sur l'intuition que tout type d'acteur intervenant sur le champ de l'emploi et de la formation peut être considéré comme tel dès lors qu'il fait partie d'un réseau et entretient des relations avec d'autres acteurs du réseau ce qui l'amènera à être à un moment ou à un autre un intermédiaire entre deux de ces acteurs. C'est le cas des travaux d'une équipe du Centre d'Étude de l'Emploi (Baron et alii 1995 ; CEE 1994 ; Lagarenne et Marchal 1995b) qui retient une acception extensive de l'intermédiaire sur le marché du travail. Elle considère comme intermédiaire toute structure qui met en relation des acteurs locaux du champ de l'emploi et de la formation, quels qu'ils soient, sans référence particulière à un offreur ou à un demandeur d'emploi. Cela comprend donc la fonction de mise en relation entre offre et demande d'emploi, mais aussi bien d'autres choses, tous les acteurs qui à un titre ou à un autre interviennent dans le champ de l'emploi et de la formation, et constituent donc peut-être un *réseau* dont l'objet principal n'est pas de mettre en relation directe et intentionnelle offreur et demandeur d'emploi (comme l'ANPE par exemple), mais d'avoir une mission parmi d'autres dans la chaîne des intervenants, comme un centre communal d'action sociale ou une mission locale par exemple, ce qui n'empêche pas qu'ils auront peut-être un jour à jouer effectivement ce rôle.

Ce point de vue large soulève quelques questions. Il laisse donc dans le flou la fonction de l'intermédiaire, ainsi que sa nature considérée tour à tour comme un organisme ou des individus identifiables. Du point de vue des réseaux, ces intermédiaires se situent dans une chaîne longue entre employeurs et demandeurs d'emploi : or raisonner en terme d'intermédiaire nécessiterait pour être précis de retenir une chaîne courte composée de trois maillons : l'offreur d'emploi - l'intermédiaire - le demandeur (cf. Granovetter). Enfin, malgré qu'il soit retenu par J. Vincens à propos de l'école, le terme d'intermédiaire ne nous paraît pas le plus approprié ici pour décrire la position d'un dispositif de formation sur le marché du travail puisqu'il ne se situe pas à proprement parler *entre* l'appareil éducatif et l'appareil productif.

l'appareil éducatif dont ils font partie et le milieu de travail spécifique visé par la formation. Il s'agit d'une position particulière des dispositifs de formation au sein d'un système « méso-social » qui serait composé d'éléments du système éducatif et d'entreprises (figure 6).

Il est possible, pour fixer les idées, de mobiliser l'opposition développée par Vincent Lemieux entre "réseaux" et "appareils" (1982). Les appareils sont plutôt des organisations constituées et hiérarchisées, structurées selon un organigramme objectif définissant des rôles spécialisés, dotées d'une finalité officielle et d'un dispositif de gouvernement ; c'est le cas de l'entreprise comme du système éducatif. Il les oppose aux réseaux, qui sont, selon ses termes, des organisations non constituées, non hiérarchiques, sans frontières précises et sans assignation de rôle spécialisé pour ses acteurs. Sans être aussi radical que Lemieux sur cette opposition générale entre appareil et réseau<sup>115</sup>, l'idée générale est bien la même. Nous sommes en présence de deux milieux peu ou pas reliés entre eux ; les dispositifs de formation et l'ensemble des flux de relations qui leurs sont associés peuvent être analysés comme l'existence de réseaux entre deux appareils disjoints, réseaux qui traversent alors ces organisations constituées. Les dispositifs de formation visant des milieux professionnels spécifiques sont ainsi en position d'articulateurs entre l'appareil éducatif pris dans son ensemble et les entreprises, dans la mesure où ils sont les seuls à assurer une connexion entre des individus effectivement concernés par une recherche d'emploi ou une recherche d'employé. Aucune autre partie des deux systèmes n'intervient aussi directement et de façon aussi dense dans le processus de recrutement.

**Figure 6. Dispositifs de formation comme articulateurs avec les milieux professionnels**



On peut reprendre alors la définition de l'articulateur proposée plus haut en l'appliquant aux dispositifs de formation : si les liens constituant l'articulation entre deux ensembles situés de

<sup>115</sup> Nous préférons pour notre part le point de vue de Friedberg (1992) qui reconnaît une continuité entre les divers phénomènes organisés : tous types d'organisation comportent en proportions variables une part de réseau et une part d'appareil, il s'agit plus de différences dans le degré de « solidification » de l'organisation considérée.

part et d'autre de l'articulateur disparaissent, alors ces deux ensembles ne sont plus connectés, ou nettement moins. Lorsque les liens qui existent entre un dispositif de formation et les entreprises qu'il vise sont rompus, c'est à dire si aucun professionnel n'est invité à intervenir sous quelque forme que ce soit dans le cadre de la formation considérée et si les enseignants responsables d'un dispositif de formation ne se constituent aucun lien avec des professionnels, y compris pour les stages en laissant par exemple les élèves chercher par eux-mêmes, alors ce dispositif de formation n'est pas plus relié au monde professionnel particulier qu'il vise que n'importe quelle autre formation. Les jeunes à la recherche d'un emploi sont alors renvoyés à leurs propres ressources initiales, maigres en la matière, et à celles de leur famille. Les employeurs quant à eux ont toujours la possibilité de mobiliser les réseaux relationnels de leurs employés (chapitre 1.2.).

Dit de façon positive, la création d'un dispositif de formation aboutit à la création d'une densité particulière de liens entre l'appareil éducatif dont il fait partie et l'espace professionnel particulier qu'il vise. Cette fonction d'articulateur consiste pour les dispositifs de formation à être un point de concentration des relations avec les milieux professionnels, les employeurs potentiels<sup>116</sup>, et d'assurer par ces relations le passage des élèves d'un milieu vers l'autre. La fonction des dispositifs de formation est précisée dans la suite à partir de notre approche du capital social.

#### **4.3.3. Le dispositif de formation comme porteur de capital social collectif**

Nous avons défini l'articulateur comme une concentration organisée de liens entre un dispositif de formation et des entreprises, produisant une position particulière entre le milieu éducatif et un monde professionnel visé. L'intensité particulière des relations ainsi établies fait que circule aussi dans ce réseau une culture commune, imprégnée des règles, des normes et des valeurs du milieu professionnel visé par le dispositif de formation, de la confiance et de la réputation entre les participants au réseau. En ce sens, le dispositif de formation est un créateur de capital social collectif, à l'usage des élèves et des employeurs dans leur quête de rencontres ayant du sens, mais aussi des enseignants du dispositif de formation dans leur quête de légitimité, de reconnaissance et de pertinence pédagogique.

Pour reprendre l'expression de Degenne et Lebeaux (1999), dans la participation à ce réseau se transmet pour les élèves « *l'ensemble des savoirs nécessaires pour être reconnu dans un univers professionnel donné et qui permettent d'y être intégré* ». Ils y découvrent plus rapidement les règles de fonctionnement du milieu professionnel convoité et trouvent des occasions de développement de leur réseau dans un champ encore peu investi. Leur socialisation professionnelle s'y réalise plus rapidement (§ 2.2.8.). Dans la fréquentation du dispositif de formation et dans les contacts avec les professionnels qu'ils y croisent, se joue la possibilité d'apprentissage des façons d'être, l'expérimentation (Dubet 1994) d'une identité professionnelle embryonnaire (Dubar 1991). Ces dispositifs de formation offrent aux élèves la possibilité de se frotter au nouveau milieu professionnel dont l'accès est convoité, à moindre risque : dans la pratique d'essais / erreurs propre à l'apprentissage du fonctionnement social, la possibilité de se mettre en scène provisoirement comme « presque » professionnel lors de contacts informels est bien appréciable puisque l'identité de repli officielle « étudiante » est tout à fait honorable et supporte parfaitement le risque d'erreur éventuelle<sup>117</sup>. La situation de

---

<sup>116</sup> Il peut même être le seul point d'entrée dans un milieu professionnel spécifique, comme dans le cas des marchés fermés tels que les définit Catherine Paradeise à partir de sa recherche sur la marine marchande (1988), avec alors la position de pouvoir que cela peut lui conférer.

<sup>117</sup> A condition que les erreurs ne se produisent pas trop souvent, surtout avec les mêmes personnes, au risque sinon de se voir socialement disqualifié, voire rejeté.

stage représente bien sûr le cas le plus marqué, puisque l'implantation physique est cette fois-ci dans l'entreprise, faisant porter sur l'ensemble du collectif professionnel qui l'accueille le soin de renvoyer à l'élève des représentations de lui-même en tant que professionnel qui soient plausibles.

Si ces savoirs sont nécessaires aux élèves pour accéder dans de bonnes conditions aux milieux de travail convoités, la création d'une histoire commune aux acteurs du dispositif de formation et à ceux du milieu professionnel, l'immersion fréquente ou permanente dans les normes culturelles propres aux deux milieux est aussi utile aux enseignants et aux professionnels.

L'image de la formation pour les employeurs se construit peu à peu, à partir de la fréquence de leurs contacts avec le dispositif de formation, lors des situations pédagogiques dans lesquelles ils sont impliqués ; elle se constitue aussi à partir des embauches antérieures d'élèves issus de cette formation, qui leur fournissent l'occasion de juger en direct si les élèves correspondent bien à leurs attentes. C'est ainsi que s'élabore la réputation du dispositif de formation, à partir de l'accord qui se réalise peu à peu sur la qualité de la formation du point de vue des employeurs, connaissance partagée par l'ensemble des participants à notre système. Sortir de telle ou telle formation est donc déjà un élément du capital social collectif représenté par le dispositif de formation et dont bénéficient les élèves. C'est un point que définit Nan Lin dans son dernier ouvrage (2001) : quel est le retour sur investissement pour les responsables de formation lorsque les employeurs embauchent leurs élèves ? Plus les employeurs recrutent ainsi, plus l'information sur le dispositif de formation circule dans le réseau des employeurs ; et plus les employeurs découvrent ou accèdent à cette information dans leurs réseaux, plus ils auront tendance à le faire : ainsi lorsque le processus a atteint une certaine ampleur, ce n'est plus le responsable de formation qui cherche à accroître le réseau du dispositif de formation dans le milieu des employeurs, mais les employeurs qui cherchent alors à faire partie du réseau de ce dispositif de formation... Le dispositif de formation n'a plus à faire ses preuves, il est « installé », reconnu. Bien sûr, au fur et à mesure de l'augmentation de la réputation, la pression augmente parallèlement sur le dispositif de formation pour continuer à fournir les élèves tant appréciés des employeurs, qui disposent d'un moyen de sanction simple, ne plus en recruter. Entrent alors ici en jeu des questions comme l'histoire des dispositifs de formation et de leurs réseaux relationnels sur une période longue, les effets d'une concurrence éventuelle, etc., ce que n'avons pas abordé directement dans notre travail, et évoquons à la fin de ce chapitre en reprenant le concept de niche sociale développé par E. Lazega (2001).

Le dispositif de formation est aussi une source de confiance probante pour les employeurs. Au travers de toutes les activités formatives qui mettent les uns et les autres en relation et l'histoire de ces relations, les contacts organisés avec les dispositifs de formation opèrent des sélections, minimisent les risques, et sont source de rapidité pour les employeurs sans pour autant faire en sorte que chaque contact doive nécessairement aboutir à une proposition d'embauche.

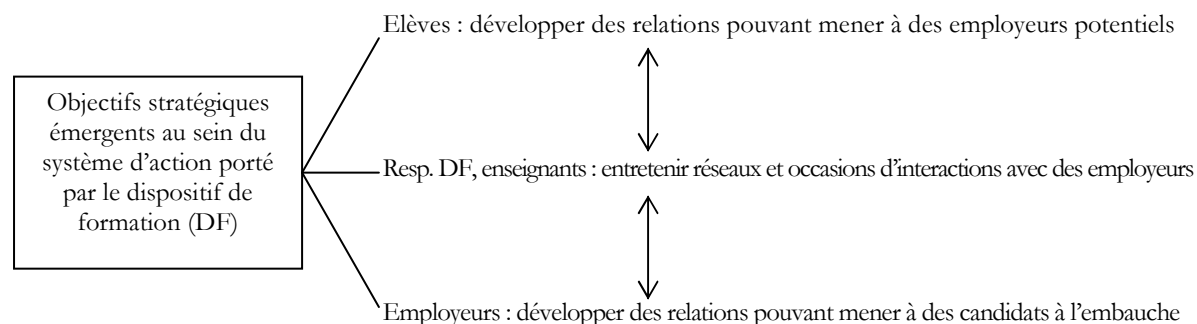
Par ailleurs, si le diplôme correspondant à la formation suivie est un signe de productivité potentielle, il ne suffit pas. Or, l'information qui circule porte non seulement sur les éventuels postes disponibles, mais aussi sur les caractéristiques des élèves ou des employeurs. De leur fréquentation régulière au travers des activités pédagogiques, les enseignants disposent sur les élèves d'un avis qu'on peut appeler « l'expertise du médiateur ». La recommandation d'un élève par un enseignant prend alors toute sa force : si embaucher un élève consiste pour un professionnel à vérifier le plus en amont possible du processus d'une part que cet élève aura les compétences requises, d'autre part qu'il va s'entendre avec lui, alors l'expertise dont

dispose l'enseignant sur les élèves lui est très précieuse. La relation établie entre l'enseignant et l'employeur donne à ce dernier la possibilité de s'appuyer sur le jugement de l'enseignant pour mieux apprécier la productivité ultérieure de l'élève qu'il envisage de recruter, surtout lorsque cette productivité est difficile à évaluer sur un temps court, comme c'est souvent le cas dans les activités de service (cf. chapitre 1).

Les responsables des dispositifs de formation ont de leur côté leurs propres enjeux vis-à-vis du collectif ainsi créé. Les flux de liens créés avec le milieu professionnel leur permettent de s'assurer d'une certaine reconnaissance ou validation de leur activité de formation par ces professionnels. L'implication de ceux-ci nécessite en effet une acceptation minimum des contenus de formation délivrés. Ces interactions permanentes fournissent un point d'observation pertinent sur les évolutions des métiers et professions visées, permettant un réglage fin du pilotage des formations à l'intérieur du cadre national de définition des diplômes<sup>118</sup>. Il y a là l'élaboration d'une norme partagée par les uns et les autres sur ce qui est requis de la part des élèves pour qu'ils soient considérés comme effectivement qualifiés. Enfin, cette connaissance commune ainsi élaborée est aussi incarnée dans les élèves embauchés : dans une logique cumulative, le recrutement des élèves par des professionnels en contact avec la formation renouvelle et étend le réseau au sein duquel est partagée la norme, assurant pour les responsable de formation le maintien de la proximité avec le milieu professionnel. On voit là aussi l'apparition d'une norme locale conventionnelle auto entretenue par les actions des personnes impliquées dans le fonctionnement du réseau, et particulièrement le responsable de la formation.

On peut schématiser ainsi les objectifs stratégiques émergents (Mintzberg 1994<sup>119</sup>) de ces acteurs qui rencontrent un système d'action constitué par le dispositif de formation :

**Figure 7. Stratégies émergentes centrées sur le dispositif de formation**



Tous les phénomènes passés en revue produisent des effets dans les processus d'accès à l'emploi. Ils correspondent à la définition du concept de capital social selon James Coleman (1990), tel que présenté au chapitre 2. Ce capital social est propre au dispositif de formation dans son ensemble et non pas à un individu isolé, même s'il est très lié à son ou ses responsables. C'est la dimension collective de ce capital social qui en fait sa spécificité selon James Coleman, et qu'il nomme « public goods ». Ce capital est collectif au sens où il émane du système de relations entre les acteurs impliqués, enseignants et élèves du dispositif de formation, et employeurs qui y sont liés. Il est composé de tout ce qui vient d'être vu dans les

<sup>118</sup> Le cadre national est assuré par les commissions professionnelles consultatives (CPC), mises en place par le ministère de l'Éducation Nationale principalement, ainsi que d'autres ministères responsables d'une partie du système d'enseignement, comme le ministère de l'agriculture ou celui des affaires sociales. Il s'agit de groupes de travail réunissant spécialistes d'un champ professionnel donné (les experts), représentants du secteur professionnel et fonctionnaires des ministères concernés.

<sup>119</sup> La conception de la stratégie selon Mintzberg (1994) que nous retenons ici a été définie plus longuement au chapitre 2 (§ 2.2.5.1.).



points précédents et il est à la disposition de tous ses membres, enseignants, élèves et employeurs en incluant pour ces derniers toutes les chaînes relationnelles dont ils peuvent être à l'origine. Comme le stipule Coleman, ce capital social est créé par l'investissement de quelques-uns, principalement les responsables du dispositif de formation, mais produit des bénéfices à l'usage de tous les membres de la structure sociale concernée par l'action. En contrepartie, l'existence de ce capital social peut être menacée par le désengagement du système de certains membres, le principal responsable de la formation au premier chef, mais aussi d'autres enseignants ou des professionnels particulièrement impliqués. Si ce départ peut être une bonne opération au plan individuel (par exemple l'accès à un nouveau poste), il peut être destructeur de capital social au plan collectif, selon l'importance de la position structurale de celui qui part et la capacité du dispositif de formation - les autres membres restants - à conserver les relations qu'il aura installées. Ne suivant pas tout à fait Coleman sur le terrain d'une stricte rationalité, nous dirons que, premièrement, les effets stratégiques d'une action peuvent n'être découverts qu'en cours d'action, voire a posteriori<sup>120</sup> (cf. les stratégies émergentes selon Mintzberg) ; et secundo, chacun agit en évaluant bénéfices et inconvénients d'une action possible, à partir d'une certaine sphère de rationalité incluant ou excluant les effets possibles au plan collectif de sa position dans la structure relationnelle ; les effets possibles sur le capital social du groupe qu'il quitte ne sont qu'un élément - possible - parmi d'autres de sa prise de décision<sup>121</sup>.

Ainsi, de par leur spécificité et leur position particulière vis-à-vis des milieux de travail qu'ils visent, les dispositifs de formation à caractère professionnel sont en mesure, a priori, de se poser comme articulateurs et d'assumer une fonction particulière d'introduction, de passage, dont le résultat, mais de façon potentielle seulement en tant que porteurs effectifs de capital social collectif, est d'organiser un maillage générique avec le monde du travail permettant d'opérer une partie des mises en relation qui s'effectuent sur le marché spécifique aux élèves. Mais si tout ceci relève des possibles, ces dispositifs de formation ne développent pas tous une densité relationnelle particulière, et n'assurent pas tous cette fonction de la même manière, avec la même intensité, ou la même efficacité.

#### **4.4. Le point de vue organisationnel : l'inscription relationnelle différenciée des dispositifs de formation vis-à-vis des réseaux relationnels professionnels comme sources d'inégalité dans les conditions d'accès au premier emploi pour les élèves**

La première étape a été l'occasion de voir comment, à un niveau microsociologique, pouvait se produire, dans le déroulement de l'activité de formation au plan individuel, des interactions élèves/employeurs dont la récurrence aboutissait à la création de relations pertinentes du point de vue de l'accès à l'emploi à la sortie de formation. Lors de la seconde étape, les dispositifs de formation à visée professionnelle ont été considérés, à un niveau mésosociologique<sup>122</sup>, comme étant potentiellement en mesure de connecter l'école à des milieux de travail

---

<sup>120</sup> Voire n'avoir pas du tout été envisagés par celui qui est à l'origine de l'action ou encore échapper largement à sa perception, au moins au cours du déroulement de l'action.

<sup>121</sup> Ceci nous amène à attirer maintenant l'attention sur un point que nous avons négligé dans ce travail. Nous avons annoncé que pour tenter de comprendre ce qui se tramait dans ces dispositifs de formation, il fallait suivre trois pistes : l'élève et le développement de son réseau relationnel, la position des dispositifs de formation vis-à-vis du système productif et leurs modes d'organisation interne. Nous pensons maintenant qu'il aurait aussi fallu suivre une quatrième piste, le créateur/responsable de la formation, en prenant en compte son histoire, son parcours professionnel, son système de référence dominant, académique ou professionnel (mais il peut y en avoir d'autres, par exemple politique) explicitant ses engagements principaux, son système de valeur, etc.

<sup>122</sup> s'il est possible de pardonner ce néologisme...

identifiés, en tant qu'éléments constituant la bordure externe du système éducatif et les plus proches du monde du travail. La troisième étape s'interroge maintenant sur la position particulière adoptée par chaque dispositif de formation pour assumer cette proximité avec le monde du travail, c'est à dire sur sa capacité à générer des liens effectifs entre les divers acteurs, responsables, enseignants, élèves et employeurs. Ces dispositifs réalisent-ils tous leur fonction d'articulateur de la même façon, avec la même intensité, avec les mêmes effets sur le fonctionnement du marché du travail ? A quelles conditions le dispositif de formation devient-il un articulateur véritable, ou, dit autrement, à quelles conditions y a-t-il apparition de capital social collectif propre au dispositif de formation ?

Il s'agit ici d'analyser l'organisation du fonctionnement des dispositifs de formation du point de vue des occasions d'interactions élèves/professionnels qui peuvent s'y produire. Ces connexions seront plus ou moins denses selon la façon dont le responsable conçoit le fonctionnement de son dispositif. Vis-à-vis de l'objectif secondaire "emploi", la place accordée à ces situations d'interactions dans le dispositif fixera l'importance du champ des occasions de contact pouvant déboucher sur une embauche. C'est une manière d'aborder l'efficacité d'un dispositif de formation, mais qui n'est que partielle bien sûr, dans la mesure où elle ne s'applique qu'à l'objectif d'intégration dans l'emploi et non à l'objectif pédagogique principal de tout dispositif de formation. Cette troisième étape s'inscrit dans une série de questions que Nohria et Gulati (1994, p. 543) invitent à explorer plus systématiquement : les effets propres, sur les comportements et les performances des organisations, de leurs caractéristiques de réseau.

A l'intérieur d'une proximité générique avec le monde du travail, chaque dispositif de formation à caractère professionnel occupe une position propre concurrentiellement aux autres dispositifs du même type. S'ils disposent tous de la faculté de se poser en articulateurs possibles vis-à-vis du milieu professionnel visé, ils n'exercent pas tous cette fonction commune d'opérateur sur le marché du travail de la même façon, avec la même intensité. La façon dont chacun d'eux est organisé influe sur le poids, la qualité, la pertinence des réseaux relationnels qui lui sont propres mobilisables par les élèves. Ceux-ci ne sont ainsi pas tous logés à la même enseigne selon le dispositif de formation suivi, ce qui devrait entraîner, du point de vue des conditions d'accès à l'emploi des élèves qui en sortent, des succès plus fréquents dans la recherche d'emploi et une plus grande rapidité dans son obtention. En considérant un dispositif de formation comme un acteur particulier, il est possible de dire que si certains d'entre eux disposent d'un capital social plus conséquent ou plus pertinent que d'autres, cela devrait mener à des résultats plus efficaces en terme de placement de leurs élèves. Les dispositifs de formation qui maximisent en quelque sorte les liens avec le milieu professionnel maximisent aussi leurs chances de placer les élèves. C'est probablement là que se perçoivent le mieux les inégalités possibles pour les élèves, inégalités logées dans les contraintes structurelles qui pèsent sur eux, et leur échappent pour une large part.

#### **4.4.1. Moyens formels et moyens informels dans la recherche d'emploi**

En suivant Friedberg (1992), il existe des phénomènes d'organisation dans tous les champs d'action sociaux, et, à ce titre, un dispositif de formation peut être considéré comme un système d'action organisé, plus ou moins formellement, dans lequel se trouve, comme dans tout type de système d'action, un "(...) *mélange de dispositifs formels et de structures émergentes, d'ordre spontané ou "naturel", au sens de non intentionnel, et d'ordre construit, c'est à dire voulu.*" (p. 540). Ainsi, le fait qu'un dispositif de formation puisse fournir des réseaux d'accès à l'emploi aux élèves qu'il accueille, que ce soit intentionnel ou non, peut être considéré comme une propriété, "émergente" ou "construite", du système d'action qu'il

représente, selon le degré de prise en compte de cette fonction par le responsable du dispositif de formation.

La distinction opérée entre moyens formels et informels recoupe alors celle entre canaux médiatisés et relationnels : deux types de fonctionnement peuvent ainsi être opposés au sein des dispositifs de formation. Lorsqu'il y a présence d'un capital social, la rencontre directe et informelle avec un professionnel intervenant permet aux deux parties de commencer à se connaître, de se jauger et de s'évaluer dans le cours d'une interaction ; le processus susceptible de s'enclencher a été détaillé plus haut. Par contre, si celui-ci est peu présent, voire absent, les moyens formels seront plus sollicités, entraînant moins de réussite dans les démarches des élèves : la réponse quasi anonyme à une petite annonce par écrit selon le modèle standard « lettre de motivation + CV » peut être tout juste assimilée à un embryon de prise de contact, forme la moins distinctive et la plus distante pour un recrutement. Trois points permettent de préciser cela :

1) la mobilisation de réseaux relationnels offre garantie, sélection, identification et rapidité (cf. chapitre 1, § 1.2.), dans un processus pour lequel plus l'information est médiatisée à travers des supports ou des organisations de type formel, moindre est l'efficacité de l'action engagée. Deux personnes en interaction s'accordent plus volontiers leur confiance s'il s'agit d'une interaction directe, en face à face. Dans un survey de 1998 sur les réseaux intraorganisationnels, Flap, Bulder & Volker (1998) identifient des travaux qui montrent que les contacts interindividuels médiatisés par des réseaux électroniques (un canal formel donc) produisent peu de confiance entre les individus, sauf si ces contacts sont appuyés par des interactions de face à face. Il est possible d'étendre ce constat à n'importe lequel des canaux médiatisés mobilisables lors d'une recherche d'emploi, comme le montre l'exemple de l'ANPE présenté au chapitre 1 (Lièvre 1995).

2) ceci ne veut pas dire que les moyens formels de recherche d'emploi ne sont pas utilisés en présence d'un capital relationnel du dispositif de formation ; ils ne sont simplement pas déterminants. Les actions de recherche d'emploi ou de recrutement de type formel, ou passant par un canal formel, sont rarement menées de façon exclusive. Flap et Boxman (1996) ont réalisé une étude longitudinale auprès de 303 étudiants terminant un cycle de l'enseignement supérieur et se présentant sur le marché du travail à la recherche de leur premier emploi, et auprès de 139 employeurs avec lesquels ils ont été en contact pendant leur phase de recherche d'emploi. Leur objectif était de mieux comprendre les effets du réseau de relations personnelles dans les processus de rencontre sur le marché du travail. Distinguant canaux formels et canaux informels dans les pratiques de recherche d'emploi et de recrutement, ils ont observé les usages respectifs des uns et des autres. Ils ont pu ainsi constater que, contrairement à un point de vue courant, la multiplication des procédures formelles de recrutement ou un nombre important de candidats n'éliminent absolument pas les pratiques informelles, bien au contraire (1996, p. 18) : l'impératif de réaliser une sélection sans perdre trop de temps parmi des candidats soit trop nombreux soit présentant des profils « formels » (obtenus par des canaux formels) quasi-équivalents redouble la nécessité de faire appel aux canaux relationnels.

3) Faire appel aux canaux relationnels est donc plus efficace et accélère le processus de recrutement pour les employeurs. Symétriquement, cela n'est pas neutre sur les délais d'accès à l'emploi pour les élèves sortant de formation. La rapidité de mobilité professionnelle lorsqu'elle est associée à un capital social plutôt qu'à des moyens formels est attestée par Granovetter (1973, 1974) ou Burt (1992, 1995). De manière relative, c'est-à-dire à l'intérieur du champ des dispositifs de formation visant le même milieu professionnel, cette rapidité de mouvement à l'entrée sur le marché du travail devrait alors dépendre du capital social dont le

dispositif est le support : plus la part de réseau professionnel présente dans l'organisation du dispositif est importante, plus rapide devrait être l'accès à l'emploi pour les élèves qui en sortent.

#### **4.4.2. Convention académique ou professionnelle : le mode de fonctionnement adopté par le responsable de formation**

Il n'est donc pas équivalent pour un dispositif de formation d'offrir une grande fluidité d'échanges et d'interactions directes aux élèves et aux professionnels, ou au contraire de centrer son fonctionnement sur les seules dimensions académiques de la formation en limitant les contacts avec le monde professionnel aux périodes de stage et en laissant aux élèves le soin de trouver eux-mêmes leur stage et d'établir leurs propres contacts avec le milieu professionnel visé. Nous émettons ainsi l'hypothèse que le mode dominant de fonctionnement de chaque dispositif de formation, basé sur son organisation pédagogique, est en relation directe avec les centres d'intérêt, les préoccupations et le monde de référence de son responsable, en opposant, certes probablement un peu schématiquement, option *académique* et option *professionnelle* dans la conception du fonctionnement du dispositif. Les termes de *convention académique* et de *convention professionnelle* sont employés pour désigner les deux modes de fonctionnement que peuvent adopter les responsables de formation.

Par « convention », nous entendons un accord collectif implicite et "local" plus proche de l'action que ne le sont les normes sociales fondamentales au sens de Durkheim (Eymard-Duvernay et Marchal 1997, p. 12). Plus précisément (Robert Salais 1994, 1998), il s'agit d'accords entre des individus sur ce qu'il convient de faire dans la situation qui les engage et sur le jugement qu'ils portent sur ces actions ; ces accords leur permettent de former des attentes mutuelles considérées comme justes et légitimes lors des situations récurrentes qui constituent leur communauté d'action (ici le dispositif de formation *et* le monde professionnel visé) ; ils intègrent un savoir commun et des manières de faire explicites et implicites propres à un milieu donné, et prennent tout leur sens par rapport aux objectifs poursuivis et aux actions engagées par les individus, ce que Salais appelle des *contextes communs d'interprétation* (1994, p. 377).

Ces conventions sont ici instaurées par le responsable de formation, mais il ne les crée pas à proprement parler<sup>123</sup>. Il adopte celle retenue en la reconnaissant pour sienne et la fait exister à sa façon en la mettant en oeuvre : "*une convention est performative : l'acteur qui la suit réalise en effet ce qu'elle énonce*" (Salais 1998 p. 18). Ces conventions, si elles relèvent des responsables, se transmettent à toute leur structure, imprègnent son fonctionnement global, et s'imposent aussi aux élèves. Elles peuvent être définies ainsi :

- convention *académique* : d'un côté, une attention soutenue est portée au contenu académique et à la norme scolaire ou universitaire des enseignements, au caractère et à la qualité académique des travaux des élèves, à la reconnaissance de la formation par le collectif

---

<sup>123</sup> Dans les approches conventionnalistes, l'unité d'analyse est en général le groupe ou le collectif. Un individu peut adopter la convention en vigueur dans le groupe ou la refuser en acceptant les risques inhérents, mais il n'a pas de prise sur le fonctionnement du groupe sur ce plan. Or nous rapportons ici une convention à un individu susceptible de jouer un rôle en la choisissant et en l'instaurant dans un collectif organisé sur lequel il exerce une certaine responsabilité. Cette posture nous rapproche alors des sciences de gestion et des questions de pilotage des organisations (pouvant éventuellement déboucher sur une attitude plus prescriptive), dans lesquelles les réflexions en terme de convention ont commencé à trouver des échos : en particulier le chapitre 2 de l'ouvrage de 1996 de Amblard H., Bernoux P., Herreros G., Livian Y.-F., *Les nouvelles approches sociologiques des organisations* (Seuil) ; et l'article de Pierre-Yves Gomez, Economie des conventions et sciences de gestion, paru dans l'édition de 1997 de *l'Encyclopédie de gestion* (Economica).

scolaire ou universitaire. Les critères de jugement de la qualité reposent exclusivement sur l'évaluation pédagogique classique à savoir la notation, les examens, les éventuels mémoires ou travaux de fin d'études. Les élèves jugés intéressants sont plutôt ceux qui envisagent des poursuites d'études voire un engagement dans le monde professionnel propre au responsable de formation, le monde académique (enseignement, recherche, etc.).

- convention *professionnelle* : de l'autre, l'attention se porte plutôt sur les formes d'organisation du milieu professionnel visé, ses règles et ses normes de fonctionnement, en particulier de recrutement, sur l'instauration de contacts réguliers avec des professionnels, leur invitation récurrente dans les instances du dispositif de formation (jurys de sélection, interventions, conférences, séminaires, travaux dirigés, stages...). Les critères de jugement de la qualité sont plus larges : ils s'appuient certes en partie sur l'évaluation pédagogique classique ; mais ils intègrent surtout l'appréciation de l'apparition d'embryons de comportements professionnels chez les élèves et la sanction du marché matérialisée par les bonnes conditions d'accès à l'emploi pour les élèves et les jugements en retour des professionnels fréquentés sur leurs embauches. L'objectif est plutôt de mettre sur pied une organisation et un fonctionnement congruents avec ceux du milieu professionnel visé, c'est à dire, en quelque sorte, de faire « sienne » la convention du milieu visé.

Ces deux conventions rejoignent certaines des distinctions opérées par François Eymard-Duvernay et Emmanuelle Marchal dans leur ouvrage sur les différentes formes de jugement des compétences mises en oeuvre sur le marché du travail (*Façons de recruter*, 1997), sans toutefois y correspondre totalement. Eymard-Duvernay et Marchal, distinguant quatre types de conventions de compétence, les classent selon deux axes (pp. 24-26). Un premier axe oppose les jugements s'exerçant au sein de collectifs ou sur un individu seul. S'il présente un intérêt en soi, il n'est pas retenu ici. Par contre, "*Voir un candidat en face à face, engager un dialogue avec lui produit pour le recruteur une information de nature différente de celle qui figure sur le CV*" (p. 28). Ce second axe oppose d'un côté les jugements guidés et encadrés par des règles préétablies, objectivées, planifiées et formalisées, ne nécessitant à la limite même pas la rencontre entre l'employeur et l'employé, et de l'autre les jugements émergeant dans le cours d'interactions dans des réseaux relationnels ou au cours d'entretiens. Dans le premier cas, "*le recruteur est en relation non avec des candidats, mais avec des candidatures*" (p. 19). Les supports de la mise en relation sont les plus anonymes possibles et les critères sont "planifiés", c'est à dire énoncés et définis à l'avance : des courriers, des CV, des annonces, des tests d'aptitude... On perçoit bien ici le caractère formel de la mise en relation, s'appuyant sur des moyens médiatisés. Dans le second cas, le recruteur a en face de lui des individus avec qui il ébauche une relation de confiance ; l'entretien "*permet de valoriser des expériences locales non traductibles*", l'avis du recruteur s'élaborant à partir de la "*convergence d'indices qui émergent au cours de l'entretien*" (p. 20). Il peut aussi se fier "*à des réputations propagées dans des milieux professionnels, et apprécier l'expérience d'un candidat en rentrant dans le détail concret d'activités spécifiques*" (p. 26), le réseau relationnel offrant alors des garanties sur les candidats. La mise en relation s'effectue alors dans un cadre informel, s'appuyant sur des moyens relationnels.

Cette opposition recoupe la distinction que nous opérons entre convention académique et convention professionnelle. Dans la convention académique, l'accent mis sur la norme scolaire et une évaluation strictement pédagogique écarte toute possibilité de mise en relation sur le marché du travail autrement que par le diplôme, norme objectivée et formelle (dans les deux sens du terme...) de la qualité individuelle ; la conception du fonctionnement du marché du travail qui y règne est celle de la qualification objective identifiée par le diplôme<sup>124</sup>,

---

<sup>124</sup> et éventuellement une forme de réputation du dispositif de formation, mais dont on peut se demander quelle en serait l'origine...

renvoyant à l'élève et à l'employeur le soin de s'ajuster hors du dispositif de formation selon les canaux médiatisés traditionnels. A l'inverse, dans la convention professionnelle, l'irruption du monde professionnel et du marché, via les interactions permanentes organisées au sein du dispositif de formation par son responsable, instaure le face à face informel et l'échange relationnel comme sources du jugement des uns sur les autres, tout en permettant au recruteur de ne pas ignorer les critères d'évaluation académiques.

Enfin, les conventions identifiées ici ont un objet plus large et vont au-delà de la seule opération de recrutement puisqu'elles mettent en jeu le fonctionnement d'un milieu professionnel donné (y compris celui des responsables de dispositif de formation qui suivent la convention académique, qui n'est finalement qu'un type, certes particulier, de convention professionnelle). Il ne s'agit pas non plus d'opérer une scission infranchissable entre ces conventions. Eymard-Duvernay et Marchal insistent bien sur le caractère inévitablement normatif de leur propre jugement sur les différentes conventions en présence : pour eux, un jugement équilibré, c'est à dire légitime, justifiable, crédible et efficient, doit pouvoir s'appuyer tour à tour sur chacune des conventions, "*considérant qu'un jugement équilibré superpose les différentes façons de juger, maintenant la tension entre elles*" (p. 26). Si les conventions *académique* et *professionnelle* ne sont pas incompatibles, elles sont cependant sources de tensions, d'autant que la plus légitime des deux selon les spécificités du système éducatif français, la convention académique, peut être considérée comme dominante vis-à-vis de la convention professionnelle, qu'on peut qualifier alors de dominée. Cela nécessite pour les responsables des formations d'affronter cette dualité de mondes de référence non spontanément concordants et hiérarchisés, les obligeant en permanence à articuler d'un côté reconnaissance par le milieu éducatif et leur institution d'accueil, et de l'autre reconnaissance par les employeurs de la sphère professionnelle visée.

La convention professionnelle est bien sûr à relier avec ce qui a été défendu au point précédent sur l'apparition d'un capital social collectif dans l'articulation de certains dispositifs de formation professionnelle aux milieux de travail qu'ils visent, associée à un objectif de placement des élèves reconnu comme légitime. De l'autre, la convention académique ne doit pas être assimilée au fonctionnement des dispositifs de formation à portée générale, non centrés explicitement sur un milieu professionnel donné ou ne se référant pas à un métier ou à une profession. Si nous opposons ici analytiquement les deux types de fonctionnement, ces deux dimensions coexistent en permanence dans le cadre des dispositifs de formation à caractère professionnel, et les qualifier de ce point de vue relève de l'identification de leur tendance dominante. Au sein de chaque dispositif de formation, c'est la différence dans les poids respectifs accordés à l'une et à l'autre de ces deux dimensions, le choix donc d'un type de convention, qui sera à l'origine de l'apparition d'un capital social collectif ou non. Et cette différence dans le capital social effectivement détenu par le dispositif de formation sera source de variations quant aux conditions plus ou moins bonnes d'accès au premier emploi après la sortie du dispositif de formation. Ce sont bien les différences contextuelles, liées ici aux dispositifs de formation, qui sont source d'inégalité entre les élèves. Dans un cas, lorsque le responsable de formation adopte une convention de fonctionnement de type « professionnel », il y a apparition de capital social collectif à l'usage de tous et facilitant particulièrement l'entrée dans les milieux professionnels<sup>125</sup> ; dans l'autre, lorsque la convention adoptée est de type académique, il n'existe pas de capital social collectif mobilisable par tous et constituant une ressource pour l'entrée en emploi. On peut peut-être

---

<sup>125</sup> Comme le dit Damien Brochier dans le cas de formations professionnelles par alternance (1992, pp. 61-67), les partenariats ne sont effectifs en la matière que lorsque les individus s'engagent réellement dans des relations suivies, et cela fonctionne d'autant mieux que certains de ces acteurs sont "*porteurs d'une double légitimité éducative et professionnelle*" qui contribue à en faire "*de véritables acteurs d'interface*". Nous retrouvons ici l'intérêt de la présence des deux dimensions.

déceler une forme de capital social, mais collectivement limité et uniquement utile pour les responsables de formation, et les élèves qui se destinent à rester dans la sphère professionnelle de ces responsables, le monde académique.

Ces dispositifs de formation sont centrés sur un milieu professionnel donné, certes plus ou moins bien identifié et autonome ; si l'un d'entre eux ne se préoccupe pas des réseaux professionnels et se centre exclusivement sur sa convention académique, l'articulation avec le milieu professionnel est moins forte, et son efficacité dans l'accès à l'emploi s'en ressent, au moins relativement aux autres dispositifs de formation spécialisés sur le même champ avec lesquels il entre en concurrence. Il se distingue alors de moins en moins d'autres types de dispositif de formation à spectre plus large et perd sa capacité à être un point d'entrée spécifique à son champ de spécialité.

#### **4.4.3. Un management intentionnel des ressources relationnelles ?**

##### *4.4.3.1. Le fonctionnement des dispositifs de formation comme résultat de stratégies émergentes de la part de leurs responsables*

Une question inévitable se pose alors : dans quelle mesure est-il possible pour un responsable de formation de concevoir explicitement son organisation dans le but de favoriser les interactions possibles entre élèves et professionnels ? Peut-il être intentionnellement l'artisan de la création d'un capital social collectif à disposition des élèves comme des employeurs ? Dans leur survey de 1998 sur les réseaux intraorganisationnels, Flap, Bulder & Volker (1998) constatent que la question du management des ressources relationnelles est posée par certains auteurs (ils citent Burt, Kanter & Eccles, Bulder et alii), mais que peu de travaux ont été menés sur ce champ. Or, « *That networks can be manipulated to a certain extent is clear* » (1998, p. 24). Il est donc suggéré que l'on peut « penser » son réseau de manière intentionnelle pour une meilleure efficacité à titre purement personnel comme à titre professionnel, et en tirer un bénéfice. De la même manière que les cadres gèrent intentionnellement leur réseau en identifiant des trous structuraux pour les occuper de façon tout à fait opportune (Burt 1995), un responsable de formation peut trouver intérêt à positionner son dispositif comme articulateur entre le système éducatif et le système productif. Son attitude dépendra alors du degré de prise de conscience ou de prise en compte de l'effet des ressources relationnelles dans l'accès à l'emploi pour ses élèves, à côté de la qualification qu'ils auront acquise lors de leur passage en formation, ce qui situe son comportement dans le registre des stratégies émergentes selon Mintzberg (1994). Il est possible d'identifier quatre types de motivations pour ces responsables :

- placer ses élèves ;
- se constituer une bonne image de marque, une reconnaissance auprès des professionnels du milieu de travail visé par la formation ;
- développer une pédagogie plus « professionnalisante »<sup>126</sup> ;
- et enfin s'assurer d'une image professionnelle propre, en référence au milieu éducatif, en tant qu'enseignant dont les résultats en terme de placement sont bons<sup>127</sup>.

---

<sup>126</sup> Les questions de choix pédagogiques ne sont pas l'objet de notre travail, et renvoient à un courant de recherche du champ des sciences de l'éducation. Elles doivent pourtant jouer un rôle essentiel ici.

<sup>127</sup> Sachant que ce critère n'est certainement pas le seul élément effectif d'appréciation portée par les responsables sur leurs propres dispositifs de formation.

Cette première interrogation en soulève alors une seconde : la question incontournable et quasi générique, soulevée par de nombreux auteurs, de l'intentionnalité dans les effets produits par les réseaux relationnels. Un capital de relations produit-il ses effets en étant le fruit d'un investissement intentionnel ou parce qu'il est le sous-produit plus ou moins involontaire d'actes ayant d'autres objectifs (Flap 1999) ? Le réseau ne fonctionne-t-il qu'en étant purement instrumental, ou ses effets instrumentaux n'apparaissent-ils qu'en tant que contingence des relations avec autrui (Steiner 1999) ? R. Burt (1992, 1995) ne se pose pas la question, considère d'emblée que la gestion du réseau est intentionnelle et que les individus poursuivent des objectifs instrumentaux dans leur milieu de travail. Cela est probablement dû au milieu spécifique et particulièrement concurrentiel qu'il étudie, les cadres de haut niveau dans des grandes entreprises ; on peut admettre que la gestion instrumentale de ses relations y soit un code comportemental accepté par tous. Dans leur article de 1998, Flap, Bulder et Volker identifient dans les nombreux travaux passés en revue quatre mécanismes suscitant l'émergence de capital relationnel (p.31) :

- 1) il peut résulter d'un investissement personnel dans les réseaux ;
- 2) il peut résulter d'une « attraction émotionnelle » envers des personnes, basée sur la similarité (principe d'homophilie, basé sur les affects) ;
- 3) il peut être le sous-produit d'interactions engagées pour d'autres motifs ;
- 4) et enfin il peut résulter de la sélection pour l'emploi de personnes ayant des réseaux particuliers et retenues pour cela.

En fait, de même que Steiner, ces auteurs ne tranchent pas, et tout reste possible selon les situations. La prise de conscience de l'utilité potentielle d'un contact au regard d'un objectif donné peut se produire *avant* la création du lien ou *au cours* de la relation. Sont alors en jeu des phénomènes de mise en scène de soi qui comportent leurs propres limites en fonction du degré de reconnaissance tacite des règles du jeu particulier qui se joue au sein de normes de bienséance plus larges. Dans le cas des dispositifs de formation étudiés, si des interactions éventuellement porteuses d'embauches futures se réalisent dans le cours de la formation, c'est bien parce que l'objet premier de la relation est l'activité formative. Primo, il faut bien un objet de rencontre pour que des relations puissent s'établir, et secundo, la nature de l'activité formative présélectionne en quelque sorte des personnes potentiellement intéressées à se rencontrer. Dans le même temps, professionnels et élèves savent très bien que ces derniers seront, voire sont déjà, à la recherche d'un emploi dès leur sortie de formation, voire pendant le cours de la formation. Comme cela a été discuté au chapitre 2 (§ 2.2.5.), l'opposition entre intentionnalité et contingence perd de son acuité dès lors qu'interviennent dans l'analyse des processus relationnels d'une part le temps ou la durée (stratégie émergente), et de l'autre l'entre-deux des rapports interindividuels et de l'identification et de la saisie des opportunités. C'est dans la marge de jeu entre le caractère officiel de l'objectif de formation et le non-dit du contact professionnel prometteur (cf. § 4.2.2.) que se joue pour les uns comme pour les autres la possibilité d'entamer une relation potentiellement professionnelle (embaucher/se faire embaucher). L'enjeu pour un responsable de formation est bien alors de favoriser ces rencontres et surtout leur récurrence (dimension intentionnelle) en ayant conscience de ce qui se trame lors de ces rencontres mais sans pouvoir présumer de leur issue (dimension contingente), et sans pour autant s'instituer en « deus ex machina » effectuant lui-même la distribution des postes de travail.

#### *4.4.3.2. La création d'une « niche sociale » comme solution intentionnelle d'organisation préservant les formes d'ajustement contingentes ou spontanées*

Pour préciser la posture de ces responsables de dispositifs de formation, il est possible de s'appuyer sur l'idée de « *social niche* » telle que la développe E. Lazega (2001). Cette idée de



niche avait été évoqué de façon tout à fait générale au § 4.3.2.1. pour faire un parallèle entre la situation d'un responsable de formation qui crée son dispositif et celle de l'entrepreneur qui identifie une niche de marché sur laquelle il souhaite se positionner. E. Lazega développe un concept de niche au plan structural (pp. 24-28) en lui donnant un contenu et une forme relationnelle, ce qu'il appelle la niche sociale. Son contexte d'analyse est assez différent, puisqu'il étudie le fonctionnement des entités collégiales (par opposition aux entités bureaucratiques), comme par exemple des cabinets d'avocats, sociétés de consultants, cabinets d'architectes, agences publicitaires, etc., c'est à dire des organisations composées d'experts reconnus, a priori égaux en pouvoir, et nécessairement engagés dans des actions communes du fait de leur appartenance à une structure collective. Dans ces organisations, ces experts spécialisés ont besoin les uns des autres pour exercer au mieux leur activité. Il s'agit alors pour eux d'établir leur petite sphère de partenaires habituels, avec lesquels les transactions sont fluides, rapides, efficaces, peu coûteuses, agréables, gratifiantes et exemptes de conflits, ce qui amène Lazega à les qualifier de « *niches seeking entrepreneurs* » sélectionnant ceux qui vont devenir leurs partenaires durables. La niche sociale d'une personne se compose donc d'un sous-groupe de membres de l'organisation avec lesquels elle entretient des relations denses et très régulières et échange préférentiellement des ressources très variées, nécessaires à la réalisation de son activité professionnelle, à un coût relatif faible.

Ces niches présentent quelques caractéristiques. Elles rassemblent des individus aux profils relativement similaires, ressentant une communauté identitaire qu'on pourrait qualifier de « légère », ayant le sentiment de partager les mêmes intérêts à long terme, facilitant la reconnaissance, une certaine cohésion et des comportements moins opportunistes. Si la recherche ou la création de niches représentent un investissement stratégique dans des relations, elles délimitent cependant une fois créées un espace protecteur dans lequel les comportements purement calculateurs sont, au moins partiellement et momentanément, suspendus. Au plan dynamique, l'entrée en relation se fait par étapes et nécessite une répétition des contacts et des interactions d'échange (*spot interactions*) qui permet aux uns et aux autres d'évaluer les comportements appropriés (*appropriateness judgements*) et de repérer les valeurs et normes partagées par leurs interactants, et autorise ainsi la sélection des partenaires avec lesquels les interactions de long terme, constitutives de la niche, seront maintenues. Les acteurs cherchent ainsi dans ces niches une forme de solidarité limitée (« *bounded solidarity* ») qui, une fois créée, garantit les perspectives d'échanges de long terme.

Cette conception peut être en partie transposée aux responsables de dispositifs de formation. Le contexte n'est pas tout à fait le même : enseignants, responsable, élèves et employeurs ne sont pas des « experts » égaux « au moins formellement » en pouvoir, et la configuration de l'activité de formation limite le principe de sélection volontaire : il peut s'appliquer aux échanges entre enseignants et professionnels, mais plus difficilement aux relations concernant les élèves<sup>128</sup>. Ils partagent en revanche tous une implication dans la même activité (la formation), présentent une certaine communauté identitaire si le responsable du dispositif a adopté la convention professionnelle, ont un intérêt commun à maintenir l'existence du dispositif de formation. Le dispositif représente une façon d'économiser le temps, l'énergie, etc., dans les opérations de mise en relation.

L'intérêt principal de telles niches, créées à partir de la perception commune d'intérêts ne se limitant pas aux seuls aspects économiques (« *Economic cooperation and returns, while serving interest, are not entirely motivated by it. Social processes of exchange, recognition, control, and socialization are also involved* », Lazega 2001, p.21) est d'offrir un lieu où une

---

<sup>128</sup> Encore que les jurys de sélection à l'entrée en formation, comportant des professionnels, puissent être considérés dans cette optique, mais à sens unique...

densité particulière de liens favorise la production de processus sociaux. A ce titre, les responsables dont les dispositifs de formation fournissent les meilleures conditions d'insertion sur le marché du travail sont ceux qui réussissent à se créer une niche sociale réunissant leurs enseignants, les élèves et un certain nombre de professionnels d'entreprises impliqués dans le fonctionnement de leur dispositif de formation. Cela revient à dire qu'ils mettent en place finalement une sorte de cellule sociale spécialisée<sup>129</sup>, définie par une densité particulière de liens aux objets circonscrits, intensifiant les rencontres pertinentes pour l'objectif d'accès à l'emploi, favorisant une socialisation rapide, garantissant des perspectives de long terme, et limitant au mieux les coûts de maintien de la niche pour le responsable du dispositif et les coûts d'accès aux ressources relationnelles – le capital social collectif – pour les élèves et les employeurs. Entre intention et contingence, l'activité consciente de ces responsables de dispositifs de formation est finalement de constituer la niche, et de laisser ensuite les processus relationnels qu'ils ont ainsi rendu possible produire leurs effets vis-à-vis des élèves et des employeurs le plus « naturellement » possible.

#### **4.5. Pour conclure. Le capital social dans l'articulation école-entreprise entre coopération et concurrence : une construction sociale « localisée » et conventionnelle du lien formation emploi, mais aussi une organisation de la concurrence entre les acteurs éducatifs pour l'accès aux débouchés, et entre les employeurs pour l'accès aux candidats**

Terminons sur ces deux points, coopération et concurrence. Tout d'abord, nous avons précisé ici la place et le rôle du capital social des dispositifs de formation dans les processus de passage de l'école vers l'emploi sur le marché du travail, dans une analyse centrée sur la coopération qu'il engendrait entre les acteurs. Des liens se tissent entre les parties du système éducatif les plus proches du monde du travail, les organisations éducatives ayant un objectif professionnel, et les entreprises au sens large. La densité de ces liens n'est pas homogène, et il apparaît à certains endroits un capital social composé d'un ensemble de liens particulièrement dense associé à un dispositif de formation, et constituant un articulateur entre le système éducatif et le milieu de travail visé par ce dispositif de formation. Sa fonction est d'assurer au mieux le passage des élèves vers les entreprises. Mais, fruit de la composition des comportements plus ou moins intentionnels et contingents des divers acteurs parties prenantes du processus (responsable du dispositif, enseignants, élèves, employeurs), ce capital social organise aussi un espace de coopération, d'intercompréhension, d'attentes communes et d'ajustement mutuel rapide entre les divers protagonistes vis-à-vis des candidatures des élèves à l'entrée dans le monde du travail, une sorte d'espace conventionnel de reconnaissance de la « qualification » des élèves étendu à la niche sociale qui s'est constituée. En ce sens, il constitue bien une forme de construction sociale du lien formation emploi, localisée dans la mesure où elle est circonscrite à cette niche sociale.

Cependant, second point, on peut élargir le champ de vision aux enjeux de ces niches sur l'ensemble de la structure de marché qui les concerne, et en particulier aux phénomènes de concurrence laissés dans l'ombre jusqu'à présent. Qu'en est-il de l'intérêt de la constitution de telles niches sur le marché du travail, pour les responsables de dispositifs de formation comme pour les employeurs, au-delà des formes de coopération recherchées en interne ? Selon Lazega (2001), ces niches sociales ont, entre autres, pour caractéristique de limiter la concurrence qui s'exerce entre ses membres en allégeant le poids des comportements

---

<sup>129</sup> Lazega parle de « quasi-groupe », mais cela nous paraît un peu trop fort pour désigner ce qui se passe dans les dispositifs de formation « nichés ».

purement calculateurs. La concurrence s'exerce en effet à l'extérieur. Chaque responsable de dispositif de formation est en concurrence pour les débouchés de ses élèves avec, au moins a priori, les responsables d'autres dispositifs revendiquant les mêmes objectifs de certification, voire de certifications voisines<sup>130</sup>. Il s'agit alors pour lui de limiter au maximum la concurrence possible en contrôlant ou en captant en quelque sorte une part du marché. La création d'une niche sociale est alors une forme de réponse. Certes elle permet au responsable d'un dispositif de formation de raccourcir les délais de placement des élèves, de fournir rapidement des lieux de stage, d'être rapidement informé des évolutions liées aux métiers visés par son dispositif, voire de se constituer une réputation, etc. Mais elle permet tout autant au responsable de s'assurer les contacts nécessaires pour aider au placement de ses élèves auprès des lieux d'emploi, et de limiter les tentations opportunistes de la part des employeurs (recruter des jeunes sortant d'autres dispositifs de formation) du fait de leurs investissements relationnels. De même, un employeur, dans la mesure où sa recherche de candidat s'effectue sur un marché un tant soit peu concurrentiel, peut chercher à limiter cette concurrence avec d'autres employeurs en investissant dans une niche sociale pour s'assurer d'un accès rapide, éprouvé, sûr et en confiance aux candidats à l'embauche.

\*\*\*\*\*

\*\*

\*

Nous venons de développer notre approche du capital social de l'école comme articulateur entre organisations éducatives et entreprises, selon les trois niveaux individuel, structural et organisationnel. Ce dernier point a permis de voir en quoi la présence d'un tel capital social favorisait le passage des élèves de la sphère éducative aux milieux de travail. Le chapitre suivant s'attache à mettre en évidence ces phénomènes à partir d'une enquête empirique menée auprès de dispositifs de formation à caractère professionnel dans le secteur culturel.

---

<sup>130</sup> Deux remarques : adopter des intitulés et/ou des contenus voisins pour la spécialisation de son dispositif de formation est une manière de se démarquer, mais ce n'est pas toujours possible ; la concurrence s'exerce aussi au sein de l'ensemble éducatif dans d'autres registres comme l'accès aux crédits financiers, les volumes d'heures de cours octroyés, les labellisations, etc.

## **CHAPITRE 5. ETUDE SUR DES FORMATIONS DE 3° CYCLE A L'ADMINISTRATION ET A LA GESTION DANS LE SECTEUR CULTUREL**

Ce chapitre est consacré à une étude de terrain sur des formations du secteur culturel. Il s'agit de dispositifs de troisième cycle à caractère professionnel, spécialisés en administration et en gestion dans le secteur culturel. Ils sont présentés en détail dans la première partie, au point 5.2. Nous commençons par identifier le mode de fonctionnement de ce secteur d'activité, dont les caractéristiques, si souvent perçues comme singulières, s'avèrent in fine correspondre aux segments innovants du système productif. Ceci permet de mettre en valeur le rôle essentiel des dimensions relationnelles qui lui sont propres (5.1.) et de mieux saisir la nature générale de la convention « professionnelle » susceptible d'être adoptée par les responsables des dispositifs de formation enquêtés. Puis les résultats de l'enquête qui a servi de base à nos analyses sont déroulés dans la seconde partie (5.3.-5.6.) : caractéristiques des élèves, spécificités de fonctionnement des dispositifs de formation, conditions d'accès au premier emploi par dispositif et confrontation d'ensemble la composent.

\* \* \* \* \*  
\* \* \*  
\*

### **1<sup>ERE</sup> PARTIE**

#### **5.1. Les caractéristiques du secteur culturel**

Nous avons donc réexploité une enquête de terrain menée sur le secteur culturel. Nous rappelons dans un premier temps (§ 5.1.1.) en quoi ce secteur d'activité présente un intérêt du point de vue de l'étude des phénomènes relationnels, puis son mode de fonctionnement est décrit plus précisément (§ 5.1.2.).

##### **5.1.1. Le secteur culturel, laboratoire d'innovations sociales et secteur marqué par les dimensions relationnelles**

Ce secteur d'activité offre au moins deux avantages : la prégnance de la personnalisation des rapports de travail et des dimensions relationnelles rend très visible ou plus lisible les phénomènes de capital social que nous souhaitons étudier. Et le mode de production qui lui est associé, s'apparentant à l'industrie de prototypes, caractérise les évolutions attendues des formes modernes de la production et du travail dans les sociétés développées, et incarne le

lieu par excellence de l'expérimentation de pratiques de travail sans cesse renouvelées et susceptibles de se diffuser en dehors de ses frontières.

#### 5.1.1.1. Un laboratoire de pratiques sociales innovantes

Le secteur culturel a longtemps été considéré comme un secteur à part, ne relevant pas d'enjeux essentiels dans les analyses du travail ou des organisations (Heinich 2001). Cependant, de nombreux travaux dans les vingt dernières années ont largement contribué au renouvellement des regards à la fois sociologiques, économiques et gestionnaires<sup>131</sup> porté sur ces différentes activités. Par ailleurs, une figure majeure de ce secteur, l'organisation socialisée du fonctionnement du marché du travail par le système original de l'intermittence, et les questions qui s'y posent de façon récurrente<sup>132</sup>, ont attiré l'attention sur un secteur dont les analyses ont révélé des caractéristiques finalement plus prometteuses que désuètes.

Ainsi, dans une interview accordée à Libération le 17 avril 1997, P.-M. Menger, bien qu'en limitant la portée de ses propos à la seule question de la prise en charge des périodes de non travail, défend l'idée qu'"à certains égards, ce secteur peut être considéré comme un laboratoire d'innovation dans la gestion sociale de la précarité". Dans son ouvrage de 1998, Catherine Paradeise fait référence au développement de nouvelles formes d'organisation de la production pour justifier le caractère novateur du système de l'intermittence : « *Ainsi la gestion socialisée du marché du travail des comédiens (...) peut-elle faire figure, dans une société caractérisée par la flexibilité, de modèle plutôt que d'outil obsolète de traitement social de la relation entre activité et inactivité* » (p. 214). Enfin, Jeanine Rannou et Stéphane Vari (1996), dans leur étude sur l'ensemble du champ spectacle vivant-audiovisuel-cinéma<sup>133</sup>, étayent (p.160) « *l'idée que la variabilité et la polyvalence traditionnelle des activités de ce champ ont anticipé sur le besoin de flexibilité que l'on rencontre aujourd'hui dans d'autres secteurs et, notamment, dans ceux qui ont été les plus marqués par l'organisation fordienne* ». Ils élargissent ainsi le champ de pertinence du modèle d'organisation du secteur culturel en évoquant la diffusion de nouveaux modèles d'organisation du travail dans des

---

<sup>131</sup> Par exemple Busson Evrard 1987, Chiapello 1998, Dupuis Rouet 1988, Heinich 2001, Ithaque-Temis-CSA/CNRS 1997, Menger 1989, 1991, 1997, Ministère de la Culture 1990, Rannou Bourreau 1988, 1992, Rannou Vari 1996, Rannou 1997, Rouet 1989 ; ainsi que les actes des différentes sessions annuelles de l'association internationale pour le management des arts et de la culture (AIMAC), ou les nouvelles revues spécialisées comme l'International Journal of Art Management (IJAM – Montréal)...

<sup>132</sup> Catherine Paradeise nous livre dans son ouvrage de 1998 (annexe III) une analyse de presse synthétique et très utile sur l'historique des négociations paritaires depuis la création du dispositif actuel en 1964 : en 1996, le système de l'intermittence venait de vivre sa 11<sup>ème</sup> prorogation, les dernières depuis 1991 se réalisant dans un climat conflictuel exacerbé entre les représentants des artistes et techniciens intermittents et l'actuel MEDEF, dont la presse s'est fait régulièrement l'écho. Depuis rien n'a changé : en octobre 2002, la « négociation » est toujours au point mort, les ministères de la Culture et du Travail viennent de nommer deux inspecteurs généraux (un pour chaque ministère) « *chargés d'une énième mission de conciliation sur l'intermittence...* » (*Télérama* n°2754 du mercredi 23 octobre 2002, dossier spécial "Alerte sur la culture #3", p. 60).

<sup>133</sup> Tous les grands domaines du secteur culturel se recoupent, même si c'est en parts variables. Les trois grands domaines spectacle vivant-audiovisuel-cinéma sont indissociables dans la mesure où leurs marchés du travail se recouvrent largement. Selon le contrat d'étude prospective « Spectacle Vivant » (Ithaque-CSA/CNRS-Temis 1997, pp. 15-26), le champ du seul spectacle vivant couvre les domaines suivants : théâtre, musique, danse, marionnettes, cirques et variétés, plus les modes d'expression empruntant à plusieurs genres, du type événementiels spécifiques (festivals, ouverture des JO par ex.), les arts de la rue, le cabaret... et auxquels on peut encore ajouter différentes fonctions comme celle des spectacles enregistrés (où l'on retrouve l'audiovisuel et le cinéma, mais aussi une grande part des studios d'enregistrement de musique), ou celles plus classiques d'animation (débordant sur le secteur des loisirs) ou de diffusions (tourneurs, réseaux des salles de diffusion...). Et si l'on considère la polyvalence et les conditions organiques de production propres au secteur, on s'aperçoit que même le domaine des arts plastiques (Menger 1997) et celui des éditions littéraires (Chiapello 1998, Heinich 2001) sont concernés, même si c'est à un degré moindre : il n'est pas rare qu'un plasticien construise des décors (avec l'apparition de la scénographie comme discipline de création à part entière) ou qu'un écrivain soit auteur de scénario ou écrivain pour le théâtre... Se trouve ainsi concerné pratiquement l'ensemble du champ culturel selon les nomenclatures par domaines et par fonctions mises au point par Cardona et Rouet (1987).

secteurs amenés à passer de la production de masse réalisée par une main d'œuvre peu qualifiée à des productions en petites ou moyennes séries de produits régulièrement renouvelés dans des degrés variables, réalisés par une main d'œuvre plus qualifiée.

#### 5.1.1.2. La prégnance des dimensions informelles et relationnelles

Le secteur culturel apparaît traditionnellement comme un domaine où les rapports de travail sont fortement emprunts d'une part d'une dimension relationnelle et d'autre part d'un marquage symbolique. Ce fonctionnement de nature plutôt relationnel est connu voire revendiqué de tous ceux qui y travaillent, accepté comme une règle de fonctionnement du milieu, et génère des comportements plus ou moins actifs en matière d'entretien du réseau personnel (Rannou 1997, pp. 195-204, à propos du spectacle vivant-audio-visuel-cinéma ; Paradeise 1998, pp. 62-87 à propos des comédiens ; Menger 1991, sur l'ensemble du champ artistique ; Chiapello 1998, pour l'édition, les orchestres ou la production audiovisuelle). Cette dimension va de paire avec l'absence de formalisme dans les rapports interindividuels, ce qui ne signifie pas absence de règles bien sûr. L'importance des réseaux dans les milieux de travail moins structurés, aux tâches moins bien définies ou définissables, aux organisations moins formelles, etc. n'est par ailleurs pas propre au secteur culturel, comme l'énoncent de nombreux auteurs présentés aux chapitres 1 et 2 (par exemple Barbieri 1996, Flap, Bulder et Völker 1998, ou Burt 1995).

Dans leur article sur les réseaux intraorganisationnels et la performance des organisations, Flap, Bulder et Völker (1998) montrent de façon claire que les réseaux sociaux informels sont importants pour expliquer comment les tâches se réalisent au mieux au sein de celles-ci. Selon ces auteurs, les développements technologiques et organisationnels (la tertiarisation des activités industrielles) les plus récents et les plus importants dans les pays occidentaux accentuent l'importance des réseaux sociaux dans les modes de production, aussi bien au niveau des entreprises que des individus (p. 4), et les employeurs préfèrent recruter par relation quand les critères d'évaluation des performances sont peu clairs (p.14), ce qui est particulièrement le cas lorsque les tâches sont moins facilement évaluables, comme dans le secteur culturel. De son côté, l'analyse de R. Burt (1995), bien que centrée sur le pouvoir et le capital social des directeurs-entrepreneurs au sommet des grandes organisations, peut aussi s'appliquer à d'autres cas : « *Le capital social importe davantage là où les individus comptent plus* ». Selon Burt, lorsque l'organisation formelle est peu marquée ou peu prégnante, les milieux professionnels peu structurés, peu bureaucratisés, lorsque les postes de travail sont moins formellement définis, les régulations informelles et la position structurale des individus dans des structures relationnelles deviennent alors essentiels, et cette analyse peut être appliquée au cas du secteur culturel.

Enfin, il s'agit ici d'étudier des dispositifs de formation préparant à des métiers d'administration ou de gestion transversaux dans ce secteur. Si ceux-ci peuvent correspondre à des postes de permanents (Ithaque-CSA/CNRS-Temsis 1997 ; Menger 1997) ou être perçus comme étant à la périphérie des organisations (Chiapello 1998), les personnes les occupant n'en sont pas moins soumises aux mêmes règles que celles régissant les emplois artistiques ou techniques du fait qu'ils se trouvent en début de carrière dans ce secteur et de l'importance de la polyvalence, qu'il s'agisse d'occuper plusieurs fonctions en parallèle ou successivement - comédien et administrateur par ex.- et parfois pour des employeurs différents (Menger 1997, pp. 173-200) ! Par ailleurs, les travaux menés dans le cadre du contrat d'étude prospective sur le spectacle vivant (Ithaque-CSA/CNRS-Temsis 1997, p. 169) montrent une légère tendance au passage du statut de permanent à celui d'intermittent pour les cadres non artistiques entre 1985 et 1993, que ce phénomène soit lié à l'attraction inévitable pour le statut d'intermittent, à une destruction d'emplois permanents ou au résultat de la pratique de la polyvalence.

Ainsi, la recherche d'emploi par les étudiants sortant de ces dispositifs de formation s'effectue dans un milieu où la dimension relationnelle liée aux logiques de fonctionnement de l'organisation de métiers (Rannou), reste très forte, et déteint manifestement sur les emplois non strictement artistiques ou technico-artistiques<sup>134</sup>, comme le montre aussi l'étude de Chiapello (1998) sur les managers dans le secteur culturel.

### 5.1.2. Les caractéristiques organisationnelles et de marché du travail du secteur

Les dimensions relationnelles sont donc très importantes dans le secteur culturel, et elles ne sont pas étrangères à son mode de production spécifique, l'organisation par projet. Un regard sur les travaux menés sur ce secteur ou sur certaines de ses composantes<sup>135</sup>, en particulier ceux de Pierre-Michel Menger (1989, 1991), permet d'en préciser rapidement les principales caractéristiques.

#### 5.1.2.1. Un mode de production spécifique : organisation par projets, coopération organique et décentralisation horizontale

Quelques soient les travaux passés en revue et leurs auteurs, ce qui frappe c'est d'abord la nette et commune reconnaissance d'un mode de production totalement opposé aux formes canoniques des organisations bureaucratiques, hiérarchisées, adossées à une production standardisée et employant une main d'œuvre peu qualifiée et interchangeable sur des postes objectivement définis et aux tâches méticuleusement prescrites, représentatives de l'industrie traditionnelle des années 1960 (Gazier 1992 ; Piotet 1992 ; Mintzberg 1989). Ceux-ci font appel à différents modèles pour le qualifier : « *mode artisanal d'administration de la production selon l'analyse pionnière* » s'opposant à l'administration bureaucratique selon Stinchcombe en 1959 pour Menger (1991, p. 65), le « *modèle organique* » opposé au « *modèle mécaniste* » selon Burns et Stalker<sup>136</sup> en 1961 ou celui de l'organisation innovatrice de Mintzberg (1989) pour Chiapello (1998, pp. 159-161), le « *modèle de la spécialisation flexible* » de Piore et Sabel en 1985 pour Rannou et Vari (1996, p.160)<sup>137</sup>. Nous n'insisterons pas ici sur une connaissance et une analyse fine des différents modèles retenus par les auteurs pour organiser la description de la réalité multiforme du secteur culturel. Deux d'entre eux sont rapidement décrits dans l'encadré 3 ci-dessous. Cependant, leurs intitulés sont assez éloquentes. Ils relèvent tous de l'analyse de « nouvelles » formes d'organisation du travail, peut-être un peu trop indûment considérées comme telles ainsi que le rappellent Stroobants (1993), Piotet (1992) ou Amblard, Bernoux, Herreros et Livian (1996), et qu'il s'agit plus probablement d'identifier comme différentes formes pouvant coexister à une époque donnée suivant le degré de variabilité de l'environnement propre à l'entreprise comme dans l'approche d'Aoki (Piotet 1992) ou d'inscription dans le registre de l'innovation en terme de produit comme de mode de production (Mintzberg 1989).

---

<sup>134</sup> Certes la logique du diplôme, du "titre" (le modèle du système éducatif par opposition au modèle de l'école professionnelle) à laquelle participent ces formations, se développe depuis quelques années (par ex. Rannou 1989, Rannou & Bourreau 1988, 1992, dans le cas de l'audiovisuel et des métiers de l'image et du son). Mais cela n'a pas véritablement réussi à modifier les comportements, comme le montrent les analyses ultérieures (Rannou 1997, Chiapello 1998, Paradeise 1998).

<sup>135</sup> Dupuis et Rouet 1988, Rouet 1989, Rannou 1989, Rannou & Vari 1996, Rannou 1997, Menger 1997, Ithaque-CSA/CNRS-Temis 1997, Chiapello 1998, Paradeise 1998, Heinich 2001...

<sup>136</sup> Anticipant sur les modèles idéaux-typiques d'Aoki d'après Piotet (1992).

<sup>137</sup> Nous citons ici les références des auteurs des modèles tels que cités par nos auteurs : Stinchcombe A. L., 1959, Bureaucratic and craft administration of production : a comparative study, *Administrative Science Quarterly*, 4 ; Burns T., Stalker G. M., 1961, *The Management of Innovation*, London, Tavistock Publications ; Piore M., Sabel Ch., 1985, *The Second Industrial Divide : Possibilities of Prosperity*, Basic Books, New-York.

Ainsi, même s'il existe des variations ou des degrés selon les cas, chaque production, chaque œuvre, chaque spectacle dans le secteur culturel est un bien ou un service à chaque fois nouveau. La forme dominante de la production dans ce secteur est l'organisation par projet (Menger 1991) centrée sur la réalisation de prototypes sans lendemain dans un univers relativement incertain, mais sans aller jusqu'à l'incertitude radicale qu'évoque P. M. Menger pour qui « (...) *la demande est éminemment versatile et le succès hautement aléatoire* » (p. 65). L'incertitude se trouve moins dans les formes de réception des œuvres par « son » public que du côté des exigences d'immédiateté et de souplesse dans l'organisation des projets correspondant à des processus mettant en jeu des champs – donc des décisions – multiples allant des sources de financement au choix d'un lieu en passant par des recrutements éminemment sensibles, sollicitant de la part des initiateurs (qui peuvent être mobilisés en cascade pour un même projet) des capacités émergentes telles que les définit Mintzberg (1989, 1994).

Le mode de production du secteur se caractérise ainsi par le montage permanent de projets systématiquement différents, aux durées de vie et aux niveaux de réalisation plutôt variables, et dont l'aboutissement – la mise en contact avec un public - reste toujours incertain (Rannou, Vari 1996, pp. 154-156). Chaque nouvelle réalisation est le fruit d'une organisation par nature éphémère, temporaire, mobilisant pour un temps donné des individus, des équipes ou des ensembles d'équipes de tailles variables, et aux compétences interdépendantes.

Dans le domaine du spectacle vivant, de l'audiovisuel ou du cinéma finement étudié par Rannou, chaque nouvelle opération est par exemple pour le technicien l'occasion de changer de lieu, de matériel, de contexte relationnel voire de position en terme de responsabilité, d'expérimenter un nouveau protocole d'organisation technico-artistique ou de nouveaux enjeux esthétiques (Rannou 1997, p.79). Cela correspond à une faible formalisation et une faible prescription des tâches favorisant mobilité et autonomie complète dans le mesure où chacun peut à l'occasion d'une petite production se retrouver seul à assurer l'ensemble des tâches dévolues (par exemple à l'équipe « lumière »), voire à déborder de son champ d'expertise. La reconfiguration perpétuelle des situations de travail et l'exigence d'être immédiatement opérationnel nécessitent une capacité d'adaptation élevée pour tous. Chaque projet s'articule autour de personnages clés devant susciter l'adhésion (metteurs en scène, réalisateurs, producteurs...) et responsables de métiers, une partie de tout ce monde étant à chaque fois renouvelée ; il met en jeu des activités multiples<sup>138</sup>, relativement séquençables pour certaines, mais très articulées voire plutôt entremêlées, nécessitant une coopération permanente et une faible prescription objective des tâches pour permettre la multitude d'ajustements mutuels qui assurent la réalisation en temps et en heure du projet. Le résultat est toujours le fruit d'une coordination plus ou moins spontanée : « *Il y a des gens qui, sur un plateau, attendent qu'on leur dise ce qu'il faut faire ; il y en a d'autres qui immédiatement sont au camion, demandent le plan d'éclairage...* » (extrait d'entretien avec Pascal, régisseur général, in Rannou 1997, p. 174). Selon la taille des projets, la coordination horizontale peut aussi impliquer de petites entreprises ou des équipes constituées de manière ad hoc, fournissant chacune une part des tâches, à chaque fois prototypiques, constituant le produit fini et unique correspondant lui-même à un prototype. De même, la multiplicité des projets en cours simultanément impose des capacités de jonglage à tous les niveaux. Enfin une dernière caractéristique de cette organisation par projet est que les agendas (durée, date de démarrage...) de ceux-ci (voire leurs budgets...) comportent une bonne part d'aléas. Les possibilités de rationalisation (au sens classique du terme, de hiérarchisation et découpage de tâches répétables, etc.) sont donc limitées.

---

<sup>138</sup> Régie plateau générale, décor, son, éclairage, costumes, maquillage, scripte, prise de vue,...



### Encadré 3. Une parenté du secteur culturel avec les modèles coopératif d'Aoki et innovateur de Mintzberg

Il est possible d'identifier avec un certain degré de généralité le fonctionnement de ce secteur. Il s'apparente à l'un des deux idéaux-types identifiés par Aoki, à savoir le modèle coopératif s'opposant au modèle hiérarchique, dans la mesure où la distinction entre les deux modèles est opérée à partir des formes de relations et d'autorité qui s'y observent, et de son corollaire, la place et le mode de circulation de l'information nécessaire au déroulement de la production (Piotet 1992 ; Gazier 1992 ; Bernoux 1994).

Trois points permettent tout d'abord de caractériser le modèle coopératif d'Aoki (Piotet) :

1) la capacité des unités opérationnelles à absorber l'incertitude, c'est-à-dire à traiter de façon autonome et sur place les problèmes qui peuvent surgir, ce qui correspond assez bien au fonctionnement par projet propre au secteur en vue de produire des prototypes ;

2) si chaque individu doit détenir une compétence spécifique, ce qu'on appelle ici une expertise de métier (Rannou), il doit surtout développer une compétence opératoire, c'est à dire la capacité à communiquer, travailler en équipe, prendre des décisions individuellement et collectivement, ce qui est l'essence même des relations de travail dans ce secteur ;

3) avoir une bonne connaissance du processus de production, favorisée par une mobilité systématique, qui leur permet la sélection et la transmission des informations pertinentes pour le fonctionnement de l'organisation, ce qui ressort amplement des descriptions de Rannou citées plus haut.

S'ajoutent à ces principes une coopération horizontale entre fonctions, des interactions fréquentes entre les individus associées à un partage des informations jugé essentiel, et un apprentissage par l'action (Bernoux). Enfin à ces dimensions relationnelles correspond une circulation horizontale de l'information entre des opérateurs assumant entre eux la régulation des problèmes pouvant survenir, s'opposant à une circulation verticale dans laquelle l'opérateur doit sans cesse en référer aux échelons hiérarchiques et en attendre décisions, solutions et interventions dans le déroulement de la production (Gazier).

Cependant, sans être contradictoire avec ce modèle, des caractéristiques non prises en compte jusqu'ici rapprochent très certainement ce secteur du modèle innovateur de Mintzberg, comme le fait Chiapello (1998, 158-161) en décrivant la forte logique d'adhésion inhérente à tout projet culturel : le bon déroulement de ces projets s'appuie sur « *des individus très impliqués dans leur travail, auto motivés, prenant en charge d'emblée, sans injonction et sans contrôle externe, leur responsabilité* », pour lesquels « *l'implication de chacun dans la tâche qui lui revient ne prend son sens que dans une adhésion forte aux ambitions culturelles de l'entreprise* ». Ce rapport particulier au travail dans le secteur culturel a déjà été identifié plus haut comme sentiment de *travail-vocation* par Rannou, *valorisation symbolique* par C. Paradeise ou encore *bénéfices non monétaires de la vie d'artiste* par Menger.

#### 5.1.2.2. Une coopération informelle, implicite et en confiance : valeurs partagées et modes de régulation des relations de travail

L'organisation et le fonctionnement des équipes fait une large place à l'implicite et à l'informel, le travail de chacun dépendant de celui des autres dans une relation organique, ceci s'opposant aux postes de travail objectivés et standardisés du modèle hiérarchique industriel ou des bureaucraties mécanistes évoqués ci dessus. Mais cette absence de prescription ou de standardisation ne signifie pas que chacun fait ce qu'il veut : la coordination horizontale, essentielle pour reprendre par exemple les termes de la description du modèle coopératif d'Aoki (Bernoux 1994 ; Piotet 1992 ; Gazier 2001), passe par des interactions directes et permanentes entre membres d'une équipe ou d'équipes-métier, différentes à deux niveaux :

- elle repose sur la reconnaissance et l'acceptation par tous d'une organisation transversale à tous les projets et basée sur les différents types de métiers impliqués, même si cette organisation est implicite et relève de conventions entrées dans l'usage sur les rôles et places de chacun dans le processus de production au sein de chaque équipe et propres à chaque ensemble d'équipes : « *Les titres de métiers et la répartition implicite des tâches qu'ils supposent réduisent d'autant les temps d'adaptation nécessaires. Bien que largement arbitraire, la répartition des tâches est ainsi difficile à modifier, car toute modification remet en cause l'ampleur du non-dit dans les relations de travail quotidiennes et les gains de temps ainsi obtenus* » (Rannou 1997, p. 167).

- elle nécessite un sentiment de confiance qui émane de relations interpersonnelles allant au-delà des stricts rapports de travail, issu d'un vécu commun de complémentarité et d'ajustement expérimentés dans des projets antérieurs (un apprentissage), et mettant en jeu autant le registre affectif vis-à-vis des collègues que le registre admiratif vis-à-vis du chef d'équipe voire du réalisateur. Ainsi, la mobilisation et l'implication individuelle sont subordonnées à « *la qualité de la relation* » qui s'établit dans chaque projet, cette qualité étant largement induite par celle des recrutements effectués à tous les niveaux (cf. plus loin).

Cette forte personnalisation des liens et son corollaire, la faible formalisation des rapports interindividuels, sont une constante<sup>139</sup>. Elles se retrouvent aussi chez Chiapello dans son étude sur les rapports entre « l'artiste » et le « management » (1998) dans le cas d'éditeurs comme d'orchestres ou de sociétés audiovisuelles (pp. 138-157). Les relations entre un éditeur et ses auteurs sont très éloignées du modèle fournisseur/acheteur : elles s'inscrivent dans « *un contexte organisationnel qui entoure le travail de l'écrivain* » et relèvent des « *phénomènes affectifs de dons et contre-dons, de confiance, aboutissant souvent à l'amitié* »<sup>140</sup>. Et même si le contexte n'est plus celui de la relation bilatérale éditeur/auteur, le phénomène concerne aussi les entreprises du champ de la production audiovisuelle, cinématographique ou théâtrale où la confiance s'oppose au contrôle hiérarchique pour maîtriser la production de l'œuvre en cours : « *Les metteurs en scène ne veulent pas se retrouver en situation d'avoir à utiliser une autorité, un pouvoir formel auxquels ils attribuent, avec raison, peu de poids. On peut se demander en effet comment forcer un décorateur à concevoir un décor qu'il ne sent pas où n'aime pas, bref, avec lequel il ne sera pas d'accord* ». Ces metteurs en scène « *semblent vouloir que le contrôle s'exerce de lui-même, les gens collaborant avec confiance, en lui abandonnant la direction de la conception du travail* » (1998, p. 152<sup>141</sup>). Pour Menger, les relations qui se mettent en place entre les employeurs et les artistes (auteurs, peintres, musiciens, comédiens...) leur laissent « *une autonomie variable mais assez large pour n'être qu'exceptionnellement limitée par un strict contrôle bureaucratique de l'exercice des tâches et du respect des engagements pris* » (1989, p. 141). Mais cela concerne aussi les relations avec et entre les membres des équipes techniques, au sein desquelles la polyvalence est une

---

<sup>139</sup> Notre participation antérieure à des travaux sur la création d'entreprise, et en particulier dans le secteur culturel (Lièvre Lecoutre 1989) montrent que cette personnalisation des rapports est aussi essentielle dans la phase de démarrage et d'apprentissage de la jeune entreprise, et concerne autant les rapports au sein de l'organisation avec les premiers collaborateurs que ceux noués avec les personnes (souvent des amis) fournissant les services et conseils dans tous les registres de l'activité de l'entreprise, de la comptabilité aux relations avec les banquiers en passant le montage de dossiers de subvention ou la recherche des premiers « clients », c'est à dire ici les premiers lieux de diffusion, d'exposition, etc.

<sup>140</sup> Le travail de Eve Chiapello (1998, pp. 200-203, 212-222) est une autre façon de montrer les caractéristiques du secteur culturel. Son analyse, à partir d'enquêtes auprès de quatre maisons d'éditions, cinq orchestres ou ensembles musicaux et une société de production audiovisuelle, des conflits historiquement marqués entre les acteurs du secteur culturel et les gestionnaires (« *managers* »), l'amène à identifier les pratiques managériales à l'œuvre dans le secteur. Elle montre que les tentatives prescriptives de la gestion classique traditionnelle, correspondant peu ou prou au fonctionnement du modèle de type hiérarchique ou mécaniste, sont soit maintenues à la périphérie des organisations, soit amendées, transformées, adaptées au fonctionnement du secteur. Les types de dimensions managériales qu'elle identifie (en évoquant par exemple « (...) *leurs relations amicales et leur vie quotidienne au service d'un projet artistique ambitieux* (...) » ou « (...) *l'amour de l'art ou de l'amitié qui les unit à des créateurs ou des collègues* (...) ») apparaissent révélatrices des principes à l'œuvre. Elle constate qu'il existe encore des difficultés à reconnaître les pratiques observées dans les organisations étudiées (le « *management indigène* ») comme du management, mais montre que celles-ci prennent en fait un sens dans les formes managériales issues des nouveaux modèles d'organisation évoqués dans cette partie (organique de Burns et Stalker, coopératif d'Aoki ou innovateur de Mintzberg...) : « *Un siècle plus tard, le management s'efforce toujours de se déprendre de son modèle industriel paradigmatique. La nouveauté est qu'il commence à y arriver, mais parce que l'industrie elle-même a changé* ». Enfin, l'auteur, qui est enseignante à HEC, signale dans la conclusion de son ouvrage que ces nouveaux principes de management sont d'ores et déjà pris en compte dans l'enseignement du management (pp. 212-222).

<sup>141</sup> Eve Chiapello (1998) citant les travaux de Laurent Lapiere : 1984, *Le(la) metteur(e) en scène de théâtre : un(e) gestionnaire*, Doctoral Dissertation, University of Montréal, 498 p.

valeur en soi autant qu'une condition de maintien sur le marché : « (...) la production artistique s'organise selon les règles d'une action collective : les individus impliqués dans les différentes séquences de travail entretiennent entre eux des relations directes ou indirectes de coopération dont la stabilité repose sur des convention plus ou moins durables. A cette détermination s'ajoute l'effet propre de la démultiplication de l'individu entre plusieurs fonctions, qui renforce les liens d'interdépendance entre les professionnels. Les activités, loin de s'articuler selon une simple succession d'interventions nettement séparées, tirent parti de la polyvalence des compétences acquises par les professionnels dans un univers où la grande variété des situations de travail et de création favorise une culture de la flexibilité et du défi, en même temps qu'une plus grande proximité entre des artistes qui cherchent à récuser les spécialisations professionnelles et qui trouvent dans la polyvalence un des moyens de réduire les risques professionnels attachés à des carrières incertaines » (1997, p. 176-177).

Et bien sûr tout ceci ne peut fonctionner qu'avec un ciment solide, ce qu'ont relevé de nombreux auteurs à propos du secteur culturel. Il s'agit des motivations fortes repérées sous l'expression du sentiment de la *vocation* chez Rannou (1997, pp. 125-130) : « Pour moi il s'agit d'une stratégie de vie plutôt que d'une stratégie de carrière. Je suis fier de mon travail ; je n'ai jamais vécu en travaillant, ce n'est pas un boulot. Je n'arrive pas à dissocier le travail de mon mode de vie » (extrait d'entretien avec Thierry, éclairagiste, p. 123) ; il s'agit encore de la recherche de l'adhésion fusionnelle à chaque fois renouvelée à un projet artistique incarné par un réalisateur, un metteur en scène, etc., source des « *bénéfices non monétaires de la vie d'artiste* » chez Menger (1997, pp. 203-204, 270-278, 367-377), expliquant une partie de l'acceptation d'un risque élevé de rémunérations faibles pendant une longue période de vie dans l'hypothétique espoir de la reconnaissance de son talent, même si, l'âge venant, les considérations monétaires peuvent prendre le dessus dans la décision ; ou encore des « *valorisations symboliques* » chez Paradeise (1998, chapitre III), certes combinées avec des « *valorisations matérielles* », et obtenant leur maximum d'effet dans l'idéal d'un accomplissement de soi qui peut tarder à venir.

### 5.1.2.3. La structuration du marché par les réseaux relationnels : l'importance de l'interconnaissance dans les opérations de recrutement

Mode de production par projets, interdépendance des individus et coordination horizontale par la confiance définissent des formes de recrutement aux options parallèles et éminemment stratégiques seules à même de garantir la nécessaire flexibilité des organisations. Ainsi, comme l'énonce P.-M. Menger (1991, p.68), en insistant sur les aspects économiques de la contrainte s'appliquant aux employeurs, "(...) il est essentiel pour un employeur de tisser avec des artistes et des techniciens intermittents des liens qui dépassent le cadre limité d'un engagement ponctuel sur un projet et qui déboucheront ultérieurement sur le réengagement de ceux qui apparaîtront compétents (...)" et qui manifesteront les signes d'intégration les plus évidents du point de vue du fonctionnement des équipes (Rannou 1997 ; Paradeise 1998), c'est à dire le fait de s'entendre et d'éprouver le partage des mêmes enjeux créatifs et des mêmes choix artistiques. Jeanine Rannou (1997) dans son étude sur les carrières des intermittents techniques de l'audiovisuel et des spectacles révèle bien le phénomène en citant les réponses des personnes interrogées sur les capacités attendues chez un professionnel et qui spécifient abruptement les deux registres professionnel et affinitaire en jeu : « En tant que régisseur, je réunis les équipes techniques : je les choisis à 50% au moins pour des questions d'affinité plus que pour des questions de qualification. A la limite, je préfère travailler avec quelqu'un d'un peu moins compétent, mais avec qui je m'entends » (p. 173, un régisseur général) ; « Tu bosses parce que tu bosses bien et que tu es sympathique » (p. 172, un opérateur de prises de vue). Mais fidélité et découverte doivent aussi s'articuler : les meilleures équipes s'usent et la rotation est aussi une façon de dynamiser les appétits créatifs

de chacun, de même qu'on estime qu'une carrière d'un salarié traditionnel est bonne s'il entre en mobilité assez régulièrement, comme par exemple dans le cas des cadres et des ingénieurs sur le marché du travail plus classique.

Pour l'employeur, il s'agit donc de constituer rapidement des équipes de spécialistes dont il n'a le temps d'évaluer ni les compétences ni la capacité à s'intégrer dans le collectif, et qui doivent être opérationnels, et socialisés..., immédiatement sans temps d'apprentissage. Cela met en jeu des mécanismes de délégation ou de décentralisation du recrutement en cascade dans laquelle chacun joue à chaque fois une partie de sa réputation, donc de sa carrière sur la qualité des choix effectués, dans la mesure où chaque recruteur est le garant de ses recrutés vis à vis de son propre recruteur ! Ce phénomène est très net par exemple dans les domaines des spectacles vivants, de l'audio-visuel ou du cinéma (Rannou 1997, p. 176-180) : le producteur choisit ou accepte un projet d'un réalisateur et choisit un directeur de production ; le réalisateur et le directeur de production choisissent les collaborateurs (assistants, scriptes...) et les chefs d'équipe ; et chacun de ces chefs d'équipe constitue ensuite son équipe (image, son, montage, régie...).

Symétriquement, pour le salarié, il s'agit autant d'une condition de survie professionnelle dans un régime de contrats courts dans lequel l'important est d'être très rapidement informé des opportunités qui se présentent, que de pouvoir construire sa réputation ou son image professionnelle en choisissant ou se constituant une famille partageant les mêmes enjeux artistiques, le tout dans un environnement dominé par l'incertitude. S'inscrire dans une « famille » (Paradeise 1998), c'est appartenir à un sous-ensemble du milieu de travail défini par une densité de relations particulières et des « *affinités électives construites par une communauté de destin, une formation commune, une même génération, la participation aux mêmes spectacles, etc.* » (p. 40), ou encore (p. 69), « *un espace de confraternité, de filiation, d'interconnaissance, de connivence (..)* »<sup>142</sup> : c'est surtout un moyen de maintenir à jour son niveau d'information sur les sources d'engagements possibles à venir (surveiller les agendas des productions) tout en générant des possibilités de recommandation. Chaque contrat est à la fois le moyen d'acquérir une nouvelle expérience, de faire valoir ses compétences et d'entretenir la chaîne des contacts pourvoyeurs d'emplois futurs<sup>143</sup>, sur un marché sans mémoire (Rannou 1997, p.204), et de se constituer une réputation correspondant peu ou prou à la somme des contacts eux-mêmes réputés avec qui on a travaillé (Rannou 1997). Recommandation, réputation et renommée sont alors des phénomènes très proches, et deviennent les étapes d'un processus d'auto renforcement résumé par Menger (1991, p. 69) : « *L'embauche engendre l'embauche* »<sup>144</sup>... Il s'agit enfin de se constituer un « *portefeuille d'employeurs* » (Rannou et Vari 1996, pp. 110-111 ; Paradeise 1998, pp. 40-41) seul à même de garantir le maintien dans une chaîne de propositions, et de développer des savoirs faire d'animation de réseau (Rannou 1997, pp. 201-204) qui, lorsqu'on ne les pratique pas, entraînent une inévitable éviction du secteur à terme (Menger, Rannou, Paradeise...).

Enfin, il s'agit de retenir que cette forte personnalisation des relations de travail et l'importance correspondante des dimensions relationnelles dans le fonctionnement du marché du travail ne sont pas les symptômes d'une domination exclusive des processus de recrutement par les stratégies de séduction et les phénomènes de mise en scène de soi, même s'ils jouent inévitablement un rôle. Ces caractéristiques particulières correspondent plutôt à un mode de production hyper flexible qui requiert fluidité, rapidité et réactivité de mouvements sur le marché du travail pour des emplois relativement spécifiques et peu substituables les uns aux autres (Menger 1989, 1991 ; 1997, p. 386).

---

<sup>142</sup> Un petit monde ou un cercle social dans le langage des réseaux (Degenne et Forsé 1994.)

<sup>143</sup> « *Chaque tournage est un rendez-vous d'embauche* », extrait d'entretien avec Didier, cadreur (Rannou 1997, p. 186)

<sup>144</sup> Il y aurait à développer une analyse structurale des phénomènes de réputation.

Après avoir caractérisé le mode de fonctionnement du secteur culturel et l'importance des dimensions relationnelles dans l'organisation de son marché du travail, nous présentons les grandes lignes de l'étude menée sur cinq dispositifs de formation à vocation professionnelle dans ce secteur.

## 5.2. Une étude sur cinq dispositifs de formation de 3<sup>o</sup> cycle en administration et gestion dans le secteur culturel

Les données mobilisées ici proviennent d'une enquête d'insertion que nous avons réalisée pour le compte du ministère de la culture en 1995, auprès de cinq dispositifs de formation de troisième cycle spécialisés en administration et gestion dans le secteur culturel parmi les plus importants dans ce domaine en France<sup>145</sup>.

L'objectif originel de cette étude (encadré 4) n'était pas d'analyser l'apparition et la

constitution d'un capital social à la frontière de l'école et du monde du travail, destiné à favoriser les processus d'accès à l'emploi. Il s'agissait d'étudier les parcours d'insertion des sortants de ces dispositifs de formation, au financement desquels participait le ministère, de repérer leurs conditions d'insertion et la nature des emplois qu'ils occupaient, à partir des méthodes

### Encadré 4. La demande du Ministère de la Culture

En 1995, le secteur culturel s'était doté depuis une dizaine d'année de formations au niveau bac+5 destinées à lui fournir les cadres de gestion et d'administration dont il avait besoin<sup>146</sup>. Après quelques années de fonctionnement, le Ministère de la Culture, qui participait au financement de certaines de ces formations, a souhaité faire le point sur l'insertion professionnelle de leurs élèves, en repérer les conditions et les modalités. La demande portait sur la production de données permettant de caractériser l'insertion professionnelle de ces jeunes formés comprenant quelques éléments d'explication pour resituer les informations relatives à leur situation (emploi, chômage...) dans des logiques de parcours individuels tenant compte de leur histoire avant la formation, en s'appuyant sur une enquête de cheminement du type de celles classiquement mises en oeuvre par le Céreq. Il s'agissait aussi de fournir quelques informations aux responsables des Directions Régionales des Affaires Culturelles concernés dans le cadre de la déconcentration du financement d'une partie des opérations de formation soutenues par le Ministère.

d'enquêtes longitudinales développées par le Céreq (Lecoutre 1995b)<sup>147</sup>. Si cette enquête n'était pas centrée explicitement sur les questions propres au travail mené ici, elle comportait néanmoins des informations permettant de mener l'analyse.

### 5.2.1. Le principe de l'analyse

Nos données ont donc été réexploitées selon l'objectif suivant : repérer les types de processus à l'œuvre au sein des dispositifs de formation étudiés et significatifs de l'existence d'un

<sup>145</sup> Voir Jamet (1991), Dupuis et alii (1993) ou Chiapello (1998).

<sup>146</sup> Voir par exemple l'intervention de J.-P. Reismann dans Dupuis et alii (1993), l'analyse du contrat d'études prospectives (Ithaque-CSA/CNRS-Temis, 1997, 255-260) et l'introduction de l'ouvrage d'Eve Chiapello, *Artistes versus managers* (1998).

<sup>147</sup> Nous avons réalisé cette étude dans le cadre de notre fonction de chargé d'études du centre associé au Céreq de Clermont-Ferrand, situé au sein du Groupe ESC Clermont-Auvergne. Elle a été demandée par la Délégation au Développement et aux Formations (JP. Reismann et R. Paul) et le Département des Etudes et de la Prospective (F. Patureau) du Ministère de la Culture. Le financement a été assuré par la Délégation au Développement et aux Formations (JP. Reismann et R. Paul). Elle a donné lieu à un rapport (Lecoutre 1995b), puis deux articles (Lecoutre 1995c ; Lecoutre, Lesueur & Lièvre 1998), que nous avons en partie repris ici.

capital social, et tester ainsi l'effet de la présence ou de l'absence de ce capital social sur les conditions d'accès à l'emploi des étudiants.

Pour caractériser ces processus, trois sources d'informations, disponibles dans l'enquête, ont été mobilisées. Il s'agit tout d'abord du mode d'organisation et de fonctionnement des dispositifs de formation (la création du capital social). Dès que l'on isole et que l'on observe de façon un peu fine les formes d'insertion professionnelle, des caractéristiques qui n'apparaissent pas déterminantes dans une observation à grande échelle<sup>148</sup> prennent une importance nouvelle. Il en est ainsi, pour ces 3<sup>ème</sup> cycles, de leurs formes d'organisation et de l'inscription relationnelle de leur fonctionnement. Nous disposons d'éléments de connaissance du fonctionnement au quotidien des dispositifs étudiés, c'est-à-dire de certains aspects de leur organisation pédagogique interne en quelque sorte : formes de contacts entretenus avec les milieux professionnels pour les stages ou l'aide au placement, degré d'intensité et de récurrence des situations pédagogiques mettant en contact élèves et professionnels du milieu visé, variété des circonstances d'interactions associant les enseignants, leurs intervenants, et les élèves, etc. Nous avons pu par ailleurs disposer de quelques éléments révélateurs du type d'enjeux privilégiés par les responsables dans le pilotage de leur dispositif. Il s'agit essentiellement de la nature des attentes vis-à-vis du mémoire ou du stage, et de la place occupée par les professionnels lors des jurys de sélection à l'entrée dans le dispositif ou lors de différentes étapes pédagogiques dont l'épreuve terminale de soutenance du mémoire. L'objectif est d'identifier a minima leur espace de référence spontané, c'est à dire le type de convention adoptée, " professionnelle " ou " académique " (cf. chapitre 4, § 4.4.2.), définissant un certain équilibre entre d'un coté le strict plan du transfert de connaissances académiques dans lequel seule compte vraiment l'évaluation des élèves menée par les enseignants, et de l'autre l'implication effective dans le monde de travail visé, une attention étant alors portée aux formes d'évaluation que mènent toujours les professionnels en situation d'interaction.

Deuxième source, cette enquête fournit une information fine décrivant les moyens utilisés par les élèves pour obtenir les emplois successivement occupés après la sortie de la formation, en particulier le premier emploi. Il est ainsi possible d'identifier pour chaque dispositif de formation les parts respectives d'accès à l'emploi par un moyen médiatisé ou relationnel, et distinguer parmi ces derniers les moyens relationnels liés au dispositif de formation. Il s'agit de repérer le poids du capital social du dispositif de formation dans les formes d'accès à l'emploi au cours du temps. Une troisième information était enfin disponible sur le canal d'entrée dans les dispositifs de formation. Cela a permis de compléter la caractérisation des dispositifs de formation étudiés, dans la mesure où ce mode d'accès est marqué principalement par la pratique d'alimentation mise en place par les responsables des dispositifs de formation : quand celui-ci fonctionne de manière relationnelle, cela se ressent aussi dans la façon de l'alimenter en élèves.

Par ailleurs, au delà des caractéristiques du dispositif de formation, les caractéristiques individuelles des étudiants peuvent influencer leur parcours futur : nous avons pu disposer de leurs caractéristiques et origine sociales, et du cheminement antérieur à l'entrée en formation. Enfin, les éléments disponibles sur les conditions de leur parcours professionnel après la sortie de formation ont pu être mobilisées, à savoir l'obtention ou non d'un emploi sur la période d'enquête, les durées d'accès à l'emploi et le statut de l'emploi obtenu, afin de les confronter, pour chaque dispositif, avec le type de processus le caractérisant. L'hypothèse est que lorsque ce capital social existe au niveau d'un dispositif de formation, le risque qu'un

---

<sup>148</sup> Du type des travaux de l'ONEVA du CEREQ.

étudiant ne trouve pas d'emploi est plus faible, et ceux qui en obtiennent un y accèdent plus rapidement.

La source d'information utilisée pour qualifier l'organisation des dispositifs de formation, à savoir la phase d'entretien avec les responsables de ces dispositifs, bien que conséquente, n'était cependant pas tout à fait structurée selon l'objectif retenu ici. Il aurait fallu en toute rigueur disposer d'entretiens auprès de l'ensemble des acteurs partie prenante du processus<sup>149</sup>. Ceux-ci auraient été centrés sur l'histoire relationnelle des élèves au cours de leur passage dans le dispositif de formation, sur les circonstances dans lesquelles de nouvelles relations apparaissaient, sur leur nature (leur rattachement au dispositif de formation ou non), et sur le rôle de ces relations au cours de la phase d'accès au premier emploi. Toutefois, une réexploitation des comptes-rendus d'entretien avec les responsables a permis d'améliorer notre connaissance du fonctionnement, en particulier informel, de ces dispositifs de formation, et de leurs profils (leur système de valeur, etc.).

### **5.2.2. Les aspects techniques de l'enquête d'insertion**

#### *\* Le champ de l'enquête*

La fonction administration/gestion de ces formations étant transversale aux différents domaines d'activité culturelle, ce travail couvre donc l'ensemble du secteur. Les cinq dispositifs de formation sont présentés plus en détail au point suivant.

#### *\* La population enquêtée*

L'étude a porté sur cinq formations de 3<sup>ème</sup> cycle à l'administration et à la gestion dans le secteur culturel (voir supra). La détermination de la population à interroger a dû tenir compte à la fois des effectifs formés dans chacune de ces formations, de la plus ou moins grande ancienneté de celles-ci (offrant donc un recul suffisant) et des délais impartis pour un retour d'information rapide. Après rencontres avec les responsables de formation et collecte des adresses, la population à enquêter a été fixée à 308 personnes. Trois générations successives d'étudiants ont été retenues : les promotions 1990/1991, 1991/1992, et 1992/1993. Interrogées au mois de décembre 1994, les durées de présence dans la vie active étaient donc respectivement de 3 ans 4 mois, 2 ans 4 mois et 1 an 4 mois.

265 personnes (86% de la population totale) issues des trois promotions successives ont pu être retrouvées et interrogées (cf. taux de réponse en annexe 3). Sachant que la demande d'informations portait sur chaque formation, la petitesse du groupe étudié limite la portée des régularités observées, qu'on doit prendre plutôt comme des indications de tendance.

#### *\* Le mode d'enquête auprès des élèves*

L'enquête a été menée sous forme téléphonique auprès des 308 étudiants. Cette manière de procéder offrait l'avantage d'un retour rapide, d'une collecte d'informations aussi précise que l'enquête postale<sup>150</sup>, et d'un meilleur taux de réponse, ce qui s'est confirmé par la suite (cf. annexe 3/B). Elle permettait aussi une interaction enquêteur/enquêté seule garante d'une certaine finesse dans l'identification des moyens ayant mené à l'emploi. Nous avons eu toute latitude quant aux opérations de recherche : coordonnées parentales, professionnelles, et possibilité de s'appuyer sur les réseaux des étudiants de la même promotion pour joindre ceux dont les coordonnées n'étaient plus à jour.

---

<sup>149</sup> Ou d'enquêtes auprès des intervenants et/ou employeurs effectivement impliqués, ou encore d'une collecte sous la forme d'une observation participante.

<sup>150</sup> Même si de moindre envergure pour le même coût.

*\* Des entretiens avec les responsables des dispositifs de formation*

Les responsables des formations ont fait l'objet d'entretiens approfondis semi-directifs, afin entre autre de disposer d'informations sur le fonctionnement de leurs dispositifs, complétées par des documents du ministère de la culture (cf. annexe 3/A).

*\* Le questionnaire*

Il s'agit d'une enquête longitudinale rétrospective par téléphone. Le support d'enquête mixait questions fermées (la plupart), questions ouvertes (avec précodage) et une courte phase d'entretien semi-directif sur le parcours antérieur accordant une importance particulière à l'enquêteur (interaction entre l'enquêteur et l'enquêté). Nous avons sélectionné et constitué une équipe parmi un certain nombre d'enquêteurs vacataires de la direction régionale de l'INSEE, habitués aux interrogations téléphoniques, mais peu au fait des questions soulevées par l'analyse du fonctionnement du marché du travail et de l'insertion des jeunes. Ainsi, pour le bon déroulement de l'enquête, nous avons tenu à former les enquêteurs (2 jours) non seulement sur la technique d'enquête en elle-même (en particulier du point de vue de la forme de leur présentation et de la durée d'entretien qui excédait celle des courts entretiens auxquels ils étaient habitués), mais aussi sur le thème d'étude lui-même. Le sentiment de comprendre les enjeux de l'étude et des outils d'enquête qu'ils manipulaient, et la pratique du principe longitudinal dans la forme de l'entretien – la découverte d'une tranche de vie – ont suscité un engagement très positif de leur part. Cela a permis entre autres de collecter une information très fine sur la succession<sup>151</sup> des emplois occupés, les modes d'accès à l'emploi, la nature des emplois occupés ou les types d'employeurs.

Le questionnaire se trouve en annexe 3/C. Il est organisé en quatre grandes parties. Un premier volet de questions porte sur les caractéristiques du public de ces formations, sur leur origine sociale et leur parcours préalable à l'entrée dans ces formations. La seconde partie rassemble des questions relatives aux dispositifs de formation eux-mêmes, les modes d'accès à ceux-ci, les motivations des élèves. Cette partie complète les informations sur l'organisation des dispositifs de formation recueillies lors des entretiens avec leurs responsables. La partie suivante cherche à identifier les logiques de poursuite d'étude ou d'accès à l'emploi : c'est ici que se trouvent les informations relatives à la situation des étudiants vis à vis de l'emploi, aux moyens utilisés pour y accéder et aux conditions d'accès. Enfin, la quatrième partie vise à rendre compte des emplois occupés, des employeurs et de leurs domaines d'activité, ce qui a amené à produire deux nomenclatures ad hoc concernant ces emplois et ces employeurs (Lecoutre 1995b). Enfin, les phases et conditions du déroulement de l'enquête et les taux de réponses détaillés sont fournis en annexe 3 /B.

### **5.2.3. Portraits rapides des cinq dispositifs de formation étudiés**

Voici une présentation des ces cinq formations. Les informations sont issues des entretiens avec leurs responsables, de documents variés, du type maquette et plaquettes d'informations, complétés par des documents du ministère de la Culture (voir aussi en annexe 3). Deux d'entre elles sont à Paris, les trois autres en province. Elles ont été anonymisées et désignées par les lettres A, B, C, D et E.

#### ***Dispositif A***

Cette formation a été créée en 1985 à Paris dans une faculté de gestion. C'est un troisième cycle visant l'ensemble des domaines (spectacle vivant, industries culturelles, ...) et secteurs (privé/public), préparant à des fonctions transversales d'administration ou de gestion, ainsi

---

<sup>151</sup> Voir l'exercice de deux emplois ou plus en parallèle (Lecoutre et Lièvre 1994 ; Lecoutre et Lièvre 1999) ; mais ce n'est pas notre objet ici.



qu'aux métiers du conseil en entreprise spécialisés sur le secteur culturel. Une trentaine de personnes sont recrutées chaque année. Les responsables puisent pour cela dans un vivier de 250 postulants environ, ce qui nécessite la mise en place d'épreuves de sélection particulières (dossier à constituer pendant l'été). Les conditions d'admission correspondent à celles standard des Dess (bac+4 minimum, universités, grandes écoles, IEP), avec une exigence plus forte pour les professionnels : niveau bac+3 + expérience professionnelle. Le déroulement de la formation comprend :

- un volet d'enseignements théoriques donnant lieu à examen ;
- un volet d'enseignements dirigés et de séminaires (contrôle continu) ;
- un stage de trois mois donnant lieu à la rédaction d'un rapport ;
- et un mémoire conditionnant fortement l'obtention du diplôme.

### ***Dispositif B***

Cette seconde formation parisienne a été créée en 1982 dans une faculté de droit. C'est la plus ancienne des cinq formations. Elle est ciblée du point de vue des débouchés sur un créneau assez précis, les professionnels gérant les nombreuses questions de “droits” du secteur audiovisuel (privé/public, national/international). Les promotions sont de 25 à 30 personnes et la sélection s'opère parmi 200 à 250 postulants subissant une épreuve particulière. Les conditions d'admission sont celles standard des Dess (bac+4 ou bac+2 + expérience professionnelle de 3 ans minimum). La formation se déroule en trois temps :

- un enseignement théorique (épreuve écrite) ;
- un enseignement professionnel dense (contrôle continu) avec séminaires, conférences, travaux dirigés et rapports d'étude collectifs ;
- et un stage de 4 mois, sans rédaction de rapport.

### ***Dispositif C***

Cette troisième formation est un troisième cycle du réseau des écoles supérieures de gestion en France. C'est la plus récente, elle a été créée en province en 1990, conjointement par cette école et une grande fondation à vocation culturelle, touristique et scientifique. Cette formation se propose de former aux fonctions de cadre de gestion d'activités culturelles basées sur une entreprise, un site particulier ou une structure inscrite dans une forte logique d'autonomie, un accent étant mis sur les dimensions patrimoniales ou touristiques (culturel ou de congrès). Une petite différence par rapport aux autres dispositifs (des Dess), l'admission se fait avec un diplôme de niveau bac+5, ou une expérience professionnelle de 3 ans minimum après un diplôme de niveau bac+4 ; ce diplôme est donc revendiqué à un niveau bac+6, mais dans les faits, il n'est pas vraiment distingué par les employeurs sur le marché du travail.

La formation se déroule en partie dans chaque institution, et comprend :

- un enseignement théorique bilingue ;
- des études de cas (contrôle continu) ;
- un stage de 3 à 4 mois, organisé sous la forme d'une mission de conseil encadrée par un tuteur ;
- et la rédaction d'une mémoire conséquent<sup>152</sup> soutenu devant un jury de professionnels présidé par le tuteur.

Les promotions sont peu nombreuses, de 10 à 18 personnes, à la fois du fait de la jeunesse de la formation et d'un choix propre, la sélection se faisant à partir de 20 à 30 dossiers par an. La sélection s'opère sur entretien (projet professionnel) avec une volonté affichée de mixage de jeunes étudiants et de professionnels, et d'accueil d'étudiants étrangers. Le recrutement et le placement des élèves se doivent d'être européens. Ce recrutement s'appuie sur une démarche très organisée :

---

<sup>152</sup> L'appellation officielle est "thèse professionnelle", l'ampleur du travail exigé devant justifier le niveau "bac+6"

- annonces régulières dans la presse nationale (Le Monde Diplomatique, Télérama,...);
- mailing en France dans les centres d'information et d'orientation, les universités, et à l'étranger (alliances françaises, centre culturels français à l'étranger, ...);
- et sollicitation régulière des intervenants ou des anciens étudiants (français ou étrangers).

### ***Dispositif D***

Cette quatrième formation a été créée dans une grande métropole de province en 1988 à l'initiative d'une agence professionnelle du secteur culturel (formation, conseil...). Elle est gérée conjointement par cette agence et la faculté d'anthropologie et de sociologie de cette ville. Depuis quelques années une filière s'organise en amont (licence, maîtrise). C'est une formation destinant principalement aux fonctions d'administration ou de gestion dans les domaines du spectacle vivant, du patrimoine, des arts plastiques ou de l'action culturelle, plus quelques métiers spécifiques de la communication ou des arts plastiques, et à celles d'administration des affaires culturelles dans les collectivités territoriales. Les conditions d'admissions sont standard, l'accueil mixant des personnes titulaires de diplôme de niveau bac+4 ou bac+2 avec expérience professionnelle. Les promotions sont de 20 personnes et la sélection se fait sur dossier (100 à 150 candidatures par an) et entretien. La formation comprend :

- un enseignement théorique centré sur les questions de développement culturel ;
- un enseignement plus pratique centré sur les activités de gestion propres au secteur;
- un stage de trois mois ;
- et un mémoire conditionnant l'obtention du diplôme.

### ***Dispositif E***

La cinquième formation a été créée en 1983 dans une université de province spécialisée en droit et science politique. C'est l'une des plus anciennes avec la formation B. Elle présente la caractéristique d'être plutôt ciblée sur le domaine professionnel des cadres et des agents de développement des services culturels des collectivités territoriales ou des organismes s'y rattachant. C'est en fait une spécialisation interne à un Dess d'administration locale (créé en 1980) qui vise les fonctions de cadre d'administration ou de développement local. Les promotions sont donc de petite taille : une dizaine de personnes chaque année au maximum, représentant un tiers de la promotion globale du Dess, pour environ 30 à 60 candidatures par an. L'accès est ouvert aux titulaires d'un diplôme bac+4, mais aussi aux agents de l'Etat ou de la fonction publique territoriale, sans exigence forte de diplôme. La sélection se fait sur dossier puis sur entretien. La formation comprend :

- des enseignements théoriques centrés sur la gestion publique et les collectivités territoriales et les politiques culturelles (épreuves écrites) ;
- un cycle de conférences et de séminaires assurés par des professionnels ;
- un stage souvent assuré dans les services d'une commune ;
- un mémoire, considéré comme un premier acte de recherche, conditionnant fortement l'obtention du diplôme.

## **5.2.4. Indications sur la présentation des résultats de l'étude**

Sont présentées successivement les caractéristiques d'origine sociale et de parcours antérieur des élèves (§ 5.3.), l'identification du type de processus propre à chaque dispositif de formation (§ 5.4.), puis les conditions d'accès au premier emploi (§ 5.5.). La confrontation entre les caractéristiques des élèves et les modes d'organisation pour chacun des dispositifs de formation d'une part et les conditions d'accès au premier emploi pour chaque groupe d'élèves sortant d'un dispositif donné d'autre part constitue le dernier point (§ 5.6.).

Deux points doivent être mentionnés concernant la présentation des données. Chaque fois que cela était possible, ces résultats ont été situés vis-à-vis de données issues d'enquêtes plus larges portant sur des publics de l'enseignement supérieur<sup>153</sup> (encadré 5). Les durées d'observation ne sont pas strictement identiques (33 et 30 mois pour les enquêtes nationales de 1991 et de 1995 ; 40, 28, et 16 mois pour nos enquêtés, selon la promotion) ; les enquêtes servant de référence ont donc une durée proche de celle concernant la promotion intermédiaire (sortants de 1992, comme pour l'enquête nationale de 1995). Ces enquêtes ont été considérées comme une sorte de moyenne grossière des trois promotions, autorisant des comparaisons, qu'il s'agit toutefois de prendre avec prudence. Signalons enfin que, selon les auteurs des études sur les enquêtes nationales, l'état du marché du travail s'est nettement détérioré entre la fin des années 1980 et le début des années 1990 pour les sortants de l'enseignement supérieur, ce qui doit être pris en compte lorsque les comparaisons portent sur les données de l'enquête nationale de 1991.

Enfin, de nombreux matériaux propres à cette enquête ont été placés en annexe. Afin de ne pas alourdir la lecture, une partie des tableaux mobilisés a été regroupée dans l'annexe 4. Par ailleurs, il a semblé utile de conserver d'autres analyses et données fournies par l'enquête (annexe 5).

**Encadré 5. Les enquêtes de cheminement du Céreq**

Le Céreq a réalisé deux enquêtes de cheminement auprès des sortants de l'enseignement supérieur en 1991 et 1995 :

- ont été interrogés en mars 1991, soit 33 mois après leur sortie, les étudiants de l'université inscrits en deuxième cycle ou en DEA/DESS en 87/88 et non réinscrits en 88/89, et les diplômés de doctorat en 1988 ;
- ont été interrogés en décembre 1994/janvier 1995, soit 30 mois après leur sortie, les étudiants inscrits en 91/92 en IUT, STS, écoles d'ingénieur et de commerce, et en 2ème et 3ème cycle de l'université.

\* \* \* \* \*  
\* \* \*  
\*

**2<sup>nd</sup>e PARTIE**

**5.3. Les caractéristiques sociales des élèves et leur parcours antérieur de formation**

Les caractéristiques relatives aux anciens étudiants interrogés expriment à la fois le résultat d'opérations de sélection et l'identification d'un flux de personnes intéressées par ces professions. Il est possible de dire, en schématisant, qu'elles se situent au croisement de deux logiques :

- la logique du parcours de l'étudiant : celui-ci peut arriver dans ce dispositif de formation après un passage dans une filière qui y mène plus ou moins directement. L'université dispose la plupart du temps de 1er et de 2nd cycles dans une discipline générique y conduisant, selon le principe de l'entonnoir (l'étudiant a donc déjà subi des phénomènes de sélection). Ou bien il arrive de l'extérieur et cette arrivée résulte d'un choix réfléchi impliquant une démarche de recherche volontaire. Des facteurs comme l'image de marque de la formation (sa réputation),

<sup>153</sup> Pour l'enquête de 1991, principalement Martinelli 1994, mais nous nous sommes aussi référés à Pottier 1992. Pour celle de 1995 : Martinelli & Vergnies 1995.

sa situation géographique (importance de la ville d'implantation) ou son ancienneté de création interviennent alors.

- la logique des responsables de formation : en simplifiant, ils souhaitent recruter les meilleurs élèves sous la contrainte du volume et de la qualité du public qui candidate, ceci à l'intérieur de limites qu'ils se sont fixées du point de vue de leur politique de formation et au regard de leur appréciation d'une partie plus ou moins ciblée du marché du travail et de leurs objectifs : mélange des spécialités de formation, ouverture éventuelle à l'étranger, arbitrage entre jeunes élèves et professionnels expérimentés, ou encore primauté accordée à la filière locale... Ils mettent alors en place des modalités d'information, de recrutement et de sélection en conséquence.

### 5.3.1. Caractéristiques démographiques

#### 5.3.1.1. Une forte féminisation

Tableau 23. Sexe

	Dispositif A	Dispositif B	Dispositif C	Dispositif D	Dispositif E	Ensemble
Masculin	18,6%	41,2%	43,8%	42,0%	33,3%	34,7%
Féminin	81,4%	58,8%	56,3%	58,0%	66,7%	65,3%
<i>Ensemble</i>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Les formations à l'administration et à la gestion dans le secteur culturel attirent beaucoup de jeunes femmes : elles représentent près des deux tiers des personnes accueillies. Les filières universitaires correspondantes sont effectivement traditionnellement féminisées mais pas à un tel niveau : 58 % pour le droit et 51 % pour la gestion, tous niveaux confondus, et 54 % de l'ensemble des DEA-DESS (Martinelli 1994). Cette féminisation importante concerne les cinq formations enquêtées, et plus particulièrement le dispositif A (80 % de femmes).

#### 5.3.1.2. Un public très jeune associé à des étudiants nettement plus âgés

Nous ne disposons pas de données de comparaison pour l'âge qui n'apparaît pas une variable pertinente lorsque les analyses portent sur toutes les sorties de l'enseignement supérieur. Mais ici, cette variable sépare nettement les cinq dispositifs de formation, suggérant des profils et des origines variés. Les deux dispositifs A et B accueillent les plus jeunes (90 à 95 % de moins de 30 ans), cette année de formation en Dess correspondant alors à une étape logique

**Tableau 24. Age à l'entrée en formation (regroupé)**

	Dispositif A	Dispositif B	Dispositif C	Dispositif D	Dispositif E	Ensemble
20-25 ans	77,1%	89,4%	43,8%	29,4%	66,7%	66,8%
26-30 ans	12,9%	5,9%	34,4%	17,6%	14,8%	14,3%
31-35 ans	7,1%	3,5%	9,4%	17,6%	7,4%	8,3%
36-40 ans	-	1,2%	12,5%	23,5%	7,4%	7,2%
41-45 ans	1,4%	-	-	9,8%	3,7%	2,6%
46 ans et +	1,4%	-	-	2,0%	-	0,8%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

d'un parcours dans l'enseignement supérieur enchaînant les cycles sans trop s'en éloigner. A l'opposé, le dispositif D, pour lequel l'âge moyen est le plus élevé, et le dispositif C ont une configuration analogue, mixant une population jeune de moins de 25 ans et un groupe de personnes âgées de 30 à 40 ans dont on imagine qu'il ne s'agit pas pour elles d'un parcours formatif linéaire. Le dispositif E est dans une situation intermédiaire, se rapprochant plutôt des dispositifs A et B avec une majorité de moins de 25 ans, même s'il accueille par ailleurs des personnes de tous les âges jusqu'à près de 45 ans.

### 5.3.2. Une origine sociale très aisée

La répartition des diplômés de l'enseignement supérieur selon leur origine sociale est encore loin de refléter celle de la société, on le sait<sup>154</sup>. Les données de l'enquête enseignement supérieur du Céreq réalisée en 1991 auprès des sortants de 1988 (Martinelli 1994) sont suffisamment explicites : 52 % des diplômés de l'université (toutes filières et niveaux confondus) ont un père dans les catégories sociales élevées ("cadre-profession-intellectuelle-supérieure" ou "artisan-commerçant-chef-d'entreprise"), alors que ces catégories ne représentent que 20 % de la population active en France. Plus le niveau s'élève plus cette proportion augmente, et elle s'accroît encore légèrement dans les spécialités concernées ici : 58,5% des sortants de DEA-DESS ont un père dans cette catégorie, d'après l'enquête de 1991.

**Tableau 25. Répartition des élèves de l'enseignement supérieur en France selon leur origine sociale (Enquête Céreq de 1991, Martinelli 1994)**

Profession du père	Ens. DEA-DESS	Ens. Droit-Sc. Po.	Ens. Sc Eco	Ens. Gestion
Agriculteur	5,7%	4,3%	5,9%	6,4%
Cadre, PIS, artisan, commerçant, chef d'entrep.	58,5%	61,6%	57,0%	60,8%
Profession intermédiaire	17%	15,5%	17,3%	15,9%
Employé, ouvrier	18,8%	18,6%	19,8%	16,9%

Les métiers de l'administration et de la gestion semblent exercer une fascination particulière auprès de ces catégories sociales aisées : pour les cinq formations de notre enquête, 78% des sortants en sont issus, contre 58,5% en général pour les titulaires d'un DEA ou d'un DESS (cf. ci-dessus). Ce critère sépare de plus les formations entre elles : ce phénomène est massif pour

<sup>154</sup> Cf. *Repères et références statistiques*, Ministère de l'Education Nationale, D.E.P., édition 1994, chap.7.

les dispositifs A, B et C (80 à 90% de personnes issues des catégories sociales aisées...), alors que D et E (60% environ) se rapprochent plus des proportions habituelles à ce niveau de formation.

**Tableau 26. Répartition des élèves des formations enquêtées selon leur origine sociale**  
(synthèse des tableaux 5a et 5b, annexe 4)

Profession du père	Dispositif A	Dispositif B	Dispositif C	Dispositif D	Dispositif E
Agriculteur	-	-	-	4,4%	-
Cadre, PIS, artisan comm. chef ent.	91,3%	82,7%	81,2%	57,8%	66,6%
<i>dont – cadre, profession intell. sup.</i>	<i>86,0%</i>	<i>72,8%</i>	<i>65,6%</i>	<i>40,0%</i>	<i>33,3%</i>
<i>- artisan, commerçant., chef d'entp</i>	<i>5,3%</i>	<i>9,9%</i>	<i>15,6%</i>	<i>17,8%</i>	<i>33,3%</i>
Profession intermédiaire	5,3%	7,4%	12,5%	17,8%	12,5%
Employé, ouvrier	3,5%	8,7%	6,2%	19%	20,8%

L'observation séparée des deux grandes catégories composant ce regroupement "origine sociale aisée" (artisan-commerçant-chef-d'entreprise et cadre-profession-intellectuelle-supérieure) montre que les étudiants proviennent essentiellement du milieu "cadre-profession-intellectuelle-supérieure" (les 2/3 ; cf. aussi annexe 4). Et sur ce plan, cela accentue l'opposition précédente entre les dispositifs avec une régularité étonnante. Le poids des diplômés ayant un père "cadre-profession-intellectuelle-supérieure" décroît (dans l'ordre de présentation, pure coïncidence) de 86% pour A (proportion écrasante...) à 33% pour E, tandis que dans le même temps le poids des origines "artisan-commerçant-chef d'entreprise" augmente de 5,3% à 33% dans le même ordre des dispositifs.

Quant à la présence du père dans le secteur culturel (tableau 6, annexe 4), elle renforce les distinctions entre ces deux groupes de dispositifs : part conséquente pour les dispositifs B (avec un taux important d'1/7), A (7,6%) et C (6,3%), et faible, voire nulle pour D et E. Apparaît probablement ici un élément d'explication du choix de ces spécialités de formation. Au sein de l'espace des catégories sociales aisées, ces deux groupes fortement détenteurs de capitaux se distinguent cependant quant à la nature de celui-ci, plutôt économique pour le groupe "artisan-commerçant-chef-d'entreprise", et culturel pour le groupe "cadre-profession-intellectuelle-supérieure". Se manifeste probablement ici à travers le choix d'une filière de formation identifiée "culturelle", l'effet d'un rapport spécifique à la culture "légitime" dû à l'origine sociale de ces étudiants<sup>155</sup>.

### 5.3.3. Le cheminement des étudiants avant l'entrée dans les formations

Afin de mieux identifier les trajectoires individuelles à la sortie de ces formations, il a paru utile de connaître le parcours antérieur de ces anciens étudiants. Le passage dans ces dispositifs de formation a été considéré comme une étape de leur parcours individuel, qui ne prend sens qu'au regard de leur projet (voire même du niveau d'existence de celui-ci), des contraintes et des opportunités qu'ils rencontrent. Le sens subjectif accordé par les étudiants eux-mêmes va dépendre de leur situation de vie : horizon ouvert sans objectif clair, élément d'un parcours programmé en vue d'un objectif précis, reconversion ou reconnaissance professionnelle... Il s'agissait ainsi de resituer cette étape dans leur cheminement individuel et de l'analyser comme une articulation entre une logique de trajectoire propre à l'individu et une logique propre au dispositif de formation lui-même.

<sup>155</sup> Bourdieu, 1979 ; 1984 pp. 180-181.

Premier point, les formations suivies antérieurement à l'entrée dans les cinq dispositifs ont été observées. Il existe d'une manière générale une assez grande mobilité à l'intérieur de l'université, voire au sein de l'enseignement supérieur, au moment du passage de second en troisième cycle. Celle-ci est alimentée par un fort désir de poursuite d'étude, même pour les titulaires de diplômes autonomes, clairement professionnels et directement "monnayables" sur le marché du travail : ainsi, selon l'enquête de Martinelli et Vergnies (1995), 28% des diplômés d'écoles supérieures de commerce en 1992 ont poursuivi des études, dont 1/5 en 2<sup>nd</sup> cycle universitaire, 2/5 en Dess/Magistère et seulement 15% en 3<sup>ème</sup> cycle d'école de commerce. Ce phénomène se retrouve pour les formations étudiées ici. Le fait de suivre une formation de troisième cycle ne correspond pas forcément à l'image du parcours de formation d'un seul tenant et dans la même filière, c'est à dire comme année terminale d'un cursus de cinq années poursuivi dans une discipline dans laquelle on se spécialise au fur et à mesure du passage dans les cycles supérieurs. Nous verrons que ce n'est le cas qu'en partie seulement ici.

Second point, un autre type de public est susceptible de suivre ces formations, puisqu'elles sont aussi accessibles à des professionnels disposant d'une expérience de plus de trois ans en général et titulaires d'un diplôme de niveau bac+2 au minimum, cas qui concerne les dispositifs étudiés pour une bonne part (cf. la présentation des formations). Ces formations (Dess, Mastère) à visée très professionnelle, si on les oppose par exemple au DEA, se situent ainsi autant dans le champ de la formation initiale que dans celui de la formation continue, accueillant des personnes relevant de l'une ou l'autre logique.

Dernier point, nous avons cherché à identifier l'exercice par les étudiants d'une activité professionnelle ou amateur dans le secteur culturel, préalablement à l'entrée dans les dispositifs étudiés. Ceci devait traduire une mise en contact préalable des élèves avec un milieu professionnel, des réseaux relationnels, etc., susceptibles de faciliter ensuite l'accès à un emploi dans le domaine culturel. Par ailleurs, du point de vue d'un dispositif de formation, l'importance relative parmi les professionnels en « re-formation » de ceux provenant du secteur culturel est en elle-même une marque de son implantation dans ce secteur en tant que marché. Ceci a amené à distinguer des professionnels déjà présents dans le secteur culturel, des professionnels hors du secteur culturel effectuant une reconversion professionnelle ou une formation continue en cours d'emploi, des étudiants enchaînant le 3<sup>ème</sup> cycle dans un parcours composé quasi uniquement de formation, certains ayant pu réaliser un premier engagement sous forme amateur dans le secteur culturel.

#### *5.3.3.1. Des formations antérieures extrêmement variées*

L'analyse<sup>156</sup> porte séparément sur les niveaux et les spécialités (tableaux 8a, 8b et 9, annexe 4). Les formations strictement universitaires ont été séparées des autres (écoles de commerce, d'ingénieur ou institut de science politique) dont l'insertion est généralement plus favorable pour un nombre d'années d'études équivalent (Martinelli 1994). Le premier résultat frappant est que l'entrée avec un bac+4 n'est le fait que de 3/4 des entrants sur les cinq dispositifs de formation. Se trouvent, selon les cas, des entrées de professionnels avec des diplômes de niveau inférieur (dispositif D essentiellement) ; ou des entrées avec un diplôme de niveau supérieur à celui requis (parfois un doctorat, un DEA ou un autre Dess...), ceci concernant toutes les formations et surtout C (dont l'accès se fait à bac+5). Ainsi, hormis le dispositif C, le dispositif D se distingue par l'attention portée à la fonction de formation continue (voir ci-après, §5.3.3.2.) des dispositifs A, B et E comportant 80 à 90% d'entrées au niveau bac+4.

---

<sup>156</sup> Standard du point de vue des nomenclatures Céreq utilisées. Nous avons juste effectué des regroupements pour faciliter la lecture des données.

La variété des origines "étudiantes" se repère également à travers le poids des élèves issus de cursus d'écoles de commerce, d'ingénieur ou de Science Po. C'est le cas essentiellement des deux dispositifs A et B qui se distinguent là de E, restant très universitaire. Ces deux dispositifs recrutent chacun, tous niveaux confondus, environ 40% de titulaires d'un diplôme non universitaire. On peut s'interroger sur l'importance de ce recrutement : que viennent chercher ici ces jeunes diplômés qui disposent d'un titre déjà prometteur et monnayable sur le marché du travail ? Les motivations (abordées aussi plus loin, § 5.3.4.) peuvent être nombreuses : l'acquisition de savoir-faire ou de connaissances propres à un secteur professionnel donné (objet officiel de ces formations) ? L'ouverture "culturelle" (au sens large ici) que procure une formation complémentaire universitaire, un supplément d'âme valorisant le CV ? Une clé d'entrée dans un milieu culturel fortement convoité mais au fonctionnement un peu opaque et relativement fermé du point de vue des pratiques d'embauche ? En tout état de cause, cela traduit autant un engagement professionnel<sup>157</sup> fort et volontaire dans ce type d'activité qu'un penchant "spontanément naturel" propre au milieu d'origine...

La diversité des origines "étudiantes" se manifeste aussi dans l'éventail des spécialités des formations suivies auparavant. Des regroupements ont été effectués pour rendre le tableau 9 plus lisible (annexe 4). Sur l'ensemble on constate d'une part l'importance "générique" des disciplines de gestion et de droit, auxquelles peuvent être ajoutées celle de sciences politiques, et de l'autre la variété des spécialités qui, quel que soit le dispositif, montre l'attention portée par leurs responsables au mélange des profils (quelques-uns révélant même des reconversions conséquentes chez certains individus). Quelques tendances fortes peuvent être identifiées : les dispositifs de formation portent la marque du milieu dans lequel ils se trouvent. C'est particulièrement net pour les dispositifs A (UFR de Gestion), B (Faculté de Droit) ou E (UFR de Droit et Science Politique), qui recrutent chacun environ 40% d'étudiants dans la spécialité de leur UFR d'implantation. Moins tributaires des contraintes d'environnement institutionnel (ou des opportunités qu'il offre), les formations C et D sont centrées sur des profils gestionnaires, mais aussi sur d'autres plus littéraires, artistiques ou "communicateurs".

### *5.3.3.2. Des parcours antérieurs de jeunes étudiants, mais aussi de professionnels en formation continue*

Deux dimensions des parcours antérieurs sont donc mobilisées ici, en distinguant d'une part les "étudiants" des "professionnels en formation", et de l'autre les éventuels engagements préalables dans le secteur culturel. La première dimension distingue les étudiants « quasi-directs », c'est à dire des personnes pour lesquelles l'arrivée dans ces formations s'inscrit dans la continuité d'un parcours plus ou moins linéaire dans l'enseignement supérieur, et les "professionnels ayant déjà exercé une activité", c'est à dire ceux ayant eu au préalable deux, trois voire quinze ans d'expérience professionnelle. La seconde dimension sépare les personnes selon leur rapport préalable objectif au secteur culturel, c'est à dire leur implication préalable effective dans ce secteur sous une forme ou sous une autre : formation suivie antérieurement explicitement culturelle, activité professionnelle antérieure dans le secteur culturel, implication "amateur" en parallèle aux études ou à l'activité professionnelle.

Notons que l'un des indicateurs destinés à qualifier les éventuelles implications préalables dans le secteur culturel, trop grossier, n'a pu être exploité. Basé sur l'identification de pratiques amateur (tableau 7, annexe 4), il s'est en fait révélé peu opératoire. Deux raisons à cela : d'une part l'existence d'un continuum entre pratique professionnelle et pratique amateur rend malaisée l'identification de la situation en cours d'entretien, et d'autre part, si certaines des pratiques amateur s'exercent au contact effectif de réseaux à caractère professionnel au

---

<sup>157</sup> Au sens où Chantal Nicole-Drancourt l'utilise (1991a, 1991b, 1992, 1994). Cf. aussi chapitre 1.



sein du secteur culturel, d'autres se font totalement en dehors<sup>158</sup>. Ainsi, ce repérage n'a pu concerner les étudiants débutants. Il a été effectué uniquement auprès des professionnels entrés dans les dispositifs étudiés, parmi lesquels ont pu être identifiés ceux issus antérieurement du secteur culturel. Cela a permis d'éclairer la typification des dispositifs du point de vue de leur position dans les espaces universitaires et professionnels, résultant des stratégies de leurs promoteurs et des conditions de leur création.

La répartition selon ces types de parcours antérieurs (tableau 10, annexe 4) renforce la typification du "public" de ces formations. Ainsi se dessine nettement une opposition entre les 3<sup>èmes</sup> cycles A, B et E d'un côté, et C et D de l'autre. Dans le premier cas, environ 80% des personnes entrant dans ces dispositifs sont des étudiants n'ayant quasiment jamais exercé d'activité professionnelle<sup>159</sup>. Les formations C et D accueillent pour leur part respectivement 44% et 70% de professionnels expérimentés, dont une majeure partie issue du secteur culturel.

#### **5.3.4. Les motifs de choix du dispositif de formation : reconnaissance du dispositif de formation pour lui-même ou porte d'entrée dans le milieu culturel ?**

Le comportement des étudiants intervient pour partie dans cette affaire, et certains ont conscience du rôle de porte d'entrée que peut jouer un dispositif de formation. Du moins, c'est un avis qu'ils formulent *après* leur passage dans le dispositif de formation... : on rejoint ici les questions de mixage entre intentionnalité et contingence abordées au chapitre 2. Il est donc difficile de tirer une conclusion ferme de ces résultats.

Pourquoi ont-ils choisi *cette* formation ? Une question a permis de caractériser les motivations des élèves<sup>160</sup>. Les réponses doivent cependant être interprétées avec une certaine prudence<sup>161</sup> : la formulation de la question "*Quelle est la raison majeure qui vous a fait choisir cette formation ?*" comportait en effet une ambiguïté. Elle était posée initialement comme indicateur des raisons "objectives" du choix de ce type de formation, *en terme de spécialité*, par les étudiants (sous-entendu "pourquoi se destinaient-ils à ce type de profession") ; or certains (peu nombreux au demeurant mais le doute existe) l'ont interprétée comme une question portant sur le *choix du dispositif de formation fréquenté* parmi l'ensemble des formations du même type menant aux fonctions d'administration et de gestion dans le secteur culturel<sup>162</sup>. Ceci explique la présence d'items concernant la "réputation" ou le "contenu" de la formation, apparus en cours d'enquête. L'item "contenu" est ainsi assez élevé pour le dispositif C, qu'il concerne essentiellement.

Dans la grande majorité des réponses, on peut repérer approximativement quatre grandes logiques (tableau 12, annexe 4) : l'intérêt de la formation en soi (niveau, double formation, adaptation...), l'identification d'une porte d'entrée dans le secteur culturel, l'accès à une fonction de cadre ou enfin le désir de reconversion professionnelle. Ici encore, les formations

---

<sup>158</sup> Quoi de commun entre la pratique amateur d'un instrument dans une école de musique municipale par exemple et l'exercice de tâches à titre bénévole dans l'organisation d'un festival qui amène à côtoyer de nombreux professionnels...

<sup>159</sup> Nous pouvons seulement dire, avec les précautions évoquées, que seule une petite part d'entre eux avait déjà expérimenté le secteur culturel à travers des engagements amateurs plus ou moins forts...

<sup>160</sup> Pour cette question, les enquêtés ont répondu spontanément, sans avoir connaissance des items possibles que nous avons précédés sur le support d'enquête. Le grand nombre de réponses "autres" (près de la moitié) nous a amené à traiter cette question comme une question ouverte, "refermée" a posteriori.

<sup>161</sup> Cette question avait été mise en place à la demande expresse de membres du DEP du ministère de la culture participant au groupe de travail.

<sup>162</sup> Cf. en introduction générale de ce travail.

se distinguent assez bien selon les réponses, mais celles-ci ne prennent tous leur sens qu'au regard du parcours de ceux qui les formulent :

Dispositif A : pour les élèves de ce dispositif, il s'agit de travailler dans le secteur culturel à un niveau de cadre. La double formation est probablement le fait des nombreux étudiants issus d'écoles de commerce, d'ingénieur ou d'institut de science politique (cf. 5.3.3.1.). Pour ces jeunes, ce qui compte c'est d'abord le secteur d'activité (et le poste), le dispositif de formation choisi représentant un véritable point d'entrée dans le secteur culturel et n'étant qu'un moyen d'y accéder.

Dispositif B : l'objectif affiché est assez proche du précédent : là encore, il s'agit de travailler dans le secteur culturel, dans le milieu précis de l'audiovisuel (au sens large) et des problèmes de droits qui s'y posent ("formation adaptée"), et aux pratiques de recrutement (voire de travail) bien identifiées (réseau professionnel solide).

Dispositif C : le secteur culturel n'est pas particulièrement mis en avant, pas plus que la fonction de cadre. Ceci s'explique peut-être par la plus grande maturité des étudiants (âge moyen plus élevé), qui n'éprouvent pas spontanément la nécessité d'afficher leur goût pour le secteur culturel, celui-ci étant plutôt identifié comme un secteur dans lequel il y a un besoin de compétences qui fait défaut ("formation adaptée", 28%). Une seconde raison tient aussi aux 40% d'anciens professionnels majoritairement issus du secteur culturel (cf. 5.3.3.2.) qui suivent cette formation ("reconversion professionnelle", 16%). Ceci dit, l'identification du réseau n'échappe pas à certains (6%).

Dispositif D : pour les élèves de cette formation qui accueille 70% d'anciens professionnels, issus du secteur culturel pour partie (5.3.3.2.), l'objectif est d'abord de modifier sa condition professionnelle antérieure (45% des répondants au minimum) : se reconverter (25%), suivre une formation continue (6%) ou faire reconnaître son expérience professionnelle (14%). Malgré cela, près d'un tiers d'entre eux (items 5, 6, 7 et 8) a bien pris conscience du rôle du dispositif comme point d'entrée dans le secteur culturel... La fonction d'encadrement, peu mise en avant, est convoitée par certains (professionnels en reconversion ?) car c'est pour D que le poids de l'item "accéder à des responsabilités supérieures" est le plus élevé.

Dispositif E : c'est ici que l'item "formation réellement adaptée aux besoins de ce secteur" est le plus fréquent (2/3 des réponses). L'identification passe d'abord par la formation elle-même et son contenu. Ni le secteur culturel, ni la fonction de cadre ne sont particulièrement mis en avant, ce qui suggère peut-être un certain flou dans le repérage du milieu professionnel visé.

## **5.4. Capital social et modes de fonctionnement des dispositifs de formation**

Comme énoncé au § 5.2.1., il s'agit maintenant d'identifier le type de processus à l'œuvre au sein des dispositifs de formation étudiés, de repérer l'inscription de ces dispositifs dans des canaux relationnels, traduisant l'existence ou non d'un capital social. Pour caractériser cela, les trois critères retenus sont successivement présentés : le mode d'accès à la formation (§ 5.4.1.), le mode de fonctionnement du dispositif de formation (§ 5.4.2.), et enfin les formes d'accès au premier emploi (5.4.3.).

### 5.4.1. Mode d'accès et d'information sur les dispositifs de formation : des modes relationnels dominants

Comment entre-t-on en contact avec les dispositifs de formation (tab. 11, annexe 4) ? Cette question a permis de disposer d'une information sur les canaux d'information mobilisés pour cela par les élèves<sup>163</sup>. De façon symétrique au fonctionnement du marché du travail, ces canaux d'information peuvent être considérés à la fois comme des canaux d'accès du point de vue des étudiants, et comme des canaux de recrutement du point de vue des enseignants ou des responsables de ces formations. N'ayant enquêté que les étudiants effectivement entrés dans ces formations, les résultats sur les canaux utilisés portent ainsi la marque de la pratique des responsables des dispositifs de formation étudiés. En ce sens, cette question fournit un élément de caractérisation du fonctionnement du dispositif de formation, tel qu'instauré par son responsable.

#### 5.4.1.1. Trois grands types de canaux d'information

Ce critère caractérise donc la façon dont les élèves accèdent à la formation, le canal d'information qui a été déterminant. Les canaux relationnels ont été distingués selon que le public était directement lié ou non au dispositif de formation : les objectifs des responsables des dispositifs différaient du point de vue de leurs pratiques de recrutement s'inscrivant dans des espaces sociaux différents (cf. § 5.3.3.). Nous avons en effet pris acte que le passage du second au troisième cycle universitaire était marqué par une assez grande mobilité, comparé à ce qui se passait dans le premier ou le second cycle. Et la distinction entre d'un côté des étudiants en phase terminale d'un parcours classique de formation amorçant leur première socialisation professionnelle, et de l'autre des personnes entrées dans la vie active et disposant déjà d'une expérience professionnelle paraissait significative à la fois de la nature de leurs acquis relationnels et du positionnement de chaque dispositif. Les cinq dispositifs ont été positionnés selon le poids des trois grands types de canaux permettant d'y accéder<sup>164</sup> :

**Figure 8. Trois grands types de canaux d'information**

Canal d'information de type relationnel	- canaux relationnels internes à l'institution de formation (camarades, professeurs de la faculté ou de l'école)
	- canaux relationnels externes (amis, entourage familial, milieu professionnel)
Canal d'information de type non relationnel (information médiatisée)	- canaux ne reposant pas sur une identification relationnelle particulière, plus impersonnels, comme les centres d'information, les institutions, la presse..., un support (papier par ex.) autre qu'une discussion pouvant être à l'origine de l'information

<sup>163</sup> Cette question (cf. questionnaire en annexe 3) n'était pas prévue au départ de l'étude et a été incorporée à la demande pressante du commanditaire. Elle s'est avérée utilisable in fine. Par ailleurs, les personnes interrogées pouvaient ici fournir plusieurs réponses, et, comme indiqué à la note 12, les enquêtés ont ici aussi répondu spontanément à cette question sans avoir connaissance des items possibles précodés sur le support d'enquête. Le grand nombre des réponses "autres" (près de la moitié) nous a amené à la traiter comme une véritable question ouverte que nous avons refermée a posteriori.

<sup>164</sup> Lièvre (1985, 1995), cf. chapitre 1, § 1.2.5.4.

### 5.4.1.2. Les modes d'accès aux dispositifs de formation

Les personnes interrogées pouvaient ici fournir plusieurs réponses (tableau 27). Tout d'abord, si l'on prend l'ensemble des dispositifs, plus de 60% des personnes interrogées ont accédé à leur formation par des canaux relationnels, c'est par eux qu'on a la bonne information, celle qui paraît pertinente. Au sein de cela, le mode relationnel amical, qu'il soit interne ou externe au milieu de formation (donnée plus fine présentée dans le tableau 11, annexe 4), domine presque partout (40% des réponses). Par ailleurs, expression d'une recherche active par opposition aux situations dans lesquelles l'information s'impose presque "naturellement" à l'individu à travers par exemple les discussions journalières avec l'entourage, les démarches personnelles représentent plus du quart des réponses (27,6%).

**Tableau 27. Mode d'accès des étudiants dans la formation suivie**

Fréquence de citation des items (réponses multiples possibles)		Dispositif A 78 rép.	Dispositif B 95 rép.	Dispositif C 35 rép.	Dispositif D 56 rép.	Dispositif E 30 rép.	Ensemble 294 rép.
Mode relationnel	Canal relationnel interne à l'institution (camarade, professeur de la faculté, école)	25,7%	<u>48,2%</u>	12,5%	7,8%	18,5%	27,2%
	Canal relationnel externe (amis, famille, milieu professionnel)	<u>41,4%</u> (amical dominant)	28,2%	28,1%	<u>53,0%</u> (professionnel dominant)	14,8%	35,1%
Mode non relationnel (médiatisé)	Démarche personnelle auprès de centre d'information (Cio, Cidj, Onisep...), d'institution (fac...) ou de l'Anpe	32,9%	16,4%	15,6%	29,4%	<u>59,2%</u>	27,6%
	Annonce presse, affichage, plaquettes	5,7%	10,6%	<u>47%</u>	6%	14,8%	13,2%
Divers non identifiés		5,7%	8,2%	6,3%	13,7%	3,7%	7,9%

Les réponses à cette question distinguent nettement les dispositifs entre eux. En toute bonne logique, les canaux d'accès pour chacun d'eux portent la marque des stratégies de recrutement de leurs responsables, et des filières qui se sont organisées autour de cela. Ainsi les canaux relationnels dominent pour les dispositifs A, B et D, mais leur implantation diffère selon les cas. Pour B le réseau interne au milieu de formation prime, complété par une part non négligeable de canaux relationnels externes. Pour les dispositifs A et D, c'est le réseau relationnel hors de l'institution qui domine (amical pour A, professionnel pour D), même si le quart des étudiants a accédé au dispositif A par une filière interne à l'institution. A l'inverse, les canaux non relationnels dominent pour les formations E et C, mais on doit noter cependant une part non négligeable de canaux relationnels externes (essentiellement professionnels) pour C, cohérente avec la proportion d'étudiants disposant d'une expérience professionnelle antérieure (cf. § 5.3.3.2.).

Les résultats pour chaque dispositif peuvent se résumer ainsi :

Dispositif A : on en parle beaucoup à l'extérieur de l'institution (40% des réponses), mais on y accède aussi par des canaux relationnels internes ou en cherchant soi-même (effet de réputation ?).

Dispositif B : les canaux relationnels internes (étudiants+enseignants) représentent près de la moitié des modes d'accès, surtout suite à des échanges entre étudiants de la même institution

(dimension filière interne forte), les canaux relationnels externes fournissant tout de même plus d'un quart des modes d'accès.

Dispositif C : devant assumer leurs objectifs d'alimentation extra nationale, les responsables de ce dispositif ne peuvent s'inscrire que dans une logique de recrutement à spectre large s'appuyant tant sur un usage important de canaux non relationnels (les annonces dans la presse, 47%), que sur des réseaux professionnels qui restent à développer pour l'instant du fait de sa création récente (28%).

Dispositif D : ce dispositif est fortement marqué par son ancrage professionnel (l'association avec une agence formation-conseil du secteur culturel, cf. § 5.2.3.) qui caractérise l'essentiel des réseaux d'accès le concernant : plus de la moitié des étudiants ont accédé à ce dispositif à travers une relation professionnelle ou amicale, hors de l'institution universitaire de rattachement. De plus, on doit noter que ce dispositif se caractérise par une forte proportion d'étudiants se situant dans la tranche d'âge des plus de 30 ans (cf. § 5.3.1.2.), et lorsqu'on est dans ce cycle de vie, les amis sont aussi souvent d'autres professionnels.

Dispositif E : c'est surtout, et de manière écrasante, par un support non relationnel que les étudiants ont accédé à ce dispositif de formation (près de 60%). De plus, si les échanges se font en partie au sein de l'institution de formation, il s'agit uniquement de relations entre élèves, le canal relationnel « enseignant » n'ayant jamais été cité (tableau 11, annexe 4).

#### **5.4.2. Le mode d'organisation des dispositifs de formation : une place variable accordée à l'implication de professionnels intervenants**

Il s'agit ici d'essayer de repérer la densité des relations établies avec le milieu professionnel visé par le dispositif à travers la fréquence et la variété des situations pédagogiques mettant en relation élèves et professionnels intervenants, l'intensité des contacts établis par le responsable du dispositif de formation dans le milieu professionnel visé, la nature des activités qui servent de support à ces relations, etc. Nombreuses sont les façons d'"articuler" milieu professionnel et public en formation. Cela a pour résultat un degré variable d'intégration de ce dernier dans des réseaux professionnels : interventions dans la formation, participations aux jurys de sélection ou aux jurys de mémoire, accueil et encadrement de stages, manifestations de type colloque ou conférence d'ouverture, travaux documentaires ou d'études réalisés pour des professionnels et intégrés dans le cours de la formation (ateliers), rencontres et échanges conviviaux lors de petits déjeuners-débats<sup>165</sup>, etc. Cela a permis de caractériser les types d'organisation de chacun de ces dispositifs vis-à-vis du monde du travail, leur forme d'articulation au milieu professionnel visé.

**Formation A.** Bonne articulation, stabilisée, au milieu professionnel à l'initiative du responsable soutenue par les élèves :

- implantation conséquente dans une faculté parisienne réputée depuis 1985
- grande articulation avec le milieu professionnel à travers de nombreux intervenants (nombreux séminaires et TD)
- épreuves de sélection à l'entrée dans le dispositif avec une implication forte des professionnels
- le dispositif accueille 21% de professionnels en formation continue
- une association des anciens élèves, très active, fonctionnant sur le modèle des grandes écoles et à laquelle le responsable est très attentif, gère la maintenance des contacts entre les

---

<sup>165</sup> Cas de l'une des formations enquêtées.

différentes promotions (fichier des anciens mis à jour tous les ans), et les relations avec les employeurs et le milieu professionnel (fichier pour les stages et les recherches d'emploi)

- dans l'ensemble, les relations avec les employeurs sont peu formalisées et sont centrées sur le choix des intervenants professionnels par le responsable et complétées par quelques manifestations
- le responsable du dispositif de formation est lui-même amateur d'art contemporain et impliqué sur ce marché

**Formation B.** Articulation forte, stabilisée et permanente avec le milieu professionnel

- longue implantation dans une faculté parisienne depuis 1982
- jurys de sélection à l'entrée dans le dispositif impliquant des professionnels
- des temps forts rituels pendant le déroulement du cursus : manifestation annuelle d'ouverture en début d'année, petits déjeuners-conférences associant élèves et professionnels...
- échanges et rencontres réguliers avec des intervenants professionnels au cours des nombreux séminaires, conférences, travaux dirigés et rapports d'étude collectif *en cours d'année*
- fonctionnement quotidien et hebdomadaire très articulé aux rythmes propres du secteur audiovisuel, façon d'assurer une mise à jour permanente vis à vis d'un secteur aux comportements spécifiques et aux évolutions très rapides
- accueille 17% de professionnels en formation continue
- forte intégration et reconnaissance du responsable du dispositif de formation dans le milieu professionnel ; il assure l'essentiel des contacts avec ce milieu
- pour son responsable, si l'enseignement théorique a son importance, l'évaluation se fait principalement sous forme de contrôle continu, et la rédaction d'un rapport de stage (tâche jugée trop académique) n'est pas nécessaire.

**Formation C.** Articulation assez récente avec le milieu professionnel, non stabilisée, mais disposant de gros moyens

- implantation récente (1990) dans une grande école de management de province
- associée à une grande fondation spécialisée du secteur culturel
- articulation au milieu professionnel "naissante" gérée à travers un support médiatisé (fichier), rendue plus ardue par un recrutement européen, même s'il est très organisé (annonces, mailings, sollicitation régulière des anciens et des intervenants)
- les relations avec le milieu professionnel sont gérées très activement par une personne, adjointe du responsable, dont c'est la tâche principale ; l'outil principal est un fichier tenant régulièrement informé les contacts du dispositif de son fonctionnement, complété par les rencontres se produisant à l'occasion des stages, des soutenances, ou de quelques interventions.
- organisation pédagogique avec tutorat en entreprise (missions de conseil, évaluation par un jury de professionnels) facilitant les rencontres, mais en dehors du dispositif
- aide au placement préparé selon le même mode, surtout sollicitatif
- accueille 44% de professionnels en formation continue
- des changements répétés de responsable occasionnant une certaine déperdition du capital de contacts personnalisés

**Formation D.** Une immersion permanente et stabilisée dans le milieu professionnel

- implantation dans une grande métropole de province (1988)
- création à l'initiative d'une agence professionnelle du secteur culturel de stature nationale (formation, conseil...)
- gestion conjointe université et organisme professionnel spécialisé du secteur culturel
- organisation concrète très articulée à la pratique professionnelle de l'organisme associé, une grande part des enseignements se déroulant dans les locaux de l'agence
- jurys de sélection assurés par l'agence professionnelle

- nombreuses situations pédagogiques impliquant des professionnels (tutorat)
- les relations avec le milieu professionnel sont par ailleurs bien organisées et largement structurées par la pratique et l'implantation professionnelles de l'agence
- ce dispositif accueille une part conséquente de professionnels en formation continue (70%), son fonctionnement le situant délibérément au sein du milieu professionnel<sup>166</sup>
- l'initiatrice est un des piliers de l'agence professionnelle et a eu pendant très longtemps la charge de développer l'activité de formation au sein de l'agence ; le responsable universitaire partage totalement son goût pour l'engagement de terrain, tout en restant ferme sur la nécessité des contenus académiques. Ils sont tous les deux toujours en place, ayant développé par ailleurs (en 1995) un projet de licence et de maîtrise professionnelles.

**Formation E.** Une articulation moyenne sans implication réelle dans le milieu de travail visé

- implantée dans une université de province depuis 1983
- articulation revendiquée au milieu professionnel par l'intermédiaire d'un centre de recherche spécialisé sur le domaine
- en dehors du choix par le responsable de quelques intervenants assurant des conférences en amphithéâtre (plutôt que des séminaires...), peu de contacts organisés avec des professionnels
- les contacts avec le milieu professionnel sont assurés via une information régulière dans les publications du centre de recherche dont ils sont destinataires
- les contacts plus personnalisés dépendent du réseau diffus de quelques anciens
- le mémoire est considéré comme un premier acte de recherche, et conditionne fortement l'obtention du diplôme ; la qualité de leur mémoire autorisant une équivalence avec le diplôme d'études approfondies, un ou deux élèves sont d'ailleurs conviés chaque année à entrer de manière dérogatoire en doctorat dans le centre de recherche du responsable du dispositif
- elle accueille 22% de professionnels en formation continue
- la dimension université-recherche constitue la référence principale de ses responsables

Ces cinq dispositifs de formation se distinguent selon leur degré d'articulation au milieu professionnel : trois d'entre eux (A, B et D) sont organisés en fonction d'une grande proximité avec le milieu professionnel tandis qu'à l'opposé l'un d'entre eux (E) offre une articulation au milieu professionnel plutôt moyenne et très appuyée sur les travaux du centre de recherche auquel il est associé et leur diffusion. L'espace de référence spontané de leurs responsables est clairement le milieu professionnel pour les dispositifs B et D ; bien que plus discrètement affiché, c'est aussi celui du responsable du dispositif A. Le responsable du dispositif C, pour sa part, affiche délibérément une référence au milieu de l'université et surtout de la recherche comme garant de son bon fonctionnement.

Précisons toutefois que parler d'"opposition" entre des modes d'organisation est certes un peu caricatural. Mais il s'agit de montrer ici comment la conception d'un dispositif de formation universitaire professionnelle hésite toujours entre deux mondes, celui, naturel, dont il est issu (ainsi que ses responsables), et le monde professionnel visé, parfois bien connu et situé à proximité, parfois fantasmé et tenu à distance... C'est une dichotomie qui apparaît quand on se pose la question "qui forme pour qui ?". Derrière ces conceptions se cachent de notre point de vue des modes d'organisation aux effets très différents quant à l'accès des étudiants au monde professionnel visé.

Enfin, le dispositif (C) a été classé dans une situation intermédiaire : c'est une formation récente qui présente les signes d'une articulation certaine (et voulue) au milieu professionnel sans l'être cependant au niveau des dispositifs A, B et D, du fait de la jeunesse de son développement, de l'enjeu de sa référence à un milieu professionnel d'envergure européenne

---

<sup>166</sup> À noter que la part de ces professionnels en formation continue a été réduite depuis avec une part croissante d'étudiants en formation initiale provenant des filières mises en place.

qu'on pourrait qualifier d'"éclaté", et de la discontinuité de sa direction, autant d'éléments qui rendent plus ardue son intégration à des réseaux professionnels bien identifiés.

### 5.4.3. Les modes d'accès à l'emploi après la sortie de formation

L'enquête prévoyait la possibilité de décrire les modes d'accès aux différents emplois occupés successivement. Dix modes d'accès à l'emploi ont été distingués, eux-mêmes regroupés selon les trois mêmes types utilisés lors de l'analyse des modes d'entrée dans les dispositifs de formation :

- des canaux a priori non relationnels, tels que les réponses à petites annonces, les candidatures spontanées, l'ANPE ou hoc, les concours. Il s'agit de canaux « considérés *a priori comme non relationnels* par les personnes interrogées » dans la mesure où 1) c'est ainsi que les interviewés les perçoivent, et 2) la question n'était pas conçue pour repérer autre chose. Certes, derrière l'apparence formelle d'un canal médiatisé peut se cacher des dimensions relationnelles (Lièvre 1995 ; chapitre 1, §1.2.5.4. ; chapitre 3). Comme toute organisation, celle-ci est aussi inscrite dans des réseaux relationnels qui traversent sa frontière.

#### Encadré 6. Définition de l'emploi dans l'enquête sur les 3<sup>o</sup> cycles

La définition de l'emploi retenue est celle couramment employée dans les enquêtes de cheminement du Céreq, à savoir un emploi d'une durée d'un mois minimum, hors emplois dits "de vacances"<sup>167</sup>. 252 personnes sur les 265 retrouvées (95%) ont occupé au moins un emploi sur la période d'enquête. Pour chacun de ces emplois successifs, il a été demandé comment il avait été obtenu. L'objectif était de repérer les types de réseaux mobilisés, et en particulier ceux relevant du dispositif de formation suivi. Les réponses détaillées correspondant au questionnaire<sup>168</sup> sont fournies dans la série de tableaux 29 en annexe 4. Les 19 items ont été regroupés pour l'analyse.

- des canaux relationnels identifiés comme tels : il s'agit du lien par lequel la mise en relation entre l'étudiant et l'employeur s'est effectuée. Il peut s'agir tout d'abord de relations familiales, de relations amicales (celles-ci étant non exempte d'ambiguïtés dans la mesure où la tendance à considérer une relation professionnelle comme un « ami » dans ce milieu professionnel est relativement marquée) ou de relations professionnelles, puisque les dispositifs accueillent aussi des personnes déjà engagées dans la vie active. Et surtout, il peut s'agir de relations nouées dans le cadre de la formation (enseignant, intervenant) ou lors du stage (embauche dans l'entreprise même ou dans une autre et rencontrée grâce au stage). Un point doit être noté à propos de ce dernier groupe de relations : le mode de désignation est sensible au problème du multiplexage, c'est-à-dire au fait qu'une même relation puisse être par exemple dans le même temps une relation de travail et une relation amicale : un lien établi dans le cadre d'un stage long (six mois) peut se voir désigné comme une relation amicale tout en étant toujours objectivement une relation professionnelle. Bien que le phénomène ne soit probablement pas conséquent, nous avons retenu de façon stricte et sûre les seules relations

<sup>167</sup> Critère qui n'est pas toujours sans ambiguïté : un emploi vécu au départ comme un « emploi de vacances » peut en cours de route se révéler porteur d'autres enjeux, surtout à cette période de vie pour les jeunes sortants. Nous avons procédé ainsi : la question prononcée par l'enquêteur ne mentionne pas la restriction « hors emplois dits de vacances ». C'est donc dans un premier temps à l'interrogé que revient le soin de juger de la pertinence d'évoquer telle période d'emploi durant l'été et du sens de celle-ci par rapport à son parcours professionnel. Dans un second temps, l'enquêteur pouvait avoir un doute, et c'est alors que son jugement intervenait. Devant faire préciser la réponse, l'enquêteur s'entendait alors avec l'enquêté sur ce qu'ils considéraient comme période d'emploi.

<sup>168</sup> La question comportait 14 items principaux plus un item « autres, précisez », certains pouvant se décomposer. Au total, 19 items ont été retenus après nettoyage et fermeture de la question « autres ». Voir le questionnaire en annexe 3.



explicitement liées au dispositif de formation, ce qui minimise, dans une faible mesure, leur poids<sup>169</sup>.

- certains modes d'accès correspondent à des situations intermédiaires, moins aisément identifiables du point de vue des réseaux (« autres canaux non identifiés »). Ainsi, quelques professionnels en formation continue ont retrouvé leur emploi à la sortie, d'autres ont connu par la suite des mutations internes (cas de quelques-uns dans la fonction publique) ou des évolutions suffisamment significatives pour que le nouvel emploi soit saisi, l'un des objectifs de l'étude étant de décrire le maximum d'emplois. La réponse fournie porte la marque d'un changement de situation ne s'apparentant pas, pour la personne interrogée, à une véritable recherche d'emploi. Enfin, quelques réponses n'ont pas permis d'identifier clairement le canal en jeu : certains étudiants ont créé leur activité, d'autres ont obtenu un "emploi" en rapport avec leur formation dans le cadre du service national (VSNE)... Certes, derrière ces "mutations", ces "évolutions" et les règles officielles les régissant se cachent aussi des dimensions relationnelles, mais il n'a pas été possible de les repérer à l'époque. Les effectifs concernés sont toutefois assez faibles.

#### *5.4.3.1. L'évolution dans le temps des réseaux mobilisés pour accéder à un emploi*

Nous avons tout d'abord souhaité observer l'évolution des moyens mobilisés au cours du temps lorsque les élèves changeaient d'emploi et entraient plus avant dans le monde du travail. Se retrouvent ici les analyses développées au chapitre 3 sur le poids de l'école dans le processus d'accès au premier emploi.

Si l'on regarde les cinq dispositifs de formation (tableau 28), ce qui frappe de prime abord, c'est l'importance des dimensions relationnelles dans le processus d'accès à l'emploi. Plus des trois quarts des élèves ont obtenu leur premier emploi de cette façon, et si elle diminue un peu, cette fréquence de citation reste aux 2/3 pour les emplois suivants. Les canaux non relationnels augmentent sensiblement au second emploi, du fait des petites annonces et surtout des candidatures spontanées, comme si l'efficacité de ces moyens s'améliorait avec la connaissance du fonctionnement du marché.

Une explication peut être tentée sur cette part croissante de candidatures spontanées qui augmente dès qu'on change d'emploi (de 12 à 24%). Il s'agit de candidatures "efficaces", puisqu'elles ont abouti à un recrutement ; or dans la majeure partie des cas, elles supposent pour être efficaces, que l'individu qui met en œuvre ce moyen soit déjà capable de bien identifier le milieu qu'il vise et les acteurs déterminants pour une embauche, voire de disposer déjà d'informations sur les opportunités d'emploi. Et cela ne s'acquiert qu'avec les immersions successives dans le milieu professionnel. Dernier point, il est probable là encore qu'une partie de ces candidatures spontanées masquent en fait la mobilisation d'une relation, mais rien ne l'assure.

Le type de réseau mobilisé évolue ainsi avec le changement d'emploi ; et, comme attendu, il concerne particulièrement les moyens relationnels. L'effet du dispositif lui-même (à travers ses intervenants, ses enseignants, le stage... correspondant aux réponses "formation" et "stage") est largement dominant pour le premier emploi, mais il chute très vite pour les emplois suivants. Les réseaux professionnels que chacun se constitue au cours de son cheminement après son entrée dans la vie active prennent alors le relais. Ainsi, près de la moitié (49%) des premiers emplois ont été obtenus par l'intermédiaire du dispositif de formation (enseignant-intervenant, ou stage) et cette proportion diminue très rapidement

---

<sup>169</sup> Pour une identification plus fine de la nature des liens et des canaux mobilisés, une observation plus précise aurait nécessité des entretiens avec les personnes interrogées portant sur l'histoire de ces mises en relation, ce que ne procure pas le mode d'interrogation de l'enquête source des données.

ensuite pour ceux ayant occupé deux emplois ou plus (resp. 12% et 7%). Ces dispositifs de formation ne se cantonnent donc pas strictement au rôle de transmission des connaissances ou des savoir-faire, et offrent bien autre chose à travers les processus à l'œuvre dans leur fonctionnement, que ce soit en terme de socialisation professionnelle (l'apprentissage des codes), d'opportunités de rencontres (réseaux des enseignants, des intervenants, stage, ...) ou de reconnaissance par le milieu professionnel. Cet apport cependant, même s'il ne disparaît pas tout à fait, s'estompe vite, dès le second emploi.

En revanche, les réseaux fournis par le milieu professionnel, peu présents pour le premier emploi<sup>170</sup>, en début de vie active, deviennent prépondérants dès l'occupation d'un second emploi (10%, 40%, puis 45%). Les relations amicales jouent leur rôle de façon stable quel que soit le rang de l'emploi occupé (12 à 15%) ; et le rôle marginal de la famille peut être noté, aspect qui se retrouve dans d'autres enquêtes quand il s'agit de population d'origine sociale élevée (Deгенne et alii 1991).

Les réseaux mobilisés pour accéder à un emploi évoluent donc au cours du temps, et l'effet du dispositif de formation s'estompe très rapidement. Les milieux que l'on traverse successivement offrent les réseaux qu'on peut mobiliser, ceci montrant le rôle que peut jouer un dispositif de formation dans l'accès au premier emploi : nous retrouvons ici de façon encore plus accentuée les résultats déjà constatés au chapitre 3 (§ 3.3. et 3.4.).

**Tableau 28. Mode d'accès à l'emploi selon le rang de celui-ci ; réponses pour l'ensemble des formations ("Comment avez-vous trouvé cet emploi ?")**

Fréquence des citations (réponses multiples possibles)	Premier emploi occupé	Second emploi occupé	Dernier emploi occupé si plus de 2
<i>Canaux a priori non relationnels</i>	23,4%	39,2%	26,2%
Réponse à petite annonce	9,5%	14,0%	2,4%
Candidature spontanée	12,3%	21,0%	23,8%
Concours	0,4%	1,4%	-
Anpe, Apec	1,2%	2,8%	-
<i>Canaux relationnels identifiés</i>	77,4%	65,8%	66,8%
Par l'intermédiaire de la formation ou du stage	48,8%	11,9%	7,2%
Relations professionnelles	10,3%	39,9%	45,3%
Relations amicales	14,7%	11,9%	14,3%
Relations familiales	3,6%	2,1%	-
<i>Autres non clairement identifiés</i>	17,9%	15,4%	16,7%
Emploi repris à la sortie de form°, mutation interne	10,3%	7,0%	4,8%
Divers (création d'activité, service national...)	7,6%	8,4%	11,9%
<b>Nombre de répondants</b>	<b>252</b>	<b>143</b>	<b>42</b>
<b>TOTAL des réponses</b>	<b>299</b>	<b>172</b>	<b>46</b>

#### 5.4.3.2. Les modes d'accès au premier emploi selon les dispositifs

Comme attendu, lorsqu'on distingue les modes d'accès à l'emploi pour les élèves issus de chaque dispositif de formation (tableau 29), les mêmes phénomènes s'observent globalement : quel que soit le dispositif, le groupe "dispositif de formation+stage" domine dans l'accès au premier emploi. De plus, les différences entre les dispositifs, perceptibles pour le premier emploi, s'estompent dès l'occupation d'un second emploi : l'effet de la formation disparaît très vite, les modes d'accès dominants devenant pour chaque dispositif les relations professionnelles ou les candidatures spontanées. Nous n'avons donc présenté ici que les données relatives au mode d'accès au premier emploi, la petitesse des effectifs par dispositif

<sup>170</sup> La part des réponses positives pour l'accès au premier emploi est due bien sûr aux professionnels en formation continue.

au second emploi ne permettant pas de surcroît de mener l'analyse au delà (cf. tableau 29, annexe 4).

Les modes d'accès au premier emploi portent ainsi la marque des spécificités des dispositifs de formation dont sont issus les élèves. Quelques différences notables apparaissent entre les dispositifs observés, comme il était possible de s'y attendre étant donné la variété de leur mode d'organisation ou des profils et des parcours de leurs étudiants.

**Tableau 29. Mode d'accès au premier emploi selon le dispositif de formation suivi**  
 ("Comment avez-vous trouvé cet emploi ?")

Fréquence des citations pour le premier emploi occupé (réponses multiples possibles)	Dispositif				
	A	B	C	D	E
<i>Canaux a priori non relationnels</i>					
Réponse à petite annonce	4,4%	4,7%	14,3%	15,7%	25,0%
Candidature spontanée	13,2%	15,3%	7,1%	5,9%	20,0%
Concours	-	-	-	-	5,0%
Anpe, Apec	1,5%	-	3,6%	2,0%	-
<i>Canaux relationnels identifiés</i>					
Par l'intermédiaire du disp. de formation ou du stage	47,1%	53,0%	85,7%	31,4%	30,0%
- professionnelles	11,8%	3,5%	10,7%	19,6%	10,0%
Relations - amicales	13,2%	20,0%	7,1%	15,7%	5,0%
- familiales	2,9%	5,9%	-	2,0%	5,0%
<i>Autres non clairement identifiés</i>					
Emploi repris à sortie de form°, "mutation" interne	7,4%	8,2%	10,7%	19,6%	5,0%
Divers (création d'activité, service national...)	2,9%	12,9%	7,1%	7,9%	-
<b>Nombre de répondants</b>	<b>68</b>	<b>85</b>	<b>28</b>	<b>51</b>	<b>20</b>
<b>TOTAL des réponses</b>	<b>71</b>	<b>105</b>	<b>41</b>	<b>61</b>	<b>21</b>

Tout d'abord, s'ils dominent partout, le poids des réseaux relationnels liés aux dispositifs de formation varie de 30 à plus de 85% des réponses selon les cas. Au-delà de ce rôle prépondérant, mais variable, des dispositifs de formation pour l'accès au premier emploi, ceux-ci se distinguent encore :

- pour les dispositifs A et B, les relations amicales jouent un rôle, et sont complétées pour A, plus diversifié, par les candidatures spontanées ;

- pour D, reprises d'emploi ou mobilité interne concernent près de 20% des étudiants qui en sortent, ceci rappelant le grand nombre d'adultes actifs qui la suivent, mais on peut noter aussi le poids des contacts issus du milieu professionnel antérieur (16%) ;

- pour E, c'est enfin les petites annonces (25%) et les candidatures spontanées (20%) qui complètent le rôle global joué par le dispositif.

Au total, les modes d'accès au premier emploi apparaissent très typés :

- les canaux relationnels sont largement majoritaires pour la formation C, et il s'agit quasi-uniquement des relations liées au dispositif de formation lui-même ;

- les canaux relationnels sont aussi largement dominants pour les dispositifs A, B et D : mais ici, les relations liées au canal du dispositif de formation se combinent avec les réseaux personnels, plutôt amicaux pour A et B, plutôt professionnels pour D ;

- et enfin, pour la formation E, les canaux non relationnels dominant, mais sont aussi associés à ceux fournis par la structure de formation elle-même.

## **5.5. Les parcours après la sortie de formation et les conditions d'accès au premier emploi pour chaque dispositif**

Cette partie est maintenant consacrée à l'analyse des conditions d'accès au premier emploi. Il a paru cependant nécessaire de fournir au préalable quelques informations sur les parcours des étudiants après leur passage dans ces dispositifs de formation. L'approche longitudinale révèle quelques phénomènes peu visibles lorsque sont mobilisées des approches photographiques instantanées, comme par exemple la coexistence, durant leurs parcours, de situations jugées en général incompatibles entre elles. C'est le cas ici des poursuites ou des reprises d'études, après la sortie des dispositifs étudiés (5.5.1.). Les différents types de données caractérisant les *conditions objectives d'accès au premier emploi* pour chaque dispositif sont ensuite présentées : l'entrée dans le secteur culturel comme indice d'une connexion au secteur visé (5.5.2.), le nombre de personnes de chaque dispositif n'ayant jamais occupé d'emploi sur la période d'enquête (5.5.3.), la durée d'accès au premier emploi (5.5.4.) et enfin, le type de statut de ce premier emploi (5.5.5.).

### **5.5.1. Poursuite d'études ou accès à l'emploi ?**

Sont présentées ici les données recueillies sur les parcours après la sortie de formation. Un premier point doit être élucidé avant de rendre compte de l'arbitrage entre la décision de poursuivre des études ou de rechercher résolument un emploi. Une enquête de type photographique à un instant donné peut suggérer spontanément une exclusive trompeuse entre ces deux alternatives du fait de la simplification méthodologique qu'elle impose. Cela n'est évidemment pas aussi simple quand on considère que se combinent dans ces parcours des allers et retours entre formation et emploi, des hésitations, voire l'exercice parallèle de deux activités. Ainsi, sur la période considérée (1an 4mois, 2ans 4mois ou 3ans 4mois selon les cas), 13% des personnes interrogées ont, *à un moment ou à un autre*, suivi des études ; alors que 5% n'ont jamais occupé d'emploi sur la période. L'arbitrage entre des poursuites d'études et une entrée sur le marché du travail n'est pas aussi net qu'on l'entend généralement ; ces situations de poursuites d'études peuvent être très diverses et recouvrir des logiques différentes, entre de "simples" poursuites (doctorat, par ex.), des reprises, des retours en arrière ou de simples détours culturels, comme le suggère l'examen des niveaux et des spécialités de ces "poursuites d'études".

#### *Poursuivre des études, une diversité de signification*

Tous les cas de poursuite d'études ont été retenus, que celles-ci se soient produites dans la foulée de la sortie du dispositif de formation ou un peu plus tard. Un peu plus de 13% des personnes interrogées ont donc repris des études après le passage dans ces dispositifs, à l'encontre de l'idée qu'un dispositif de formation à visée explicitement professionnelle préparait à un diplôme terminal. C'est principalement le fait des trois dispositifs accueillant les publics les plus jeunes (A, B et E). Les cas de poursuite d'étude sont, logiquement, plus rares dans ceux accueillant une part d'adultes en activité.

**Tableau 30. Poursuite d'études après la sortie du dispositif**

	Dispositif A	Dispositif B	Dispositif C	Dispositif D	Dispositif E	Ensemble
oui	14,3%	15,3%	9,4%	4,0%	25,9%	13,2%
non	85,7%	84,7%	90,6%	96,0%	74,1%	86,8%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Pourquoi ces étudiants reprennent-ils des études ? Qu'est-ce que cela recouvre ? Le niveau et la spécialité fournissent quelques indications (tableaux 20 et 21, annexe 4). Tout d'abord, ce sont plutôt des formations de type universitaire qui sont reprises, et à des niveaux différents selon les cas. La plupart reprennent des études au niveau bac+4, bac+5 voire en doctorat. Pourtant certains sortants du dispositif A choisissent des études de type bac+2 (?). Quant aux spécialités, elles diffèrent aussi nettement selon les dispositifs fréquentés : les langues, l'art et l'histoire dominant pour A, le droit et les sciences politiques pour B et surtout pour E. Que tirer de tout cela ? La reprise des histoires, des trajectoires individuelles, à travers la relecture des questionnaires d'enquête de ces personnes<sup>171</sup>, en complément des informations livrées dans ces tableaux, suggère l'existence de quatre logiques sous-jacentes livrées ici à titre d'hypothèse :

- une première *logique de parcours universitaire* (ou d'enseignement supérieur) : elle correspond au sens le plus souvent donné à ces itinéraires. C'est le cas, par exemple –et principalement- pour E, de poursuites en doctorat<sup>172</sup> de la même spécialité<sup>173</sup>.

- une *logique de changement* : c'est la rupture avec le projet d'un emploi dans l'administration ou la gestion du secteur culturel. C'est le cas par exemple d'un étudiant provenant d'une grande école de gestion et qui, après avoir éventuellement testé un emploi dans le secteur culturel, décide finalement de faire de l'expertise comptable abandonnant tout projet vis à vis du secteur culturel (dispositif A) ou encore d'un étudiant au parcours spécialisé en droit privé (dispositif B) qui décide finalement de passer le diplôme d'avocat et de s'installer comme tel.

- une *logique d'attente* : certains s'inscrivent dans un cursus de formation dès le début de leur recherche d'emploi. En fait, le projet de recherche d'emploi est manifestement premier, et structure fortement leur comportement. Cependant, cette inscription permet d'une part d'avoir une occupation dans les temps libres laissés par la recherche d'emploi, une activité jugée valorisante, à laquelle on est habitué et qui n'oblige pas à modifier son milieu et son mode de vie. Elle comporte d'autre part de nombreux avantages statutaires, et offre un statut de substitution, une identité "étudiant" derrière laquelle s'abriter lors de la recherche d'emploi et qui permet d'éviter d'endosser celle, stigmatisante vis-à-vis d'autrui, de jeune chômeur à la recherche d'un premier emploi. Elle combine d'autres atouts, puisqu'elle ne dépare pas un CV, qu'on peut éventuellement en parler lors d'un entretien avec un employeur, et que l'enjeu de l'obtention du diplôme est forcément faible.

<sup>171</sup> En particulier, le croisement des calendriers et de certaines questions du type « avez-vous repris des études depuis votre sortie de formation ? » a été très instructif. Ce qui apparaît comme une incohérence dans les réponses (être en même temps en emploi et en formation ou au chômage et en formation) retrouve alors du sens, et fait émerger un autre type de cohérence...

<sup>172</sup> Contrairement à la pratique de l'Insee qui considère depuis le RP 1990 les doctorants comme "actifs ayant un emploi", nous avons préféré les classer en poursuite d'étude, pour bien les distinguer des entrées sur le marché du travail dans lesquelles s'exprime de notre point de vue, au moins au démarrage de ces périodes, un "engagement professionnel" plus fort.

<sup>173</sup> En considérant le passage Dess-doctorat comme s'apparentant à une logique de parcours universitaire...

- une *logique d'agrément* : c'est le cas par exemple d'étudiants déjà insérés professionnellement, mais qui reprennent en parallèle à leur emploi une formation du type Deug de langues orientales ou d'histoire de l'art (dispositif A). Cette reprise de formation n'a pas ou presque d'enjeu professionnel, ou identitaire, et s'apparente d'une certaine manière à une pratique culturelle.

Le propos n'est pas de cerner ici l'ensemble des motifs et comportements possibles autour de la reprise d'études : ces quatre logiques ne sont peut-être pas les seules. Enfin, il est possible qu'elles ne soient pas non plus exclusives les unes des autres : le sens subjectif accordé par ces personnes à leur situation peut relever de plusieurs d'entre elles à la fois (logiques d'attente et d'agrément par exemple). Cependant, dans chaque cas une tendance domine, l'emporte, ce qui autorise à parler d'esquisse de typologie.

### 5.5.2. L'entrée dans le secteur culturel

A la sortie de leur formation, les étudiants entrent-ils tous dans le secteur culturel ? Ceci constitue un autre indice de connexion avec le secteur culturel. Le principe d'une enquête longitudinale permet de connaître les différents emplois occupés sur la période de temps retenue. Cette enquête a porté sur le premier emploi occupé à la sortie de formation (252 personnes sur 265), l'éventuel second, et n'a retenu ensuite que le dernier emploi occupé, en ignorant les éventuels emplois n°3, 4... Sont donc présentés ici le secteur d'activité du premier emploi et celui du dernier occupé sur la période<sup>174</sup>, de façon à mesurer les éventuels changements. La nature de ces deux indicateurs doit être précisée. L'indicateur de dernier emploi utilisé ici est en fait le dernier emploi occupé au cours de la période, *quel que soit le nombre d'emploi occupé pendant cette période*. C'est donc pour certains leur premier emploi s'ils n'en ont pas changé, et pour d'autres le sixième. On retrouve donc 252 personnes aussi pour le dernier emploi, alors que dans la plupart des tableaux précédents la colonne "dernier emploi" ne concernait que ceux qui avaient occupé plus de deux emplois, le dernier seulement étant décrit (41 personnes). Cela revient à dire que nous avons finalement comparé les secteurs d'activité de l'emploi occupé en début et en fin de période pour toutes les personnes ayant obtenu au moins un emploi.

Il s'avère que l'insertion dans le secteur culturel est plutôt massive : elle concerne, selon les formations, 82 à 90% de ceux ayant eu au moins un emploi sur la période (tableau 31), c'est à dire 80 à 86% des sortants selon les dispositifs. En terme d'évolution, il s'agit de se rappeler que la période d'observation est assez courte. La comparaison entre la situation du premier emploi et celle du dernier (le véritable dernier emploi occupé, cf. ci-dessus) fournit une appréciation du mouvement d'ensemble par rapport au secteur : elle ne montre qu'une très légère augmentation de la part des emplois dans le secteur culturel pour les cinq dispositifs (de 86% à 88% ...), pas vraiment significative. Cependant, quelques petites différences existent entre les dispositifs de formation pour l'accès au secteur culturel lors du premier emploi, même si les écarts entre eux se réduisent sensiblement quand on observe la situation au dernier emploi. Alors que le taux d'accès au secteur culturel lors du premier emploi reste stable et à un niveau élevé pour les trois autres dispositifs, celui-ci est un peu plus faible pour les élèves issus de E (70%) et, dans une moindre mesure, pour ceux issus de C (82%). Il atteint tout de même respectivement 85% et 82% pour le dernier emploi.

---

<sup>174</sup> Rappelons que la durée de la période d'enquête n'est pas la même pour toutes les personnes interrogées : celles-ci sont issues de trois promotions différentes, et n'ont donc pas toutes la même ancienneté de parcours post formation (1 an 4 mois, 2 ans 4 mois, 3 ans 4 mois). C'est cependant sans incidence quant à la comparaison entre les dispositifs de formation.

Ainsi, si l'on s'en tient au premier emploi, les trois dispositifs A, B et D jouent globalement assez bien leur rôle dans la mise en situation vis-à-vis de ce secteur, ce qui est un peu moins vrai des dispositifs C et surtout E. Par ailleurs, du point de vue de l'exercice professionnel des élèves, l'augmentation des taux d'accès au secteur culturel et la réduction des différences au cours du temps entre les dispositifs suggère que leurs projets ont, pour la plupart, « tenu » sur la durée. Cependant, une petite partie d'entre eux n'accèdent pas au secteur culturel. Rappelons ici que les personnes sorties de ces dispositifs n'ont pas toutes dès leur sortie de formation cherché un emploi dans ce secteur : certaines ont d'emblée poursuivi d'autres études (cf. 5.5.1.), d'autres disposaient d'une double formation, du type école de management pour la plus répandue, offrant des opportunités d'emploi bien au delà du secteur culturel (cf. 5.3.3.1.). Cela traduit à notre sens le manque, dans l'environnement de la personne et au premier rang duquel le dispositif de formation, d'opportunités rapidement accessibles situées dans ce secteur, ou de supports relationnels qui y soient connectés, à moins que les possibles désillusions nées des premiers contacts avec celui-ci ne l'aient emporté.

**Tableau 31. Comparaison de la situation du premier et du dernier emploi occupé vis à vis du secteur culturel**

<i>Employeur dans le secteur culturel</i>	<i>Ensemble des dispositifs</i>	<i>Dispositif A</i>	<i>Dispositif B</i>	<i>Dispositif C</i>	<i>Dispositif D</i>	<i>Dispositif E</i>
1 <sup>er</sup> emploi	86,1%	88,2%	91,9%	78,6%	86,0%	70,0%
dernier emploi	88,1%	89,7%	90,6%	82,1%	86,3%	85,0%

### 5.5.3. Le nombre d'emplois occupés

Pratiquement toutes les personnes passées par ces dispositifs de formation ont occupé au moins un emploi<sup>175</sup> durant la période d'enquête (tableaux 22-23, en annexe). A peine 5% (13/265) n'en ont jamais occupé. Cela concerne essentiellement la promotion la plus récente (1993) dont les élèves ont été enquêtés un an et quatre mois après leur sortie. Pour ceux-ci, l'absence d'emploi recouvre en fait des situations diverses, comme des poursuites d'études, un chômage véritable, ou encore l'association des deux comme cela a déjà été évoqué (§ 5.5.1.).

Pour les autres, la détermination du nombre d'emplois occupés n'a pas toujours été évidente. Si pour la plupart le découpage en périodes d'emploi et périodes de non emploi est assez net, ce n'est pas le cas de tous. Du salarié ayant des employeurs multiples (intermittents, pigistes...) à celui dont les emplois successifs se chevauchent voire sont parfois totalement menés en parallèle<sup>176</sup>, en passant par la faiblesse du statut d'un emploi correspondant au projet principal de l'intéressée mais non encore à même de lui procurer des revenus<sup>177</sup>, l'amenant à jongler entre le chômage, des vacances (parfois importantes) dans un centre dramatique national, et le budget de son activité principale... Bref, quelques cas ont soulevé des interrogations quant à la question d'un découpage objectif de leurs périodes d'emploi. Peu nombreux, ils n'ont pas fait l'objet d'une analyse particulière<sup>178</sup> : la description de chaque emploi a été conservée en considérant l'ordre dans lequel ils arrivaient. Pour les périodes,

<sup>175</sup> Définition retenue pour cette enquête : emploi d'une durée d'un mois minimum, hors emploi dits "de vacances".

<sup>176</sup> Etre chargée de communication sur une opération, un festival par exemple, et être par ailleurs la responsable permanente de la communication et l'administration d'une compagnie n'effraie manifestement pas quelques-unes des personnes interrogées !!

<sup>177</sup> La mise sur pied des premières éditions d'un festival par exemple

<sup>178</sup> sur ces questions : nous avons par ailleurs observé et étudié ce type d'enchevêtrement dans des parcours socioprofessionnels *longs* lors d'une enquête auprès de créateurs d'entreprises culturelles (Lecoutre et Lièvre 1989, 1993, 1994).

certaines ont été regroupées lorsqu'elles faisaient un tout autonome du point de vue de l'enquête (cas des intermittents par ex.) et quand son avis avait été recueilli. Des scories non significatives à ce niveau d'analyse ont donc dû être abandonnées ça et là : les approximations qui en ont résulté ne portent pas à conséquence du point de vue de l'analyse visant à rendre compte des formes de capital social mobilisé lors du parcours d'accès à l'emploi et à un milieu professionnel donné.

**Tableau 32. Occupation d'un emploi depuis la fin de la formation**

	<i>Dispositif A</i>	<i>Dispositif B</i>	<i>Dispositif C</i>	<i>Dispositif D</i>	<i>Dispositif E</i>	<i>Ensemble</i>
oui	97,1%	100%	87,5%	100%	74,1%	95,1%
non	2,9%	-	12,5%	-	25,9%	4,9%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Ainsi, la majeure partie (84%) a occupé un ou deux emplois (tableau 23, annexe 4). La construction de l'échantillon montre que le nombre d'emplois occupés augmente bien sûr avec le temps passé depuis la sortie : ils étaient 57% à avoir occupé un seul emploi pour la promotion 1993, 47% pour celle de 1992 et finalement 26% pour celle de 1991. Inversement, 34% des sortants de 1993 ont occupé deux emplois, 40% pour ceux de 1992 et 46% pour ceux de 1991. L'analyse par dispositif montre pour sa part quelques différences significatives. Pratiquement tous les étudiants issus des dispositifs A, B et D ont obtenu un emploi sur la période d'enquête, alors qu'ils ne sont qu'1/8 pour C et seulement 1/4 pour E.

#### 5.5.4. La durée d'accès au premier emploi

Par convention, le 1<sup>er</sup> septembre a été retenu comme date de fin d'année de formation. Cela correspondait à la réalité des pratiques constatées pour ce type de dispositif de formation, en tenant compte de leurs indications officielles et du fait que le mémoire est généralement achevé et remis après l'été, en septembre. Ce n'est qu'une approximation, car la fin de ces cursus n'est pas aussi identifiée dans le temps que ne le laisserait supposer leur maquette ou leur programme, du fait principalement d'exigences de nature et de délais différentes de la part des responsables pour le mémoire.

Ces remarques étant faites, on constate que l'accès au 1<sup>er</sup> emploi est plutôt rapide : plus de la moitié des étudiants l'obtiennent en moins d'un mois, 70% en moins de trois mois. Pour effectuer une comparaison avec les sortants en 1988 de DEA-DESS (enquêtés en 1991, toutes spécialités confondues<sup>179</sup>), les durées ont été recalculées selon la date de sortie au 1<sup>er</sup> juillet retenue pour cette enquête ; ces sortants étaient 61% à avoir obtenu un emploi en moins de 6 mois (69,4% ici) et 88% en moins d'un an (90,1% ici). En distinguant les formations, les sortants des dispositifs A, B et D ont obtenu un accès plus rapide par comparaison à l'accès légèrement plus tardif de ceux des formations C (qui reste dans la moyenne des DEA-DESS de 1988, alors que la situation d'ensemble des sortants de l'enseignement supérieur s'est dégradée depuis cette période, cf. Martinelli 1995), et surtout E pour laquelle il faut tenir compte de délais plus long pour le mémoire (et aussi d'un niveau d'exigence plus élevé).

<sup>179</sup> CEREQ 1993



**Tableau 33. Durée d'accès au 1<sup>er</sup> emploi en nombre de mois***Rappel : par convention, la date de sortie a été fixée au 1<sup>er</sup> septembre de chaque année*

<i>% cumulé</i> <i>Date de sortie au 01/09</i>	A	B	C	D	E	Ensemble
Emploi obtenu avant l'entrée en formation	7,4%	20,0%	7,1%	5,9%	10,0%	11,5%
Emploi obtenu pendant la formation	20,6%	37,6%	14,3%	11,8%	20,0%	23,8%
Emploi obtenu moins d'un mois après la sortie	44,1%	43,5%	32,1%	35,3%	25,0%	39,3%
Emploi obtenu moins de 3 mois après la sortie	60,3%	74,1%	53,6%	66,7%	50,0%	64,7%
Emploi obtenu moins de 6 mois après la sortie	80,9%	83,5%	71,4%	88,2%	60,0%	80,6%
Emploi obtenu moins d'un an après la sortie	94,1%	90,6%	85,7%	98,0%	80,0%	91,7%

Les étudiants trouvent enfin bien souvent des emplois pris dans la foulée après le stage, étant plus ou moins tacitement admis que le mémoire peut être réalisé en parallèle et ceci influant, on peut l'imaginer, sur des délais plus ou moins négociables. La période de chevauchement entre formation et emploi peut donc s'étirer, et, de surcroît, certains professionnels occupaient un emploi avant d'entrer en formation et ne l'ont pas quitté. Ceci explique l'importance des durées " négatives " d'accès à l'emploi puisque près de 24% des personnes enquêtées avaient pris un emploi avant la date conventionnelle de fin d'étude. Ce phénomène n'est pas propre au secteur culturel, même s'il est ici particulièrement important : aux enquêtes auprès des sortants de l'enseignement supérieur de 1987 et de 1991 (étudiants sortis en 1984 et en 1988), la part de ceux ayant occupé un emploi avant l'obtention de leur diplôme était respectivement de 13% et 10%<sup>180</sup>.

### 5.5.5. Le poids des contrats à durée déterminée

Le statut du premier emploi occupé est présenté dans le tableau 34. Dans l'ensemble la part du statut stable (fonctionnaire, CDI, indépendant) domine (48% des premiers emplois). A titre de comparaison, parmi les sortants de l'enseignement supérieur de 1992 (enquêtés en 1995<sup>181</sup>), 46% des premières situations étaient " stables ". Nous savons que cette part s'élève globalement avec le niveau de diplôme, mais la proportion pour les DEA-DESS ne nous est pas connue. Lors de l'enquête enseignement supérieur du Céreq de 1991 (sortants de 1988), la part des premières situations " stables " atteignait 54% pour l'ensemble de l'enseignement supérieur et 62,6% pour les DEA-DESS de Droit Sciences Economiques. On peut donc raisonnablement penser que les sortants des cinq formations enquêtées ici se trouvent moins souvent sur une situation stable pour leur premier emploi que leurs homologues de DEA-DESS Droit Sciences Economiques. La part des CDD est en fait relativement importante et concerne 42% des premiers emplois.

<sup>180</sup> POTTIER 1992.

<sup>181</sup> MARTINELLI & VERGNIES 1995.

**Tableau 34. Statut du premier emploi occupé selon le dispositif de formation**

	<i>Dispositif A</i>	<i>Dispositif B</i>	<i>Dispositif C</i>	<i>Dispositif D</i>	<i>Dispositif E</i>	<i>Ensemble</i>
Indépendant (à son compte)	4,5%	3,5%	7,1%	2,0%		3,6%
Fonctionnaire, salarié en CDI	35,8%	55,3%	42,9%	53,1%	10,0%	44,6%
Salarié en CDD	43,3%	37,6%	39,3%	38,8%	70,0%	42,2%
Auxiliaire, vacataire de l'Etat ou des coll. locales	10,4%			2,0%	5,0%	3,6%
Intérimaire		1,2%	7,1%		15,0%	2,4%
Contrat d'adapt <sup>o</sup> , de qualif <sup>o</sup> , mesures pour l'emploi (CES, ...)	1,5%		3,6%			0,8%
Intermittent du spectacle, pigiste, ...	3,0%	2,4%		2,0%		2,0%
"Bénévole"	1,5%			2,0%		0,8%
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Il est vrai que l'utilisation du CDD est plutôt le fait des employeurs du secteur tertiaire, et que cette utilisation a eu tendance à augmenter entre 1990 et 1994, toutes catégories de recrutés confondues, que ce soit un premier emploi ou non<sup>182</sup>. Cela appelle plusieurs remarques :

- tout d'abord, il faut se garder d'interpréter le CDD uniquement comme un indice de précarité. A coté de son sens habituel de gestion à court terme de la main d'oeuvre, le CDD a eu tendance à devenir depuis quelques années une forme courante de recrutement, une séquence<sup>183</sup> imposée avant la transformation (ou non...) du contrat de travail en durée indéterminée (période d'essai de 1 à 3 mois incluse dans un CDD de 6 mois à 1 an, tacitement transformable en CDI si tout le monde est satisfait). Or ce sont les statuts d'embauche des emplois qui ont été conservés dans l'enquête.

- deuxièmement, les recrutements sur des emplois de la fonction publique –d'Etat ou territoriale- imposent classiquement le passage par un concours ; mais il est souvent fait usage, pour diverses raisons (contournement des conventions, souplesse de gestion salariale...), de CDD de trois ans renouvelables plusieurs fois, par exemple (mais pas seulement), pour des embauches sur un premier emploi en remplacement temporaire de titulaires ou encore dans le cas d'opérations nouvelles ou de préfigurations incitant les employeurs à la prudence (cas des chargés de mission).

- par ailleurs, le mode de production du secteur culturel impose par lui-même un fonctionnement en périodes discontinues de travail qui se matérialise statutairement, pour un volet d'emploi, par l'usage du CDD<sup>184</sup>.

- enfin, le contrat à durée déterminée représente d'une certaine façon la possibilité pour ces sortants de formation de se constituer une expérience professionnelle qui dans le secteur culturel ne peut s'obtenir qu'à travers l'expérimentation d'une variété de fonctions ou de milieux. La transmission des savoir et des savoir-faire relatifs au secteur culturel est en effet

<sup>182</sup> Le recrutement sur CDD, toutes catégories de recrutés confondues et que ce soit un premier emploi ou non, est passé de 13 à 15% entre 1990 et 1994 (LAGARENNE & MARCHAL 1995a).

<sup>183</sup> Cf. les travaux de Valérie HENGUELLE (1993, 1994) sur le rôle des séquences d'emploi.

<sup>184</sup> Cette pratique tend à se développer dans le secteur audiovisuel, par exemple, avec l'apparition d'un troisième secteur "informel", non régulé par les conventions en vigueur dans ce secteur, à coté de ceux du cinéma et de l'audiovisuel public (RANNOU 1989).

loin d'être totalement codifiée dans le système d'enseignement, ce qui laisse encore une grande marge d'apprentissage après les cursus formatifs<sup>185</sup>...

Ces réserves étant faites, il est possible de considérer le statut du premier emploi comme un indice pour juger de sa qualité, dans la mesure où quelques différences apparaissent entre les dispositifs. Trois points seront retenus ici pour les premiers emplois, la prépondérance des situations stables pour les dispositifs B, C et D (resp. 58%, 50% et 55%), un équilibre entre les situations stables et le CDD pour le dispositif A (40% - 43%), et surtout l'importance très marquée des CDD (70%) pour E.

## **5.6. Différences de capital social entre les dispositifs de formation et conditions d'accès au premier emploi**

Le passage des étudiants dans ces dispositifs de formation a donc été considéré comme une étape particulière dans leur parcours. D'un côté ils s'emparent de ces dispositifs qui prennent place dans leur trajectoire, ils y arrivent avec leur histoire, leurs acquis relationnels, leurs atouts sociaux, leurs projets... De l'autre, ces dispositifs offrent, au delà d'un enseignement spécifié, des occasions de rencontre (jurys de recrutement, intervenants,...), des mises en situations directes et des formes d'expérimentation de rôles professionnels (stages), une identification vis à vis d'un milieu professionnel, etc., une sorte d'organisation, d'implantation, qui les situe plus ou moins au centre d'un carrefour relationnel entre enseignants, étudiants et employeurs du monde professionnel visé, ce fonctionnement dépendant pour une part de l'option de pilotage retenue par le responsable. Il s'agit maintenant de confronter les informations réunies sur l'existence d'un capital social dans les dispositifs de formation (modes d'organisation, modes d'entrée dans les dispositifs et modes d'accès au 1<sup>er</sup> emploi) et celles décrivant les conditions d'entrée dans ce 1<sup>er</sup> emploi. Nous commençons par une synthèse des types de processus à l'oeuvre au sein de ces dispositifs de formation (§ 5.6.1.) ; qu'en est-il alors des conditions d'accès au premier emploi selon les configurations repérées (§ 5.6.2.) ?

### **5.6.1. Mode d'organisation, mode d'entrée en formation et mode d'accès au premier emploi : l'identification du capital social des dispositifs de formation**

Les trois types d'indicateurs, observés séparément jusqu'à présent pour chacun des dispositifs de formation ont été réunis dans le tableau 35, page suivante. Les expressions « canal relationnel interne » et « canal relationnel externe » désignent respectivement les moyens relationnels relevant du dispositif de formation (responsables, enseignants, intervenants, stages) et les relations de type professionnel, amical ou familial. Trois types de configuration apparaissent, basées sur les correspondances entre ces trois indicateurs :

- De façon relative, les trois dispositifs A, B et D disposent d'un capital social conséquent. Ces trois dispositifs présentent des traits communs : ils sont très bien intégrés dans le milieu professionnel, et l'entrée dans le dispositif de formation comme l'accès au premier emploi s'effectue principalement par des canaux relationnels. Cependant, ces canaux relationnels ne sont pas toujours majoritairement liés au dispositif de formation. Le dispositif B est le seul cas où les canaux internes dominent que ce soit pour l'entrée en formation ou pour l'accès au 1<sup>er</sup> emploi. Pour le dispositif A, les étudiants ont accédé à leur premier emploi principalement par des canaux relationnels internes, mais sont plutôt entrés dans le dispositif de formation par

---

<sup>185</sup> Exemple dans l'audiovisuel (RANNOU 1989).

des relations a priori indépendantes du dispositif, même si celui-ci joue tout de même un rôle non négligeable. Le dispositif D est dans une position un peu similaire. Ses étudiants y sont entrés par des canaux relationnels externes ; ils ont cependant obtenu leur premier emploi autant par des relations liées au dispositif de formation que par des liens qui en étaient indépendants.

**Tableau 35. Tableau général des variables observées pour le mode de fonctionnement de chaque dispositif**

Dispositif de formation	Mode d'organisation	Mode d'accès au dispositif de formation	Mode d'accès au premier emploi
<b>A</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- implantée dans faculté parisienne renommée</li> <li>- grande articulation avec le milieu professionnel : nombreux intervenants, association des anciens élèves très active sur modèle des grandes écoles</li> <li>- responsable : conventions professionnelle <i>et</i> académique</li> <li>- 21% de professionnels en formation continue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- canaux <b>relationnels</b> dominants</li> <li>* 41% de canaux relationnels <b>externes</b> (amicaux principalement)</li> <li>* ¼ de canaux relationnels interne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- forte dominante des canaux <b>relationnels</b> :</li> <li>* <b>internes</b> principalement (dispositif de formation-stage 47%)</li> <li>* externes (relations amicales 13%, relations professionnelles 12%)</li> </ul>
<b>B</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- longue implantation dans faculté parisienne</li> <li>- articulation forte et permanente avec le milieu professionnel : jurys de sélection, temps forts rituels, rencontres et échanges réguliers, nombreux intervenants professionnels</li> <li>- forte intégration du responsable dans le milieu professionnel : convention professionnelle</li> <li>- 17% de professionnels en formation continue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- canaux <b>relationnels</b> dominants</li> <li>* principalement <b>internes</b> à l'institution (48%, essentiellement les élèves entre eux)</li> <li>* ¼ de relationnels externes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- forte dominante des canaux <b>relationnels</b> :</li> <li>* <b>internes</b> principalement (formation-stage 50%)</li> <li>* externes (relations amicales 20%)</li> </ul>
<b>C</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- implantation récente dans une grande école de management de province</li> <li>- gestion conjointe avec une grande fondation spécialisée du secteur culturel</li> <li>- articulation au milieu professionnel "naissante" gérée par une adjointe à travers un support médiatisé (fichier), rendue plus ardue par un recrutement européen</li> <li>- responsable : convention professionnelle, mais récurrence des changements de personne</li> <li>- 44% de professionnels en formation continue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- canaux <b>non relationnels</b> (médiatisés) dominants, essentiellement annonces presse (47%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- forte dominante des canaux <b>relationnels</b> :</li> <li>* <b>internes</b> : rôle quasi exclusif du dispositif de formation (86%)</li> </ul>
<b>D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- implantation grande métropole de province</li> <li>- forte association université et organisme professionnel spécialisé du secteur culturel de stature nationale (formation/conseil)</li> <li>- organisation concrète totalement articulée à la pratique professionnelle de l'organisme associé (jurys de sélection tutorats, accueil des enseignements) : convention professionnelle</li> <li>- 70% de professionnels en formation continue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- canaux <b>relationnels</b> dominants</li> <li>* principalement <b>externes</b> (53%, professionnels ou amicaux)</li> <li>* à noter 30% de démarches personnelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- forte dominante des canaux <b>relationnels</b>, équilibre entre :</li> <li>* <b>internes</b> (dispositif de formation 31%)</li> <li>* et <b>externes</b> (relations professionnelles 20%, relations amicales 16%)</li> </ul>
<b>E</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- implantée dans une université de province</li> <li>- articulation au milieu professionnel par l'intermédiaire d'un centre de recherche spécialisé sur le domaine</li> <li>- organisation très formelle de quelques contacts avec le milieu professionnel (conférences)</li> <li>- la dimension université-recherche constitue la référence principale de ses responsables : convention académique</li> <li>- 22% de professionnels en formation continue</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- canaux <b>non relationnels</b> (médiatisés) très dominants, principalement des centres d'information du type Cio... (59%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Equilibre</b> entre canaux <b>relationnels</b> et <b>non relationnels</b> (médiatisés) :</li> <li>* <b>internes</b> (dispositif formation 30%)</li> <li>* <b>médiatisés</b> (petite annonce 25%, candidature spontanée 20%)</li> </ul>

- Le dispositif C est dans une situation moins facilement identifiable, qui peut être qualifiée d'intermédiaire. Il est de création récente, a souffert d'une certaine instabilité à sa direction, et l'importance des moyens non relationnels dans l'accès au dispositif de formation traduit ses choix fondateurs, à savoir un recrutement d'élèves sur une base géographique étendue (l'Europe). Dans le même temps il est conjointement organisé avec une structure professionnelle culturelle, et explicitement doté de moyens conséquents pour offrir, entre autres, un service d'aide au stage. Cela se retrouve dans la grande importance de la mobilisation par les élèves des canaux relationnels propres au dispositif parmi les moyens utilisés pour accéder au premier emploi, atteignant près de 85%. Nous avons tout de même considéré que son articulation au monde professionnel était moins forte (moyenne) que dans le cas des trois dispositifs précédents, mais que, disposant d'un capital social en cours de constitution, il s'inscrivait tout de même dans une dynamique permettant de la qualifier aussi de « naissante ».

- Le dispositif E : implanté dans une université de province, il est pour sa part moins bien intégré au plan professionnel que les précédents. Le principal espace de référence du responsable reste le milieu universitaire lui-même, et peu de démarches sont menées à l'initiative du dispositif pour créer, développer ou maintenir des contacts avec le monde professionnel. Cela se repère très bien dans les moyens utilisés pour accéder à ce dispositif, essentiellement des canaux non relationnels parmi lesquels des canaux parfaitement anonymes comme les Centres d'Information et d'Orientation. Dans la même veine, la différence relative avec les autres dispositifs du point de vue des canaux mobilisés par les étudiants pour obtenir leur premier emploi est très nette : ceux-ci s'équilibrent entre des canaux non relationnels et quelques canaux relationnels internes, le tout étant révélateur d'un capital social relativement peu développé.

Apparaissent ainsi trois types de configurations, selon une gradation sur un axe opposant d'un côté forte articulation au milieu professionnel visé et usage dominant de canaux relationnels (internes et externes) pour les modes d'accès à la formation ou au premier emploi, et de l'autre, articulation faible au milieu professionnel visé et usage plus intensif de canaux médiatisés (non relationnels) pour l'accès à la formation ou au premier emploi. Ces profils de fonctionnement ont été résumés dans le tableau 36 :

**Tableau 36. Configuration de fonctionnement des dispositifs de formation**

<i>Dispositifs</i>	<i>Mode d'organisation : articulation au milieu professionnel</i>	<i>Mode d'accès" au dispositif : canaux dominants</i>	<i>Mode d'accès au premier emploi : canaux dominants</i>
<b>A</b>	- forte	- relationnels externes	- relationnels internes
<b>B</b>	- forte	- relationnels internes	- relationnels internes
<b>D</b>	- forte	- relationnels externes	- relationnels internes et externes
<b>C</b>	- moyenne ("naissante")	- non relationnels (médiatisés)	- relationnels internes
<b>E</b>	- faible	- non relationnels (médiatisés)	- mixte : relationnels (internes) et non relationnels (médiatisés)

## 5.6.2. Capital social des dispositifs de formation et conditions d'entrée dans les milieux professionnels

Il s'agit maintenant de confronter les types de fonctionnement des dispositifs de formation identifiés ci-dessus et les conditions d'entrées dans le premier emploi pour les étudiants, c'est-à-dire l'effet sur le parcours des étudiants d'une bonne articulation d'un dispositif donné au monde du travail. Ces conditions sont décrites à partir de quatre indicateurs d'importance inégale (tableau 37).

### 5.6.2.1. Les indicateurs des conditions d'accès au premier emploi

Deux indicateurs solides considérés comme représentatifs des conditions d'accès à l'emploi et permettant d'opposer simplement les dispositifs et les conditions d'insertion de leur public ont tout d'abord été retenus. Le premier critère, simple, consiste en la possibilité pour l'élève d'avoir pu occuper ou non un emploi pendant la période d'enquête. Il s'agit du taux (a) correspondant à la proportion d'étudiants sortis d'un dispositif donné et ayant occupé un emploi au moins sur la période d'observation. Le second critère porte, lorsqu'un emploi a été obtenu, sur la rapidité d'accès au premier emploi : ce critère pouvait être évidemment relié plus explicitement au mode d'accès à ce premier emploi. Il s'agit du taux (b) défini par la proportion d'étudiants sortis d'un dispositif donné accédant au premier emploi en moins de 6 mois. La construction de ces critères a paru plus sûre, dans le contexte de cette enquête, que celle d'un taux de chômage à une date donnée, beaucoup trop sensible, à ce niveau de finesse, aux modes de désignation de leur situation par les personnes interrogées elles-mêmes. Ce type d'indicateur photographique instantané, désignant la situation principale de l'intéressé, soulève en effet ici quelques questions d'ordre méthodologique : cette façon de faire "durcit le trait" en ignorant toutes les ruses, les doubles sens, les camouflages aussi, et réduit à un indicateur univoque des situations parfois bien plus complexes<sup>186</sup>.

Deux autres indicateurs complètent cette description. Ils correspondent respectivement à la proportion d'élèves qui entrent dans le secteur culturel dès leur premier emploi, ce qui est une façon d'observer la connexion avec un secteur d'activité, et au poids des contrats à durée déterminée (CDD), indicateur non exempt d'ambiguïté comme cela a déjà été exposé plus haut.

### 5.6.2.2. Des conditions d'insertion nettement différenciées

Les dispositifs de formation ont été classés dans le tableau 37 selon la qualité d'accès à l'emploi définie par les taux (a) et (b). Pour les dispositifs B, D et A les conditions d'accès au premier emploi apparaissent excellentes, tout au moins relativement aux dispositifs C et E : pratiquement tous les étudiants ont occupé au moins un emploi sur la période d'enquête, et celui-ci a été obtenu en moins de 6 mois pour plus de 80% d'entre eux. C'est ici aussi que la proportion de ceux ayant trouvé leur premier emploi dans le secteur culturel est la plus importante (86-92%) ; la part des CDD ne les distingue cependant pas particulièrement du dispositif C.

---

<sup>186</sup> Ce qui apparaît par exemple si on sépare la question de l'origine des ressources d'un individu, qui induit le plus souvent le statut déclaré puisqu'elle est socialement la plus codée, de celle de l'exercice d'une activité. On peut citer à titre d'exemple, une réponse "service national", qui s'est révélée être un VSNE occupant un poste d'administration culturelle (adjoint du directeur d'une petite alliance française), ou bien une situation de poursuite d'étude avec comme ressource les indemnités de chômage, ou encore une inactivité déclarée qui cache mal une recherche d'emploi...

**Tableau 37. Conditions d'accès au premier emploi selon les modes dominants, relationnels ou non, d'accès à la formation, d'accès à l'emploi et d'organisation du dispositif de formation**

<i>Dispositifs</i>	<i>Mode de fonctionnement des dispositifs</i>			<i>Conditions d'accès au premier emploi</i>			
	<i>Organisation : articulation au milieu professionnel</i>	<i>Entrée dans le dispositif de formation : canaux dominants</i>	<i>Accès au premier emploi : canaux dominants</i>	<i>Taux a : occupation d'un emploi sur la période d'enquête Taux b : durée d'accès au premier emploi</i>	<i>Entrée dans le secteur culturel</i>	<i>Proportion de CDD</i>	
<b>B</b>	- forte	- relationnels internes	- relationnels internes	- taux a = 100% - taux b = 83,5%	<i>Presque tous ont occupé un emploi ; ils y ont accédé rapidement</i>	92%	38%
<b>D</b>	- forte	- relationnels externes	- équilibre relationnels internes et externes	- taux a = 100% - taux b = 88,2%		86%	39%
<b>A</b>	- forte	- relationnels externes	- relationnels internes	- taux a = 97% - taux b = 81%		86%	43%
<b>C</b>	- moyenne ("naissante")	- non relationnels (médiatisés)	- relationnels internes	- taux a = 87,5% - taux b = 71,4%	<i>1/8 aucun emploi ; accès moins rapide</i>	79%	39%
<b>E</b>	- faible	- non relationnels (médiatisés)	- mixtes non relationnels (médiatisés) et relationnels internes	- taux a = 74,1% - taux b = 60,0%	<i>1/4 aucun emploi ; accès lent</i>	70%	70%

Pour le dispositif C, les conditions d'accès au premier emploi sont un peu moins favorables que dans le cas précédent : 12,5% des étudiants n'ont jamais occupé d'emploi sur la période, les autres n'étant que 71% à l'avoir obtenu en moins de 6 mois. Ils sont enfin un peu moins nombreux à être entrés dans le secteur culturel pour leur premier emploi. Enfin, pour le dispositif E, les conditions d'accès au premier emploi sont ici les plus défavorables : 74% des étudiants ont occupé au moins un emploi sur la période d'enquête, et seulement 60% l'ont obtenu en moins de 6 mois. Le taux d'accès au secteur culturel est ici le plus faible, et, surtout, la part des CDD y est très élevée, distinguant trop nettement ce dispositif sur ce plan pour pouvoir l'ignorer.

### 5.6.2.3. *Fonctionnement des dispositifs de formation et conditions d'insertion*

Qu'en est-il alors du capital social lié au mode de fonctionnement des dispositifs de formation, et des conditions correspondantes d'accès au premier emploi pour les élèves ? Deux points peuvent être relevés ici.

1) Le premier point est général, et concerne toutes les dimensions relationnelles qu'on peut repérer. Les conditions d'insertion sont les meilleures quand les dispositifs de formation sont fortement articulés au milieu professionnel et que les moyens relationnels, *qu'ils soient liés ou non au dispositif*, sont les plus mobilisés. Trois types de dispositifs apparaissent alors. Les dispositifs A, B et D qui réunissent les meilleures conditions d'accès au premier emploi sont aussi ceux pour lesquels les canaux ayant permis d'y accéder comme les canaux d'obtention du premier emploi sont les plus relationnels et l'articulation est la plus forte avec le milieu professionnel. Le dispositif C offre des conditions d'accès de moindre qualité : son articulation au milieu professionnel est aussi moins assurée, les formes de recrutement dans le dispositif sont très médiatisées. Malgré cela, les canaux d'accès au premier emploi restent très relationnels, relevant d'ailleurs essentiellement d'un seul type, ceux offerts par le dispositif lui-même, ce qui aurait pu être la source de meilleures conditions d'insertion que celles constatées. Enfin, pour le dispositif E, une faible articulation au milieu professionnel et une tout aussi faible mobilisation de réseaux relationnels (toujours relativement aux autres dispositifs) pèse sur les conditions d'accès à l'emploi de ses élèves.

2) Le second point concerne le strict point de vue du capital social propre aux dispositifs de formation, et non pas les ressources relationnelles mobilisables par les élèves. Si ces dernières jouent un rôle clairement positif dans l'accès au premier emploi, ce n'est cependant pas si net lorsqu'on retient dans l'analyse celles relevant uniquement du dispositif de formation.

Pour les dispositifs A et B, les résultats escomptés sont obtenus : la présence d'un capital social fort pour ces dispositifs joue dans le sens attendu, à savoir de bonnes conditions d'accès au premier emploi. Ces dispositifs accueillent majoritairement des étudiants sans expérience professionnelle et leur ont offert la moitié des canaux d'accès au premier emploi. Ils ont ainsi complété les réseaux amicaux, ou professionnels pour quelques uns, que ces étudiants détenaient, ceci limitant la nécessité d'appel aux canaux non relationnels. Par ailleurs, l'accès au dispositif A se faisant plus par des relations externes au dispositif, on peut considérer qu'il bénéficie d'un effet de réputation "hors les murs" conséquent dû probablement à son implantation dans une université parisienne renommée.

Le dispositif D est dans une position similaire du point de vue des bonnes conditions de démarrage de ses élèves, de sa bonne implantation professionnelle et de la forte dimension relationnelle des modes de recrutement le concernant ou des modes d'accès au premier emploi. Cependant, un indicateur important du capital social du dispositif, la proportion de



relations qui lui sont propres ayant permis d'obtenir un emploi, n'atteint pas le niveau des deux précédents. Ce dispositif accueille en effet un public très différent puisqu'il comporte 70% d'actifs professionnels en formation continue ou en reprise d'étude, donc plus âgés et disposant déjà de relations professionnelles<sup>187</sup>. Ceux-ci ont donc moins besoin du capital social du dispositif de formation : son rôle du point de vue de l'accès au premier emploi est largement contenu, ou équilibré, par l'importance des réseaux relationnels de type professionnel (20%) ou amical (16%) dont disposait son public ou par les 20% de professionnels qui retrouvent l'emploi occupé auparavant après leur formation. On retrouve symétriquement comme mode dominant d'accès au dispositif les canaux relationnels externes professionnels ou amicaux. Ce dispositif est ainsi fortement marqué par son ancrage professionnel, son organisation concrète étant totalement articulée à la pratique professionnelle de l'organisme associé.

Le dispositif C offre à ses élèves des conditions d'accès au premier emploi d'un peu moins bonne qualité comparé aux dispositifs A, B et D. Cela correspond au résultat escompté d'après son articulation moyenne (« naissante ») au milieu professionnel visé, constatée plus haut. Cependant, la caractérisation de sa situation est loin d'être évidente. En effet, à l'inverse de D, l'indicateur des moyens mobilisés pour accéder au premier emploi montre tout de même une part importante des canaux relationnels propres au dispositif lui-même. Même s'il a été considéré que ce n'était pas suffisant du fait des autres indicateurs, ceci est un indice de la présence de capital social, suggérant que les conditions d'accès à l'emploi à sa sortie auraient pu être de meilleure qualité. Une explication pourrait être la suivante. Devant assumer ses objectifs d'ouverture européenne, il s'inscrit dans une logique de recrutement géographiquement éclatée et très "médiatisée" : les modes d'entrée dans le dispositif révèlent ainsi un usage important de canaux non relationnels (pour près de la moitié par l'intermédiaire d'une annonce dans la presse) et pour une part de réseaux professionnels (relationnels externes). Du point de vue de l'accès au premier emploi, il s'avère que, bien qu'étant composé à 44% de professionnels actifs en formation continue, la part de relations professionnelles antérieures mobilisées est assez faible (10% ; cf. tableau 29, § 5.4.3.2.). Par ailleurs, la part des relations amicales est très faible, et il n'y a aucune relation familiale alors qu'il s'en trouve dans tous les autres dispositifs. Le dispositif de formation est ainsi amené à jouer un rôle très important dans le premier accès au milieu professionnel : il fournit 85% des canaux d'accès à ce premier emploi, essentiellement par le stage. Ceci montrerait à la fois le fort investissement du dispositif qui alloue des moyens conséquents à la recherche de stage sans pour autant disposer d'une assise relationnelle stabilisée (la volonté de mixage élèves/employeurs est ici l'une des plus explicites avec le dispositif B, même si elle ne se traduit pas totalement dans les faits) et la faiblesse du réseau mobilisable par une partie de ses étudiants qui se retrouve dans une ville de province en venant d'horizons très divers et à la suite d'une mobilité géographique importante, qui les prive ou les éloigne d'une bonne part de leur réseaux sociaux habituels (amicaux, familiaux voire professionnels puisqu'ils sont assez nombreux dans ce dispositif).

Enfin, la situation du dispositif E est plus claire. Les conditions d'accès au premier emploi sont les moins favorables, quel que soit l'indicateur retenu, et ceci pouvait être attendu de son fonctionnement, de son articulation plus faible au milieu professionnel comme du choix du mode de pilotage adopté à l'époque par son responsable. Ce dispositif cumule les difficultés et montre a contrario comment l'absence de capital relationnel propre au dispositif de formation

---

<sup>187</sup> Nous pouvons faire ici une remarque : bien que la part d'élèves issus d'une catégorie sociale élevée (père cadre ou profession intellectuelle supérieure, cf. § 5.3.2.) soit ici la plus faible, les élèves issus de ce dispositif obtiennent leur premier emploi dans des conditions au moins aussi favorables que ceux issus de dispositifs dans lesquels les origines sociales aisées dominent. Le réseau personnel professionnel accumulé (voire amical, à cet âge, ces deux réseaux se recoupent souvent) et celui du dispositif de formation sont là.

pèse sur les conditions d'accès des élèves qui en sont issus. Son public, majoritairement des étudiants sans expérience professionnelle, ne dispose pas plus des réseaux relationnels personnels qui facilitent l'accès à l'emploi que les élèves issus des dispositifs A ou B dont la composition est équivalente ; mais cette faiblesse n'est pas compensée par ailleurs par les canaux que fournit le dispositif lui-même (30%) comme c'est le cas pour A et B. Ceci se lit autant dans l'importance des canaux non relationnels ("médiatisés" 45%) pour accéder au premier emploi, que dans les canaux mobilisés dans l'accès à la formation, essentiellement médiatisés eux aussi. Ainsi la formation E apparaît surtout tributaire de canaux non relationnels constituant en quelque sorte un canal mobilisable "par défaut".

## CONCLUSION. ELEMENTS POUR UNE GENERALISATION

Nous avons cherché à mettre en évidence les phénomènes de marché et d'organisation se produisant à la jonction des espaces éducatifs et professionnels, structurant le passage des jeunes d'une organisation donnée, l'école, vers une autre, l'entreprise. L'opérateur principal de ces passages en est le capital social auquel les différents protagonistes peuvent accéder, et dont celui produit par les dispositifs de formation en contact direct avec le monde du travail est essentiel. Il s'agit maintenant de conclure sur cette étude, d'en préciser la portée et les limites.

### **1. Synthèse de l'étude empirique. Le capital social de l'école dans les débuts de vie active à la sortie d'un dispositif de formation de troisième cycle dans le secteur culturel**

#### *1.1. Une ressource facilitant la mobilité en début de carrière professionnelle*

A partir d'une étude sur cinq dispositifs de formation de troisième cycle dans le secteur culturel, il s'agissait de tester la possibilité pour certains d'entre eux d'être à l'origine d'un capital social, basé sur les phénomènes relationnels et organisationnels à l'œuvre sur le marché du travail à la jonction des espaces éducatifs et professionnels, auquel les élèves peuvent accéder, et destiné à leur faciliter l'entrée dans le milieu professionnel visé par la formation suivie.

Dans cet optique, une approche longitudinale a été mobilisée : elle permet de distinguer d'un côté les aspects relationnels relevant de l'histoire de l'individu et de ses immersions dans des milieux successifs, et de l'autre ceux relevant du milieu qu'il traverse au moment où on le saisit. Les premiers se combinent aux seconds pour définir sa capacité d'action sur le marché du travail. Il a ainsi été tenté dans les cinq cas étudiés de mettre en évidence au moyen des indicateurs retenus l'existence d'un capital social propre à certains dispositifs de formation et les conditions correspondantes d'accès à l'emploi pour les étudiants qui en sortent.

L'articulation avec le milieu professionnel que produit ce capital social a pour effet global de rendre beaucoup plus fluide et aisé le passage des élèves de l'école vers l'emploi. La confrontation entre, d'un côté, l'organisation des formations et la nature des canaux centrés sur

celles-ci, et de l'autre, les conditions d'accès à l'emploi, suggère que plus l'articulation ou la connexion avec le milieu professionnel est forte, meilleures sont les conditions d'accès au premier emploi à la sortie de formation. La dimension relationnelle de l'accès à l'emploi n'est pas une nouveauté (Degenne et alii 1991). Mais ce qui apparaît ici, c'est d'une part le rôle particulier des dispositifs de formation en tant que producteurs de capital social, et d'autre part, le lien avec les caractéristiques des conditions d'accès à l'emploi. De plus grandes chances d'entrée dans le milieu professionnel choisi, un taux d'accès à l'emploi plus élevé et une durée d'accès au premier emploi plus courte peuvent être attendus de dispositifs de formation fortement articulés au milieu professionnel, aux canaux d'accès et de sortie fortement relationnels. Au contraire, ceux offrant peu de ressources en terme de capital social, et dont l'articulation au milieu professionnel est plus faible, plus distante, limitant les moyens auxquels les élèves peuvent accéder aux seuls canaux non relationnels en dehors de leurs ressources propres, ne seraient pas en mesure d'offrir les mêmes conditions d'entrée dans l'emploi. Cet effet s'estompe dès qu'il s'agit de rechercher un second emploi, même s'il ne disparaît pas totalement : les associations d'anciens élèves sont les aspects les plus formalisés de ces liens qui perdurent avec l'appareil éducatif et pouvant jouer un rôle dans l'accès à l'emploi, mais ils ne sont pas les seuls. Ainsi, dès le second emploi, les contacts professionnels développés pendant la première période d'emploi prennent le dessus et remplacent en terme de capital social les ressources propres aux dispositifs de formation : à nouveau milieu fréquenté, nouveau type de capital social auquel il est possible d'accéder ou qu'il est possible de se constituer.

### *1.2. Une ressource qui n'intervient pas seule dans l'accès aux premiers emplois*

Cependant, au-delà de l'identification du rôle du capital social propre à l'école comme ressource pour l'accès au premier emploi des élèves qui en sortent, un autre phénomène peut être relevé, que l'on pourrait qualifier de hiérarchisation/compensation et visant la place du capital social du dispositif de formation parmi ces différentes ressources. Le poids des formes de fonctionnement de ces dispositifs et des multiples ressources qu'il est possible de mobiliser pour accéder à un emploi après leur sortie a été identifié plus haut. Outre le capital social offert par le milieu de formation en cours de fréquentation, ces ressources relationnelles correspondent à un capital en partie hérité, fourni par le milieu d'origine, ou constitué avec plus ou moins de bonheur au cours des immersions successives (parfois parallèles) dans des milieux sociaux différents.

De façon schématique, la diversité des acquis relationnels de chacun (Degenne et alii 1991, p.89) résulte ainsi conjointement :

- d'une *origine sociale*, qui assure l'héritage d'un certain stock de capital relationnel familial ou amical plus ou moins diversifié et de pertinence différente du point de vue de l'accès à l'emploi ;
- et d'un *parcours antérieur* offrant plus particulièrement la possibilité d'avoir accumulé un capital de relations "professionnelles" mobilisable en cas de besoin.

Lorsque les étudiants entrent en formation, la possibilité de mobiliser ces acquis rencontre alors celle d'accéder aux ressources offertes par le nouveau contexte, le dispositif de formation. Les différences entre les acquis des uns et des autres, confrontées aux opportunités et contraintes du milieu dans lequel ils évoluent, amènent à jouer des divers registres possibles en matière de pratique d'accès à l'emploi. Lorsque l'activité des étudiants et la vie pédagogique du milieu de formation sont organisées de telle façon qu'elles génèrent des mises en situation porteuses d'opportunités, offrent des occasions de contacts, effectuent des "insertions virtuelles" dans des réseaux professionnels..., la diversité des acquis relationnels

de chacun pourra être complétée ou compensée par le dispositif de formation. Pour des étudiants sans grande expérience professionnelle, disposant donc de peu de capital acquis en milieu de travail, le capital social du dispositif de formation devient alors essentiel. Pénétrer un monde (un réseau) professionnel nécessite un point de départ, un maillon d'entrée dans la chaîne des connaissances interpersonnelles à caractère professionnel, rôle que peut jouer l'appareil éducatif.

Ainsi que le dit Michel Forsé (1999, p. 61), reprenant les idées de Granovetter, « Any jobseeker that has exhausted the resources of her/his group can still turn to weak ties for support that would be unavailable to someone lacking them ». Il est alors possible de définir ce phénomène de hiérarchisation/compensation dans la logique de mobilisation des moyens d'accès à l'emploi par les étudiants selon les trois catégories retenues :

1) le premier espace social au sein duquel, « naturellement » en quelque sorte, ils sont à même de capter les bonnes informations et dans lequel s'effectuent les premières recherches est leur milieu proche, constitué des ressources relationnelles acquises (familiales, amicales, professionnelles antérieures), plutôt du type « liens forts » au sens de Granovetter ;

2) le capital social du dispositif de formation, auquel ils ont accès au cours de leur formation, intervient dans un second temps pour compléter ou compenser les acquis antérieurs selon leur importance et leur pertinence ; il est plutôt de type « liens faibles » au sens de Granovetter<sup>188</sup> ;

3) et enfin, les moyens non relationnels ne sont mobilisés qu'en dernier recours, ou n'ont qu'une efficacité moindre. Ils sont a priori plutôt indépendants du milieu fréquenté et relativement standardisés.

Les deux premiers sont de type relationnel, correspondent chacun à une forme de capital social et fournissent de bonnes conditions d'accès à l'emploi ; le troisième est de type non relationnel, s'appuyant sur des canaux médiatisés, et n'offre pas les mêmes conditions d'entrée dans l'entreprise.

La place du capital social de la structure de formation s'apprécie alors, d'une part, au regard du poids du capital social autre que celui du dispositif de formation auquel le public de ces formations peut accéder par ailleurs ; et, d'autre part, au regard du poids des canaux non relationnels (médiatisés) lorsque le canal "formation" ne vient pas compenser la faiblesse relative du réseau relationnel personnel.

## **2. Des limites propres à l'étude empirique**

Des limites propres à cette étude empirique incitent par ailleurs à une certaine prudence pour conclure sur ce champ. Le travail présenté ici n'a pas été mené linéairement. L'enquête auprès du secteur culturel a en effet été réalisée en 1995, et c'est en traitant ses résultats que des phénomènes relationnels observés à la jonction école/entreprise ont aiguisé notre curiosité et

---

<sup>188</sup> On doit noter que le regard de Granovetter sur la nature des liens, forts ou faibles, est statique. Or il est tout à fait possible d'envisager qu'un lien faible puisse devenir un lien fort au cours du temps, si la relation s'intensifie. Ceci est compatible avec l'idée suivante : une fois entré dans un milieu inconnu ou peu fréquenté jusqu'alors grâce à un lien faible, ce milieu tend à devenir celui que l'on fréquente, et donc une partie des liens qui s'y nouent peuvent passer du statut de liens faibles à celui de liens forts. L'inverse est sans doute possible : des contacts maintenus avec des « amis de longue date », anciens liens forts connus dans un contexte donné et perdus de vue en fonction des changements de milieux dus à l'itinéraire biographique personnel ou professionnel, peuvent être réactivés en cas de besoin et d'intérêt pour le milieu de ces « anciens amis » assimilables alors à des liens faibles, milieu lui aussi différent du contexte originel de la rencontre.

suscité quelques interrogations. Ces données sont donc à l'origine des questionnements et des développements théoriques correspondants sur l'existence et le rôle d'un capital social propre à l'école qui ont été traités ici. Cela exposait inévitablement aux difficultés de faire coïncider après coup l'approche théorique et les données dont nous disposions. La démarche empirique menée ici sur un public et un secteur donné est donc forcément limitée, partielle, incomplète et est à considérer comme exploratoire ; un traitement de plus grande ampleur et plus précis serait nécessaire pour étayer plus solidement la perspective avancée.

Deux types de limites apparaissent. Les premières ont trait au champ des données recueillies. Éviter l'écueil de l'aspect monographique d'une étude centrée sur un segment précis du système éducatif aurait nécessité une extension de l'enquête longitudinale à d'autres segments de sortie de l'école (spécialité et niveau d'étude) et/ou à divers secteurs d'activité. Nous y revenons plus loin. Nous devons noter aussi tout l'intérêt, déjà évoqué plus haut<sup>189</sup>, que des entretiens plus complets avec les responsables des dispositifs de formation, intégrant leur histoire et leur trajectoire professionnelle, auraient représenté. Dans le même ordre d'idée, une analyse complète du fonctionnement des dispositifs de formation nécessiterait une investigation plus poussée à partir, par exemple, d'observations participantes ou d'entretiens menés auprès des divers protagonistes (enseignants, élèves, employeurs) retraçant l'histoire des relations débouchant ou non sur des embauches.

Par ailleurs, deux autres difficultés relevant des spécificités du secteur culturel interfèrent pour une part avec les éléments de validation mobilisés dans la seconde partie du chapitre 5. Des variables comme l'héritage culturel différencié des élèves ou l'importance relative du centrage géographique du marché du travail culturel sur l'agglomération parisienne peuvent en effet accentuer l'opposition identifiée au § 5.6.2. entre les dispositifs de formation du point de vue des conditions d'entrée dans l'emploi. Ces différences tiennent tout d'abord aux poids inégaux d'élèves ayant un père dans la catégorie « cadre et profession intellectuelle supérieure » (CPIS) au sein d'une origine sociale globalement aisée<sup>190</sup>, dans la mesure où les jeunes issus de cette catégorie peuvent a priori disposer de plus d'atouts hérités pour se mouvoir au sein du secteur culturel. Elles tiennent ensuite à l'éloignement de certains dispositifs de formation du marché du travail culturel parisien. Ainsi en est-il du dispositif E identifié comme étant comparativement le plus éloigné relationnellement du milieu professionnel qu'il vise et dont ses élèves éprouvent le plus de difficultés à sa sortie (cf. le tableau 37 du § 5.6.2.) : ce dispositif est aussi implanté dans une métropole provinciale d'envergure moyenne donnant accès à un marché du travail plus restreint. À l'inverse, les dispositifs A et B implantés à Paris comportent aussi la proportion d'élèves ayant une origine sociale CPIS la plus élevée. Remarquons cependant que le tropisme parisien et l'importance de la catégorie CPIS ne sont pas une fatalité du point de vue de l'efficacité relative des dispositifs de formation dans le placement de leurs élèves : le dispositif D comporte une part d'élèves originaire de la catégorie CPIS voisine de celle de E (resp. 40% et 33% ; cf. tableaux 25 et 26 du § 5.3.2.), et il est de plus implanté dans une métropole provinciale, certes de plus grande envergure. Il offre malgré tout de bonnes conditions d'entrée dans l'emploi à ses élèves.

On le voit, des éléments propres au secteur d'activité de notre enquête empirique interfèrent avec les phénomènes de capital social étudiés. Démêler ces fils est ici malaisé, et ceci renvoie la possibilité d'avancer sur ces points à des travaux de plus grande envergure. Dans cette perspective, quelques arguments sont avancés dans la suite pour soutenir l'idée que tous les publics peuvent être concernés par ces phénomènes et que ceux-ci ne se limitent pas au secteur culturel.

---

<sup>189</sup> Cf. supra § 4.3.3., note n°23.

<sup>190</sup> Cf. supra § 5.3.2.

### 3. Éléments pour élargir la portée au-delà du champ de l'enquête empirique

Outre ces limites internes de l'étude, la portée de ce travail peut être examinée au-delà du champ des étudiants de 3<sup>ème</sup> cycle, issus de milieux culturellement ou économiquement favorisés, ou au-delà du secteur culturel. Dans quelle mesure les hypothèses que nous défendons peuvent-elles être étendues à d'autres publics ou à d'autres secteurs d'activité ?

#### *3.1. Un phénomène pouvant concerner les étudiants quelle que soit leur origine sociale ou leur niveau d'étude*

Dans cette étude, les étudiants des cinq dispositifs de formation observés ont atteint un niveau d'étude élevé (3<sup>o</sup> cycle) et sont surtout majoritairement issus d'un milieu social aisé (cf. § 5.3.2.). Il s'agirait donc, pour vérifier l'existence de ce phénomène quelle que soit l'origine sociale ou le niveau de formation atteint, de mener un travail sur un public de statut moins élevé d'une part, et sur des dispositifs de formation de niveau inférieur à ceux étudiés d'autre part. Sur ce dernier point, tous les niveaux apparaissent concernés. L'analyse menée au chapitre 3 (§ 3.3.) à partir de l'enquête emploi a montré que le niveau du diplôme atteint est indifférent à la mobilisation de l'école. Dès lors qu'il a un objectif de professionnalisation, un dispositif de formation, menant par exemple à un CAP ou à un baccalauréat professionnel, doit nécessairement entretenir des relations avec un milieu professionnel spécifique, ne serait-ce que pour les stages. Un chef de travaux dans un lycée professionnel pourrait ainsi jouer le même rôle que les responsables des dispositifs de formation étudiés, même si les modalités pédagogiques sont nécessairement différentes.

Nous faisons par ailleurs l'hypothèse que des publics issus de parents ayant un statut social peu élevé peuvent aussi être concernés par le capital social de l'école, ceci pour au moins trois raisons. Certes, de nombreux travaux sur la sociabilité (Forsé 1981, 1993 ; Héran 1988) ont montré que, globalement, les personnes à statut social élevé ont tendance à adopter une sociabilité élective et à vivre dans un monde de relations « choisies » sur un mode affinitaire. Ces choix les amènent à sortir de leur groupe d'appartenance et à explorer l'univers des possibles, elles seraient donc plus adaptées à la saisie des opportunités offertes par la présence d'un capital social propre à l'école. A l'inverse, les personnes à statut social peu élevé vivent plutôt dans un système de relations fermées, stables, préexistantes, en quelque sorte « imposées » du fait de leur appartenance à un groupe local ou familial, plutôt que « choisies ». Au sein de ce milieu de vie, les relations de parenté sont vécues comme « naturelles », et l'essentiel du travail relationnel s'y réalise au détriment de l'extérieur (Galland 1999). A première vue, ce point de vue suggère que le public à statut social peu élevé, manifestant plus de réticence à sortir de son milieu local ou familial, serait peu enclin à mobiliser le capital social éventuel d'un dispositif de formation.

Cependant, il est possible d'opposer à cela trois arguments convergents et pouvant se combiner. Certes ces personnes sont moins enclines à nouer des relations externes à leur groupe, mais il s'agit d'une population de jeunes engagés dans une phase de vie où la sociabilité est très importante, intense et ouverte sur l'extérieur (Héran 1988, Galland 1993, Forsé 1993, Degenne et Forsé 1994, Bidart 1997). Ensuite, des changements de fond sont apparus dans les formes d'entrée à l'âge adulte, comme cela a été développé au chapitre 1. Le poids des régularités familiales s'estompe (Galland), il y a une plus grande volatilité des comportements. Les jeunes sont moins déterminés familialement et socialement qu'auparavant et doivent expérimenter leur vie (Galland), en faire l'expérience (Dubet). Les phénomènes relationnels se développant à la frontière du système de formation, en tant que

« *moteur de changement* » (Chisholm 1993)<sup>191</sup>, prennent donc une importance croissante lors de l'entrée dans la vie active, et donnent beaucoup de poids aux interactions qui se produisent dans l'entre-deux Ecole-Emploi au moment des décisions professionnelles (Dubar), sachant que ces interactions s'appuient entre autres sur des occasions de rencontre telles que celles qui peuvent s'organiser autour du fonctionnement d'un dispositif de formation. Et enfin, il y a moins de différences que par le passé entre les catégories sociales à la fois du point de vue des pratiques de sociabilité (Forsé 1993), et du point de vue de l'entrée dans la vie adulte, le modèle de comportement des jeunes issus de parents à statut social élevé tendant à se diffuser aux autres couches sociales (Galland 1993, 1997). Didier Legall (1990) résume cela en disant que le développement de la sociabilité devient ainsi un préalable à l'insertion professionnelle et requiert un minimum de conformité au modèle de sociabilité des couches moyennes à niveau culturel plutôt élevé.

Ainsi, malgré leur appartenance à un groupe social a priori réticent, l'ouverture que connaissent les jeunes élèves issus de familles au statut social peu élevé, ouverture spécifique aux étapes finales de leur parcours de formation, à ce moment de vie où tout est possible incite à penser qu'au contraire, le capital social des dispositifs de formation peut se percevoir à tous les niveaux de formation, et surtout peut jouer un rôle décisif et probablement croissant quelle que soit l'origine sociale des élèves.

Tous les élèves ne seront pas, bien sûr, amenés à participer à ces processus relationnels<sup>192</sup>. Mais si pour certains cela sera dû à une forme de sociabilité par trop traditionnelle (Marry 1983) ou aux difficultés face au fait d'être dorénavant beaucoup plus seul dans la mise en scène de soi-même (Nicole-Drancourt 1991a), d'autres devront cette situation aux contraintes structurelles imposées par le fonctionnement de leur environnement éducatif. Terminons en effet en rappelant que, quelle que soit l'origine sociale ou le parcours antérieur, les stratégies –ou les comportements– des étudiants trouvent de toute façon à se déployer dans des dispositifs de formation conçus ou fonctionnant différemment, ce qui n'éluide donc pas la question de l'organisation de ceux-ci, de leur mode d'articulation vis-à-vis d'un milieu professionnel donné, de l'existence d'un capital social qui leur soit propre.

### *3.2. Un phénomène pouvant concerner potentiellement tous les secteurs d'activité et pas seulement le secteur culturel*

L'analyse menée au chapitre 5 a porté sur un secteur considéré comme ayant un fonctionnement spécifique, très marqué par l'importance des relations entre les individus dans la réalisation de leurs activités. Il resterait à tenter de repérer l'existence de processus relationnels produisant un capital social lié à l'école dans d'autres secteurs d'activité. Certains arguments militent en faveur de l'idée que tous les secteurs d'activité peuvent être concernés par les phénomènes de capital social à la jonction entre l'appareil éducatif et le système productif.

Il serait possible d'avancer que le secteur culturel étant un laboratoire de pratiques sociales innovantes, celles-ci, comme toute innovation, devraient être amenées à se diffuser dans les différents secteurs d'activité. C'est par exemple ce que défend R. S. Burt (1995) pour qui le

---

<sup>191</sup> Phénomène qui ne concerne pas que la France (Cavalli et Galland 1993).

<sup>192</sup> Flap H., Sniijders T., Van Winden F., dans un projet d'étude destiné à la Commission Européenne (*Creation and Returns of Social Capital. Social Networks in Education and Labor Markets*, 1996, 11p.) posent la question ainsi : « *Does the unequal distribution of social capital add to or work against other social inequalities ?* ». Y a-t-il compensation ou accentuation des inégalités grâce au capital social de l'école tel que nous l'avons défini ? La réponse n'est pas aisée ici et nécessiterait une investigation plus poussée confrontant des publics d'origines sociales différentes et des dispositifs de formation de niveaux différents.



capital social des individus (réseau individuel et position dans la structure) joue dans tout type d'organisation, mais a un rôle accru dans les organisations contemporaines qui s'éloignent du modèle bureaucratique ayant un fonctionnement plus informel<sup>193</sup>. Dans ces organisations marquées par une incertitude croissante, la coordination s'effectue plus par ces dimensions relationnelles que par les règles bureaucratiques. Pour Granovetter (1990), les employeurs s'appuient sur des contacts personnels pour prendre leur décision d'embauche, et notamment apprécier la 'productivité' antérieure d'un individu, et plus la notion de productivité est ambiguë, plus ils auront tendance à le faire, ce qui est très nettement le cas dans le secteur des services, et en particulier le secteur culturel. Enfin, Chiapello dans sa conclusion (1998, pp.212-222) rappelle qu'« *une partie de la vie économique se rapproche de l'expérience jusque-là unique du secteur artistique* », avec l'émergence de la prise en compte des formes de management « indigène » -comme dans le secteur culturel- en tant que formes de management à part entière dans des secteurs jusque-là assignés au mode de gestion « paradigmatique » industriel né au début du 20<sup>ème</sup> siècle (mécaniste, rationnel, bureaucratique, etc.).

Il serait tout aussi possible de préciser qu'il s'agit de formations et de métiers (administration et gestion) ayant une posture en quelque sorte *périphérique* dans le secteur culturel, même si leur diffusion y est devenue incontournable (Chiapello 1998)<sup>194</sup>. Mais l'essentiel n'est pas là. L'argument développé au début du chapitre 5 à propos du secteur culturel a consisté à dire que les dimensions relationnelles étant très prégnantes dans ce secteur, les phénomènes qui s'y enracinent sont beaucoup plus visibles. L'analyse a été menée dans ce travail selon un principe implicite d'homologie des structures qui veut que deux milieux se comprennent d'autant mieux qu'ils fonctionnent sur des modes équivalents. C'est ce que défend d'une certaine façon un courant de la théorie de la contingence, ainsi que Françoise Piotet le résume dans un article sur les modèles d'Aoki : cette approche « *s'intéresse aux équilibres qui s'instaurent entre l'environnement économique, les structures et surtout les modes de fonctionnement des organisations.* » (1992, p.604).

Ainsi, si le secteur culturel véhicule tels types de normes, valeurs et règles, selon tels types de fonctionnement réticulaire, les dispositifs de formation ont intérêt à fonctionner de manière proche pour s'assurer d'une reconnaissance adéquate et de l'intercompréhension propice à la création de liens entre formateurs et employeurs (Heinich 2001). C'est ce qu'il faut entendre par adoption de la convention *professionnelle* par le responsable d'un dispositif de formation, c'est à dire plus précisément l'adoption de la convention professionnelle *spécifique* au milieu de travail visé parmi les différents types existants de convention professionnelle. Il s'agit des types de valeurs, normes et règles formant un tout et propres à chaque milieu de travail comme le montrent les travaux de sociologie des professions (Dubar et Tripiet 1998). Mais cela ne diminue en aucun cas le poids des principes réticulaires sur lesquels s'appuie le capital social que nous avons identifié, créé par des dispositifs de formation à la jonction de l'école et des entreprises et pertinent dans le processus de recrutement ou d'accès à l'emploi. Les phénomènes de positionnements structuraux, de création d'espaces d'interaction et d'entretien de processus relationnels (comme ceux qui se produisent au sein des dispositifs de formation

---

<sup>193</sup> Par exemple, à un niveau tout à fait empirique, l'étude menée par Liaroutzos et Mériot (1996) à propos de l'évolution de la filière du tertiaire administratif en France est on ne peut plus explicite sur la mobilisation par les employeurs de formes relationnelles (réseaux, recommandations, connaissance antérieure par les stages...) dans le recrutement pour des emplois de secrétaires et d'employés administratifs de niveau BEP ou Bac professionnel : « *Pour les entreprises, comme pour les établissements de la Fonction publique qui conservent une autonomie jusqu'à certains grades, ce traitement des demandes d'emploi est considéré comme sécurisant* », ce traitement consistant entre autres à n'examiner que les seuls CV des candidat(e)s déjà connu(e)s ou recommandé(e)s (pp. 103-104).

<sup>194</sup> Les gestionnaires et managers peuvent même y être perçus comme l'incarnation de ce qui n'est pas *relationnel*, mais *rationnel*, comme le montre si bien Chiapello (1998) !

étudiés) sont pour leur part toujours les mêmes (Lazega 1996, 1998) et à l'œuvre dans la jonction entre l'école et les autres secteurs d'activité, même si c'est avec plus ou moins d'intensité<sup>195</sup>. Les contenus de ce qui circule, de ce qui est partagé, peuvent varier, mais il est toujours nécessaire de se rencontrer pour que les activités humaines existent, et pour que, dans le même temps, ces valeurs, normes et règles s'éprouvent, s'entretiennent, se transforment, évoluent, etc. Et enfin, ce type de capital social est utile dans le cadre du processus de recrutement, c'est-à-dire *pour entrer dans l'entreprise et son secteur d'activité*, du fait de l'encastrement social de ce processus et de l'incertitude quant à la nature de ce qui est échangé (cf. chap. 1). Mais il ne préjuge en rien du fonctionnement ultérieur une fois entré dans l'entreprise, qu'elle soit marquée par des relations de type hiérarchique/vertical ou par des relations de type coopératif/horizontal<sup>196</sup> (Gazier 1992, 2001 ; Bernoux 1994 ; Piotet 1992), et dans laquelle d'autres formes de capital social pourront éventuellement être mobilisées à l'occasion de nouvelles mobilités. Il n'y aurait donc a priori aucune raison pour que les phénomènes que mis en valeur ici ne s'appliquent qu'au secteur culturel. Cela reste bien sûr à étayer et confirmer.

#### 4. Capital social de l'école et fonctionnement du marché du travail

Les processus relationnels à l'œuvre à la sortie de dispositifs de formation de 3<sup>o</sup> cycle sur le marché du travail du secteur culturel apparaissent très importants, et compte essentiellement pour l'accès au premier emploi. Que peut-on dire maintenant de ce capital social particulier propre à l'école, et de ce qu'il permet d'entrevoir du fonctionnement du marché du travail ? Certes, il s'agit de rester modeste étant donné les limites évoquées précédemment. Quatre points peuvent être retenus :

1) Dans cet ensemble de phénomènes relationnels, deux types de capital social peuvent être distingués : celui acquis ou hérité par les élèves au cours de leur parcours préalable à l'entrée dans le dispositif de formation et celui auquel l'entrée dans un tel dispositif leur donne accès. En ce sens ils sont tributaires des contraintes imposées ou des ressources offertes par leur environnement structurel. La notion de capital social n'est alors ni totalement une caractéristique individuelle, il échappe au seul pouvoir stratégique de l'individu, ni totalement une caractéristique d'un collectif social, il n'existe que dans l'actualisation qu'en fait l'individu qui y accède pour mener ses actions au quotidien.

2) Les dispositifs de formation ne disposent pas tous d'un capital social. Celui-ci, sans être totalement le fruit d'investissements délibérés qui détruiraient jusqu'à l'idée même de formation et d'apprentissage, résulte de la prise de conscience et de l'entretien d'un processus relationnel identifié par le responsable du dispositif en question, de la constitution d'une niche sociale comme développé au chapitre 4. Et ce capital social lorsqu'il existe est par nature pertinent du point de vue de l'action individuelle sur le marché du travail puisqu'il traduit la connexion concrète du dispositif de formation avec le milieu professionnel visé.

3) Ce capital social est surtout pertinent dans le cas de dispositifs de formation accueillant des jeunes en début de carrière professionnelle. Il existe une forme de hiérarchie dans l'usage des différents moyens d'agir sur le marché du travail à la sortie d'un dispositif de formation ; elle se combine avec la présence ou non d'un capital social spécifique au dispositif de formation et

---

<sup>195</sup> renvoyant ainsi aux grandes oppositions entre les modèles hiérarchique et coopératif d'Aoki (Piotet 1992). Ainsi cela n'annule pas du tout l'intérêt de ces divers modèles, et militerait bien au contraire pour une analyse des différentes formes de structures relationnelles correspondant à ces différents types.

<sup>196</sup> généralement qualifié de « relationnel », parce que les dimensions informelles que cela désigne sont reconnues comme des règles explicites de fonctionnement de l'entreprise dans le cadre d'une régulation décentralisée, alors que les aspects formels prédominent dans le modèle hiérarchique au contraire très centralisé.

avec la phase de vie professionnelle dans laquelle se trouvent les individus qui le fréquentent. Lorsqu'il existe, le capital social de l'école facilite de façon conséquente les débuts de vie active des jeunes, fournissant les premières ressources relationnelles à caractère professionnel de leur carrière ; il s'avère moins utile pour des actifs expérimentés, surtout lorsque ceux-ci sont issus du même milieu professionnel que celui visé par le dispositif de formation et sont donc dotés de ressources relationnelles préexistantes dans ce milieu ; enfin, l'absence ou la faiblesse du capital social pour un dispositif de formation qui accueille des jeunes en début de carrière professionnelle oblige ceux-ci à recourir en quelque sorte par défaut à des moyens standards non relationnels de recherche d'emploi, entraînant globalement de moins bonnes conditions d'entrée dans la vie active relativement aux situations précédentes.

4) De façon plus générale, notre analyse revient à décrire le moment des débuts de carrière des jeunes sur le marché du travail comme un espace où des individus soit circulent en solitaire entre les organisations éducatives et productives, soit bénéficient d'un capital social assurant de façon collective le passage des uns aux autres, fonctionnant comme une niche sociale reliant les organisations entre elles et stabilisant pour un temps donné les rapports entre des individus intéressés à échanger. Ceci suggère alors une piste de réflexion pour étudier la mobilité sur le marché du travail. Celle-ci pourrait être appréhendée comme un processus de circulation sur un espace composé d'entités organisées plus ou moins fermées et de niches sociales qui joignent ces entités en créant des passages entre elles. L'objectif des acteurs développant plus ou moins intentionnellement leurs efforts pour construire de telles niches est alors de se créer des situations stables, durables et temporairement et en partie au moins abritées des formes de concurrence plus aiguës et permanentes s'exerçant à l'extérieur.

## **5. Capital social et pilotage des dispositifs de formation : un champ de réflexion pour le système éducatif ?**

### *\* L'appareil éducatif comme réseau social*

Au plan théorique, nous avons défendu l'idée que le capital social du dispositif de formation pouvait exister, qu'il jouait un rôle essentiel dans les conditions d'entrée en emploi, et qu'il dépendait du dispositif de formation lui-même, de son organisation, etc. Cela a une autre incidence. Dans de nombreux travaux sur l'usage des réseaux sociaux dans le fonctionnement du marché du travail, l'école n'est pas considérée comme un moyen relationnel, comme par exemple dans l'étude fondatrice de Granovetter (1973, 1974) ou dans certains travaux sur les phénomènes d'intermédiation sur le marché du travail (CEE 1994, Baron et alii 1995, Bessy et Eymard-Duvernay 1997). Elle est analysée comme une institution parmi d'autres, neutre et anonyme, plutôt associée à l'idée du capital humain, voire comme un acteur en soi, détaché de sa composition collective, homogène, doté d'une forme d'action réduite à celle d'un individu. Or en entrant dans la « boîte noire », l'école apparaît comme un réseau social<sup>197</sup> capable de produire du capital social, toutes ses parties, ses segments, n'étant pas équivalents de ce point de vue<sup>198</sup>. Comme toute organisation, sa frontière est toute relative du point de vue réticulaire : elle est traversée par des liens entre individus nécessaires à son fonctionnement (Nohria et Gulati 1994, Tilly et Tilly 1994), et ces liens peuvent déboucher sur bien autre chose que leur objet premier. Du point de vue des élèves, il peut être possible de dire maintenant que le passage dans l'appareil de formation est à la fois un processus formatif débouchant sur la production de ce qu'on peut appeler un capital humain, et un processus de mise en contact et

---

<sup>197</sup> Michel Forsé, dans son analyse du rôle du capital social sur le statut social, effectuée à partir de l'enquête emploi de 1998 (1999) considère l'école comme un réseau social et donc une forme de capital social ; cependant il réduit ce réseau aux contacts entre anciens élèves (« alumni »).

<sup>198</sup> De la même façon que P. Lièvre (1984, 1996) montre que le fonctionnement des agences de l'ANPE peut s'analyser comme le fonctionnement d'un réseau social.

de développement du réseau relationnel correspondant à l'incorporation et au renouvellement d'un capital social. Quant aux responsables des dispositifs de formation, l'analyse de leur activité se situe alors d'emblée dans le registre du couplage entre formel et informel et des formes possibles de pilotage intégrant explicitement ces deux dimensions. Leur activité de formateur consiste *aussi* à susciter et accompagner l'apparition d'un capital social, créant des ponts traversant les frontières institutionnelles, organisant une jonction entre les mondes éducatifs et productifs, stimulant la socialisation professionnelle des élèves et fonctionnant comme une niche sociale en favorisant et stabilisant la coopération entre ses membres et en limitant les concurrences externes possibles.

*\* La performance des dispositifs de formation*

L'efficacité d'un dispositif de formation ne dépend donc pas que de la seule qualité de son enseignement et de ses élèves au plan académique, ce qu'on pourrait appeler sa compétence éducative et pédagogique. Elle dépend aussi de sa capacité à produire un capital social assurant le lien entre l'école et l'emploi : lorsque ce capital social existe, les élèves trouvent leur premier emploi dans de meilleures conditions. R. S. Burt défend à sa manière l'idée que c'est en reliant ce qui ne l'était pas qu'apparaît l'efficacité, et c'est bien ainsi que peut se comprendre une partie du rôle des acteurs du système éducatif. C'est en organisant avec finesse et attention les interactions entre enseignants, élèves et employeurs, en suscitant et en articulant au mieux un maximum de situations d'échanges relationnels pertinents dans le cadre du dispositif de formation autour et surtout à l'intérieur du processus pédagogique qui reste bien évidemment central, qu'on peut améliorer les performances des structures éducatives et relier ce qui est trop souvent perçu comme disjoint et sans communes valeurs.

*\* Le poids du stage dans les conditions d'accès au premier emploi*

Au plan pratique, parmi les éléments relevant du capital social du dispositif de formation, on peut extraire le stage comme enjeu le plus visible et le plus rapidement appréhendable par les responsables du secteur éducatif, même s'il ne suffit pas à lui seul (comme l'a montré a contrario le fonctionnement de l'un des dispositifs interrogés, le dispositif C). Dans un travail collectif réalisé à partir des mêmes données de notre enquête dans le secteur culturel et centré sur la rapidité individuelle d'accès au premier emploi, (Lecoutre, Lesueur et Lièvre 1998), le stage a été isolé des autres phénomènes relationnels à l'origine de recrutements<sup>199</sup> : indépendamment du dispositif de formation suivi, le stage apparaît alors comme une variable explicative déterminante à titre individuel. Certes, le stage joue un rôle très important et spécifique dans le milieu culturel : la pratique y est assez fréquente, et recouvre des réalités diverses allant du "quasi-emploi" au stage au sens strict habituellement retenu (Lecoutre 1995b, 1997). Mais est-ce le seul secteur concerné ? Cela peut en effet être rattaché aux constats récents, en France, de la multiplication des formes "intermédiaires" d'exercice d'activité professionnelle (Marchand 1996), et voir dans ces stages autre chose qu'une simple période de formation "pratique" dans le cadre d'un cursus strictement formatif. Ceci militerait pour un travail spécifique à mener dont l'objet serait de préciser et d'affiner ce que représente le stage dans l'accès au premier emploi.

*\* Un pilotage intentionnel des dispositifs de formation intégrant les dimensions relationnelles du capital social : de l'inventivité pédagogique ?*

En tout état de cause, on peut aussi s'interroger sur ce que cela signifie du point de vue de l'appareil éducatif. Se dessine ici l'enjeu stratégique majeur que le stage et l'ensemble des relations entretenues par le dispositif de formation avec le milieu de travail visé représentent

---

<sup>199</sup> Nous remercions ici Jean-Yves Lesueur et Pascal Lièvre pour les discussions, parfois contradictoires, que nous avons eu sur ce thème. Bien entendu, nous sommes seuls responsables de la façon dont nous mobilisons ici ce travail réalisé en commun.

pour les formations à vocation professionnelle, il y a donc matière à réflexion. Quel couplage de conventions (cf. chapitre 4) adoptent les responsables de formation ? Ou dit autrement, comment se positionnent ces responsables vis à vis de la gestion des rapports avec le milieu professionnel, source de stages comme d'embauches ? Comment peut être pensée et organisée l'articulation avec les structures professionnelles ? Que veut dire alors l'injonction faite à l'appareil éducatif, aux formateurs, de développer des liens avec les professionnels eux-mêmes ? Dans le cas du stage par exemple, les relations concrètes entre les formateurs (les *maîtres de stage*) et les professionnels (les *tuteurs*) à l'occasion de ces stages, se nouent, s'entretiennent, se dénouent ou se renforcent dans le temps. Si le problème se trouve déplacé de la question de l'accès à l'emploi vers celle de l'accès au stage, cela interroge de façon directe les modalités des relations entre l'appareil de formation et le monde du travail. Nous situant bien dans le champ des relations formation-emploi, il est possible d'en découvrir ici une nouvelle acception : développer un capital social à la jonction de l'école et des entreprises devient alors une autre façon de désigner, peut-être de la manière la plus concrète qui soit, ce que recouvre l'expression polysémique *relation* formation-emploi.

## BIBLIOGRAPHIE

(236 réf.)

ALALUF Matéo, 1990, L'emploi, une relation sociale instable, in F. Michon et D. Segrestin (dirs), *L'emploi, l'entreprise et la société. Débats économie-sociologie*, Economica.

AGULHON Catherine, 1994, *L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ?*, Les Editions de l'Atelier/Editions Ouvrières, Paris, 265 p.

AMBLARD H., BERNOUX P., HERREROS G., LIVIAN Y.-F., 1996, *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Paris, Editions du Seuil, coll. Sociologie, 254 p.

ANFIAC, 1993, *De l'ATAC à l'ANFIAC, 25 ans de formation à l'initiative du Ministère de la Culture*, juin, 45p.

BAKIS Henry, 1993, *Les réseaux et leurs enjeux sociaux*, PUF, Que sais-je ?.

BARBIERI Paolo, 1996, *Household, Social Capital and Labour Market Attainment*, ronéo, paper for ECSR Workshop, Max Planck Institut for Human Development and Education, Berlin, 26-27 août, 17 p.

BARON C., BUREAU M.C., LEYMARIE C., NIVOLLE P., 1995, L'action des intermédiaires : animation du marché local du travail, mobilisation de la main d'oeuvre, médiation sociale, in *Les politiques publiques d'emploi et leurs acteurs*, Cahier du Centre d'Etudes de l'Emploi n°34, PUF.

BARON J.N., HANNAN M.T., 1994, The Impact of Economics on Contemporary Sociology, *Journal of Economic Literature*, XXXII, 1111-1146.

BAUDRY Bernard, 1994, De la confiance dans la relation d'emploi ou de sous-traitance, *Sociologie du Travail*, 1/94, 43-61.

BERKOWITZ S. D., 1988, Markets and market-areas : some preliminary formulations, in Wellman B., Berkowitz S. D., eds, *Social Structures : A Network Approach*, New-York, Cambridge University Press, pp. 261-303.

- BERNOUX Philippe, 1994, Systèmes d'autorité et relations de pouvoir au sein d'une organisation, in De Coster M., Pichault F., *Traité de sociologie du travail*, De Boeck, Bruxelles, pp. 337-354.
- BESSY C. & EYMARD-DUVERNAY F. (dir.), 1997, *Les intermédiaires du marché du travail*, Paris, PUF, Centre d'Etudes de l'Emploi.
- BIDART Claire, 1988, Sociabilités : quelques variables, *Revue Française de Sociologie*, XXIX, 4, 621-648.
- BIDART Claire, 1997, *L'amitié un lien social*, Paris, La Découverte, 403p.
- BORGATTI M. G., JONES C., EVERETT M. G., 1998, Network measures of social capital, *Connections*, volume 21 n°2, pp. 27-36.
- BOUDON Raymond, 1973, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, A. Colin, coll. " U ". Nouvelle édition revue et augmentée le Livre de Poche, Hachette Pluriel, 1997.
- BOUFFARTIGUE Paul, 1994, *De l'école au monde du travail. La socialisation professionnelle des jeunes ingénieurs et techniciens*, Paris, L'Harmattan, 286 p.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1970, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit.
- BOURDIEU P., WACQUANT L.J.D., 1992, *Réponses*, Paris, Seuil, coll. " Libre Examen ", 268 p.
- BOURDIEU Pierre, 1979, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit.
- BOURDIEU Pierre, 1980, Le capital social. Notes provisoires, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31, 2-3.
- BOURDIEU Pierre, 1984, *Questions de sociologie*, Paris, Editions de Minuit.
- BROCHIER Damien, 1992, Entre formation et production : le rôle clé des acteurs d'interface, *Education Permanente* n°112, 1992, pp. 61-67.
- BURT Ronald S., 1992, *Structural Holes. The social structure of competition*, Harvard University Press, Cambridge Mass. & London England, 313 p.
- BURT Ronald S., 1995, Le capital social, les trous structuraux et l'entrepreneur, *Revue Française de Sociologie*, XXXVI, 4, 599-628.
- BUSSON A., EVRARD Y., 1987, *Portraits économiques de la Culture*, Paris, La Documentation Française.
- CACOUAULT M., OEUVRARD F., 1995, *Sociologie de l'éducation*, Repères/La Découverte
- CAM Pierre, 1994, Formes anticipatrices de l'emploi et primo-insertion, in *Insertion des jeunes : instruments d'analyse et enjeux*, Céreq, Document n°101, Série Séminaire.
- CARDONA J., ROUET F., 1987, Comment structurer le champ culturel ? in Dupuis et Rouet, *Economie et Culture*, vol. I, La Documentation Française, pp.177-191.

- CAVALLI A. et GALLAND O. (dirs), 1993, *L'Allongement de la jeunesse*, Arles, Actes Sud/Observatoire du Changement Social en Europe Occidentale.
- CENTRE D'ETUDES DE L'EMPLOI, 1994, *Les intermédiaires de l'insertion*, Dossier n°1 (nouvelle série).
- CEREQ, 1993, *Les enquêtes d'insertion du CEREQ auprès des sortants de l'enseignement supérieur*, Céreq, Document de travail n° 89, décembre.
- CEREQ, Centres Associés, DEP, 1994, *Insertion des jeunes : instruments d'analyse et enjeux*, Céreq, Document n°101, Série Séminaire.
- CHARLOT B., GLASMAN D. (dirs), 1998, *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, PUF, coll° Education & Formation / Biennales de l'Education, 341p., 2nde éd. corrigée 1999.
- CHIAPELLO Eve, 1998, *Artistes versus managers. Le management culturel face à la critique artiste*, Les Editions Métailié, coll. Leçons de choses, 272 p.
- CHISHOLM Lynne, 1993, L'Europe, l'eupéanisation, et les jeunes, in *L'Allongement de la jeunesse*, Cavalli A. et Galland O. (dirs), Actes Sud/Observatoire du Changement Social en Europe Occidentale, pp. 181-197.
- COHEN Elie, 1997, Gestion de la formation, in Simon Y. & Joffre P. (dirs), *Encyclopédie de gestion*, Paris, Economica, 2nde éd° revue, actualisée et augmentée, pp. 1567-1580.
- COLEMAN James .S., 1990, Social Capital, in *Foundations of Social Theory*, Cambridge MA, The Belknap Press of Harvard University Press, 300-321.
- CORCUFF Philippe, 1995, *Les nouvelles sociologies*, Paris, Nathan Université, 128 p.
- CROZIER M., FRIEDBERG E., 1977, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.
- COVA Bernard, 1995, *Au-delà du marché : quand le lien importe plus que le bien*, Paris, L'Harmattan, 175 p.
- D'IRIBARNE Alain, 1986, L'insertion des jeunes dans la vie active : des problématiques de recherche qui restent à construire, in Tanguy L. (dir), *L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France*, La Documentation Française, pp. 89-95.
- DEFRESNE F., ZILBERMAN S., 1993, *Accès à l'emploi et situation des jeunes 3 ans après la fin de leurs études*, CEREQ, Document de travail n° 88, septembre.
- DEGENNE A., FORSE M., 1994, *Les réseaux sociaux*, Paris, Armand Colin.
- DEGENNE A., FOURNIER I., MARRY C., MOUNIER L., 1991, Les relations sociales au cœur du marché du travail, *Sociétés Contemporaines*, 5, 75-97.
- DEGENNE A., LEBEAUX M.-O., 1999, *La constitution du capital social dans la transition de l'école au marché du travail en France*, novembre. Trad. de *School to Job Transition and the Accumulation of Social Capital in France*, communication à la conférence "Creation and Return of Social Capital, with Special Emphasis on Education and Labor Markets", december 9-11, 1999, CREED/University of Amsterdam, ICS/University of Groningen and Utrecht.



- DEMAZIERES D., DUBAR C., 1994, Peut-on parler d'exclusion à propos des jeunes de bas niveaux scolaire ?, in *L'Exclusion. Actes du colloque de Saint-Quentin en Yvelines*, ronéo, 15p.
- DUBAR C., DUBAR E., HEDOUX J., FEUTRIE M., GADREY N. ET VERSCHAVE E., 1987, *L'autre jeunesse. Des jeunes sans diplôme dans un dispositif de socialisation*, Presses universitaires de Lille, coll. Mutations, Lille.
- DUBAR C., POTTIER F., 1991, *Insertion professionnelle, construction identitaire et réseaux familiaux des jeunes de bas niveau scolaire*, communication à la 2ème conférence européenne sur l'analyse des réseaux sociaux, 20-21 juin, Paris, LASMAS/IRESO.
- DUBAR C., TRIPIER P., 1998, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.
- DUBAR Claude, 1990, L'évolution de la socialisation professionnelle, in F. Michon et D. Segrestin (dirs), *L'emploi, l'entreprise et la société. Débats économie-sociologie*, Economica.
- DUBAR Claude, 1991, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 278 p.
- DUBAR Claude, 1992, Mobilités et formes de production identitaire, in Coutrot L., Dubar C., *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, Céreq-CNRS, La Documentation Française, pp. 328-334.
- DUBAR Claude, 1996, Socialisation et processus, in Paugam (dir.), *L'exclusion. L'état des savoirs*, pp.111-119.
- DUBERNET Anne-Chantal, 1996, La sélection des qualités dans l'embauche, une mise en scène de la valeur sociale, *Formation-Emploi* n°54, avril-juin, pp. 3-14.
- DUBET F., MARTUCCELLI D., 1996, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Seuil, coll. " L'épreuve des faits ", Paris.
- DUBET François, 1987, *La Galère : Jeunes en Survie*, Edition A. Fayard, Paris (Points Seuil n° P45, 1993, 503 p.).
- DUBET François, 1991, *Les Lycéens*, Seuil, coll. " L'épreuve des faits ", Paris.
- DUBET François, 1994, *Sociologie de l'expérience*, Editions du Seuil, coll. " La couleur des idées ", Paris, 277 p.
- DUPUIS X., GENTIL G., SAEZ J-P., 1993, *Formation et emploi culturel. Les formations de troisième cycle d'administrateurs en question*, Actes du séminaire du 2 juin 1992, Ministère de la Culture (DEP, DEFC), Université Pierre Mendès France Grenoble II, Observatoire des Politiques Culturelles, 71 p.
- DUPUIS X., ROUET F. (eds), 1987, *Economie et culture. Vol. 1. Les outils de l'économiste à l'épreuve*, Actes de la 4<sup>ème</sup> conférence internationale Avignon 12-14 mai 1986, Paris, La Documentation Française, 245 p.
- DURAND Daniel, 1987, *La systémique*, PUF, Que sais-je ?, 3ème éd. mise à jour.

- DURKHEIM Emile, 1893, *De la division du travail social*, Paris, réédition PUF-Quadrige, 1998.
- EYMARD-DUVERNAY F., MARCHAL E., 1997, *Façons de Recruter. Le jugement des compétences sur le marché du travail*, Paris, Métailié, 239 p..
- EYMARD-DUVERNAY François, 1994, Coordination des échanges par l'entreprise et qualité des biens, in *Analyse économique des conventions*, Orléan (dir.), Paris, PUF, p. 307-334.
- FAVEREAU O., BIENCOURT O., EYMARD-DUVERNAY F., 1994, *L'économie doit définir le marché à partir de l'entreprise, plutôt que l'inverse*, communication au colloque de la Society for Advancement of Socio-Economics (SASE), Paris, juillet, 35 p.
- FAVEREAU Olivier, 1989, Marchés internes, marchés externes, *Revue Economique*, n°40 (2), mars, pp. 273-328.
- FLAMENT Catherine, 1991, Associations-réseaux et réseaux d'associations, *Sociétés Contemporaines*, 5, 67-24.
- FLAP H., BOXMAN E., 1996, *Getting started. The influence of social capital on the start of the occupational career*, Communication à la journée-débat avec Harrison White, CNRS, Paris, 29p.
- FLAP H., BULDER B., VOÛLKER B., 1998, Intra-organizational Networks and Performance : A Review, *Computational & Mathematical Organization Theory*, vol. 4, n°2, 1-39.
- FLAP H., SNIJDERS T., WINDEN Frans van, 1996, Creation and returns of social capital. Social networks in education and labor markets, note de présentation d'un projet d'étude pour la Commission Européenne, 11p.
- FLAP Henk, 1999, Creation and Returns of Social Capital. A New Research Program, *La Revue Tocqueville*, Toronto, vol. XX, n°1, pp. 5-26.
- FORSE Michel, 1981, La sociabilité, *Economie et statistique*, n°132, pp.
- FORSE Michel, 1993, La fréquence des relations de sociabilité : typologie et évolution, *L'Année sociologique*, 43, 189-212.
- FORSE Michel, 1997, Capital social et emploi, *L'Année sociologique*, 1, 47, 143-181.
- FORSE Michel, 1999, Social Capital and Status Attainment in Contemporary France, *La Revue Tocqueville*, vol. XX, n°1, pp. 59-81.
- FOURNIER G., BOURASSA B. (dirs), 2000, *Les 18 à 30 ans et le marché du travail. Quand la marge devient la norme...*, Les Presses de l'Université de Laval, 268 p.
- FRIEDBERG Erhard, 1992, Les quatre dimensions de l'action organisée, *Revue Française de Sociologie*, XXXIII, 531-557.
- GALLAND Olivier, 1993, La jeunesse en France, un nouvel âge de la vie, in Cavalli A. (dir.), Galland O. (dir.), *L'allongement de la jeunesse*, Actes Sud, Arles, pp. 19-40.
- GALLAND Olivier, 1996, Les jeunes et l'exclusion, in Paugam S. (dir.), *L'exclusion. L'état des savoirs*, op. cit., pp. 183-192.

- GALLAND Olivier, 1997, *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*, Armand Colin, coll. "U Sociologie", Paris, 248p. (1<sup>ère</sup> éd° 1991).
- GALLAND Olivier, 1999, Les relations de confiance, *La Revue Tocqueville*, vol. XX, n°1, pp.45-57.
- GAMBIER Dominique, 1978, L'intégration de l'espace dans le fonctionnement du marché du travail : la notion de marché local, in *Les marchés locaux du travail*, La Documentation Française, coll° Economie et Planification.
- GAZIER Bernard, 1992, *Economie du travail et de l'emploi*, Paris, Dalloz, 2<sup>de</sup> édition, 435 p.
- GAZIER Bernard, 1997, Tris et contrôles des salariés dans les organisations : quelques chassés-croisés entre économie et sociologie, *Revue Française de Sociologie*, XXXVIII, pp.525-552.
- GAZIER Bernard, 2001, *Les stratégies des ressources humaines*, La Découverte, coll. Repères, 121 p., nouvelle édition (1<sup>ère</sup> éd. 1993).
- GENDRON Bénédicte, 1998, Les formations complémentaires d'initiative locale (FCIL) comme opération de médiation " école-entreprise ", in Charlot et Glasman (dirs), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, PUF, coll° Education & Formation / Biennales de l'Education, 2<sup>nde</sup> éd. corrigée 1999, pp. 97-109.
- GILLY JP., GROSSETTI M., 1993, Organisation, individus et territoires. Le cas des systèmes locaux d'innovation, *Revue d'Economie Régionale et Urbaine* n°3/1993, numéro spécial sur les économies de proximité, pp.449-468.
- GOFFMAN Erving, 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne. 2. Les relations en public*, Paris, Les Editions de Minuit, 372 p.
- GOMEZ Pierre-Yves 1997, Economie des conventions et sciences de gestion, in Simon Y. & Joffre P. (dirs), *Encyclopédie de gestion*, Paris, Economica, 2<sup>de</sup> éd° revue, actualisée et augmentée, pp.1060-1072.
- GRANOVETTER M., SWEDBERG R. (eds.), 2001, *The Sociology of Economic Life. Second Edition*, Boulder, CO: Westview Press, 536 p.
- GRANOVETTER Mark S., 1973, The strength of weak ties, *American Journal of Sociology*, 78, 1360-1380.
- GRANOVETTER Mark S., 1974, *Getting a Job. A Study of Contacts and Careers*, Harvard University Press, Cambridge Mass. & London England, 179 p. (3<sup>ème</sup> édition 1979).
- GRANOVETTER Mark S., 1982, The strength of weak ties : a network theory revisited, in P. V. Marsden, N. Lin (éds), *Social structure and network analysis*, Beverly Hills, Sage.
- GRANOVETTER Mark S., 1985, Economic action and social structures : the problem of embeddedness, *American Journal of Sociology*, vol. 91 n°3, novembre, pp. 481-510.

- GRANOVETTER Mark S., 1990, The Old and the New Economic Sociology, in R. Friedland & A.F. Robertson (eds), *Beyond the Marketplace. Rethinking Economy and Society*, Aldine de Gruyter, New York. Trad. française Isabelle This-Saint Jean : L'ancienne et la nouvelle sociologie économique : histoire et programme, *Le Marché Autrement. Essais de Mark Granovetter*, Desclée de Brouwer, coll. Sociologie Economique, 2000, pp. 193-222.
- GRANOVETTER Mark S., 1994, Les institutions économiques comme constructions sociales : un cadre d'analyse, in André Orléan (dir.), *Analyse économique des conventions*, Paris, PUF, pp. 79-94.
- GRANOVETTER Mark S., 1995, Le concept d'embeddedness, in Jacob A. & Vérin H. (éd.), *L'inscription sociale du marché*, L'Harmattan, Paris, coll. Logiques Sociales, pp. XX-XX.
- GRANOVETTER Mark S., 2000, *Le marché autrement. Essais de Mark Granovetter*, Paris, Desclée de Brouwer.
- HAUT COMITE EDUCATION – ECONOMIE, 1996, *Professionnaliser les formations, choix ou nécessité ?*, La Documentation Française, coll. des rapports officiels, Paris, 230 p.
- HEINICH Nathalie, *La sociologie de l'art*, Paris, La Découverte, coll. Repères, 123 p.
- HENGUELLE Valérie, 1992, Réseaux informels, pratiques de recrutement et systèmes locaux d'emploi, in *Les approches du local. Objets, méthodes et itinéraires de recherches*, CEREQ, Document de Travail n°76, juin, pp. 141-155.
- HENGUELLE Valérie, 1993, *Les transformations du processus de rencontre entre offre et demande sur le marché du travail : le rôle des séquences d'emploi*, Thèse pour le doctorat de Sciences Economiques, Université de Lille I.
- HENGUELLE Valérie, 1994, L'emploi temporaire, vers une analyse en terme de séquence d'emploi, in *L'analyse longitudinale du marché du travail*, CEREQ, Documents Séminaire, n°99, septembre.
- HERAN François, 1988, La sociabilité : une pratique culturelle, *Economie et statistique*, n° 216, pp. 3-22.
- HUAULT Isabelle, 1998, Embeddedness et théorie de l'entreprise. Autour des travaux de Mark Granovetter, *Gérer et Comprendre*, n°52, Annales des Mines, juin, pp. 73-86.
- ITHAQUE, CSA/CNRS, TEMSIS, 1997, *Le spectacle vivant*, rapport du Contrat d'Etudes Prévisionnelles, Paris, La documentation française, collection " Prospective Formation-Emploi ", 442 p.
- JAMET D., 1991, *Les formations à l'administration et à la gestion dans le domaine culturel en France*, Ministère de la Culture, Département des Etudes et de la Prospective, décembre.
- JOBERT A., MARRY C., TANGUY L., 1995, *Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Armand Colin, Bibliothèque Européenne des Sciences de l'Education, Paris, 398 p.

- LAGARENNE C., MARCHAL E., 1995a, Les recrutements sur le marché du travail de 1990 à 1994, *Quatre pages/CEE*, n°9, mai.
- LAGARENNE C., MARCHAL E., 1995b, Recrutements et recherche d'emploi, *La Lettre du Centre d'Etudes de l'Emploi*, n°38, juin, 12 p.
- LAGREE Jean-Charles, 1996, Marginalités juvéniles, in Paugam S. (dir.), *L'exclusion. L'état des savoirs*, op. cit., pp. 321-334.
- LALLEMENT Michel, 1998, Les métamorphoses des systèmes éducatifs et productifs, in Galland O., Lemel Y. (dirs), *La nouvelle société française. Trente années de mutation*, Paris, Armand Colin, 117-145.
- LAMANTHE A., LECOUTRE M., 1994, Eléments pour une approche mesurée de l'insertion. L'interprétation de l'enquête IVA, in *Insertion des jeunes : instruments d'analyse et enjeux*, CEREQ, Document n°101, Série Séminaire.
- LANGLOIS S., 1977, Les réseaux personnels et la diffusion des informations sur les emplois, *Recherches Sociologiques*, XVIII, 2, 213-246.
- LAVILLE Jean-Louis, 1997, Le renouveau de la sociologie économique, introduction au numéro thématique « Sociologies économiques », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. CIII, pp. 229-235.
- LAZEGA Emmanuel, 1994, Analyse de réseaux et sociologie des organisations, *Revue Française de Sociologie*, XXXV, 2, 293-320.
- LAZEGA Emmanuel, 1996, Arrangements contractuels et structures relationnelles, *Revue Française de Sociologie*, XXXVIII, 3, 439-456.
- LAZEGA Emmanuel, 1998, *Réseaux sociaux et structures relationnelles*, PUF, Que sais-je ?, n°3399, 127 p.
- LAZEGA Emmanuel, 2001, *The Collegial Phenomenon. The Social Mechanisms of Cooperation among Peers in a Corporate Law Partnership*, New-York, Oxford University Press, 340 p.
- LECOUTRE M., LESUEUR J.-Y., LIEVRE P., 1998, L'accès au premier emploi à la sortie de l'appareil éducatif : capital humain ou capital social ? L'exemple de troisièmes cycles préparant aux fonctions d'administration et de gestion dans le secteur culturel, in Giran J-P., Granier R. (dir.), *Culture et Emploi*, Edition CUJAS.
- LECOUTRE M., LIEVRE P., 1993, Création et développement d'entreprises culturelles : vers une modélisation de processus, communication à la conférence sur le management des arts et de la culture, 23-25 juin 1993, *Actes de la 2ème conférence internationale sur le management des arts et de la culture*, Groupe HEC, Paris, 25 p.
- LECOUTRE M., LIEVRE P., 1994, Technique d'identification des activités enchevêtrées dans les parcours socioprofessionnels d'entrepreneurs culturels, in *L'analyse longitudinale du marché du travail*, Céreq, Document Séminaire n°99, septembre.
- LECOUTRE M., LIEVRE P., 1999, The Creation and Development of Cultural Organizations: Towards a Modelling of the Process, *International Journal of Arts Management*, volume 2, number 1, HEC Montréal-AIMAC, Fall 1999, Québec, pp. 22-37.

- LECOUTRE Marc, 1993, *Emplois, compétences et formation dans le BTP en Auvergne*, CER-Céreq / Groupe ESC Clermon-Fd, février, 141p.
- LECOUTRE Marc, 1995a, Quelques questions sur l'inscription locale du recrutement et les réseaux sociaux : le cas des entreprises du BTP en Auvergne, in Podevin G. (éd.), *Le recrutement*, Céreq, Document Séminaire n°108, pp. 225-237.
- LECOUTRE Marc, 1995b, *Le cheminement d'insertion professionnelle des étudiants sortis de cinq formations de 3<sup>o</sup> cycles à l'administration et à la gestion du secteur culturel*, Cer-Esc/Cra-Céreq Clermont-Fd, rapport d'étude au Ministère de la Culture, juin, 88p. + annexes.
- LECOUTRE Marc, 1995c, Réseaux sociaux, appareil de formation et accès à l'emploi : l'exemple de formations de 3<sup>ème</sup> cycle en administration et gestion du secteur culturel, in Degenne A., Mansuy M., Werquin P. (éds), *Trajectoires et insertions professionnelles*, Marseille, Céreq Documents n°112, Série Séminaires, décembre, pp. 261-273.
- LECOUTRE Marc, 1997, Trajectoires et filières : réflexions méthodologiques à propos d'une expérience d'enquête longitudinale à la sortie de l'enseignement supérieur, in Degenne A., Grelet Y., Lochet J.-F., Mansuy M., Werquin P. (éds), *L'analyse longitudinale du marché du travail : les politiques de l'emploi*, Céreq, Document séminaire n° 128, pp. 239-250.
- LECOUTRE Marc, 1999, *Les parcours des apprentis ayant passé un diplôme par apprentissage en Auvergne en juin 1995*, CER-Céreq, Observatoire Régional Emploi-Formation, rapport au Conseil Régional d'Auvergne, 181 p.
- LEGALL Didier, 1990, L'insertion comme transformation du rapport à la vie sociale, *Les Cahiers de la Recherche sur le Travail Social*, CRTS/Université de Caen, n°18/90, pp. 35-60.
- LEMIEUX Vincent, 1976, L'articulation des réseaux sociaux, *Recherches sociographiques*, Laval, 2, XVII, 247-259.
- LEMIEUX Vincent, 1982, *Réseaux et appareils. Logique des systèmes et langage des graphes*, Paris, Maloine SA, 125p.
- LESUEUR J.-Y., LIEVRE P., 1994, *L'intermédiation de l'ANPE dans les modes organisationnels de coordination des offres et des demandes d'emploi*, communication aux 4<sup>èmes</sup> journées du S.E.S.A.M.E., Université Lyon II, 8-9 septembre.
- LESUEUR J.-Y., LIEVRE P., 1996, *Efficiences de l'intermédiation de l'ANPE dans sa fonction de placement : une étude appliquée aux bassins d'emploi*, communication aux Sixièmes Journées du Séminaire d'Etudes et de Statistiques Appliquées à la Modélisation (SESAME), Université de Toulon et du Var, 12-14 septembre, 27 p.
- LIEVRE P., LECOUTRE M., 1989, *Création et développement des entreprises culturelles*, RESEL Edition, Clermont-Ferrand, 205p.
- LIEVRE Pascal, 1985, L'information relationnelle : facteur déterminant du processus de placement, *Grand Angle/ANPE*, n°1, juin, pp. 43-51.

- LIEVRE Pascal, 1986, *Analyse du processus de création d'activité*, Association Auvergne pour la Recherche et la Technologie (A2RT), Clermont-Ferrand, novembre, 170 p. + annexes.
- LIEVRE Pascal, 1995, Le recrutement entre information relationnelle et information rationnelle, in Podevin G. (éd.), *Le recrutement*, Céreq Document n°108, Série " Séminaires ", pp.177-195.
- LIAROUTZOS O., MERIOT S.-A., 1996, *Evolution des métiers du tertiaire administratif et rénovation de la filière professionnelle de formation*, Céreq - Editions Foucher, 127 p.
- LIN Nan, 1982, Social Resources and Instrumental Action, in Marsden P. V. & Lin N. (éds), *Social Structure and Network Analysis*, Beverly Hills-California, Sage Publications, pp. 131-154.
- LIN Nan, 1995, Les ressources sociales : une théorie du capital social, *Revue Française de Sociologie*, XXXVI, 4, 685-704.
- LIN Nan, 2001, *Social Capital. A Theory of Social Structure and Action*, Cambridge-UK, Cambridge University Press (Preface, Part 1 chap. 1, 2, 5, part 2 chap. 9 et chap. 13, conclusion).
- MARCHAND Olivier, 1996, La diversification dans les contrats de travail et les statuts, in Evolution du rapport salarial 1984-1994, *Les Dossiers de la DARES*, n°1, janvier.
- MARRY Catherine, 1983, Origine sociale et réseaux d'insertion des jeunes ouvriers, *Formation-Emploi*, 7, 3-15.
- MARRY Catherine, 1992, Les jeunes et l'emploi : force et faiblesse des liens forts, in Coutrot L., Dubar C. (dir.), *Cheminevements professionnels et mobilités sociales*, La Documentation Française, pp. 299-324.
- MARRY Catherine, 1995, Education, formation professionnelle et emploi en Allemagne : une relation étroite entre travailler et apprendre, in Jobert A., Marry C., Tanguy L., *Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Armand Colin, pp. 25-47.
- MARTINELLI D., VERGNIES JF., 1995, L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur se dégrade, *BREF CEREQ* n°107, mars.
- MARTINELLI Daniel, 1994, *Diplômés de l'université, insertion au début des années 1990*, CEREQ, Documents Observatoire n°100, octobre.
- MARUANI M., REYNAUD E., 1993, *Sociologie de l'emploi*, La Découverte, Coll. Repères.
- MAURICE M., SELIER F., SYLVESTRE J-J., 1982, *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, PUF, 382 p.
- MEHAUT P., 1996, Se former tout au long de la vie ?, *Bref Céreq* n° 120, mai.
- MEHAUT P., ROSE J., MONACO A., DE CHASSEY F., 1987, *La transition professionnelle. Les jeunes de 16 à 18 ans*, L'Harmattan, Paris, 198 p.

- MENDRAS Henri, 1996, *Eléments de sociologie*, Paris, Armand Colin, 4ème édition (1<sup>ère</sup> éd. 1975).
- MENGER Pierre-Michel, 1989, Rationalité et incertitude de la vie d'artiste, *L'année sociologique*, n°39, pp. 111-151.
- MENGER Pierre-Michel, 1991, Marché du travail artistique et socialisation du risque : le cas des arts du spectacle, *Revue Française de Sociologie*, XXXII, janvier-mars, 61-74.
- MENGER Pierre-Michel, 1997, *La profession de comédien, formations, activités et carrières dans la démultiplication de soi*, rapport au DEP/ministère de la Culture, Paris, La Documentation Française, 456 p.
- MENGER Pierre-Michel, 1997, Temporalités et différences interindividuelles : l'analyse de l'action en sociologie et en économie, *Revue Française de Sociologie*, XXXVIII-3, p. 587-633.
- MERLE V. et alii, 1990, *Difficultés de recrutement et gestion locale de la main d'œuvre*, Bernard Brunhes Consultant, Notes de la fondation Saint Simon, Paris.
- MERLE V., FOURNIER C. (coll.), 1987, *L'analyse des pratiques de recrutement. Quelques remarques méthodologiques*, ronéo, Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail-CNRS/ANPE, Aix-en-Provence, 27 janvier, 19 p.
- MERTON R. K., 1957, *Social Theory and Social Structure*, Glencoe, The Free Press (1ère éd. 1949), tr. fr. *Eléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Armand Colin, 1997 (1ère éd. 1953).
- MICHON F. (dir), SEGRESTIN D. (dir), 1990, *L'emploi, l'entreprise et la société. Débats économie-sociologie*, Paris, Economica.
- MINISTERE DE LA CULTURE, 1990, *Nouvelle enquête sur les pratiques culturelles des Français en 1989*, Paris, La documentation Française.
- MINISTERE DE LA CULTURE, 1992, Les pratiques culturelles des jeunes, *Développement Culturel*, bulletin du Département des Etudes et de la Prospective du Ministère de la Culture n°93, mai.
- MINTZBERG Henry, 1989, *Mintzberg on Management. Inside Our Strange World of Organizations*, New-York, The Free Press (trad. fr. 1998, *Le Management. Voyage au centre des organisations*, Paris, Editions d'Organisation, 570 p., 1<sup>ère</sup> éd. 1990).
- MINTZBERG Henry, 1994, *Grandeur et décadence de la planification stratégique*, Dunod, Paris, 456 p.
- MIZRUCHI M. S., HAN S-K., DORDICK G. A., 1995, Flux de ressources et réseaux inter-organisationnels, *Revue Française de Sociologie*, XXXVI, 4, 665-684.
- NICOLE-DRANCOURT C., ROULLEAU-BERGER L., 1995, *L'insertion des jeunes en France*, PUF/Que-sais-je?, Paris, 127p.
- NICOLE-DRANCOURT C., ROULLEAU-BERGER L., 2001, *Les jeunes et le travail 1950-2000*, Paris, PUF, coll° Sociologie d'aujourd'hui, 266 p.



- NICOLE-DRANCOURT Chantal, 1991a, *Le labyrinthe de l'insertion*, La documentation française, Document Travail et Emploi, Paris, 474 p.
- NICOLE-DRANCOURT Chantal, 1991b, *Le labyrinthe de l'insertion (Note de synthèse)*, doc. ronéo, MAIL (Paris) / LST, 23p+annexes.
- NICOLE-DRANCOURT Chantal, 1992, Mode de socialisation et rapport à l'activité, *Revue Française des Affaires Sociales*, n°2, avril-juin, Paris, pp. 71-83.
- NICOLE-DRANCOURT Chantal, 1994, Mesurer l'insertion professionnelle, *Revue Française de Sociologie*, XXXV, n°1, Paris, pp. 37-68.
- NOBRIA N., GULATI R., 1994, Firms and Their Environments, in Smelser N.J., Swedberg R. (éds), *The Handbook of Economic Sociology*, Russel Sage Foundation, 529-555.
- OLSON Mancur, 1966, *The Logic of Collective Action*, Cambridge, Harvard University Press, tr. fr. *Logique de l'action collective*, Paris, PUF, 1978.
- ORLEAN André (dir.), 1994, *Analyse économique des conventions*, Paris, PUF
- ORLEAN André, 1994, Vers un modèle général de la coordination économique par les conventions, in Orlean (dir.), *Analyse économique des conventions*, Paris, PUF, pp. 9-40.
- PARADEISE Catherine, 1980, Sociabilité et culture de classe, *Revue Française de Sociologie*, XXI, 54, 571-597.
- PARADEISE Catherine, 1988a, Acteurs et institutions. La dynamique des marchés du travail, *Sociologie du Travail*, n°1/88.
- PARADEISE Catherine, 1988b, Les professions comme marchés du travail fermés, *Sociologie et Sociétés*, vol. XX, n°2, octobre, p.9-21.
- PARADEISE Catherine, 1998, *Les comédiens. Professions et marchés du travail*, Paris, PUF, 267 p. (avec la collaboration de F. Vourc'h et J. Charby).
- PAUGAM Serge (dir.), 1996, *L'exclusion. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, coll. Textes à l'appui, 583 p.
- PERROT Anne, 1992, *Les nouvelles théories du marché du travail*, Paris, La Découverte, coll. Repères.
- PIOTET Françoise, 1992, Coopération et contrainte. A propos des modèles d'Aoki, *Revue Française de Sociologie*, XXXIII, 591-607.
- PLAISANCE E., VERGNAUD G., 1993, *Les sciences de l'éducation*, Repères/La Découverte
- POLANYI Karl, 1944, *The Great Transformation*, trad. française *La Grande Transformation. Aux origines politiques et économiques de notre temps*, Paris, Gallimard, 1983.
- PORTES Alexandro, 1998, Social Capital : Its Origin and Applications in Modern Sociology, *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.
- POTTIER François, 1992, *L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur - Enquête CEREQ 1991*, CEREQ, ronéo (note de travail du 13 novembre 1992).

- POULAIN Edouard, 1996, Analyses longitudinales et théorie du capital humain : note sur quelques problèmes épistémologiques, in *Typologie des marchés du travail. Suivi et parcours*, Document Céreq n°115, coll. “ Séminaires ”, pp. 269-278.
- RANNOU J., BOURREAU M.-F. (coll.), 1988, *Les métiers de l'image et du son. Tome 1 : activités, emplois, métiers*. Paris, Ministère de la Culture.
- RANNOU J., BOURREAU M.-F. (coll.), 1992, *Les métiers de l'image et du son. Tome 2 : relations professionnelles, formations*. Paris, Ministère de la Culture.
- RANNOU J., VARI S., 1996, *Les itinéraires d'emploi des cadres, techniciens et ouvriers intermittents de l'audiovisuel et des spectacles*, CSA/CNRS, rapport de recherche pour le DEP, ministère de la Culture, 240 p.
- RANNOU Janine, 1989, L'audiovisuel, une profession en restructuration, *BREF CEREQ*, n°44, juin.
- RANNOU Janine, 1997, *Les carrières des intermittents techniques de l'audiovisuel et des spectacles. De l'individu à la communauté de métiers*, CSA/CNRS, Paris, Ministère de la Culture (DAG, DEP), 237 p.
- Repères et références statistiques*, Ministère de l'Education Nationale, D.E.P., édition 1994
- RITAINE Evelyne, 2001, Cherche capital social, désespérément, *Critique Internationale* n °12, Paris, Presses de Sciences Po, juillet, pp. 48-59.
- ROSE José, 1984, *En quête d'emploi*, Economica, Paris.
- ROSE José, 1996, Les enjeux de la transition professionnelle, *Sociologie du Travail*, vol. XXXVIII, n°1/96, Paris, pp. 63-80.
- ROSE José, 1998, *Les jeunes face à l'emploi*, Desclée de Brouwer, coll. Sociologie Economique, 257 p.
- ROSENBAUM J.E., KARITYA T., SETTERSTEN R., MAIER T., 1990, Market and Network Theories of the Transition from High School to Work : Their Application to Industrialized Societies, *Annual Review of Sociology*, n°16, pp. 263-299.
- ROUET François (ed), 1989, *Economie et culture. Vol. III. Industries culturelles*, Actes de la 4<sup>ème</sup> conférence internationale Avignon 12-14 mai 1986, Paris, La Documentation Française, 349 p.
- ROULLEAU-BERGER L., GAUTHIER M. (dirs), 2001, *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord*, Editions de l'Aube, coll. Société et Territoire, 350 p.
- ROULLEAU-BERGER Laurence, 2001, Introduction. Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord : entre affiliations, désaffiliations et résistances, in ROULLEAU-BERGER, GAUTHIER (dirs), *Les jeunes et l'emploi dans les villes d'Europe et d'Amérique du Nord*, Editions de l'Aube, pp. 5-23.
- SALAS Robert, 1994, Incertitude et interactions de travail : des produits aux conventions, in A. Orléan (dir), *Analyse économique des conventions*, pp. 371-403.

- SALAI Robert, 1998, Présentation, in *Institutions et conventions*, Editions de l'EHESS, Paris, coll. Raisons pratiques, pp. 7-19.
- SANDEFUR R., LAUMANN E.O., 1998, A Paradigm for Social Capital, *Rationality and Society*, vol 10, n° 4, nov 1998, pp.481-501.
- SIMMEL Georg, 1900, *Philosophie des Geldes*, Leipzig, Duncker & Humblot, tr. fr. *Philosophie de l'argent*, Paris, PUF, 1987.
- SIMMEL Georg, 1908, *Soziologie*, Chapitre V, trad. *Secret et sociétés secrètes*, 1997, Strasbourg, Circé Poche.
- SIMMEL Georg, 1918, *Grundfragen der Soziologie*, tr. fr. J. Freund in Simmel G., *Sociologie et épistémologie*, Paris, PUF, 2ème édition, 1991.
- SIMON Herbert A., 1991, *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*, Paris, Dunod, (trad. de *The Sciences of the Artificial*, MIT Press, Cambridge, 2<sup>nd</sup> éd. complétée de 1981 – 1<sup>ère</sup> éd. 1969).
- SMELSER N.J., SWEDBERG R. (éds), 1994, *The Handbook of Economic Sociology*, Princeton University Press & Russel Sage Foundation, New-York.
- Sociologie et économie, *Revue Française de Sociologie*, juillet-septembre 1997, XXXVIII-3, numéro thématique.
- Sociologies économiques, *Cahiers Internationaux de Sociologie*, volume CIII, Paris, PUF, juillet-décembre 1997, numéro thématique.
- STEINER Philippe, 1999, *La sociologie économique*, Paris, La Découverte, coll. Repères n°274.
- STROOBANTS Marcelle, 1993, *Sociologie du travail*, Nathan, Paris, 128 p.
- SWEDBERG R., GRANOVETTER M., 2001, Introduction to the Second Edition, in Granovetter and Swedberg (eds.), *The Sociology of Economic Life*, Boulder, CO: Westview Press, pp. 1-28.
- TANGUY Lucie (dir), 1986, *L'introuvable relation formation emploi. Un état des recherches en France*, La Documentation Française, Paris, 302 p.
- TANGUY Lucie, 1994, La formation, une activité sociale en voie de définition ?, in M. De Coster & F. Pichault, *Traité de sociologie du travail*, De Boeck, Bruxelles, pp. 169-196.
- TILLY C., TILLY C., 1994, Capitalist work and labor markets, in Smelser N.J., Swedberg R. (éds), *The Handbook of Economic Sociology*, Russel Sage Foundation, 283-312..
- TOMASI A., 1991, *Problème d'emploi dans le bâtiment en pays aixois*, L. E. S. T., décembre, 68p.
- TROTTIER Claude, 2000, Le rapport au travail et l'accès à un emploi stable, à temps plein, lié à la formation : vers l'émergence de nouvelles normes ?, in Fournier G., Bourassa B. (dirs), 2000, *Les 18 à 30 ans et le marché du travail. Quand la marge devient la norme...*, Les Presses de l'Université de Laval, pp. 35-57.

- TROUVE P., GORCE C., 2000, *Les causes et motifs de rupture des contrats d'apprentissage*, CER-Céreq, Groupe ESC Clermont.
- TROUVE Philippe, 1996, L'éternelle "professionnalisation" des formations initiales en France, in S. Roussillon, F. Bournois, J.-Y. Le Louarn (éd.), *Les enjeux de l'emploi : société, entreprises et individus*, CNRS, coll. "Programme Rhône-Alpes Recherches en Sciences Humaines", pp. 227-246.
- VALADE Bernard, 1996, *Introduction aux sciences sociales*, Paris, PUF.
- VASCONCELLOS Maria, 1993, *Le système éducatif*, Paris, La Découverte, coll. Repères.
- VERDIER Eric, 1996, L'insertion des jeunes "à la française" : vers un ajustement structurel ?, *Travail et Emploi*, n°69, pp. 37-54.
- VINCENS Jean, 1995, *L'intermédiation dans le domaine du travail et de l'emploi*, Note du LIRHE n°181 (95-2), Toulouse (repris de 1988).
- VULLIEZ Christian, 1997, Gestion d'un établissement de formation, in Simon Y. & Joffre P. (dirs), *Encyclopédie de gestion*, Paris, Economica, 2<sup>de</sup> éd° revue, actualisée et augmentée, pp. 1500-1523.
- WEBER Max, 1922, *Wirtschaft und Gesellschaft*, tr. fr. *Economie et Société*, Paris, Plon, 1971, repris Paris, Pocket/Agora, 1995 (2 vol.).
- WHITE Harrison C., 1988, Varieties of Markets, in Wellman B. et Berkowitz S. D. (eds), *Social Structures : A Network Approach*, New-York, Cambridge University Press, pp. 226-260.
- WHITE Harrison C., 1995, Passages réticulaires, acteurs et grammaire de la domination, *Revue Française de Sociologie*, XXXVI, 4, 705-723.

# **ANNEXES GENERALES**

# TABLE DES MATIERES

<b>INTRODUCTION. DES LIENS ENTRE L'ECOLE ET L'ENTREPRISE .....</b>	<b>4</b>
1. RAPPORTS ET " RELATIONS " ENTRE LE SYSTEME EDUCATIF ET LE MONDE DU TRAVAIL .....	4
2. L'INSCRIPTION RELATIONNELLE DES PROCESSUS D'ENTREE DES JEUNES FORMES SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL.....	7
3. LES DISPOSITIFS DE FORMATION A VISEE PROFESSIONNELLE COMME ORGANISATIONS SUPPORTS DE RESEAUX SOCIAUX DANS LES PROCESSUS DE RECHERCHE D'EMPLOI OU DE RECRUTEMENT.....	8
* Les formations de l'école comme acteurs du marché du travail .....	8
* Les dispositifs de formation comme organisations éducatives spécifiques .....	8
* Le champ des enseignements concernés .....	9
* Des individus et des relations : rencontres en cours de formation .....	10
4. LES DISPOSITIFS DE FORMATION A VISEE PROFESSIONNELLE SUR LE MARCHÉ DU TRAVAIL : DES ARTICULATEURS ECOLE-ENTREPRISES .....	12
<b>CHAPITRE 1. L'APPROCHE SOCIOLOGIQUE DU MARCHÉ DU TRAVAIL .....</b>	<b>15</b>
1.1. INTRODUCTION. TROUVER UN EMPLOI A LA SORTIE DE L'ECOLE .....	15
1.1.1. <i>Début de carrière et marché du travail</i> .....	15
1.1.2. <i>Des points de vue classiques sur l'appareil éducatif et le marché du travail</i> .....	16
1.2. L'INSCRIPTION SOCIALE DU MARCHÉ .....	17
1.2.1. <i>La nature sociale de l'échange, concept de base du marché, selon Simmel</i> .....	17
1.2.2. <i>L'encastrement social de l'économie selon Karl Polanyi</i> .....	19
1.2.3. <i>Les limites des approches économiques du marché du travail</i> .....	20
1.2.4. <i>Le marché comme phénomène social dans les travaux actuels</i> .....	24
1.2.4.1. Le problème de l'"embeddedness" selon Granovetter.....	24
1.2.4.1.1. Une position intermédiaire entre les points de vue sous-socialisés et sur-socialisés .....	24
1.2.4.1.2. L'enracinement social de la confiance.....	26
1.2.4.2. Les marchés comme formes sociales d'échange modelant le cours de l'action individuelle (Baron et Hannan) .....	26
1.2.4.3. L'interconnexion de l'offre et de la demande (Tilly et Tilly) .....	27
1.2.4.4. L'influence, sur les organisations, des contacts sociaux qui constituent leur environnement (Nohria et Gulati) .....	29
1.2.4.5. Le marché comme structure sociale (Harrison White).....	29
1.2.4.6. La structure réticulaire des marchés (S. D. Berkowitz).....	32
1.2.4.7. Pour conclure.....	32
1.2.5. <i>L'encastrement dans les réseaux sociaux comme producteur de la confiance et contreponds à l'inévitable incertitude portant sur les transactions du marché du travail</i> .....	33
1.2.5.1. Incertitude et marché .....	33
1.2.5.2. Incertitude sur le marché du travail : le réseau social comme source de la confiance .....	34
1.2.5.3. La dimension non marchande du fonctionnement réticulaire du marché du travail comme soutien à sa dimension marchande .....	36
1.2.5.4. Incertitude et qualité de l'information.....	37
1.2.6. <i>Conclusion. L'inscription sociale du fonctionnement du marché du travail</i> .....	39

1.3. ALLONGEMENT DE LA JEUNESSE, INSERTION, SOCIALISATION, TRANSITION, MOBILITE : LE CADRE DES DEBUTS DE CARRIERE SOCIALE ET PROFESSIONNELLE DES JEUNES .....	39
1.3.1. <i>Les débuts de carrière sociale et professionnelle des jeunes</i> .....	39
1.3.2. <i>La période de "transition professionnelle" selon J. Rose</i> .....	42
1.3.3. <i>La question de "l'engagement professionnel" (Ch. Nicole-Drancourt)</i> .....	43
1.3.4. <i>Une approche nouvelle de la socialisation à travers l'analyse de la construction identitaire (C. Dubar)</i> .....	46
1.3.4.1. L'apparition d'un nouveau mode de socialisation post-scolaire parmi les jeunes les plus défavorisés.....	46
1.3.4.2. Une approche nouvelle de la socialisation, mettant les relations sociales au centre de son analyse.....	47
1.3.5. <i>L'insertion sociale et professionnelle des jeunes comme fruit de l'expérience individuelle (F. Dubet)</i> .....	48
1.3.6. <i>La socialisation, de l'identification à l'expérimentation (O. Galland)</i> .....	50
1.3.6.1. L'apparition d'une nouvelle phase de vie .....	50
1.3.6.2. Une phase d'expérimentation active plus que d'attente passive .....	51
1.3.7. <i>Conclusion. Une phase de vie qui se joue aussi bien dans le rapport à l'emploi que dans les relations aux diverses instances de la famille et de la société</i> .....	52

**CHAPITRE 2. RELATIONS SOCIALES ET DISPOSITIFS DE FORMATION SUR LE MARCHE DU TRAVAIL : MODE OPERATOIRE DES INDIVIDUS ET CAPITAL SOCIAL COLLECTIF .....** 54

2.1. LE CAPITAL SOCIAL SUR LE MARCHE DU TRAVAIL : DU RESEAU INDIVIDUEL AUX RELATIONS SOCIALES AU SEIN DES GROUPES .....	54
2.1.1. <i>La dimension collective du capital social, ou comment il apparaît</i> .....	55
Le capital social inscrit dans un réseau relationnel .....	55
Une conception extensive du capital social.....	55
La place des individus dans cette conception collective .....	56
Le capital social peut être initié par des individus particuliers.....	56
... mais ils ne seront jamais les seuls à en bénéficier.....	56
2.1.2. <i>Le capital social du point de vue individuel, ou comment on l'utilise</i> .....	57
La valeur relative des liens interindividuels pour changer d'emploi selon Granovetter.....	57
La dimension stratégique des liens faibles "bridgés" .....	57
Une étude empirique : la mobilisation des réseaux pour trouver son emploi.....	58
Les ponts entre cercles sociaux, un effet de structure sociale .....	59
Le capital social : des liens spécifiques, favorisant la mobilité professionnelle .....	59
La gestion stratégique du capital social au niveau individuel selon Burt.....	60
Le capital social est inscrit dans la structure du réseau de l'individu .....	60
Les trous structureaux : contrôler la connection entre deux sphères sociales,.....	61
...une capacité à se situer "entre les autres" comme capital social sur un marché compétitif .....	61
Connaître des gens mieux placés pour réussir ses actions (Lin) .....	61
2.1.3. <i>Le capital social, entre configuration collective et mode d'action individuel</i> .....	62
2.2. RESSOURCES RELATIONNELLES ET ENCASTREMENT SOCIAL : LE CAPITAL SOCIAL DES DISPOSITIFS DE FORMATION A CARACTERE PROFESSIONNEL SUR LE MARCHE DU TRAVAIL .....	65
2.2.1. <i>Ce capital social est une émanation collective (Coleman, Bourdieu)</i> .....	66
2.2.2. <i>Il comporte une dimension individuelle</i> .....	66
2.2.3. <i>Ce capital social trouve son existence dans une configuration structurelle (Granovetter, Burt)</i> .....	66
2.2.4. <i>Ce capital social n'a de valeur que s'il est pertinent par rapport à l'objectif des actions individuelles</i> .....	67
2.2.5. <i>Ce capital social est à la fois intentionnel et contingent</i> .....	67

2.2.5.1. La production du capital social au niveau collectif résulte au minimum d'une stratégie émergente du responsable du dispositif de formation.....	68
2.2.5.2. La mobilisation du capital social au plan individuel, intentionnelle et contingente .....	70
2.2.5.2.1. Les employeurs .....	70
2.2.5.2.2. Les élèves.....	71
2.2.6. <i>Ce capital social est le fruit d'un processus temporel autorenforçant</i> .....	72
2.2.6.1. Du point de vue individuel .....	72
2.2.6.2. L'essence collective du processus.....	73
2.2.6.3. Un processus cumulatif .....	73
2.2.7. <i>La fonction de ce capital social est d'assurer un lien entre la formation et l'emploi</i> .....	74
2.2.8. <i>Ce capital social est aussi un vecteur de socialisation</i> .....	74
2.3. CAPITAL SOCIAL ET CAPITAL HUMAIN A LA SORTIE DE L'ECOLE.....	76
2.3.1. <i>Le capital humain</i> .....	76
2.3.2. <i>L'articulation entre le capital social et le capital humain, le capital social comme potentialisateur du capital humain</i> .....	78
2.4. CONCLUSION. LE CAPITAL SOCIAL DE L'ECOLE, UN PROCESSUS RELATIONNEL LIANT ORGANISATIONS EDUCATIVES ET ORGANISATIONS DE TRAVAIL ET DESTINE A FAVORISER LA MOBILITE DES INDIVIDUS ENTRE CES ORGANISATIONS EN DEBUT DE CARRIERE PROFESSIONNELLE .....	79

### **CHAPITRE 3. L'APPAREIL EDUCATIF DANS LES MODES D'ACCES A L'EMPLOI : ETUDES EMPIRIQUES..... 80**

3.1 LES MODES DE RECRUTEMENT DES EMPLOYEURS DU BTP.....	80
3.1.1. <i>Le recrutement par les employeurs du BTP : des pratiques localisées</i> .....	81
3.1.2. <i>Quelle modification des pratiques d'embauche face aux difficultés de recrutement ?</i> .....	82
3.1.3. <i>Les réseaux de l'entrepreneur comme canaux de recrutement</i> .....	83
3.1.4. <i>Activation du réseau personnel et difficultés de recrutement dans le cas du BTP</i> .....	84
3.1.5. <i>Les réseaux relationnels comme ressource déterminante pour les entrepreneurs</i> .....	86
3.2. L'ECOLE COMME INTERMEDIAIRE SUR LE MARCHE DU TRAVAIL : L'ANALYSE DES MODES DE RECRUTEMENT OU DE RECHERCHE D'EMPLOI SELON LE CENTRE D'ETUDES DE L'EMPLOI .....	87
3.2.1. <i>Les principaux résultats</i> .....	87
3.2.2. <i>Recrutements à distance ou recrutements de proximité</i> .....	88
3.2.3. <i>Recrutements par mise en relation directe ou par un intermédiaire</i> .....	89
3.2.4. <i>Une approche qui brouille la perception des dimensions relationnelles</i> .....	89
3.2.5. <i>Un poids particulier de l'école comme mode de recrutement pour les anciens élèves</i> .....	91
3.3. L'ECOLE COMME MOYEN D'ACCES A L'EMPLOI DANS L'ENQUETE EMPLOI.....	92
3.3.1. <i>L'identification des modes d'accès à l'emploi des personnes précédemment en formation dans l'enquête Emploi</i> .....	93
3.3.1.1. L'école comme mode d'accès à l'emploi dans l'enquête Emploi. Un premier regard.....	93
3.3.1.2. Identifier les jeunes sortants de l'école .....	94
3.3.1.3. Identifier des " relations professionnelles antérieures " comme mode d'accès à l'emploi pour les jeunes interrogés dans l'enquête Emploi.....	94
3.3.1.4. D'où viennent les réponses reclassées ? Des relations professionnelles antérieures qui se cachent derrière des réponses " démarches personnelles " et " école " .....	95



3.3.2. <i>L'école et les relations professionnelles antérieures dans les modes d'obtention de l'emploi sur la décennie quatre-vingt-dix pour les jeunes sortants de formation</i> .....	99
3.3.2.1. Les modes d'obtention de l'emploi à la sortie de l'école durant la décennie quatre-vingt-dix .....	99
3.3.2.2. L'école dans les modes d'accès à l'emploi selon les publics : niveau du diplôme indifférent, influence de l'origine sociale.....	102
3.4. LA PLACE DE L'ECOLE DANS LES CHANGEMENTS SUCCESSIFS D'EMPLOI APRES AVOIR QUITTE LE SYSTEME EDUCATIF .....	105
3.4.1. <i>Mode d'accès à l'emploi selon le rang de celui-ci</i> .....	106
3.4.2. <i>Mode d'accès au premier emploi selon les caractéristiques des personnes</i> .....	109
3.5. POUR CONCLURE : L'ECOLE, UN MODE DE RECRUTEMENT OU DE RECHERCHE D'EMPLOI QUI CONCERNE SURTOUT LES JEUNES ELEVES SORTANT DE FORMATION.....	114
<b>CHAPITRE 4. DISPOSITIFS DE FORMATION, RESEAUX ET MARCHES DU TRAVAIL : UNE APPROCHE RETICULAIRE ET ORGANISATIONNELLE .....</b>	<b>117</b>
4.1. LE CAPITAL SOCIAL DE L'ECOLE DANS LE PASSAGE DE L'ECOLE A L'EMPLOI. UNE PROBLEMATIQUE EN TROIS TEMPS. ....	118
4.2. LE POINT DE VUE INDIVIDUEL : LE DISPOSITIF DE FORMATION COMME BASE DE MISES EN RELATION ELEVES/EMPLOYEURS ET DE DEVELOPPEMENT DU CAPITAL RELATIONNEL PROFESSIONNEL DES ELEVES.....	119
4.2.1. <i>Le dispositif de formation comme lieu de rencontres entre élèves et professionnels</i> .....	119
4.2.2. <i>Médiation à double entente et interactions récurrentes au sein de l'activité formative</i> .....	120
4.3. LE POINT DE VUE "STRUCTURAL" : LES DISPOSITIFS DE FORMATION A CARACTERE PROFESSIONNEL COMME POINTS DE CONTACT PRIVILEGIES AVEC LES MILIEUX PROFESSIONNELS .....	122
4.3.1. <i>La proximité institutionnelle du système éducatif avec le monde du travail</i> .....	123
4.3.1.1. Les liens institutionnels école-entreprise comme forme de régulation du marché des jeunes débutants aux Etats-Unis, au Japon, en Allemagne et en Grande-Bretagne .....	123
4.3.1.2. Extériorité relative de l'école vis-à-vis des entreprises, et Etat comme "tuteur" du marché du travail des jeunes débutants : une déconnexion éducation-travail marquée en France .....	125
4.3.2. <i>Une approche plus structurale : les dispositifs de formation à caractère professionnel comme articulateurs entre le monde de l'école et le monde du travail</i> ...	128
4.3.2.1. Les flux de contacts du dispositif de formation avec le milieu professionnel visé ....	129
4.3.2.2. Le dispositif de formation comme articulateur entre deux milieux.....	130
4.3.3. <i>Le dispositif de formation comme porteur de capital social collectif</i> .....	133
4.4. LE POINT DE VUE ORGANISATIONNEL : L'INSCRIPTION RELATIONNELLE DIFFERENCIEE DES DISPOSITIFS DE FORMATION VIS-A-VIS DES RESEAUX RELATIONNELS PROFESSIONNELS COMME SOURCES D'INEGALITE DANS LES CONDITIONS D'ACCES AU PREMIER EMPLOI POUR LES ELEVES .....	136
4.4.1. <i>Moyens formels et moyens informels dans la recherche d'emploi</i> .....	137
4.4.2. <i>Convention académique ou professionnelle : le mode de fonctionnement adopté par le responsable de formation</i> .....	139
4.4.3. <i>Un management intentionnel des ressources relationnelles ?</i> .....	142
4.4.3.1. Le fonctionnement des dispositifs de formation comme résultat de stratégies émergentes de la part de leurs responsables .....	142
4.4.3.2. La création d'une « niche sociale » comme solution intentionnelle d'organisation préservant les formes d'ajustement contingentes ou spontanées .....	143

4.5. POUR CONCLURE. LE CAPITAL SOCIAL DANS L'ARTICULATION ECOLE-ENTREPRISE ENTRE COOPERATION ET CONCURRENCE : UNE CONSTRUCTION SOCIALE « LOCALISEE » ET CONVENTIONNELLE DU LIEN FORMATION EMPLOI, MAIS AUSSI UNE ORGANISATION DE LA CONCURRENCE ENTRE LES ACTEURS EDUCATIFS POUR L'ACCES AUX DEBOUCHES, ET ENTRE LES EMPLOYEURS POUR L'ACCES AUX CANDIDATS .....	145
--	-----

## **CHAPITRE 5. ETUDE SUR DES FORMATIONS DE 3° CYCLE A L'ADMINISTRATION ET A LA GESTION DANS LE SECTEUR CULTUREL ..... 147**

5.1. LES CARACTERISTIQUES DU SECTEUR CULTUREL.....	147
5.1.1. <i>Le secteur culturel, laboratoire d'innovations sociales et secteur marqué par les dimensions relationnelles</i> .....	147
5.1.1.1. Un laboratoire de pratiques sociales innovantes .....	148
5.1.1.2. La prégnance des dimensions informelles et relationnelles .....	149
5.1.2. <i>Les caractéristiques organisationnelles et de marché du travail du secteur</i> .....	150
5.1.2.1. Un mode de production spécifique : organisation par projets, coopération organique et décentralisation horizontale.....	150
5.1.2.2. Une coopération informelle, implicite et en confiance : valeurs partagées et modes de régulation des relations de travail.....	152
5.1.2.3. La structuration du marché par les réseaux relationnels : l'importance de l'interconnaissance dans les opérations de recrutement.....	154
5.2. UNE ETUDE SUR CINQ DISPOSITIFS DE FORMATION DE 3° CYCLE EN ADMINISTRATION ET GESTION DANS LE SECTEUR CULTUREL .....	156
5.2.1. <i>Le principe de l'analyse</i> .....	156
5.2.2. <i>Les aspects techniques de l'enquête d'insertion</i> .....	158
5.2.3. <i>Portraits rapides des cinq dispositifs de formation étudiés</i> .....	159
5.2.4. <i>Indications sur la présentation des résultats de l'étude</i> .....	161
5.3. LES CARACTERISTIQUES SOCIALES DES ELEVES ET LEUR PARCOURS ANTERIEUR DE FORMATION .....	162
5.3.1. <i>Caractéristiques démographiques</i> .....	163
5.3.1.1. Une forte féminisation.....	163
5.3.1.2. Un public très jeune associé à des étudiants nettement plus âgés .....	163
5.3.2. <i>Une origine sociale très aisée</i> .....	164
5.3.3. <i>Le cheminement des étudiants avant l'entrée dans les formations</i> .....	165
5.3.3.1. Des formations antérieures extrêmement variées.....	166
5.3.3.2. Des parcours antérieurs de jeunes étudiants, mais aussi de professionnels en formation continue .....	167
5.3.4. <i>Les motifs de choix du dispositif de formation : reconnaissance du dispositif de formation pour lui-même ou porte d'entrée dans le milieu culturel ?</i> .....	168
5.4. CAPITAL SOCIAL ET MODES DE FONCTIONNEMENT DES DISPOSITIFS DE FORMATION.....	169
5.4.1. <i>Mode d'accès et d'information sur les dispositifs de formation : des modes relationnels dominants</i> .....	170
5.4.1.1. Trois grands types de canaux d'information.....	170
5.4.1.2. Les modes d'accès aux dispositifs de formation.....	171
5.4.2. <i>Le mode d'organisation des dispositifs de formation : une place variable accordée à l'implication de professionnels intervenants</i> .....	172
5.4.3. <i>Les modes d'accès à l'emploi après la sortie de formation</i> .....	175
5.4.3.1. L'évolution dans le temps des réseaux mobilisés pour accéder à un emploi.....	176
5.4.3.2. Les modes d'accès au premier emploi selon les dispositifs .....	177
5.5. LES PARCOURS APRES LA SORTIE DE FORMATION ET LES CONDITIONS D'ACCES AU PREMIER EMPLOI POUR CHAQUE DISPOSITIF .....	179
5.5.1. <i>Poursuite d'études ou accès à l'emploi ?</i> .....	179
5.5.2. <i>L'entrée dans le secteur culturel</i> .....	181
5.5.3. <i>Le nombre d'emplois occupés</i> .....	182
5.5.4. <i>La durée d'accès au premier emploi</i> .....	183

5.5.5. <i>Le poids des contrats à durée déterminée</i> .....	184
5.6. DIFFERENCES DE CAPITAL SOCIAL ENTRE LES DISPOSITIFS DE FORMATION ET CONDITIONS D'ACCES AU PREMIER EMPLOI .....	186
5.6.1. <i>Mode d'organisation, mode d'entrée en formation et mode d'accès au premier emploi : l'identification du capital social des dispositifs de formation</i> .....	186
5.6.2. <i>Capital social des dispositifs de formation et conditions d'entrée dans les milieux professionnels</i> .....	189
5.6.2.1. Les indicateurs des conditions d'accès au premier emploi.....	189
5.6.2.2. Des conditions d'insertion nettement différenciées .....	189
5.6.2.3. Fonctionnement des dispositifs de formation et conditions d'insertion .....	191
<b>CONCLUSION. ELEMENTS POUR UNE GENERALISATION</b> .....	<b>194</b>
1. <i>Synthèse de l'étude empirique. Le capital social de l'école dans les débuts de vie active à la sortie d'un dispositif de formation de troisième cycle dans le secteur culturel</i> .....	194
1.1. Une ressource facilitant la mobilité en début de carrière professionnelle .....	194
1.2. Une ressource qui n'intervient pas seule dans l'accès aux premiers emplois .....	195
2. <i>Des limites propres à l'étude empirique</i> .....	196
3. <i>Eléments pour élargir la portée au-delà du champ de l'enquête empirique</i> .....	198
3.1. Un phénomène pouvant concerner les étudiants quelle que soit leur origine sociale ou leur niveau d'étude .....	198
3.2. Un phénomène pouvant concerner potentiellement tous les secteurs d'activité et pas seulement le secteur culturel .....	199
4. <i>Capital social de l'école et fonctionnement du marché du travail</i> .....	201
5. <i>Capital social et pilotage des dispositifs de formation : un champ de réflexion pour le système éducatif ?</i> .....	202
* L'appareil éducatif comme réseau social .....	202
* La performance des dispositifs de formation .....	203
* Le poids du stage dans les conditions d'accès au premier emploi .....	203
* Un pilotage intentionnel des dispositifs de formation intégrant les dimensions relationnelles du capital social : de l'inventivité pédagogique ? .....	203
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>205</b>
<b>ANNEXES GENERALES</b> .....	<b>220</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	<b>315</b>
<b>TABLE DES FIGURES, TABLEAUX ET ENCADRES</b> .....	<b>321</b>

## TABLE DES FIGURES, TABLEAUX ET ENCADRES

### FIGURES

Figure 1. Principe de coordination sur le marché du travail en situation d'incertitude, quelle que soit l'origine de celle-ci .....	23
Figure 2. Interaction structure/action individuelle .....	31
Figure 3. L'opposition des conceptions du capital social selon Burt et Coleman. Source Sandefur & Laumann 1998 .....	62
Figure 4. Conceptions du capital social selon deux oppositions : individu/groupe et contenu/forme.....	63
Figure 5. La stratégie d'articulateur .....	131
Figure 6. Dispositifs de formation comme articulateurs avec les milieux professionnels.....	132
Figure 7. Stratégies émergentes centrées sur le dispositif de formation .....	135
Figure 8. Trois grands types de canaux d'information .....	170

### TABLEAUX

Tableau 1. Efficacité du placement par l'ANPE selon le canal d'information utilisé. Source enquête Lièvre 1984.....	38
Tableau 2. Types de moyens d'accès à l'emploi. Enquête Granovetter Newton 1973.....	58
Tableau 3. Nature du lien ayant permis l'obtention d'un emploi. Enquête Granovetter Newton 1973 .....	58
Tableau 4. Longueur de la chaîne relationnelle ayant permis l'obtention d'un emploi. Enquête Granovetter Newton 1973 .....	58
Tableau 5. Caractéristiques des entreprises du BTP en Auvergne et de l'échantillon obtenu lors de l'enquête. Source enquête BTP Auvergne 1992 .....	81
Tableau 6. Question : " Lorsque vous recrutez du personnel ouvrier, vous cherchez plutôt au niveau : " Source enquête BTP Auvergne 1992.....	82
Tableau 7. Lorsque vous êtes confronté à des difficultés de recrutement de personnel qualifié, comment préférez-vous procéder pour résoudre votre problème ? Source enquête BTP Auvergne 1992. ....	83
Tableau 8. Pour recruter votre personnel de production, quel moyen utilisez-vous en priorité ? Source enquête BTP Auvergne 1992.....	83
Tableau 9. LES DIFFERENTS MODES DE RECRUTEMENT. Reprise du tableau proposé par le Centre d'Etudes de l'Emploi (Lagarenne et Marchal 1995). Source des données : enquête Emploi de l'INSEE de 1994. ....	88
Tableau 10. Variation du mode d'accès à l'emploi par l'école selon l'âge, selon le diplôme ou selon le statut précédent ( <i>repris du tableau de Lagarenne et Marchal 1995, p. 3</i> ).....	92
Tableau 11. Mode d'accès à l'emploi selon la tranche d'âge : fréquence de la réponse « école ». Source enquête Emploi INSEE.....	93
Tableau 12. Jeunes âgés de 15 à 29 ans, ayant changé d'emploi entre le 1er mars de l'année n-1 et le 1er mars de l'année n, précédemment en formation ou au service national. Source enquête Emploi INSEE .....	94
Tableau 13. Proportion de répondants ayant obtenu leur emploi en ayant travaillé dans la même entreprise l'année précédente. Source enquête Emploi INSEE.....	95

Tableau 14. Poids, dans la catégorie d'origine, des réponses reclassées comme relations professionnelles antérieures. Source enquête Emploi INSEE.....	96
Tableau 15. Composition de la catégorie reconstruite “ relations professionnelles antérieures ” selon la catégorie de réponse à la question originelle sur le mode d'obtention de l'emploi. Source enquête Emploi INSEE .....	96
Tableau 16. Modes d'accès à l'emploi (réponses à la question « <i>Comment M... a-t-il trouvé son emploi ?</i> »). Source enquête Emploi INSEE .....	99
Tableau 17. Modes d'accès à l'emploi recomposés avec ajout de l'item « emploi antérieur ». Source enquête Emploi INSEE .....	99
Tableau 18. Le poids du capital social dans le mode d'obtention de l'emploi occupé au moment de l'enquête pour les personnes ayant commencé à travailler pour l'employeur actuel moins d'un an avant l'enquête. Comparaison jeunes/tous publics. Source enquête Emploi INSEE.....	100
Tableau 19. Le poids du capital social dans le mode d'obtention de l'emploi occupé au moment de l'enquête pour les jeunes de 15 à 29 ans ayant commencé à travailler pour l'employeur actuel moins d'un an avant l'enquête. Source enquête Emploi INSEE.....	101
Tableau 20. Evolution des modes d'accès à l'emploi selon le rang de celui-ci (%). Elèves sortis de l'enseignement secondaire général, technique ou professionnel avant le bac en 1989. Source enquête G41 Céreq .....	106
Tableau 21. Elèves sortis de l'apprentissage en 1989 (G42). Evolution des modes d'accès aux emplois occupés par les sortants sur la période d'enquête selon le rang de l'emploi (%). Source enquête G42 Céreq.....	108
Tableau 22. Variation de la fréquence d'obtention du premier emploi par l'école. Elèves issus de l'enseignement secondaire général, technique ou professionnel avant le bac et de l'apprentissage, sortis en 1989. Source enquêtes G41-G42 Céreq .....	111
Tableau 23. Sexe .....	163
Tableau 24. Age à l'entrée en formation (regroupé).....	164
Tableau 25. Répartition des élèves de l'enseignement supérieur en France selon leur origine sociale (Enquête Céreq de 1991, Martinelli 1994) .....	164
Tableau 26. Répartition des élèves des formations enquêtées selon leur origine sociale ( <i>synthèse des tableaux 5a et 5b, annexe 4</i> ) .....	165
Tableau 27. Mode d'accès des étudiants dans la formation suivie .....	171
Tableau 28. Mode d'accès à l'emploi selon le rang de celui-ci ; réponses pour l'ensemble des formations (" <i>Comment avez-vous trouvé cet emploi ?</i> ") .....	177
Tableau 29. Mode d'accès au premier emploi selon le dispositif de formation suivi (" <i>Comment avez-vous trouvé cet emploi ?</i> ") .....	178
Tableau 30. Poursuite d'études après la sortie du dispositif .....	180
Tableau 31. Comparaison de la situation du premier et du dernier emploi occupé vis à vis du secteur culturel.....	182
Tableau 32. Occupation d'un emploi depuis la fin de la formation.....	183
Tableau 33. Durée d'accès au 1 <sup>er</sup> emploi en nombre de mois.....	184
Tableau 34. Statut du premier emploi occupé selon le dispositif de formation.....	185
Tableau 35. Tableau général des variables observées pour le mode de fonctionnement de chaque dispositif.....	187
Tableau 36. Configuration de fonctionnement des dispositifs de formation .....	188
Tableau 37. Conditions d'accès au premier emploi selon les modes dominants, relationnels ou non, d'accès à la formation, d'accès à l'emploi et d'organisation du dispositif de formation .....	190

## ENCADRES

Encadré 1. L'âge des possibles ?.....	41
Encadré 2. La notion d'intermédiaire.....	131
Encadré 3. Une parenté du secteur culturel avec les modèles coopératif d'Aoki et innovateur de Mintzberg .....	152
Encadré 4. La demande du Ministère de la Culture .....	156
Encadré 5. Les enquêtes de cheminement du Céreq .....	162
Encadré 6. Définition de l'emploi dans l'enquête sur les 3 <sup>o</sup> cycles.....	175