



HAL
open science

La socialisation scolaire et professionnelle des étudiants en stage : une approche comparative des systèmes de formation initiale et de la construction identitaire des jeunes en transition professionnelle entre la France et la Corée du Sud

Jeongmi Lee

► To cite this version:

Jeongmi Lee. La socialisation scolaire et professionnelle des étudiants en stage : une approche comparative des systèmes de formation initiale et de la construction identitaire des jeunes en transition professionnelle entre la France et la Corée du Sud. Education. Université de Strasbourg, 2021. Français. NNT : 2021STRAG017 . tel-03789657

HAL Id: tel-03789657

<https://theses.hal.science/tel-03789657>

Submitted on 27 Sep 2022

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.

ÉCOLE DOCTORALE : ED 519 SHS PE
UR2310 LISEC

THÈSE présentée par :
Jeongmi LEE

soutenue le : **27 mai 2021**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**
Discipline/ Spécialité : Sciences de l'éducation et de la formation

**La socialisation scolaire et professionnelle des
étudiants en stage**

**une approche comparative des systèmes de formation initiale
et de la construction identitaire des jeunes en transition
professionnelle entre la France et la Corée du Sud**

Volume 1

THÈSE dirigée par :

M. PACHOD André

Maître de conférences HDR, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

M. FABRE Michel

Professeur émérite, Université de Nantes

Mme. RUOLT Anne

Maître de conférences HDR, IB Nogent

M. JOINAU Benjamin

Professeur associé EHESS, Université Hongik Séoul

AUTRES MEMBRES DU JURY :

M. CHALMEL Loïc

Professeur des Universités, Université de Haute Alsace

M. MARCEL Jean-François

Professeur des universités, Université de Toulouse Jean Jaurès

Mme. REGNAULT Elisabeth

Maître de conférences HDR, Université de Strasbourg

M. PACHOD André

Maître de conférences HDR, Université de Strasbourg

*« Ceux qui brillent de la même lumière s'illuminent mutuellement,
et ceux du même type se cherchent.
Les nuages suivent le dragon ; le vent suit le tigre. »*

Sima Qian (145 av. J.-C.-86 av. J.-C.), historien chinois
Citation de *Yi Jing* (classique chinois), dans son ouvrage *Shiji*

Remerciement

Étudier en France a été à la fois une formidable aventure et un défi qui demandait beaucoup de courage pour moi qui ne parlais pas français il y a huit ans. Je tiens à exprimer ma gratitude à tous ceux qui m'ont soutenue et accompagnée dans ce parcours.

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de thèse, André PACHOD, qui a accepté de diriger ma recherche doctorale. Ce travail n'aurait jamais vu jour sans sa générosité. J'aimerais également remercier Mme. Elisabeth REGNAULT et M. Jean-François MARCEL pour leurs conseils et leurs encouragements qui m'ont aidée dans l'élaboration de ce travail. Les échanges intellectuels avec ces trois professeurs à chaque réunion du CST seront pour moi une expérience inoubliable.

Je remercie tout aussi sincèrement les membres du jury, pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon travail en acceptant de faire partie de ce jury.

J'adresse également mes profonds remerciements à tous ceux qui m'ont entourée et soutenue physiquement, émotionnellement et intellectuellement,

à tous mes amis qui ont partagé avec moi les moments agréables et difficiles de la vie,

à toutes les précieuses rencontres ici qui m'ont permis de nouvelles connaissances et découvertes culturelles,

et en particulier, à Mme. Shinja KOO et M. François WACH qui ont apporté leur soutien moral et encouragé mon projet jusqu'au bout.

Je dédie cette thèse à mes deux grands-mères, qui ont vécu analphabète toute leur vie, et à mes parents qui n'ont pas pu terminer leurs études secondaires dans un environnement de vie difficile.

Sommaire

INTRODUCTION	8
PARTIE I : QUESTION DE RECHERCHE	
Chapitre 1 : Enjeux et contexte	16
1. L'objet et l'intérêt de l'étude	16
2. L'approche sociologique des processus de transition et d'insertion des jeunes	19
3. L'actualité des stages dans l'enseignement supérieur français	24
4. Le système français de transition de la formation à l'emploi	30
Chapitre 2 : Cadre conceptuel	35
1. Les approches de la socialisation : la société, l'individu et la construction de l'identité	36
1.1. La socialisation professionnelle et les formes identitaires de Dubar	38
1.2. La culture de l'organisation et l'identité au travail de Sainsaulieu	42
1.3. Une mise en perspective de l'identité professionnelle par Dubar et par Sainsaulieu	44
2. L'identité entre identification et différenciation dans les mutations socio-économiques	47
3. Une mise en application des formes identitaires de Dubar	54
4. Une identité des jeunes « individualiste au travail » estimée ou constatée	63
5. Un cadre théorique du processus de socialisation professionnelle des stagiaires	66
Chapitre 3 : Méthode comparative	73
1. Les objectifs et les apports de l'approche comparative	73
2. Les pratiques et les enjeux de l'étude comparative	76
2.1. La construction de l'objet de la comparaison et l'élaboration du cadre de la comparaison	76

2.2. La comparabilité et l'incomparabilité	84
2.3. Le travail empirique	93
3. La construction de l'objet et du champ de comparaison de la recherche.....	97
Chapitre 4 : Contexte comparatif.....	100
1. La place du stage entre le diplôme et l'emploi	100
2. Le développement des stages dans l'enseignement supérieur en France.....	106
3. Le développement des stages hors du système universitaire en Corée du Sud.....	113
4. Les spécificités de configurations nationales et les différentes finalités des stages ..	119
5. Les situations des stagiaires très hétérogènes selon leurs niveaux de diplômes	125
6. La sélection du système éducatif et l'accès à l'emploi.....	131
7. La segmentation du marché du travail et l'inégalité des chances.....	138
8. L'impact des contraintes psychosociales sur le mode de socialisation des stagiaires	141
9. La socialisation des jeunes entre le choix et la sélection	144
Chapitre 5 : Problématique	150
 PARTIE II : ENQUÊTE DE TERRAIN	
Chapitre 6 : Méthodologie	163
1. Les questions ontologiques et épistémologiques sur l'objet de l'étude	163
2. L'opérationnalisation du cadre théorique pour une recherche empirique	165
2.1. Opérationnaliser le concept de développement professionnel.....	165
2.2. Opérationnaliser le concept de déclassement	170
2.3. Opérationnaliser la notion de socialisation professionnelle	175
3. Les indicateurs, variables et indices pour la mesure du concept	178
4. Une démarche heuristique	181
4.1. La démarche abductive : une épistémologie heuristique.....	182

4.2. Notre démarche épistémologique.....	184
5. La méthode de recueil des données : l'approche biographique.....	186
5.1. Le postulat et la pertinence scientifique de l'approche biographique.....	187
5.2. La perspective et la fonction de l'approche biographique.....	189
5.3. La structuration et la mise en œuvre de l'approche biographique.....	193
5.4. Les pratiques et les objectifs de l'entretien biographique.....	197
6. La présentation des démarches sur le terrain.....	200
6.1. La construction d'un guide d'entretien.....	203
6.2. Le recrutement des interviewés.....	205
6.3. Le déroulement des entretiens et la retranscription.....	207
7. Le processus de traitement des données : l'analyse de contenu.....	208
7.1. La préanalyse : décontextualisation du corpus, identification des thèmes.....	210
7.2. L'analyse thématique : codage des unités, catégorisation par grilles d'analyse...	212
Chapitre 7 : Traitement des données.....	218
1. Les étapes de développement identitaire et les catégories d'identité.....	218
2. La mise en récit.....	225
2.1. Catégorie d'identité 1 : Sentiment de déclassement.....	226
2.2. Catégorie d'identité 2 : Intégration professionnelle partielle.....	236
2.3. Catégorie d'identité 3 : Développement professionnel.....	251
2.4. Catégorie d'identité 4 : Intégration professionnelle en attente.....	266
Chapitre 8. Interprétation des résultats.....	284
1. Sentiment de déclassement : être (-) faire (-).....	285
1.1. Synthèse des récits d'Hyuna et d'Adèle.....	286
2. Intégration professionnelle partielle : être (+) faire (-).....	288
2.1. Synthèse des récits de Somi et de Vincent.....	288
2.2. Synthèse des récits de Dongju et de Pierre.....	290
3. Développement professionnel : être (+) faire (+).....	293

3.1. Synthèse des récits de Nomin et d'Anatole	294
3.2. Synthèse des récits de Seunggi et de Valentin.....	296
4. Intégration professionnelle en attente : être (-) faire (+)	299
4.1. Synthèse des récits d'Eunah et de Mikaël	300
4.2. Synthèse des récits de Junho et d'Alexian.....	303
5. Analyse générale	306
5.1. Conditions de stage inégales selon le parcours de l'étudiant : convergence entre les deux pays comparée	308
5.2. Relation entre formation, stage et emploi : divergence entre les deux pays comparée	310
Chapitre 9. Synthèse générale.....	313
1. Faire face à des contraintes sociales : ce que j'aime et ce que je n'aime pas.....	313
2. Organisation de projets de vie : choix individuel et sélection sociale	316
3. Fonction sociale et identité professionnelle de l'individu : entre efficacité économique et légitimité sociale	322
4. Socialisation professionnelle : l'individualisme et le collectivisme sur le lieu de travail	327
5. Perspectives sur l'orientation des systèmes d'enseignement supérieur et de stages pour la transition professionnelle des jeunes diplômés.....	333
 CONCLUSION.....	 337
BIBLIOGRAPHIE	351
INDEX.....	371

Introduction

Dans de nombreuses sociétés modernes, la vie humaine se déroule dans les périodes d'enseignement primaire, secondaire et supérieur au cours desquelles l'État est en grande partie responsable, suivies du reste de la période de vie d'auto-responsabilité et de marche autonome. En ce sens, l'éducation scolaire et le parcours de vie individuel sont inséparables et indissociables. Le postulat de cette thèse sur le rôle du système éducatif commence par cette affirmation. En ce qui concerne les diverses finalités de l'éducation et de la formation dans un système scolaire, nous retenons la position selon laquelle leur but le plus fondamental devrait être de permettre aux individus après leurs parcours scolaires de maximiser leurs potentiels et leurs excellences. Dans les différents débats sur le système scolaire qui place la maximisation de la capacité individuelle au centre, l'accès à l'enseignement supérieur peut toujours être considéré comme l'objet du plus grand intérêt et une question centrale. En particulier, contrairement à l'enseignement primaire et secondaire, l'enseignement supérieur, qui sert de point d'appui à l'entrée des jeunes dans le monde professionnel, a toujours été étudié en relation avec l'accès à la position sociale et à la mobilité sociale (OCDE, 2010 ; Duru-Bellat, 2015).

Cependant, dans la mesure où l'enseignement supérieur est étroitement lié à la réussite individuelle, de nouveaux problèmes sociaux se posent également. L'objection selon laquelle la performance scolaire n'est pas le seul moyen de prouver la compétence d'un individu et, en particulier, que le parcours scolaire de l'élève est étroitement lié à son milieu socio-économique a été soulevée à travers diverses études, suscitant la question de la reproduction des inégalités sociales par l'éducation (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Baudelot & Establet, 1971 ; Bowles & Gintis, 1976 ; Duru-Bellat, Kieffer & Reimer, 2010). En conséquence, l'expansion quantitative de l'enseignement supérieur s'est poursuivie au cours des dernières décennies dans l'intérêt politique d'élargir davantage les opportunités d'études supérieures, parallèlement au concept d'égalité des chances et à différentes modalités d'accès à l'enseignement supérieur qui se sont développés (Albouy et Tavan, 2007 ; Charles, 2007). Ces initiatives politiques abordent-elles vraiment la question des inégalités scolaires et sociales ? Dans cette thèse, nous voudrions éclairer le sens réel et la nature des inégalités scolaires qui sont constamment soulevées même dans le contexte éducatif actuel de la massification de l'enseignement supérieur. Pour aborder cette question, notre étude s'est penchée sur la relation entre le niveau de scolarité et l'insertion dans le monde du travail des

jeunes diplômés du supérieur, afin d'explorer leur mode de transition professionnelle différenciée à l'aune des stages étudiants.

En général, l'étude des systèmes d'éducation et de travail, d'emploi et de formation se fait en comparant des modèles institutionnels et culturels considérés comme différents. L'étude de Duru-Bellat, Kieffer et Reimer (2010) comparant l'Allemagne et la France pour mettre en lumière la sélection sociale dans le système scolaire et l'inégalité d'accès à l'enseignement supérieur par les filières et les spécialités, et l'étude de Bel (2001) comparant le Royaume-Uni et la France pour expliquer le cadre institutionnel de la construction de formation professionnelle des jeunes et le rôle des acteurs du monde du travail et de la formation, s'inscrivent dans cette approche. Ces recherches visent à obtenir des implications sociales en comparant les systèmes sociaux de différentes spécificités, et à mieux comprendre les caractéristiques de chaque société à travers les points communs qui s'y trouvent. Notre recherche adopte une approche plus ou moins opposée. Les objets de recherche de cette thèse portent sur deux pays aux caractéristiques très hétérogènes, la France et la Corée du Sud, mais, notre problématique de recherche part d'une spécificité culturelle présentant une certaine similitude entre ces deux pays. Il s'agit de la méritocratie scolaire, selon laquelle la réussite sociale et professionnelle de l'individu repose en grande partie sur le mérite scolaire et le système de notation.

En d'autres termes, nous avons choisi une étude comparative entre les deux pays montrant un point commun et une différence dans le système de formation et d'emploi des jeunes : d'une part, l'influence du diplôme sur le premier emploi du jeune est grande, et d'autre part, des caractéristiques sociales complètement différentes se reflètent dans leurs modèles éducatifs. S'il est difficile de définir les caractéristiques culturelles des deux pays en un seul mot, elles sont généralement représentées par la diversité et l'homogénéité, ce qui se reflète dans leurs systèmes éducatifs. En plus de l'enseignement général, le système français d'études supérieures se caractérise par une diversification des parcours par lesquels sont dispensés des formations professionnelles très nombreuses et spécialisées. Le système coréen d'enseignement supérieur est centré sur l'enseignement général plutôt que sur l'enseignement professionnel, et les formations dispensées par les établissements, à l'exception de certaines universités spécialisées, sont quasi-homogènes.

Ces normes et valeurs sociales différentes, impliquées dans les systèmes éducatifs des deux

pays, où l'évaluation de la compétence individuelle par le « concours » occupe une large place, affectent également la manière dont les deux pays ajustent la reproduction des inégalités sociales par l'éducation. Les approches adoptées par les deux pays sur les deux finalités que vise généralement la politique éducative, l'efficacité et l'équité (Thélot, 1993), montrent une différence de vision pour faire face à la tension entre excellence individuelle et équité sociale. En effet, il existe une différence dans les enjeux soulevés sur la question des inégalités scolaires, abordée dans cette thèse, dans les deux sociétés où le débat social sur le système éducatif est particulièrement prononcé. Dans le contexte éducatif français, où le mode d'orientation scolaire et professionnelle très diversifiée est développé, se pose le problème de l'inégalité des choix d'orientation en fonction du milieu socio-économique des élèves. D'autre part, dans le contexte éducatif coréen, où un système uniforme d'examen d'entrée est développé pour garantir l'équité et l'excellence théoriques, la vie scolaire des élèves souffrant d'une concurrence intense est mise en évidence. Après tout, trouver un équilibre dans lequel les différences individuelles n'entravent pas la cohésion sociale tout en respectant les caractéristiques individuelles et les différentes capacités devrait être le devoir de tout enseignement général et formation professionnelle.

Dans ce contexte, nous abordons la question des systèmes d'enseignement supérieur en termes de parcours des individus maximisant leurs capacités et développant des compétences professionnelles et sociales selon leurs aptitudes. Autrement dit, cette thèse examine les enjeux de la formation et de l'emploi en tant que calendriers sociaux qui structurent la vie des individus aujourd'hui, et cherche à contribuer à la présentation d'une nouvelle perspective sur ce sujet. Même si l'éducation et la formation des individus sont définies en termes de parcours pour trouver ce qu'ils veulent faire tout en maximisant leurs capacités, aborder correctement ce problème demande un travail plus complexe. Comme évoqué précédemment par Thélot (1993), les politiques éducatives sont généralement évaluées sur la base de critères d'équité et d'efficacité, c'est-à-dire que le dispositif pédagogique implique à la fois la fonction complexe de formation de l'individu et de sélection sociale. Ainsi, sur quel point l'analyse doit-elle se centrer sur la comparaison des institutions et des cultures des deux pays ? Nous nous centrons sur les actions et les pensées des individus qui interagissent avec la politique et le dispositif plutôt que sur l'évaluation de l'efficacité des interventions politiques. Si les individus ont le droit de maximiser leur excellence de manière autonome et active, ils doivent également s'adapter aux régulations sociales et internaliser les normes. Dans ce

processus, l'individu et le dispositif étant des acteurs avec leurs propres intentions, leurs logiques d'actions ne coïncident pas nécessairement.

La notion de dispositif dans son rapport avec la régulation sociale et l'économie a été initialement développée par Foucault (1977), puis approfondie par Agamben (2007). Dans la pensée foucauldienne, Agamben a expliqué le dispositif en ces termes : « *un ensemble de praxis, de savoirs, de mesures, d'institutions dont le but est de gérer, de gouverner, de contrôler et d'orienter – en un sens qui se veut utile – les comportements, les gestes et les pensées des hommes* » (p. 28). En ce sens, il a qualifié le dispositif comme « *un instrument technique de gouvernement* » (*ibid.*) visant à produire un effet recherché par la normalisation en termes d'efficacité économique. Dans cette perspective, l'intention du pouvoir politique incarnée dans les normes et les règles, c'est-à-dire sa fonction de régulation sociale, et l'intention de la personne qui interprète subjectivement les institutions, c'est-à-dire son intériorisation ou son appropriation, doivent être prises en compte dans l'ensemble de leur relation. Par ailleurs, en citant Peeters et Charlier (1999) qui ont mis l'accent sur le rôle du dispositif de procurer aux individus des ressources nécessaires à un auto-pilotage, Foucart (2009) souligne un individu plus autonome : « *on n'oriente plus l'individu, c'est l'individu qui s'oriente dans le dispositif. (...) Cela signifie que, si le dispositif organise et rend possible quelque chose, il n'en garantit cependant pas l'actualisation* » (p. 15).

À cet égard, la position centrée sur l'interaction humaine avec les institutions insiste sur l'importance de connaître la logique comportementale et les pensées des bénéficiaires de la politique publique, afin de mesurer la façon dont les politiques fonctionnent et sont mises en œuvre dans le monde réel ainsi que leurs résultats. Partant de cette idée, notre thèse vise à explorer le processus par lequel le parcours de l'individu et ses éléments identitaires sont socialement construits par l'éducation et la formation en analysant le système de stages étudiants. À travers des recherches théoriques et empiriques sur le processus de construction identitaire des étudiants en milieu professionnel, comparé dans les deux contextes culturels et éducatifs hétérogènes, nous visons à décrire et à comprendre l'impact de la construction sociale des formations et des emplois des jeunes sur leurs identités professionnelles. La modélisation de la dynamique identitaire dans notre étude s'est largement inspirée du concept de double transaction identitaire de Dubar (1991). Ce chercheur distingue deux types d'identité d'un individu : l'identité pour soi et l'identité pour autrui, et propose une analyse de la construction identitaire de l'individu au prisme des transactions biographiques et

relationnelles. Dans cette perspective, le cœur de notre question de recherche réside dans les mécanismes de socialisation qui jouent dans une phase de transition des étudiants français et coréens entre l'institution scolaire et le monde du travail. Dans leurs systèmes éducatifs, représentés respectivement par l'individualisation avec le choix d'orientation en France et la standardisation avec l'examen d'entrée à l'université en Corée du Sud, quelle forme de transaction identitaire traverse leur construction identitaire ?

Dans notre étude empirique, le concept de socialisation professionnelle est redéfini et étudié comme le mode de construction d'un projet professionnel. Quelle nature d'opportunité et de liberté de choix ont les étudiants français et coréens par rapport à leurs projets d'orientation scolaire et professionnelle ? Enfin, sur quelles normes et ressources s'appuient-ils pour construire leurs projets professionnels, et quelles opportunités leurs stages offrent-ils dans ce processus ? Afin de découvrir les différentes normes sociales et influences culturelles impliquées dans la construction identitaire des étudiants en stage dans les deux pays, nous utiliserons cinq thèmes sous forme d'hypothèses heuristiques :

- 1) Leurs attitudes à l'égard des contraintes et des normes sociales
- 2) Leur mode de construction de projets professionnels en lien avec leur formation
- 3) Leur rapport au travail entre fonction sociale et identité professionnelle
- 4) L'influence de l'individualisme et du collectivisme sur leur socialisation professionnelle
- 5) Le système d'organisation de formations et de stages pour leur transition professionnelle

Dans la première partie, la définition de notre question de recherche part du contexte français. Le chapitre 1 présente une question de départ en examinant différents enjeux et contextes du système de stages dans l'enseignement supérieur français. Ensuite, au chapitre 2, nous élaborons un cadre théorique lié à la socialisation professionnelle des jeunes. En nous référant à diverses approches de la socialisation, nous modélisons la dynamique des situations que les stagiaires étudiants peuvent rencontrer en milieu de travail et les facteurs qui peuvent influencer la construction de leurs identités. Dans le chapitre 3, la méthode comparative pour effectuer notre analyse comparative est revue sur la base de la question soulevée au chapitre 1. Nous examinons des études comparatives antérieures et des bases théoriques, et adoptons des approches qui peuvent être appliquées à notre recherche. Le chapitre 4 compare et analyse les contextes éducatifs de la France et de la Corée du Sud et les réalités des stages d'étudiants sous divers angles, puis construit un contexte comparatif qui conduit à des enjeux de

recherche. Le chapitre 5 synthétise ces fondements théoriques et présente notre problématique de recherche. Ainsi, dans la première partie, à travers la revue de la littérature du système de formation, d'emploi et de stages des deux sociétés, une perspective sur le processus de transition professionnelle des jeunes diplômés se constitue, et se reflète dans notre problématique de recherche.

Par la suite, dans la deuxième partie, une étude empirique sur la question de recherche est menée. Au chapitre 6, nous procédons à l'opérationnalisation du cadre théorique pour la mesure du processus de socialisation professionnelle, et élaborons un outil méthodologique adapté à l'observation du phénomène central. Nous procédons à la définition opérationnelle des concepts liés à la socialisation professionnelle, et à la démarche heuristique pour un raisonnement sur les questions de recherche. La préparation de la phase empirique, c'est-à-dire, la sélection de la méthode d'entretien biographique pour le recueil de données ainsi que l'élaboration des outils constituent également notre choix méthodologique. L'enquête sur le terrain et le traitement des données s'appuient essentiellement sur cette conception méthodologique. Nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès de 21 personnes au total sur les deux terrains en France et en Corée du Sud, et avons construit une série de grilles d'analyse visant à une analyse de contenu des données recueillies. Enfin, le chapitre 7 présente les données traitées, puis le chapitre 8 et 9 suivants les interprètent en conjonction avec nos questions de recherche. Nous avons adopté la mise en récit comme méthode de présentation des données d'entretiens, et un total de 14 récits d'expériences seront présentés. L'objectif de notre cadre méthodologique est de décrire et de comprendre les réalités et les choix des étudiants par rapport à leurs expériences de stage. En particulier, l'accent a été mis sur la révélation des moments biographiques où des différents modes d'ajustement identitaire apparaissent entre deux profils comparés selon le cadre d'analyse. Il s'agit non pas d'interpréter les données en fonction de la subjectivité du chercheur, mais de classer les expériences des interviewés selon les critères définis, et de montrer les attitudes et les logiques d'action des acteurs révélées dans leurs discours aussi observées que possible. Dans cette analyse, les positions et les attitudes exprimées de façon distincte sur un même moment biographique permettent d'appréhender à la fois des conditions subjectives et objectives de l'expérience du sujet. Sur cette base, nous avons tenté de proposer une interprétation des résultats et une explication hypothétique de la question de recherche.

La construction de l'identité professionnelle des stagiaires étudiants en immersion dans le

monde du travail concerne un processus de projection de leurs identités formées par la socialisation scolaire sur le monde professionnel souhaité, afin de poursuivre l'identité visée à travers leurs projets professionnels. Notre recherche s'intéresse à l'impact réel du cadre de vie socialement construit appliqué à tous les individus modernes sur leurs identités sociales, et explore les parcours des étudiants séparés et coordonnés institutionnellement par le système scolaire et le processus de construction sociale de leur quête identitaire. Pour ce faire, les parcours de vie individuels des étudiants se déroulant dans la cohérence institutionnelle des deux pays comparés ont été observés, et diverses identités exprimées et tendances ont été décrites. Enfin, dans ce travail de recherche, nous entendons éclairer la relation entre le système scolaire et le parcours professionnel des individus en France et en Corée du Sud, ainsi que les identités sociales et professionnelles qui y sont créées à travers les récits de parcours de stages des étudiants.

PARTIE I – QUESTION DE RECHERCHE

Chapitre 1 : Enjeux et contexte

1. L'objet et l'intérêt de l'étude

Le stage faisant l'objet d'études dans cette thèse désigne le stage étudiant visant à professionnaliser les jeunes futurs diplômés n'ayant pas d'expériences en milieu professionnel. Quelles que soient les formes et les pratiques, il est conçu à la fois pour permettre aux étudiants pendant leurs études d'acquérir des compétences professionnelles sur le terrain, et pour mettre en relation le monde de formation avec le monde du travail. En d'autres termes, il s'agit d'une période temporaire de mise en situation professionnelle permettant aux jeunes en formation initiale d'acquérir des expériences professionnelles. Ce dispositif, très répandu dans de nombreux pays, est intéressant à trois titres : un sujet de recherche en sciences de l'éducation et de la formation, une comparaison internationale étant donné son intérêt commun en matière de la relation entre la formation et l'emploi, voire l'éducation et l'économie, son caractère différent selon les contextes nationaux.

Dans les pays dotés de systèmes de formation professionnelle développés avec l'apprentissage comme l'Allemagne avec les formations en alternance (*dual system*) ou comme le Royaume-Uni avec les attestations de compétences spécialisées (les NVQ, *National Vocational Qualification*) (Dubar, 2001), les stages se sont installés très tôt dans le parcours de formation professionnelle. En revanche, dans les pays où le poids de la formation académique est plus important que celui de la formation professionnelle, les stages ont été utilisés plutôt dans le cadre de la politique de l'emploi des jeunes diplômés. C'est le cas du Japon lorsque les pouvoirs publics japonais ont développé les stages de pré-embauche ou les programmes de mise en relation des jeunes demandeurs d'emploi avec les entreprises pour faire face à la montée du chômage des jeunes lors de la crise économique dans les années 1990 (Kwon, 2012).

De ce fait, nous pouvons dire qu'il existe en général deux angles pour mettre en œuvre le stage, à savoir, la formation pratique et la politique de l'emploi. Le premier met en avant les stages dans le cadre de la formation professionnelle qui visent à dispenser un enseignement technique sur le terrain, alors que le deuxième considère les stages comme un dispositif d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes. Mais en réalité, ces deux objectifs sont bien croisés dans les pratiques des stages, étant donné qu'il existe deux visions plus ou moins liées

pour aborder la question de l'emploi des jeunes. Certains soulèvent le manque d'expériences des jeunes à l'encontre de la préférence pour les personnes expérimentées dans le marché du travail, alors que les autres insistent sur l'éloignement du système de formation et du système d'emploi. Dans ce contexte, le caractère du stage permettant de mettre les étudiants directement en situation de travail est susceptible de répondre à ces besoins, à la fois de fournir les expériences professionnelles aux étudiants et de relier l'école à l'entreprise. Ces deux aspects du stage, à savoir la formation pratique et le dispositif d'aide à l'emploi, sont également valables pour expliquer le développement des stages en France durant les dernières décennies. Pour définir le stage étudié dans cette thèse, il convient de distinguer deux types de stages : l'un qui s'inscrit dans une formation en alternance ou apprentissage à visée professionnelle, et l'autre qui se trouve dans une formation diplômante et « professionnalisante » (Agulhon, 2000). Notre objet d'étude concerne le second, donc les stages introduits dans les filières générales par les établissements de formation en vue de professionnaliser les cursus des étudiants. Au fur et à mesure que le mouvement de professionnalisation dans l'enseignement supérieur tend à se renforcer face à la difficulté soulevée de l'emploi des jeunes diplômés depuis des années 1980, le système de stages est devenu le principal moyen de professionnalisation des cursus universitaires français. D'autre part, les cursus de formation professionnelle déjà existants comme dans l'IUT ont également influencé la création des filières professionnalisantes avec des stages dans des universités françaises (Reverdy, 2014).

Notre questionnement de recherche part de ce constat. L'essor des stages suggère que la question de professionnalisation des études universitaires d'aujourd'hui renvoie à redéfinir la formation par la « compétence » exigée au travail. En particulier, la situation de formation de masse d'aujourd'hui rend le stage plus pertinent pour se distinguer dans le marché du travail plutôt que le diplôme obtenu. Autrement dit, la stratégie pour décrocher un emploi dépend aujourd'hui de plus en plus du fait d'avoir les expériences professionnelles, tandis que ce critère semble plus compliqué à atteindre pour les jeunes diplômés (Chardon, 2005). Alors que le stage de formation tend à devenir la norme des compétences professionnelles des étudiants sortant du système éducatif, qu'entend-on réellement par le stage en formation initiale et quels sont les contenus essentiels de cet apprentissage en situation ?

Wittorski (2012) précise deux logiques distinctes de l'offre de formation pour distinguer la formation professionnelle et la formation professionnalisante. Pour ce chercheur, la formation

professionnelle vise à la transmission de « *savoirs d'action ou pratiques au sens où il s'agit d'énoncés concernant des façons de faire jugées efficaces* », mais la formation professionnalisante est centrée sur la transmission de « *savoirs professionnels plutôt que de savoirs d'action, au sens où il s'agit, là, d'énoncés concernant des façons de faire jugées non plus seulement efficaces mais également légitimes* » (Wittorski, 2012, p. 7). Autrement dit, alors que la formation professionnelle concerne en général les apprentissages méthodologiques et techniques ainsi que les méthodes de travail, la formation professionnalisante met plutôt l'accent sur « *les conduites professionnelles jugées légitimes par le groupe professionnel* », ce qui renvoie à l'identité de la profession (*ibid.*).

En suivant ces concepts de Wittorski pour qualifier les savoirs d'action par le critère d'efficacité et les savoirs professionnels par le critère de légitimité, nous pouvons identifier les apports de l'expérience de stage qui pourraient se résumer aux savoir-faire et savoir-être. Quelle que soit sa nature, l'apprentissage en situation de travail nécessite essentiellement l'acculturation, l'assimilation, et l'intégration dans le milieu professionnel, ce qui relève exactement d'un processus de socialisation. Le stage permet à l'étudiant de se positionner au sein d'une entreprise en tant que stagiaire, et de s'approprier les connaissances, les compétences et les règles requises par l'organisation tout en participant à des activités professionnelles. À travers des situations et des actions concrètes et spécifiques, le stagiaire acquiert une expérience sociale qui le mène à la socialisation dans une organisation donnée. Bref, le processus de professionnalisation dans le stage renvoie au processus de socialisation des jeunes adultes en milieu de travail.

C'est dans ce contexte que la notion de socialisation professionnelle est au cœur de notre travail de recherche. De nombreuses questions peuvent se poser concernant la transition, la socialisation et la construction des identités des stagiaires étudiants situés dans le monde professionnel. Dans quelle mesure les savoir-faire et savoir-être acquis pendant la période de stage fonctionnent-ils comme un avantage dans le processus d'insertion professionnelle des étudiants ? En quoi l'expérience de stage est-elle liée à l'employabilité des étudiants et quelles dynamiques socio-économiques sont à prendre en compte pour expliquer un essor du stage dans leurs parcours ? Quel est le processus d'appropriation des normes et des valeurs chez des stagiaires pour se positionner dans une organisation donnée ? Quelles dynamiques se produisent entre les normes, les parcours individuels et les stratégies des acteurs ? Finalement, quel est l'impact des systèmes de formation et d'emploi sur l'accès au monde

professionnel et sur le parcours professionnel d'un jeune diplômé du supérieur ? Pour pouvoir répondre à ces questions, il nous paraît essentiel en étude initiale de préciser les différentes approches de la notion de transition et d'insertion des jeunes.

2. L'approche sociologique des processus de transition et d'insertion des jeunes

Du point de vue sociologique, la transition du système éducatif au marché du travail revêt un caractère socialement organisé plutôt qu'un processus individuel et, par conséquent, implique nécessairement des déterminismes sociaux, territoriaux ou familiaux. Dans ses travaux sur la dynamique des divers acteurs dans la transition du système éducatif au système productif, Trottier (2001) a proposé la nécessité d'analyser les relations entre l'éducation, l'économie et la structure des occupations sous l'angle sociologique. D'après ce chercheur, les études sur cette thématique au cours des années 1960 et 1970 se centrent notamment sur les « *cheminements de formation à l'intérieur du système d'enseignement* », en considération du système éducatif comme étant « *un mécanisme de différenciation des élèves* » (p. 6). Les études menées dans les années 1960 portaient principalement sur les aspects fonctionnalistes de l'éducation, dont le rôle concerne la sélection des meilleurs talents sur la base du principe de l'égalité des chances et la transmission des valeurs dans une société. Trottier (2001) indique que « *dans ce paradigme, une des fonctions du système éducatif est de former la main-d'œuvre spécialisée requise par une société industrielle avancée* » (p. 7). Dans les années 1970, en revanche, le concept de reproduction travaillé par de nombreux chercheurs (Bourdieu & Passeron 1970, Baudelot & Establet 1971, Bowles & Gintis 1976, cité par Trottier 2001) a suggéré une position critique sur la perspective fonctionnelle de l'éducation. Les théories de la reproduction sociale supposent que divers facteurs socio-économiques en dehors des performances individuelles agissent sur les résultats scolaires, et que « *la sélection au sein du système éducatif ne permet pas toujours aux plus talentueux d'accéder aux positions les plus élevées de la société* » (Trottier, *op. cit.*, p. 7). Trottier précise que ces deux courants de recherche proposant des explications différentes sur les relations entre éducation, emploi et stratification sociale ont mis en évidence la fonction de sélection du système éducatif et suscité l'intérêt pour l'égalité des chances.

De la fin des années 1970 à nos jours, les études sur les parcours suivis par les diplômés lors de leur entrée sur le marché du travail se sont déplacées pour porter leur intérêt sur

l'ensemble des processus de transition du système éducatif au système productif. Dans plusieurs pays, les questions concernaient principalement le devenir des diplômés, la relation entre le diplôme obtenu et l'emploi occupé et les difficultés d'insertion des jeunes moins qualifiés en raison du changement de la structure économique. Ces études ont été menées en effet dans le but de planifier et de gérer l'accès à l'emploi des jeunes au niveau national ainsi que d'évaluer l'impact des politiques de démocratisation de l'enseignement supérieur dans la plupart des pays industrialisés. Cependant, ces études soulignent que la politique éducative ne devrait pas viser uniquement à élargir l'accès à l'enseignement supérieur, mais aussi à diversifier les cursus et les diplômes, à améliorer le taux d'obtention des diplômes et à relier davantage le système éducatif au marché du travail, la formation à l'emploi (Trottier, *op. cit.*, p. 8). Parallèlement, l'augmentation démographique des jeunes et le chômage de masse auquel de nombreux pays ont été confrontés dans les années 1980 ont encore accéléré les débats sur l'adéquation entre la formation et l'emploi. Les études menées au cours de cette période développaient en particulier un regard sceptique sur l'ajustement mécanique du nombre d'emplois et du nombre de diplômés, et modifiaient l'image du mode d'insertion professionnelle des jeunes diplômés. Trottier explique que les chercheurs ont montré, en s'appuyant sur les indicateurs de la situation du marché du travail des jeunes, que « *l'accès à un emploi avec contrat à durée indéterminée, à temps plein, et lié à la formation est nettement plus difficile qu'auparavant* », et il y rajoute que « *la trajectoire d'une proportion élevée de jeunes est souvent ponctuée de longues périodes de recherche d'emploi, de chômage, d'emploi, de retour aux études, qui témoignent de l'allongement de la période de stabilisation sur le marché du travail* » (*op. cit.*, p. 8).

Ces constats de recherche ont conduit à poser des questions plus fondamentales sur le système éducatif et la structure de l'emploi, à partir des concepts et des approches plus diversifiés à l'égard de la transition de la formation initiale à la vie active. Autrement dit, au lieu de mesurer l'adéquation entre la formation et l'emploi du point de vue d'un simple ajustement du marché du travail, il est devenu courant d'expliquer le processus complexe d'insertion professionnelle sur la base d'une conceptualisation rigoureuse. Trottier (2001) présente alors quelques concepts qui ont émergé au milieu des années 1980 et 1990, tels que la socialisation professionnelle (Dubar, 1991), l'entrée dans la vie adulte à partir d'une sociologie de la jeunesse (Galland, 1991), le caractère organisé de la transition professionnelle (Rose, 1984 ; Tanguy, 1984 ; Méhaut et al., 1987) ainsi que les facteurs

structurels dans la transition professionnelle en lien avec la spécificité du marché du travail des jeunes (Ashton et al., 1994). Par ce concept de socialisation professionnelle, en particulier, Dubar (1991) définit le processus d'insertion professionnelle non pas comme un simple moment de stabilisation sur le marché du travail, mais comme un processus de constitution de l'identité professionnelle d'un individu. Au terme de son analyse de ces courants de recherches, Trottier souligne que « *l'analyse de la transition du système éducatif au marché du travail est susceptible de renouveler la réflexion sur la relation entre le système éducatif et le contexte social dans lequel il s'inscrit* » (op. cit., p. 10). Cela signifie qu'aujourd'hui, la question de l'insertion professionnelle des jeunes ne peut plus se limiter à l'analyse du rapport entre le niveau de formation et l'obtention d'un emploi qualifié, mais elle doit s'intéresser aux dynamiques plus complexes qui se produisent dans ce processus d'insertion professionnelle à partir d'une conceptualisation plus approfondie. Sur ce point, Bel (2001) confirme que : « *L'hypothèse d'une relation linéaire simple, liant formation et emploi, est abandonnée au profit d'une approche plus complexe, liant trois pôles : les entreprises, les demandeurs de formation et l'offre elle-même* » (p. 37). En d'autres termes, il s'agit d'interroger les rôles des divers acteurs et facteurs sociaux qui se jouent dans les processus d'entrée dans la vie professionnelle et de construction de l'identité professionnelle des jeunes diplômés.

De son côté, Dubar (2001) affirme que l'émergence du terme d'insertion professionnelle est une « construction sociale » dans le sens où il est relativement récent que le « *passage entre un état (élève) et un autre (travailleur) prend un sens social* » (p. 24). Il propose un autre raisonnement sociologique en analysant les contextes historiques et sociaux pour montrer comment l'insertion des jeunes au marché du travail est socialement construite et organisée. Selon lui, avant les années 1970, l'entrée au travail existait naturellement en fonction de la couche sociale ou du niveau de formation. En particulier, pendant les Trente Glorieuses où les emplois continuaient à augmenter, l'insertion des jeunes n'était pas un problème. Mais à l'arrivée d'une crise économique depuis le début des années 1970, cette relation étroite entre les filières comme niveaux du système de formation et les catégories de qualifications comme niveaux du système d'emploi devient plus faible, de même que la situation d'insertion plus incertaine et aléatoire. L'auteur souligne que pour mieux comprendre l'affaiblissement de ce « *puissant mécanisme de régulation publique en même temps que de reproduction sociale* » (p. 24) qui était relativement solide en France, il conviendrait de prendre en compte non

seulement des contextes de crise économique, de perte d'emploi et d'inflation des diplômes, mais aussi le détour historique qui a rendu l'emploi des jeunes un problème social.

Pour justifier son expression de construction sociale, Dubar explique qu'il existait « deux grandes ruptures historiques » qui ont fait que la question de l'insertion professionnelle des jeunes devienne un « problème social » et que ce soit une question sociologique possible. La première concerne la séparation de l'espace de formation et de l'espace d'activité de travail. Le développement de la scolarisation obligatoire, la coupure entre l'activité et le savoir et voire, entre le travail et la formation ont divisé le cycle de la vie en deux périodes indépendantes : l'enfance pour l'éducation et l'âge adulte pour l'emploi. Cette rupture du temps et de l'espace a formé un nouvel âge de la vie destiné à l'école pour la jeunesse, ce qui crée une nouvelle identité sociale appelée « jeune scolaire », qui est distincte, selon Dubar (1991), du milieu familial et de la situation professionnelle acquise.

La seconde est un changement beaucoup plus récent : il s'agit de la dissociation de la sortie du système éducatif et de l'entrée dans la vie active, c'est-à-dire, la disparité entre les diplômés et les emplois. Par rapport au passé, comme l'indique Dubar, l'obtention d'un diplôme ne garantit plus un certain niveau d'emploi décent et la concurrence dans le marché de l'emploi s'intensifie au fur et à mesure que les critères d'embauche et les conditions d'emploi se diversifient. Les employeurs détournent des critères de « qualification » qui ont été prouvés par la possession d'un diplôme en faveur des pratiques d'embauche fondées sur les « compétences » (Dubar, 1996), qui exigent naturellement une expérience professionnelle allant au-delà des qualités personnelles. À partir de cette tendance, un nouvel espace (appelé « post scolaire » par Dubar) est créé, il est considéré comme le moment intermédiaire entre l'école et l'entreprise, ce qui signifie que le système éducatif et le système de l'emploi ne s'articulent plus par l'adéquation formation-emploi comme auparavant (Tanguy, 1986). Cet espace intermédiaire est à nouveau lié à un nouvel âge de vie (appelé « postadolescence » par Dubar), à savoir la création d'une nouvelle identité sociale entre l'adolescent et l'adulte, entre l'âge scolaire et l'âge du travail (Dubar, 2001).

La thèse de Dubar illustre bien les contextes de l'apparition d'une nouvelle situation sociale entre post scolaire et emploi des jeunes adultes, et la raison de l'essor des stages comme une nouvelle période de formation supplémentaire pour des diplômés. Elle nous permet également de mieux comprendre les dynamiques d'insertion professionnelle des jeunes

diplômés aujourd'hui : la généralisation de l'accès au diplôme et l'intensification de la concurrence pour l'emploi ; il en résulte que les postes intermédiaires entre étudiant et travailleur pour des diplômés, les entreprises qui cherchent à embaucher les expériences et les compétences plutôt que le diplôme et la qualification, et en conséquence, les emplois temporaires se multiplient dans le marché de l'emploi.

En résumant les discussions de Trottier et Dubar, il est possible de conclure que le passage de l'école au marché du travail ne se fonde plus sur l'adéquation entre la formation et l'emploi au sens mécanique, que l'insertion des jeunes devient un processus complexe impliquant plusieurs variables différentes. En effet, des recherches plus récentes sur ce sujet confirment également que l'orientation professionnelle des jeunes d'aujourd'hui implique des facteurs multiples et variés entre différents choix individuels, familiaux et les déterminismes sociaux, territoriaux (Trottier, 2006 ; Savickas et al., 2010 ; OCDE, 2008 ; Masdonati, 2007 ; Krahn, Howard, & Galambos, 2015 ; Masdonati et Zittoun, 2012). De ce fait, comme Trottier et Dubar le soulignent, il nous semble important d'affiner et de concrétiser la question de l'insertion professionnelle des jeunes diplômés par les concepts précis tels que la socialisation et la construction identitaire, et de les situer dans des contextes sociaux et historiques spécifiques.

En outre, cette réflexion sur la construction sociale de l'insertion professionnelle des jeunes suppose la nécessité de prendre en compte les manières dont les normes, les institutions ainsi que les besoins sociaux dans une société définissent et répondent à des questions liées à la formation et à l'emploi des jeunes construites comme un problème social. En d'autres termes, il paraît essentiel de nous interroger sur les cadres socioculturels et institutionnels qui s'imposent aux processus d'entrée sur le marché du travail des jeunes diplômés, et les modes de coordinations sociales et d'interactions des acteurs dans ces processus. Dans notre étude, nous voulons questionner la période de stage comme un moment de socialisation secondaire dans le monde du travail des jeunes étudiants. Cet objectif suppose la nécessité de prendre en compte des facteurs psychosociaux et structurels qui conditionnent la construction de l'identité des étudiants pendant la période de stage. Ces rôles socialisateurs du stage sont essentiellement liés à des conditions de sa réalisation et à des interactions d'acteurs sur le terrain. Dans cette perspective, nous allons étudier un bref bilan sur les pratiques des stages dans l'enseignement supérieur français pour appréhender les enjeux d'actualité et les pistes de réflexion dans notre recherche.

3. L'actualité des stages dans l'enseignement supérieur français

Selon une dernière statistique publiée en 2016 sur les stages effectués par les étudiants en 2014-2015, « *un peu plus d'un tiers des étudiants a effectué un stage lors de l'année universitaire 2014-2015* » (MESRI-SIES, Note Flash n° 12 - octobre 2016). L'étude précise que cette proportion est la plus nombreuse dans les formations professionnalisantes (DUT, licences professionnelles, formations d'ingénieurs), et elle augmente avec le nombre d'années d'études. Par ailleurs, une étude plus approfondie du même institut a identifié les pratiques de stages dans les parcours des étudiants sur la base de l'enquête Génération du Céreq en 2013, dont le résultat a montré que « *cette expérience professionnelle recouvre des réalités très diverses* » (MESRI-SIES, Note d'information n°8 - Octobre 2017). L'étude a aussi confirmé que « *le type de stage réalisé peut, à niveau de diplôme égal, avoir des répercussions sur l'insertion professionnelle* » (p. 1).

3.1. La généralisation des stages dans les cursus d'enseignement supérieur

Tableau 1 - Nombre de stages réalisés selon le plus haut niveau de diplôme obtenu

	% de stagiaires				Dernier stage réalisé	
	<i>Dont...</i>	Un stage	Deux stages	Trois stages ou plus	Obligatoire	Quatre mois ou plus
BTS-DUT, autre Bac +2	79.4	28.5	31.4	19.5	97.6	9.2
Bac +3/4	64.6	18.6	21.5	24.5	89.9	42.4
M2, Grandes Écoles, autre Bac +5	87.4	12.9	23.7	50.7	90.6	78.2
Ensemble	79.4	19.0	25.5	34.9	92.6	50.4

Note de lecture : 79,4 % des sortants de l'enseignement supérieur en 2010 dont le plus haut niveau de diplôme correspond à un niveau bac +2 ont réalisé au moins un stage d'une durée minimum d'un mois lors de leurs études. 97,6% des derniers stages réalisés par les diplômés d'un bac +2 étaient obligatoires et 9,2% ont duré quatre mois au plus.

Champ : Sortants de l'enseignement supérieur en 2010, hors apprentis

Source : Céreq, enquête Génération 2010, interrogation 2013 - Traitements MESRI/SIES

MESRI-SIES, Note d'information n°8 - Octobre 2017

Le tableau présenté ci-dessus montre le nombre de stages réalisés selon les différents niveaux de diplômes obtenus. Cette enquête Génération du Céreq diffusé en 2013 a interrogé les sortants de l'enseignement supérieur en 2010 (hors apprentis), donc trois ans après leur obtention de diplôme. Certes, les données de l'année 2010 peuvent présenter certaines

différences par rapport à la réalité actuelle, mais l'enquête Génération est une des études qui permet de saisir les informations les plus précises et fiables sur les parcours scolaires et professionnels des étudiants sortants du système éducatif. De plus, à partir de cette enquête, le rapport du SIES en 2017 exploité ici se centre sur l'analyse des pratiques de stage dans les parcours universitaires.

Selon le résultat des données, huit jeunes sur dix ont effectué au moins un stage pendant leurs formations. En particulier, le recours au stage est le plus fréquent parmi les diplômés de niveau bac +5, dont la proportion de stagiaires est 87% contre 79% de niveau bac +2 et 65% de niveaux bac +3/4. C'est aussi parmi les diplômés de niveau bac +5 que la proportion d'étudiants ayant effectué deux stages ou plus (75%) d'une durée au moins quatre mois (78%) est la plus élevée. D'ailleurs, 93% des stages réalisés par l'ensemble des étudiants pendant leurs parcours étaient obligatoires. En montrant ces résultats, l'étude présume que le stage semble être un passage transitoire, voire obligatoire entre la formation et le marché du travail.

3.2. Les modalités d'accès au stage dépendant de la formation suivie

Tableau 2 - Modes d'accès au stage en fonction de la formation suivie

	Avoir bénéficié d'une aide par l'établissement pour obtenir un stage (*)	A trouvé son dernier stage par...		
		... l'établissement de formation	... les relations sociales	... une candidature spontanée
BTS-DUT, autre Bac +2	46.5	22.7	31.7	40.9
Bac +3/4	42.2	25.3	31.4	37.2
M2, Grandes Écoles, autre Bac +5	51.4	32.2	20.8	38.5
Ensemble	48.2	27.7	26.4	39.0

(*) Lorsque le dernier stage a été réalisé en 2009-2010.
Note de lecture : 22,7% des sortants de l'enseignement supérieur en 2010 dont le plus haut niveau de diplôme correspond à un niveau bac +2 ont trouvé leur dernier stage grâce à leur établissement de formation.
Champ : Sortants de l'enseignement supérieur en 2010, hors apprentis.
Source : Céreq, enquête Génération 2010, interrogation 2013 - Traitements MESRI/SIES

MESRI-SIES, Note d'information n°8 - Octobre 2017

Pour trouver un stage, environ quatre étudiants sur dix (39%) ont choisi une candidature spontanée, 26% d'entre eux ont utilisé leurs relations sociales, et 28% ont fait appel à leurs

établissements de formation. Sans considérer la candidature spontanée, l'étude précise que « les manières d'accéder au stage diffèrent selon le niveau de formation » (p.2). Alors que 30% des étudiants dans les parcours de formation de niveau de bac +2 à bac +4 ont fait appel à leur réseau de connaissance, seulement 21% des étudiants suivant les formations de niveau bac +5 l'ont fait. Au contraire, 32% de ces diplômés de niveau bac +5 ont trouvé leurs stages grâce à leurs établissements de formation, tandis que c'était le cas pour 23% issus de niveau de bac +2 à bac +4. Autrement dit, les jeunes inscrits en formation de niveau bac +5 ont plus souvent recours à leur établissement de formation pour trouver un stage, comme l'étude suppose que « certains établissements de formation s'investissent plus pour aider les étudiants à trouver un stage » (p. 3).

3.3. Les stages longs, formateurs et gratifiés réservés au niveau de formation plus élevé

D'autre part, l'étude a caractérisé les stages effectués par les diplômés selon la durée, la gratification, le lien avec la formation, l'application des connaissances et la nature du travail réalisé.

Tableau 3 - Les différentes caractéristiques des stages

	Durée			Rémunération				Lien avec la formation		Application des connaissances		Travail réalisé	
	Moins de trois mois	Entre trois et cinq mois	Six mois ou plus	Aucune	Inférieure à 450€	Entre 450€ et 700€	700€ ou plus	Total	Partiel / Aucun	Totale	Partielle / Aucune	A donné un coup de main / été peu utile	A travaillé comme les autres salariés
BTS-DUT, autre Bac +2	77.0	18.4	4.7	70.1	19.9	5.0	5.0	88.9	11.1	59.3	40.7	44.7	55.4
Bac +3/4	31.2	46.5	22.3	41.5	39.0	8.6	10.8	82.4	17.6	54.7	45.3	39.7	60.3
M2, Grandes Écoles, autre Bac +5	10.5	26.0	63.5	16.3	36.6	10.5	36.6	88.1	11.9	59.0	41.0	28.2	71.8
Ensemble	36.3	27.5	36.3	38.7	31.6	8.4	21.3	87.3	12.7	58.3	41.7	35.8	64.2

Note de lecture : 36,6% des sortants de l'enseignement supérieur ont réalisé un dernier stage qui a duré moins de trois mois. Les jeunes inscrits dans une formation de niveau bac +2 sont 77% à avoir effectué un stage de cette durée.

Champ : Sortants de l'enseignement supérieur en 2010, hors apprentis

Source : Céreq, enquête Génération 2010, interrogation 2013 - Traitements MESRI/SIES

MESRI-SIES, Note d'information n°8 - Octobre 2017

Le tableau ci-dessus montre que la durée et la rémunération des stages augmentent avec le niveau de formation plus élevé. En comparaison des chiffres entre le niveau bac +2 et le niveau bac +5, la proportion des stages moins de trois mois est respectivement de 77% et de 11% alors que celle des stages de six mois ou plus est de 5% et de 64%. En ce qui concerne la rémunération, de même, 70% des stages non rémunérés sont répartis en niveau bac +2 et 16% en bac +5. Les stages rémunérés plus de 700€ concernent 37% des étudiants de niveau bac +5 tandis qu'il est 5% de ceux de niveau bac +2. Autrement dit, plus le niveau de formation est élevé, plus les stages sont longs et gratifiés.

Par ailleurs, le lien entre le contenu de stage et la formation suivie se montre très fort dans tous les niveaux de formation. Dans l'ensemble des cas, 87,3% des étudiants déclarent avoir effectué des stages en relation totale avec leurs formations suivies. Par rapport à la nature du travail réalisé en tant que stagiaire, 64% des interrogés ont répondu avoir travaillé comme les autres salariés alors que 36% d'entre eux ont donné juste un coup de main sans avoir été véritablement utile. Ces résultats confirment que les caractères formateurs et professionnalisants des stages étudiants sont assez solides pour la grande majorité des diplômés du supérieur.

Tableau 4 - Types de stage réalisé en fonction de la formation suivie

	1. Stages longs et bien gratifiés	2. Stages de durée moyenne et peu gratifiés	3. Stages courts et non gratifiés	4. Stages facultatifs
BTS-DUT, autre Bac +2	3.9	24.2	61.4	10.6
Bac +3/4	7.6	48.6	22.6	21.3
M2, Grandes Écoles, autre Bac +5	30.9	44.9	9.9	14.3
Ensemble	17.6	38.8	29.2	14.4

Note de lecture : 3,9 % des sortants de l'enseignement supérieur qui étaient dans une formation de niveau bac +2 lorsqu'ils ont réalisé leur dernier stage ont fait un stage long et bien gratifié.

Champ : Sortants de l'enseignement supérieur en 2010, hors apprentis

Source : Céreq, enquête Génération 2010, interrogation 2013 - Traitements MESRI/SIES

MESRI-SIES, Note d'information n°8 - Octobre 2017

À partir des informations collectées concernant les caractéristiques de stages, l'étude a également catégorisé les quatre types de stages comme le tableau l'indique : type 1) Stages longs et bien gratifiés (durée de six mois ou plus, gratification supérieure à 700€) ; type 2) Stages de durée moyenne et peu gratifiés (trois à cinq mois, inférieure à 450€) ; type 3) Stages courts et non gratifiés (moins de trois mois) ; type 4) Stages facultatifs. Cela montre de manière plus synthétique la répartition des stages longs, formateurs et gratifiés selon les niveaux de formation. L'étude explique que « *c'est parmi les jeunes diplômés de niveau bac +5 que les stages longs et mieux gratifiés (type 1) sont les plus répandus (31%)* » (p. 4). Ce chiffre est d'autant plus important que ce type de stage concerne seulement 4% des diplômés de niveau bac +2 et 8% de niveau bac +3/4. Cependant, même pour le niveau bac +5, la plupart d'entre eux (45%) ont aussi réalisé des stages de durée moyenne et peu gratifiés.

Par la suite, cette typologie des stages a contribué à mieux identifier l'effet du type de stage sur l'obtention d'un premier emploi des diplômés. Les résultats présentés montrent qu'un stage long et bien gratifié favorise l'insertion professionnelle à niveau de diplôme égal. Plus précisément, après avoir restreint le champ des données aux diplômés de niveau bac +5 pour avoir un résultat plus conclusif, l'étude conclut que « *à caractéristiques égales parmi les sortants de niveau bac +5, le stage semble avoir un effet sur la situation professionnelle trois ans après la fin des études* » (MESRI/SIES, p. 5). Néanmoins, dans le rapport, il est indiqué de ne pas négliger les différences entre les filières et les établissements de formation de niveau bac +5.

3.4. Les enjeux et les pistes de recherche

Les données présentées ci-dessus permettent de repérer des enjeux essentiels autour du stage dans l'enseignement supérieur français. D'abord, du fait que huit étudiants sur dix réalisent au moins un stage pendant leurs études, nous pouvons constater la généralisation des stages au sein des établissements de formation. La place du stage dans les parcours de formation semble être indispensable pour professionnaliser à la fois les cursus universitaires et les sortants de formation initiale. Avec un tel essor du stage, d'ailleurs, son effet sur l'emploi est en partie confirmé par les données statistiques. Toutes choses égales par ailleurs, le stage semble favoriser l'accès au premier emploi des diplômés. Mais en même temps, cet effet du stage dépend fortement du type de stage et du niveau de formation suivie. Les modalités

d'accès au stage dépendent de la formation suivie, et les stages longs, formateurs et gratifiés sont réservés au niveau de formation plus élevé. Cela implique que les pratiques de stage pourraient créer une source d'inégalité au début de carrière des diplômés. Ainsi, l'étude du SIES présentée ci-dessus précise que « *peu d'études cherchent à voir dans quelle mesure le stage peut être reflet ou source d'inégalité. La question est d'autant plus importante que le stage se situe le plus souvent à la charnière entre la fin du parcours d'études et l'entrée dans la vie active, étape où l'on observe déjà de nombreuses disparités selon l'origine sociale des étudiants mais aussi selon leur genre* » (p. 1). Notamment en ce qui concerne la corrélation forte entre le type de stage et le niveau de formation, comme nous l'avons vu par les données de l'enquête de Céreq, les stages susceptibles de favoriser l'insertion professionnelle (stages longs et mieux gratifiés) concernent majoritairement les étudiants inscrits en formation de niveau bac +5.

En revanche, malgré les différentes conditions des stages selon le niveau de formation, nous pouvons remarquer que le caractère formateur est bien présent pour la grande majorité des stages dans tous les niveaux de formation. Pour reprendre ces informations plus qualitatives en détails, l'enquête a abordé trois aspects : le lien entre le contenu du stage et la formation, la mise en application des connaissances et la perception du travail réalisé. 87% des interrogés ont répondu qu'il y avait un lien fort entre leurs stages et leurs formations suivies, et 58% ont dit qu'ils ont totalement appliqué leurs connaissances acquises lors du stage. Par ailleurs, en termes de la perception des stagiaires sur le travail réalisé, le résultat confirme que « *64% des jeunes considèrent qu'ils ont travaillé comme un autre salarié pendant ce stage et 36% jugent qu'ils ont été peu utiles ou qu'ils ont plutôt apporté un coup de main sans avoir de véritable poste* » (p. 4). Autrement dit, parmi les 87% de répondants appréciant que leurs tâches réalisées en tant que stagiaires étaient étroitement liées à leur formation, certains ont perçu que leur rôle n'était pas très utile ou n'était que secondaire par rapport au travail de l'organisation donnée. Ce point, constaté par l'enquête statistique mais peu explicable par les variables mesurées quantitativement, pourrait impliquer un facteur ayant un impact sur l'estime de soi et l'identité au travail du stagiaire dans son développement professionnel. En quoi ce sentiment d'utilité se forme et comment interpréter ce processus ?

Reprenons ici la thèse de Wittorski (2012) pour nous appuyer sur deux logiques différentes de l'offre de formation entre la formation professionnelle et la formation professionnalisante. Si la première vise à transmettre les pratiques et les techniques basées sur les savoirs d'action et

la logique d'efficacité, la seconde concerne « *les conduites professionnelles* » fondées sur les « *savoirs professionnels* » (Wittorski, 2007, 2008) et la logique de légitimité. Dans l'enquête Génération que nous avons étudiée, les questions sur le lien avec la formation et l'application des connaissances concernent donc la formation des méthodes et techniques pour être efficace et opérationnel au travail. Au contraire, la question sur la perception du travail réalisé aborde le caractère professionnalisant, à savoir, la légitimité de la tâche effectuée en lien avec ses conduites et son identité professionnelles du stagiaire. De ce fait, nous avons trouvé une nouvelle piste de recherche qualitative sur ce point dans le sens où la période de stage détermine non seulement la formation pratique des stagiaires mais aussi leurs processus internes de construction identitaire en tant que moment de socialisation professionnelle. Nous pouvons donc poser la question sur les processus de socialisation et de construction de l'identité dans une profession qui ne peuvent pas être mesurés systématiquement par l'adéquation des contenus entre la formation suivie et le stage effectué.

En outre, les travaux de Dubar et Trottier nous ont appris que les questions de l'insertion et de la socialisation professionnelle des jeunes doivent être abordées sous l'angle socio-économique et institutionnel. Comme ces deux auteurs l'ont souligné, les manières dont chaque société oriente les relations entre éducation, formation et travail sont construites dans certains contextes et cadres sociaux qui lui sont propres. Cela étant, pour mettre davantage en perspective cet impact social sur la transition et la socialisation des stagiaires étudiants, nous avons choisi une approche comparative qui nous permettra une mise en confrontation de cette construction sociale. Avant d'établir notre cadre d'analyse comparative, nous allons continuer notre raisonnement à partir des enjeux repérés par les résultats de l'enquête Génération de Céreq, puis dégager les pistes de recherche comparative en nous appuyant sur l'interprétation théorique du système français.

4. Le système français de transition de la formation à l'emploi

D'après les résultats de l'enquête Génération étudiés ci-dessus, nous avons noté que la réalisation des stages est très répandue dans les parcours des étudiants français. Depuis ces dernières décennies, le stage prend une place primordiale parmi les modalités pédagogiques mises en place pour la professionnalisation des études supérieures en France (Domingo, 2002). Cela dit, un rapport de Ministère de l'éducation nationale de 2017 a confirmé

l'évolution des trajectoires en direction des études longues d'années en années (Rapport « L'état de l'École », 2017). Selon ce rapport, 60 000 élèves de plus se sont inscrits dans le supérieur en 2016 par rapport à 2015, et 20% des jeunes français parviennent à obtenir un diplôme équivalent au niveau master, voire doctorat. Cette tendance à faire de longues études serait sans doute liée au constat présenté dans les résultats d'enquête, à savoir que la condition de stage et la situation d'insertion sont meilleures parmi des diplômés de niveau bac +5. Une simple question se pose ici : malgré le développement du dispositif de stage dans le mouvement de professionnalisation dans l'enseignement supérieur français depuis des décennies, pourquoi le nombre moyen d'années d'études et le nombre d'inscription au niveau bac+5 continuent-ils d'augmenter ? Cette question concerne non seulement le fonctionnement du système français de transition professionnelle des jeunes, mais aussi la généralisation des stages obligatoires dans la formation initiale en France. Le système d'enseignement supérieur français, dont les offres de formations générales et professionnelles sont très diversifiées, a connu simultanément une augmentation de la durée moyenne d'études et une institutionnalisation des stages dans les cursus de formation. Comment expliquer cette coexistence entre la généralisation des stages dans le cadre de la formation professionnelle visant une « compétence » et la préférence pour la formation générale visant une « qualification » ?

Dans sa réflexion sur la construction sociétale de l'insertion professionnelle en France, Dubar (2001) décrit la manière française de construire des politiques et des dispositifs éducatifs et d'emploi des jeunes à travers une analyse comparative avec l'Allemagne et le Royaume-Uni. En notant que l'emploi des jeunes est devenu un problème social commun à tous les pays européens, il ajoute qu'il faut considérer les systèmes de formation et d'emploi d'une société donnée comme « *le résultat d'une articulation spécifique, caractéristique d'une société particulière, entre trois rapports sociaux de base* » : la formation de la main d'œuvre, l'organisation du travail et la régulation entre les partenaires sociaux (Maurice, Sellier & Silvestre, 1982, cité par Dubar, *op. cit.*, p. 27). Reposant sur cette vision sur la construction du système social de transition des jeunes qui est propre à chaque pays, Dubar tente de donner une interprétation théorique du modèle particulier français. Selon ce chercheur, la forme institutionnelle à la française prend une orientation relativement forte vers l'enseignement général, mais elle offre aussi des voies très diverses de l'enseignement professionnel.

Dubar souligne que le système allemand, qui se caractérise par « *l'orientation scolaire précoce (entre Hauptschule, Realschule et Gymnasium dès 11-13 ans)* » et « *la relation étroite entre l'école ainsi segmentée et les voies correspondantes de formation professionnelle (Duales System, Fachhochschule, Universität)* » (op. cit., p. 28), permet en théorie à la plupart des jeunes de se préparer en situation d'apprentissage aux besoins spécifiques des entreprises et donc de s'insérer plus facilement dans le marché du travail. Il explique ensuite qu'en France, « *le maintien dans le système scolaire de la masse des jeunes* », « *la stricte hiérarchie des filières (générale, technique, professionnelle)* » et « *une forte coupure entre les filières générales et le marché du travail* » conduisent les jeunes français à un relativement fort chômage (ibid.). Par ailleurs, l'auteur décrit le contexte anglais en s'appuyant sur « *le rapport aux études des jeunes anglais* » qui dépend de la classe sociale. Au Royaume-Uni, l'apprentissage restait une tradition très forte dans la classe ouvrière alors que les études longues étaient réservées aux *Middle Class* et *Gentry*. De plus, vu le marché du travail « *peu réglementé et hautement concurrentiel* » à l'anglaise et « *la flexibilité de l'emploi particulièrement forte* », les relations entre emplois et formations sont « *essentiellement locaux et sectoriaux* », et mesurées par des attestations de compétences très spécialisées (NVQ, *National Vocational Qualification*). Ainsi, il en compare avec le système français dans lequel « *l'école, les filières générales, l'accès à l'université attirent les préférences des familles populaires* » et, par conséquent, il en résulte « *des situations de déclassement à l'embauche, de désajustements très forts entre la formation reçue et le travail effectué, en même temps d'exclusion des moins diplômés du marché primaire du travail* » (p. 29).

Assurément, cette brève comparaison ne permet pas de saisir tous les contextes nationaux de manière exhaustive, mais elle montre une esquisse du système français ainsi que ses particularités par contraste avec les autres pays européens. En somme, cette comparaison entre trois nations européennes nous permet de mieux situer et interpréter le paysage éducatif français que nous avons constaté précédemment par l'enquête Génération de Céreq. Le système éducatif français se caractérise par l'adéquation entre la formation et l'emploi relativement moins forte et la poursuite d'études longues est plus dominante que d'autres pays européens comparés. C'est dans ce contexte que la poursuite d'études supérieures longues et les différentes modalités d'accès aux stages selon le niveau d'études peuvent s'expliquer. Du fait que le poids du diplôme reste toujours fort, la professionnalisation des

études supérieures en France n'a pas changé l'orientation scolaire des étudiants vers les études universitaires, mais a installé les stages dans les filières générales aux universités. C'est ainsi que Dubar (2001) a décrit le mode de recrutement des employeurs français dans le marché du travail des diplômés sortant du supérieur.

« Ainsi, en France, les élèves des grandes écoles sont traditionnellement recrutés, avant même leur sortie, par des grandes entreprises publiques ou privées dans des postes d'encadrement ouverts à des carrières largement homologues à celles des grands corps d'État dans lesquels entrent les sortants les mieux classés. Un même modèle, élitiste et corporatiste, unit ce segment "supérieur" du système d'enseignement et les directions centralisées des grandes entreprises et des grandes administrations peuplées d'anciens élèves de ces Écoles et constituant un "marché fermé", une véritable chasse gardée. À l'autre extrémité de la pyramide scolaire, les élèves qui sortent sans diplôme ou avec des diplômes dévalués relèvent de dispositifs locaux, décentralisés et déconnectés de l'emploi, qui leur proposent des stages divers (y compris des formations en alternance) qui ne débouchent, au mieux, que sur des emplois précaires sans aucune perspective professionnelle » (p. 29).

En résumé, ce mode d'ajustement de l'insertion professionnelle en France découle des segments hiérarchiques au sein du système éducatif et du système d'emploi, ce qui renforce par la suite les inégalités entre les filières d'études. Pour y apporter une perspective, Dubar mentionne la différence de la logique pour définir « l'espace de qualification » du modèle français et du modèle allemand. L'espace de qualification dans le système allemand est basé sur « une continuité entre les diplômes professionnels permettant une progression en cours de carrière » (*op. cit.*, p. 30). Dans le système français, il est fondé sur une « logique de type administrative et bureaucratique segmentée par niveaux » (p. 29), c'est-à-dire une segmentation selon les niveaux de diplôme ou de classification des métiers, d'où viennent le privilège des certains établissements ainsi que la monopolisation des certaines positions au travail.

Cette confrontation de la « logique professionnelle » (allemande) et de la « logique administrative » (française) pour la qualification des jeunes soulève une question essentielle sur la modalité de transition de la formation à l'emploi. Le processus de développement professionnel de l'individu apparaît différemment dans les deux systèmes, celui dans lequel la qualification se construit en continuité pendant la transition du système éducatif au marché du travail, et celui dans lequel la qualification est en général déterminée par le diplôme obtenu au moment de la sortie du système éducatif avant l'entrée sur le marché du travail. De même, le rôle du stage ne viserait pas le même objectif pédagogique, soit des compétences spécifiques, soit des compétences générales et transversales. Tenant compte de ce mode d'insertion professionnelle des diplômés, Domingo (2002) a également soulevé les

différentes logiques d'usage des stages sous statut scolaire. Dans cette perspective, quelles opportunités le stage fournit-il aux étudiants dans leurs parcours professionnels ? Dans quelle mesure le stage obligatoire dans les parcours de formation professionnalisante joue un rôle dans le développement professionnel au-delà du diplôme obtenu ? Enfin, en quoi consiste les compétences acquises des stagiaires étudiants par leurs expériences de stages ?

Jusqu'à présent, nous avons étudié les différentes approches sociologiques pour mieux comprendre la question d'insertion professionnelle des jeunes diplômés qui semble aujourd'hui être un processus plus complexe et multifactoriel au-delà de la relation linéaire entre la formation et emploi. En suivant la thèse de Dubar (2001), nous avons abordé l'insertion professionnelle des sortants de la formation initiale d'un point de vue centré sur le processus de socialisation et de construction des identités dans le monde professionnel. Au-delà de la simple analyse de l'état de formation et d'emploi des jeunes diplômés, une compréhension en profondeur de leur processus initial de socialisation professionnelle nécessite une approche beaucoup plus délicate et diversifiée. Afin de mieux comprendre ce processus complexe de socialisation professionnelle des étudiants en stage, dans le chapitre suivant, nous examinerons les différentes théories portant sur la socialisation et la construction de l'identité professionnelle des individus.

Chapitre 2 : Cadre conceptuel

Chaque société développe son propre système de formation et d'emploi et, par cette construction sociale, l'orientation et la transition des individus dans leur vie professionnelle s'organisent et évoluent en fonction du cadre social dans lequel ils se situent. Quels que soient les modes organisés, pourtant, la transition professionnelle implique nécessairement un moyen de rapprochement des deux pôles qui s'occupent de la socialisation des jeunes, c'est-à-dire, le monde de formation et le monde professionnel. En ce sens, la période de stage représente une période de passage d'un lieu de socialisation primaire, l'école, à un lieu de socialisation secondaire, le travail. Autrement dit, le stage assume un rôle de socialisation continue des jeunes sortant du système éducatif, pour une nouvelle socialisation en milieu professionnel. Au début de leur carrière, les étudiants sont confrontés à un certain nombre de normes et valeurs professionnelles totalement différentes de celles apprises à l'école ou imaginées du monde du travail. De plus, le statut de stagiaire leur impose un double rôle pouvant être conflictuel en soi : apprenant pour soi et travailleur pour les autres. Ayant une double imposition, le stagiaire doit assimiler les pratiques au travail en tant que membre de l'organisation tout en participant dans une vraie situation de travail. Il s'agit donc d'une période au cours de laquelle le stagiaire apprend les règles et les cultures du monde du travail et s'intègre avec ses propres capacités et qualités acquises par sa formation, tout en développant ses compétences d'adaptation dans une nouvelle dynamique organisationnelle. Par conséquent, alors que l'usage des stages peut être varié selon les domaines de formation et les pratiques d'apprentissage dans des secteurs du travail, le dispositif de stage est censé impliquer systématiquement deux logiques plutôt opposées, la logique pédagogique et la logique productive, ce qui peut constituer un paradoxe.

De ce point de vue, la socialisation des étudiants pendant la période de stage se fait dans plusieurs interactions sociales, c'est-à-dire que de nombreux acteurs et éléments interviennent et interagissent dans cette dynamique de transition professionnelle des étudiants. De plus, l'apprentissage professionnel des stagiaires se joue dans un processus complexe de déculturation et d'acculturation. Même dans une nouvelle situation d'apprentissage dans le monde professionnel, les normes apprises dans la vie scolaire ne disparaissent pas totalement et fonctionnent presque telles quelles : la concurrence, la sélection ou l'exclusion par l'excellence. De même, au travers du stage, les stagiaires souhaitent une reconnaissance de soi dans le monde du travail (Lebel, Bélair & Goyette, 2012) et un titre efficace qui pourrait

les aider à mieux se positionner dans le marché du travail. Ils développent alors des stratégies différentes pour se positionner au mieux dans l'organisation. Ils comprennent très bien l'importance du stage pour leur future insertion professionnelle ainsi que la nécessité de négociation entre le coût de leur travail et l'expérience professionnelle. Ce multiple processus de socialisation au travail se fait donc avec plusieurs facteurs en interaction : l'identité, les normes et valeurs, l'assimilation et le rapport au travail. Dans cette partie, nous allons aborder le concept de socialisation professionnelle centré sur l'articulation de ces différents facteurs, notamment sous l'angle de l'interaction du stagiaire avec son environnement de travail. Tout d'abord, il conviendra d'examiner les ressources théoriques dans le champ de recherche de la socialisation professionnelle qui peuvent enrichir notre cadre conceptuel.

1. Les approches de la socialisation : la société, l'individu et la construction de l'identité

« *La socialisation désigne les mécanismes de transmission de la culture ainsi que la manière dont les individus reçoivent cette transmission et intériorisent les valeurs, les normes et les rôles qui régissent le fonctionnement de la vie sociale* » (Castra, 2013, p. 97). Même si l'on peut facilement trouver une définition générale de la socialisation, les points de vue pour l'expliquer ne sont pas unifiés mais plutôt divers. Berger et Luckmann (1966) distinguent une socialisation primaire et une socialisation secondaire. Ils considèrent la socialisation professionnelle comme étant le cœur de la socialisation secondaire et expliquent qu'il s'agit d'un nouveau processus d'intégration d'un individu déjà socialisé dans le monde objectif. Selon ces chercheurs, le phénomène sous-jacent à ce processus étant la division du travail, la socialisation professionnelle est ainsi liée à l'acquisition d'un rôle particulier défini par la division du travail. Nyberg et Egan (1981) soulignent que les caractéristiques de la socialisation consistent en l'acquisition de compétences sociales pour survivre en tant qu'homme social, dans la formation pour atteindre des objectifs spécifiques, et dans l'apprentissage des normes et des rôles nécessaires à ces compétences. Ils jugent également que la technique, la fonction et la compétence impliquent inévitablement la notion d'efficacité, qui peut conduire à l'utilisation de la violence pour une transmission efficace des savoirs et à la hiérarchisation entre les individus par la sélection et l'exclusion. Par ailleurs, pour Baszanger (1981), le processus de socialisation professionnelle est étroitement lié au

contrôle social et à la déviance dans la mesure où il implique nécessairement une période d'études qui permet d'accéder à une profession particulière, ainsi qu'une manière unique et un mécanisme de filtrage pour former l'identité d'une profession particulière.

Ainsi, la notion de socialisation se définit de manière diverse ; les chercheurs s'accordent toutefois à désigner les deux grandes traditions théoriques pour aborder la question de la socialisation en fonction de la vision de la relation entre la société et l'individu. La première position, issue de Durkheim, concerne le paradigme déterministe ou holiste selon lequel la société a la priorité sur l'individu, et par conséquent, la socialisation consiste essentiellement à permettre la transmission de la norme et de la culture nécessaires au maintien de la société (Durkheim, 1967 ; Linton, 1986 ; Rocher, 1992, cité par Martineau, Portelance, Presseau, 2009). Par ces idées, l'individu apprend par une intériorisation passive puisque son action est conditionnée par la société en tant que « *l'être social* » (appelé ainsi par Durkheim). De ce fait, la recherche dans cette tradition met l'accent sur le conformisme de la part de l'individu aux valeurs, aux normes, aux rôles, et aux attitudes exigés dans la société. Selon Dubar (1992), la notion d'habitus développée par Bourdieu s'inscrit également dans cette tradition, mais contrairement à la vision durkheimienne, ce dernier propose une intériorisation active « *permettant une redéfinition des relations entre formes sociales et prédispositions individuelles* » (p. 506). En effet, une des grandes différences entre ces deux visions réside dans le regard sur la relation de l'homme avec sa structure sociale : Durkheim insiste sur l'interdépendance sociale et le concept de conscience collective, alors que Bourdieu explique la société par la domination et le concept de reproduction sociale.

D'autre part, il existe des thèses associées au paradigme individualiste, « *inspirées plus ou moins de la sociologie compréhensive de tradition wébérienne, de l'interactionnisme et de la psychologie sociale* » (Martineau, Portelance, Presseau, 2009, p. 245). Ici, l'attention des chercheurs se porte sur « *les interactions avec autrui et les significations subjectives investies dans l'action* » (Weber, 1920, cité par Dubar, 1992, p. 508). Par cette position, l'individu est mis en avant dans la société comme un acteur social et apprend par une appropriation active. La théorie de la socialisation de Piaget (1964) s'inscrit également dans cette tradition, définissant la socialisation comme un processus psychologique de construction des schèmes, ou un développement individuel. En outre, les courants théoriques pour dépasser cette opposition entre des paradigmes holistes et individualistes ont été toujours présentés centrés sur l'analyse des relations entre acteurs, par exemple les travaux pionniers de Mead sur

l'interactionnisme symbolique, ou la théorie de la structuration de Giddens.

Pour Martineau, Portelance et Presseau (2009), cette opposition entre les points de vue holistiques et individualistes est un élément important à prendre en compte pour étudier la notion de socialisation, dans le sens où une telle vision sert de base pour identifier la nature de la socialisation comme étant, soit « *un processus cognitif d'attribution de sens* » (Louis, 1980), soit « *une stratégie organisationnelle pour « enculturer » le travailleur* » (Van Maanen & Schein, 1979). En effet, cette distinction revient en partie sur notre remarque par rapport à la position du stagiaire entre apprenant et travailleur. Autrement dit, la finalité et la nature du dispositif de stage peuvent différer selon que le stage se concentre davantage sur le développement personnel de l'étudiant d'un point de vue pédagogique ou se concentre sur l'acquisition de la culture organisationnelle et des compétences nécessaires dans un laps de temps plus court en termes d'efficacité économique. Cependant, si nous prêtons plus d'attention aux conséquences de la socialisation qu'à son processus, nous pouvons conclure que l'essentiel du concept de socialisation est étroitement lié à la construction de l'identité sociale et professionnelle de l'individu. En effet, quel que soit l'acteur prioritaire dans le processus de socialisation, c'est finalement l'individu qui acquiert certaines compétences et qui joue un rôle social à la suite de sa socialisation.

1.1. La socialisation professionnelle et les formes identitaires de Dubar

De son côté, plutôt influencé par la tradition interactionniste, Dubar (1992) note les interactions dans le champ professionnel et insiste sur « *les mécanismes de la socialisation professionnelle comme construction de formes identitaires par une double transaction entre un processus relationnel et un processus biographique* » (p. 520). Pour lui, l'interprétation sociologique de la socialisation professionnelle doit s'intéresser à articuler deux processus hétérogènes : « *celui par lequel les individus anticipent leur avenir à partir de leur passé et celui par lequel ils entrent en interaction avec les acteurs significatifs (décideurs) d'un champ particulier* » (*ibid.*). Sur la base de cette approche, qui ne se limite pas à une position entre holisme et individualisme, Dubar a étendu la réflexion sur la socialisation professionnelle en proposant le concept de « formes identitaires ». Pour lui, le problème de l'identité professionnelle est apparu dans les discussions en sociologie lors de l'arrivée d'une mutation fondamentale dans la vie professionnelle de l'individu que nous avons évoquée

précédemment : le passage du modèle de qualification à la logique de la compétence. Selon Dubar, Tripier et Boussard (2015), la culture du recrutement axée sur les compétences remplaçant les qualifications, apparue dans les années 1980 en France, a redéfini la position des travailleurs sur le lieu de travail et a exigé de nouvelles formes d'identité professionnelle qui n'existaient pas. Zarifian (1988) explique que c'est par cette « *logique compétence* » que la classification des salariés est fondée sur le « *savoir opérationnel validé* », et non pas seulement sur les diplômes professionnels. Tanguy (1998) note également que ces changements ont conduit à évaluer les critères de compétences professionnelles, telles que l'autonomie, la responsabilité, la nature de l'activité et les connaissances, dans un contexte plus spécifique : « *dans une situation de travail déterminée* » (cité par Dubar, Tripier et Boussard, 2015, p. 306). Ce phénomène est dû au fait que « *la compétence n'est plus négociée collectivement mais est fixée au terme d'un face-à-face entre le salarié et la hiérarchie* » (Tanguy, 1998, p. 555). Dubar, Tripier et Boussard (*op. cit.*) l'appellent « *une forme d'individualisation des relations de travail* » (p. 306).

En d'autres termes, dans le modèle de la qualification, la notion d'identité professionnelle n'est pas nécessairement posée comme question, car la position du travailleur est déterminée par le diplôme pertinent, la formation attestée et les normes de compétence définies par les groupes professionnels. Mais dans la logique de la compétence, la reconnaissance des compétences dans une situation de travail spécifique et délimitée est devenue une nouvelle norme, la position du travailleur au travail devient plus fragmentée et individualisée sans médiation collective. Dans ce contexte, il était plutôt incontournable que les travaux sociologiques des professions ou du monde du travail aient mis l'accent sur le concept d'identité professionnelle, par exemple, sur le développement personnel tout au long de sa vie (Wittorski, 2009) et sur le rôle du travailleur en tant qu'acteur de sa vie professionnelle (Malenfant et al., 2013 ; Danvers, 2009), tout en reliant la notion de professionnalisation à la réalisation de soi. Sur ce point, Dubar, Tripier et Boussard (2015) rajoutent que le phénomène dit de la crise d'identité au travail d'aujourd'hui résulte essentiellement d'un mélange des deux sens divergents du terme de professionnalisation qui est problématisée : le professionnalisme et la professionnalité. Autrement dit, il existe une tension entre « *injonction au professionnalisme gestionnaire* » exigeant l'efficacité technique du management organisationnel et « *revendication de professionnalité autonome* » pour la reconnaissance de soi du travailleur (Dubar, Tripier et Boussard, *op. cit.*, pp. 314-316). Ce

type de situation conflictuelle se trouve de manière similaire dans les pratiques des stages en France sous la forme d'une tension entre la logique pédagogique et la logique productive. Plusieurs travaux sur la réalité des stages en formation initiale confirment le manque de qualité pédagogique dans l'apprentissage des stagiaires contre leur volonté de développer les compétences réelles dans le monde professionnel, ou même le recours abusif à des stages étudiants de la part des entreprises dans leur projet managérial (Domingo, 2002 ; Issehnane, 2011 ; Giret, Issehnane, 2012 ; Glaymann, 2015).

Ainsi, la question de l'identité professionnelle est étroitement liée à la logique de compétence impliquant un nouveau modèle de « *l'individu acteur et auteur de sa vie professionnelle* » (Wittorski, 2009). Il nous semble que ce mouvement signifie pour l'individu à la fois un processus plus compétitif et sélectif pour entrer et se gérer dans sa vie active, et un paradigme libéral pour être autonome et individuel pour développer ses carrières et compétences dans son parcours professionnel. Nous nous interrogeons : quels effets et résultats se montrent de cette tendance sur la construction identitaire des professionnels ? A partir d'une enquête collective menée à la fin des années 1980 auprès des salariés interrogés sur le rapport au travail et les modalités d'identification de soi, Dubar (1991) a tenté de préciser quatre types de formes identitaires dans le champ professionnel comme le présent tableau suivant : identité de « hors travail » ; identité « catégorielle » ; identité « d'entreprise » ; identité de « réseau ». Selon l'auteur, ces formes identitaires ne sont pas basées sur les catégories de salariés, mais sur les « *discours et argumentaires typiques sur l'activité de travail* » (Dubar, Tripier et Boussard, 2015, p. 309). Enfin, il explique ce processus comme une transaction interne ou biographique (Dubar, 1991) par laquelle les salariés identifient subjectivement leurs compétences « au-delà de leur formation et de leurs diplômes », donc hors de leur qualification objective.

- Tableau : Formes identitaires comme théories indigènes de la profession

Formes identitaires	Définitions de la profession	Trajectoires subjectives	Mondes vécus du travail	Conceptions du savoir
« Hors travail »	Emploi	Stabilité	Instrumental	Pratique (sur le tas)
« Catégoriel »	Métier	Blocage	Spécialisé	Alternance
« D'entreprise »	Fonction	Promotion interne	Responsabilité	Gestionnaire
« De réseau »	Vocation	Mobilité externe	Autonomie	Théorique (diplômes)

Source : Dubar, Tripier et Boussard, 2015, p. 310

Dubar (2015) illustre plus précisément chaque forme identitaire classifiée ; nous reprendrons brièvement sa classification des identités au travail. L'identité de « hors travail » concerne les réponses selon lesquelles le travail est un simple emploi pour obtenir un salaire et le lieu de travail n'a aucun sens comme ressource identitaire par rapport aux espaces privés ou associatifs. L'identité « catégorielle » est repérée lorsque le travail est défini comme une spécialité ou un métier, et que l'on souhaite faire avancer sa carrière dans une « catégorie » et dans un système de qualification propre. Cependant, le parcours du salarié est « bloqué » par le nouveau mode de gestion de l'entreprise. Ensuite, l'identité « d'entreprise » est liée aux expressions dans lesquelles le travail est perçu comme un engagement pour la réussite de l'organisation et une condition de la promotion au sein de l'entreprise, cette mobilisation subjective répondant aux éléments d'identification de soi. Enfin, l'identité de « réseau » correspond aux discours où le travail n'a de sens que lorsqu'il s'agit de la réalisation d'un « projet » permettant la réalisation de soi, ou de la coopération avec les membres du « réseau » du champ professionnel. Dans ce cas, le réseau constitue un espace d'identification (pp. 308-309).

L'étude de Dubar sur l'identité professionnelle des travailleurs a pris en compte non seulement l'objectivité de l'emploi mais également la subjectivité, en analysant un sens donné à leur travail et à l'interprétation de la formation et du parcours qu'ils ont fait pour l'occuper. Dans ce travail, il a décrit le processus interne dans lequel se montre une double transaction entre un processus relationnel et un processus biographique, à savoir, des trajectoires subjectives. L'auteur qualifie ces formes identitaires comme étant « *à la fois des discours et des matrices de pratiques* », qui sont enracinées dans des « *conceptions plurielles de ce qu'est le « vrai travail » et de ce que l'on doit faire pour être reconnu* » (p. 309). Il estime que cet aspect subjectif de la profession devient d'autant plus important que les groupes professionnels et les travailleurs deviennent de plus en plus diversifiés et individualisés. Il souligne également que ce processus d'individualisation, sélectif et inégalitaire, aurait inévitablement un impact sur l'identité de l'individu dans son développement professionnel, et par conséquent, la reconnaissance professionnelle de soi se pose comme une question importante. Dubar, Tripier et Boussard concluent que la tension centrale concernant l'identité professionnelle de l'individu se manifeste par « *une pression continue à l'efficacité économique et à la reconnaissance sociale* » (op. cit., p. 326).

1.2. La culture de l'organisation et l'identité au travail de Sainsaulieu

Par ailleurs, Sainsaulieu (1977) note l'influence de la culture organisationnelle sur l'identité au travail. Il a développé une théorie de l'apprentissage culturel au travail en reliant le concept d'identité à la culture de l'organisation. Ce travail de recherche s'est prolongé progressivement à plusieurs recherches sur la vie au travail, par exemple, l'analyse du changement (Sainsaulieu et Tixier, 1983) portant sur le « *résultat d'actions collectives indépendantes de toute contrainte culturelle* » (Alter, 2012, p. 111), l'analyse du management participatif (Martin, 1993), et enfin la sociologie de l'entreprise (Osty, Sainsaulieu et Uhalde, 1995, 2007). Dans cette recherche, nous allons nous centrer sur les effets de la culture dans l'organisation sur l'identité de l'individu.

Selon Sainsaulieu, l'organisation est un lieu d'acculturation spécifique, qualifiée ainsi : « *si des normes de relations nouvelles sont apprises, à la longue, dans le travail, c'est probablement parce que l'organisation régleme en profondeur et de multiples façons les possibilités de jeu et la capacité stratégique des acteurs du système social de travail* » (1977, p. 350, cité par Alter, 2012, p. 104). Il souligne l'importance de l'étude de la culture de l'organisation en relation avec la construction identitaire des individus, en s'appuyant sur le fait que les travailleurs ont tendance à développer une culture professionnelle et les compétences relationnelles comparables indépendamment de leurs origines sociales, étant donné qu'ils intériorisent de manière similaire la culture et la relation de pouvoir qu'ils ont apprises dans une même organisation. La théorie de l'apprentissage culturel au travail élaborée par Sainsaulieu consiste à associer trois concepts définissant la notion de culture à des situations de travail diverses pour dégager quatre logiques culturelles qui traduisent les types identitaires construits au travail. Les trois concepts identifiés pour définir la culture sont : la représentation, la norme et la valeur.

Les représentations sont, pour Sainsaulieu, une « *codification du réel permettant de communiquer avec les autres* » (Alter, 2012, p. 105). Les représentations du monde sont essentiellement de caractère « social » dans le sens où elles résultent non seulement des perceptions individuelles mais sont fortement influencées par des normes sociales. Autrement dit, l'individu ou un groupe développe ses représentations spécifiques par une expérience sociale vécue par lui. La norme sociale, quant à elle, est définie par l'auteur selon trois dimensions. Dans la première, le concept de norme se définit comme une « règle

intériorisée » qui s'impose à l'individu comme une contrainte sociale inconsciente. Dans la seconde, la norme concerne l'idée de « moyenne », généralement appliquée par les individus dans certaines circonstances. Dans la troisième plus heuristique, la norme correspond à « *une obligation assortie d'un système de sanction* » (Alter, 2012, p. 107). Concernant le concept de valeur, finalement, Sainsaulieu ne l'a pas vraiment précisé, mais Alter (2012) tente de déduire des travaux de Sainsaulieu la signification de la valeur en lien avec l'identité au travail. Selon Alter (2012), la valeur est un concept plus flou mais directement associé à la notion d'identité, puisque « *les valeurs représentent bien une rationalisation des ressources stratégiques* » (p. 108). En d'autres termes, la valeur fonctionne comme un guide de l'action de l'individu et répond à la question de l'identité dans la mesure où les individus valorisent ceux qui leurs permettent de se reconnaître de manière positive dans leurs actions et leurs relations. Pour cela, Alter (2012) met l'accent sur le concept de valeur pour analyser les capacités d'action des individus.

Ainsi, ces trois concepts de représentation, de norme et de valeur définis ci-dessus sont appliqués à différentes situations de travail dans les recherches de Sainsaulieu comme le tableau ci-dessous l'illustre :

- Tableau : Quatre identités typiques au travail de Sainsaulieu

	Fusion	Négociation	Retrait	Mobilité
Représentations	L'atelier	L'entreprise	La tâche	La carrière
Normes/collègues	Unanimisme	Démocratie	Compromis	Affinités
Normes/chef	Règle hiérarchique	Leader	Règle hiérarchique	Parrain
Valeurs	Le groupe	Le travail	L'extérieur	L'avenir

Source : Alter, 2012, p. 109

Le tableau montre les quatre identités typiques liées aux cultures spécifiques au travail. Comme le modèle de Dubar présenté plus haut, nous n'allons pas reprendre ici l'explication de Sainsaulieu en détails, nous y reviendrons plus tard. La culture de la « fusion » apparaît dans un espace de travail où le niveau de compétence et d'autonomie est faible et la standardisation des tâches uniformise les comportements et les modes opératoires des travailleurs. Dans ce cas, la norme de la relation dépend entièrement de la logique de la « fusion », c'est-à-dire, le groupe devient la valeur centrale et l'identité de l'individu est

influencée par la force homogène et fermée au sein de l'organisation. La culture de la « négociation » se présente dans un lieu de travail avec des professionnels ayant un haut niveau de compétences et d'autonomie. L'étendue des activités et des relations des travailleurs leur donne une représentation élargie de la vie organisationnelle en articulation entre la structure de jeu social et le fonctionnement de l'organisation. Les normes ici sont organisées de manière relativement indépendante par rapport à des règles formelles et le débat interne sert à élaborer une stratégie collective active. La valeur ici est « *attachée au travail, au métier, ainsi qu'à l'idée de démocratie* », et par conséquent, correspond également à « *un attachement aux ressources stratégiques et identitaires* » (Alter, p. 109). La culture du « retrait » est observée chez les travailleurs ayant peu de reconnaissance et de projet dans les activités professionnelles mais leurs préoccupations sur la vie en dehors du travail sont plus importantes. Cela concerne principalement ceux qui occupent des emplois précaires et des « petits boulots », et qui ne ressentent pas le besoin de s'engager dans l'entreprise. Il en résulte généralement « *un désengagement des relations* » au travail et « *une pauvreté des échanges affectifs ou cognitifs* » (p. 110). Dans ce cas, les valeurs fondamentales sont liées à la règle et au monde extérieur en dehors de l'entreprise permettant de travailler avec « *un investissement relationnel minimum* » (*ibid.*). Enfin, la culture de la « mobilité » ou de l'« affinité » correspond à une représentation particulière qui s'est produite au cours des années 1970 lorsque la croissance économique a permis une mobilité sociale forte de certains groupes professionnels en France. Dans ce cas, l'organisation est perçue comme un espace habité par un réseau de relation qui permet la promotion personnelle. Autrement dit, cela représente pour les individus une ressource culturelle pour accomplir son projet de mobilité individuelle, dont les relations sont strictement « affinitaires » et la valeur est très liée à sa carrière.

1.3. Une mise en perspective de l'identité professionnelle par Dubar et par Sainsaulieu

Ainsi, en analysant les positions identitaires typiques en diverses situations de travail, la recherche de Sainsaulieu a introduit la notion d'identité dans la sociologie du travail et de l'organisation. Quelles sont les différences de la vision de Sainsaulieu et de celle de Dubar que nous avons présentée sur la construction de l'identité professionnelle ? Il nous semble que la grande différence entre les travaux des deux auteurs réside dans leurs modèles

d'analyse portant différents intérêts sur le facteur économique ou le facteur culturel. En d'autres termes, si Dubar a noté l'impact économique sur l'identité en décrivant le passage historique de la « qualification » à la logique « compétence » dans les années 1980 en France, Sainsaulieu a accordé plus d'attention à l'impact culturel en observant les modalités des individus de se positionner dans le système d'organisation et de se mettre en relation avec l'hierarchie. Alter (2012) trouve la raison de cette différence dans les périodes différentes de recherche des deux chercheurs. Il estime que le travail de Dubar a pris en compte « *une incertitude économique structurelle, la montée du chômage, de constantes reconversions professionnelles et des identités en crise* », alors que Sainsaulieu a considéré l'identité professionnelle comme « *produite par la répétition d'un certain type de relations, plus ou moins conflictuelles, plus ou moins valorisantes, mais ne représentant ni risque psychologique ni risque économique* » (p. 118). En effet, l'essor du terme de « compétence » que Dubar a évoqué implique une mutation socio-économique importante, la fin de la période de forte croissance économique représentée par les Trente Glorieuses. Par conséquent, comme Alter (2012) le mentionne, la mise en temporalité des travaux des deux chercheurs permet de comprendre leurs constructions théoriques différentes à partir des réalités empiriques différentes. En un mot, l'identité professionnelle pour Sainsaulieu est « *donnée par la nature du poste occupé* », mais pour Dubar, elle est « *soumise au risque psychologique et économique* », affirme Alter (2012, p. 118). Sur ce point, en outre, Dubar, Tripier et Boussard (2015) considèrent que l'analyse de Sainsaulieu correspond à l'identité « *au travail* » plutôt qu'à l'identité « *professionnelle* », dans la mesure où l'analyse des situations et des relations de travail sans interroger la trajectoire de l'individu permet de classer « *des types-idéaux d'attitudes correspondant à des jeux d'acteurs en entreprise* » (p. 305). Dans le sens plus large, il s'agit de définir l'identité professionnelle en intégrant un processus d'arbitrage interne de l'individu dans ses différents choix professionnels possibles. Ces choix professionnels sont déterminés en articulation entre son parcours personnel et les circonstances économiques dans son action.

Suivant le concept de formes identitaires de Dubar, nous l'avons noté surtout en lien avec le contexte de la logique « compétence » au milieu professionnel. Mais reprenons le terme de « double transaction » utilisé par Dubar afin de mieux comprendre sa définition de l'identité professionnelle distinguée de Sainsaulieu. Dubar (1992) a mobilisé deux bases de l'identité de l'individu pour définir la notion d'identité professionnelle, qu'il a nommées l'« identité

pour soi » et l'« identité pour autrui ». En d'autres termes, il fait la distinction entre l'identité qu'un individu ressent et se donne à lui-même et celle qui est construite par le regard des autres. Naturellement, la première reflète son histoire personnelle et son système de valeurs, tandis que pour la seconde, l'interaction avec les autres, la distinction et la stigmatisation qui résultent de ses différences des autres. À partir de ce concept, comme nous l'avons déjà mentionné, il explique que la construction de formes identitaires suppose une double transaction qui nécessite une articulation de deux processus identitaires hétérogènes : un processus biographique et un processus relationnel. Le processus biographique implique l'anticipation de l'individu sur son avenir basée sur son passé ou une rupture éventuelle avec la trajectoire professionnelle lorsque sa formation et son parcours ne lui permettent pas de faire l'activité qu'il veut. Dans le processus relationnel, une interaction a lieu dans laquelle l'individu participe pour avoir la reconnaissance de son projet professionnel par les acteurs dans ce champ qui prennent les décisions. Cette explication de Dubar montre bien sa considération sur les effets particuliers de la situation économique sur l'identité professionnelle de l'individu, et comment cela se manifeste par une articulation entre deux identités différentes. Autrement dit, la cohérence entre l'identité pour soi de l'intérieur et l'identité pour autrui de l'interaction avec le monde extérieur fait faire un choix de la carrière de l'individu en fonction des compétences auto-jugées et des conditions économiques externes. Dubar (1992) précise ainsi le choix du terme « transaction » : « *il s'agit d'actions qui, l'une et l'autre, traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis* » (p. 521). D'ailleurs, il est légitime de dire que par rapport à Sainsaulieu, la théorisation de Dubar est positionnée dans une approche plus interactionniste, reposant sur le travail de Goffman (1973) portant sur une métaphore théâtrale de la vie sociale (Alter, 2012). Ainsi, les quatre formes identitaires de Dubar sont réorganisées avec son concept de deux processus identitaires hétérogènes comme ci-dessous :

- Tableau : Quatre processus identitaires typiques

Identité pour soi	Identité pour autrui	Transaction objective	
		Reconnaissance	Non-reconnaissance
Transaction subjective	Continuité	Promotion (interne) Identité d'entreprise	Blocage (interne) Identité de métier
	Rupture	Conversion (externe) Identité de réseau	Exclusion (externe) Identité de hors-travail

Source : Dubar, 2015, p. 233

Il est possible de mettre en contraste la typologie identitaire de Dubar avec celle de Sainsaulieu. Alter (2012) trouve que l'identité « de réseau » dans le modèle de Dubar correspond à la culture de l'« affinité » repérée par Sainsaulieu pour deux raisons. Premièrement, ces types d'identités supposent « *les trajectoires d'individus détenteurs de diplômes de niveau élevé, prêts à mobilité* » (p. 117). Deuxièmement, dans ces modèles d'identité, les individus développent un comportement individualiste en s'appuyant sur des réseaux affinitaires qui leur protègent de leurs relations hiérarchiques. Mais l'originalité de la conception de Dubar consiste à distinguer le changement de l'intérieur et de l'extérieur, et la socialisation de subjectivité et d'objectivité. Même si les modèles comparés caractérisent des positions identitaires similaires, celui de Dubar représente plus spécifiquement la situation de reconnaissance externe et de rupture interne entre deux processus identitaires. Par ailleurs, Alter (2012) estime que l'identité « de hors-travail » définie par Dubar renouvelle la culture du « retrait » que Sainsaulieu a repérée. Ces deux modèles représentent une identité en rupture avec les valeurs, les prétentions et les volontés professionnelles. Pour Sainsaulieu, cependant, cette attitude du « retrait » s'explique par la minimisation de l'engagement personnel, alors que pour Dubar, l'identité « de hors-travail » résulte d'une situation d'exclusion non souhaitée, sans avoir aucun potentiel professionnel (Alter, 2012). Autrement dit, le choix du désengagement des relations et un faible échange affectif ou cognitif au travail dérivent d'une intériorisation d'une situation d'exclusion cumulée.

2. L'identité entre identification et différenciation dans les mutations socio-économiques

Quelles perspectives pouvons-nous retenir des théories de ces deux auteurs notamment en ce qui concerne les dynamiques d'actions des individus dans la structure sociale ? Pour Dubar (2015), les quatre types d'identités au travail définis par Sainsaulieu reposent sur l'idée d'« *une forte cohérence entre logiques d'acteurs au travail et normes relationnelles au sein de l'entreprise* » (p. 116). En ce sens, l'analyse de Dubar met l'accent non seulement sur la trajectoire relationnelle mais aussi sur la trajectoire biographique qui englobe l'histoire de vie et les circonstances économiques des individus pour mieux expliquer leurs actions. En revanche, Alter (2012) estime que dans l'ensemble, ces différents travaux sur l'identité sociale considèrent « *les places sociales comme relativement stables, et les appartenances*

sociales comme suffisamment cohérentes pour définir des identités superposables à des catégories » (p. 119). En d'autres termes, il existe un point commun entre les positions de Sainsaulieu et de Dubar dans le sens où ils supposent un individu qui produit une action raisonnable considérant son coût de transaction, et un espace dans lequel le résultat de son action peut être objectivement et clairement identifié. Néanmoins, Alter (2012) évoque une situation contemporaine où apparaissent « *l'accélération et la diversification des changements économiques, culturels, démographiques et sociaux* » (idem) qui transforment radicalement les logiques d'actions individuelles. Il prétend que ces mutations sociales mettent les individus en situation d'incertitude, et qu'il en résulte que leurs identités sont définies « *par leur position d'entre-deux places, celle d'origine et celle d'arrivée, et par la conscience du caractère systématiquement inachevé de leur mobilité* » (idem). Citant le concept d'étranger de Simmel (1908), Alter (2012) décrit un individu sans être pleinement assimilé à un groupe ou à une culture, mais se trouvant entre proximité et distance avec une moindre mobilité, ayant une fonction de « passeur ».

Dans cette perspective, ce chercheur met l'accent sur « *la tension entre normes et différences* » (p. 120), d'autant plus importante que l'inégalité des positions agit comme un principal mécanisme de dynamiques identitaires. L'utilisation des termes de « différence » et d'« identité de l'entre-deux » par Alter se trouve également dans son travail sur les itinéraires de patrons atypiques pour expliquer respectivement une forme de stigmatisation et un déficit d'intégration sociale (Alter, 2018). Mais dans le sens plus général, l'auteur veut désigner par ces expressions un trait identitaire qui n'implique pas nécessairement l'identification totale à une action collective, ni l'appartenance entière à un groupe professionnel. De plus, concernant son modèle identitaire « de négociation », Sainsaulieu (1977) a expliqué que contrairement au modèle du « fusionnel », ce dernier caractérise des professionnels très qualifiés avec leurs compétences et responsabilités acquises par leur fonction, qui leur permettent d'avoir les moyens « *d'affirmer leurs différences, de négocier leurs alliances et leur reconnaissance sociale* » (Cité par Alter et Laville, 2016, p. 149). Dans ce contexte, le sens de la différence définie ici se distingue d'une assimilation complète aux normes partagées par un groupe professionnel particulier. De plus, cela renvoie à un modèle identitaire fondé sur la négociation entre l'identité professionnelle collective et la différenciation personnelle, qui nécessite un haut niveau de compétences et de responsabilités des individus assignées par leurs rôles occupés.

Pourtant, lorsque les systèmes actuels de qualifications donnant la légitimité professionnelle et la définition des compétences professionnelles se transforment fondamentalement, quelles seraient les nouvelles dynamiques dans le monde du travail entre normes et différences, voire, entre cultures et changements (au sens de Sainsaulieu) ? Tenant compte de l'évolution rapide du marché du travail dans laquelle l'identité professionnelle est en question, de quelle manière les nouvelles cultures et normes du travail s'articulent avec les logiques d'action individuelle et déterminent-elles de nouvelles formes d'identité au travail ? En quoi consiste cette articulation entre l'identification et la différenciation dans la dynamique identitaire ? Par exemple, les travailleurs qualifiés mais obsolètes en raison de changements rapides dans les connaissances et les compétences, les personnes qui alternent les périodes d'emploi et de formation, ou encore plus particulièrement, des jeunes employés qui souhaitent réaliser leurs propres projets sans rapport avec l'entreprise, comment expliquer ces processus de construction identitaire ?

À cet égard, les termes « différence » et « identité de l'entre-deux » utilisés par Alter apportent une implication métaphorique intéressante pour notre étude sur l'identité professionnelle des stagiaires étudiants. Car, ces concepts peuvent être associés à l'image d'un étudiant stagiaire, situé entre deux espaces opposés de l'école et du travail et face à ses attentes et à la réalité du monde du travail. Dans cette situation, le stagiaire apprend et assimile les normes du point de vue d'étrangers avec un sentiment d'appartenance partiel dans une position différente des autres membres de l'organisation. Il est également possible d'évoquer diverses situations des stagiaires, une stigmatisation par le manque d'expérience, ou une identité indépendante de l'entreprise en quête d'un projet individuel. Dans les faits, Dubar (2000) était bien conscient de cet aspect de l'identité quand il a énoncé « la crise des identités » comme phénomène identitaire dans les mutations sociales. Cependant, tout en reconnaissant la société de l'incertitude et ses effets sur l'identité de l'individu, il a insisté sur la composition plus complexe des formes identitaires existantes, c'est-à-dire sur la pluralité et la complexité de l'identité plutôt que sur l'émergence de nouveaux types d'identité : « *L'ancien modèle a été ébranlé, mais y en a-t-il un nouveau ? Manifestement pas. Ce qui se dessine, c'est une pluralité de modes de vie, de conceptions, de configurations, c'est-à-dire des combinaisons inédites de formes identitaires* » (Dubar, 2000, p. 93). Il a d'ailleurs remis en question la vision traditionnelle de la socialisation de Durkheim (1922) qui définissait une « *socialisation méthodique de la jeune génération par la génération adulte* » (Cité par Castra,

2013, p. 98), puisque pour lui, il ne s'agit pas d'une simple transmission des normes et des valeurs partagées dans une société. Bien au contraire, le processus de socialisation d'une certaine génération implique une transformation de l'organisation sociale et un mode d'adaptation qu'une autre génération n'a pas connus, de sorte que les différences de cette génération constituent leur identité sociale dans un contexte différent qu'auparavant.

C'est dans ce sens que Dubar a défini l'identité comme un « *espace-temps générationnel* » (Erikson, 1968, Dubar, 1994, 2000), en développant l'idée que l'identité sociale ne se construit pas par une transmission de génération en génération, mais elle se fonde sur l'ensemble de processus stratégiques et identitaires entre les individus et les institutions sociales. En proposant ce concept de transaction identitaire entre individus et institutions, cette position théorique actualise la position traditionnelle sur la socialisation professionnelle selon laquelle les valeurs et les représentations professionnelles partagées par un groupe professionnel forment un individu, et cet individu prend son action de responsabilité et développe une identité professionnelle au sein du groupe. Dans cette perspective, il a mis l'accent sur « *l'espace des positions sociales (haut/bas mais aussi dans/hors l'emploi)* », mais aussi sur « *la temporalité des trajectoires sociales (stabilité/mobilité mais aussi continuité/rupture)* » (Dubar, 2015, p. 118). En somme, l'utilisation du terme « identité » n'est pas destinée à faire référence à une forme unique, prévisible et prédéterminée d'attribut intrinsèque ou de transition sociale, mais elle renvoie plutôt à une forme variée, changeante et plurielle d'incorporation et d'identification, avec des histoires et des résultats différents. De ce fait, il nous semble nécessaire de considérer à la fois le contexte socio-économique comme un environnement extérieur vécu par un individu inscrit dans une certaine génération, et le processus biographique et psychosocial dans lequel les différentes logiques entre l'action d'un individu et les institutions se créent, se combinent ou se heurtent. Que faudrait-il donc considérer au sens large pour étudier la socialisation professionnelle des jeunes d'aujourd'hui ?

Plus récemment, plusieurs recherches se sont intéressées aux caractéristiques du processus d'insertion professionnelle et de l'identité professionnelle des jeunes diplômés d'un point de vue socio-économique et psychosocial. Pinte et Fischer-Lokou (2018) s'interrogent sur la problématique de l'insertion professionnelle des jeunes européens en lien avec divers aspects d'une tendance générationnelle et socio-économique. Reposant sur les travaux de différents chercheurs et les résultats de nombreuses enquêtes qualitatives et quantitatives, ils affirment

d'abord que l'orientation professionnelle des jeunes est un processus complexe impliquant une grande variété de facteurs concernant les choix personnels et sociaux, le capital social et culturel ainsi que les niveaux de qualification et les parcours suivis. Ensuite, ils expliquent que les jeunes aujourd'hui sont amenés à vivre une nouvelle temporalité de vie, tout en alternant études, emplois, chômage et formation continue, plutôt qu'un modèle de vie linéaire conduisant aux rites de passage dans la définition de Van Gennep, c'est-à-dire les phases de la séparation, la transition et l'incorporation. Par ailleurs, Lahrizi, Masdonati, Skakni et Fournier (2016) confirment également ces mutations socio-économiques en mentionnant l'état du marché du travail de plus en plus imprévisible, et de multiples transitions d'aller-retour des individus entre école-travail et emploi-chômage. Puis dans une perspective plus psychosociale, ils se centrent sur la construction de l'identité dans la transition professionnelle des jeunes diplômés de la formation professionnelle et technique au Québec. Les auteurs analysent surtout les écarts configurés entre les attentes par rapport au travail et la réalité de l'insertion professionnelle chez les interrogés. En fin de compte, ils interprètent le processus d'incorporation où se produit une « *négociation individuelle de l'identité attribuée* » comme une transaction entre l'attente et la réalité, qui est « *issue d'une tension entre différenciation et identification au groupe d'appartenance* » (p. 4). Ils rajoutent que ce processus peut être linéaire ou pas, et souvent douloureux ou même échouer. Ainsi, de même que les travaux de Dubar, les études récentes confirment que la construction de l'identité professionnelle ne correspond pas à un processus conçu de manière continue et linéaire, mais cette transaction peut impliquer des tensions, des situations contradictoires et de ruptures.

Ceci étant, notre étude s'intéresse particulièrement aux différences microscopiques dans le contexte global de la socialisation professionnelle des jeunes que ces études précédentes révèlent. D'un point de vue macro, même les groupes qui partagent des contextes socio-économiques et des caractéristiques générationnelles similaires peuvent avoir différentes manières d'interagir avec les institutions sociales en fonction des caractéristiques et des circonstances individuelles à l'intérieur de groupes. Par exemple, la quête de sens au travail, l'attitude entre le conformisme et la contestation par rapport aux difficultés rencontrées sur le processus d'insertion, et les sentiments de précarité ou de déclassement peuvent varier d'une personne à l'autre selon leurs filières, leurs niveaux d'études, leurs situations socioprofessionnelles. En d'autres termes, pour l'étude de l'insertion et de l'identité professionnelle des jeunes générations, il faut prendre en considération l'existence d'un grand

éventail de facteurs qui définissent l'identité d'un individu, et de différents processus psychosociaux visant à s'adapter dans les dynamiques socio-économiques dans lesquelles l'incertitude et le mouvement continu deviennent la nouvelle norme. Par conséquent, au-delà du cycle de vie et des changements socio-économiques que les groupes générationnels partagent, il est nécessaire d'analyser le rapport à la formation et le rapport au travail au niveau individuel. Car, les circonstances individuelles et les processus psychologiques pendant les parcours de formation peuvent également déterminer des conditions spécifiques, telles qu'un sentiment d'insécurité relatif à l'avenir ou la confiance dans l'emploi, contribuant à façonner l'identité professionnelle. En particulier, étant donné que la formation professionnelle post-scolaire peut avoir un effet décisif sur ce processus de différenciation (Dubar, 1984), observer les différences apparues pendant la période de stage en formation initiale doit être utile pour la recherche de la socialisation professionnelle et de la construction identitaire. Au cours d'un stage où les futurs jeunes diplômés interagissent avec le monde professionnel, quels facteurs déterminent la nature de leurs expériences subjectives et comment la différence qui en résulte affecte-t-elle leurs identités ?

Pour répondre à cette question, il faudrait d'abord comprendre plus en profondeur les formes et les circonstances identitaires analysées par les chercheurs précédents et leurs critères de classification. Sur cette base, nous pourrions mieux définir les spécificités de situations des stagiaires étudiants qui sont notre l'objet d'étude. Pour ce faire, nous allons revenir sur les modèles identitaires développés par Sainsaulieu et Dubar. Comme nous l'avons présenté plus haut, Sainsaulieu (1977) a proposé quatre identités typiques au travail comme produit culturel : « retrait » ; « fusion » ; « négociation » ; « affinité ». Il a défini alors trois dimensions identitaires qui constituent chaque logique culturelle d'identité comme les suivants : représentation de l'accès au pouvoir, norme et valeur. Pour lui, chaque modèle identitaire suppose un système cohérent entre rapport au pouvoir dans l'organisation, valeurs et normes. Par exemple, l'identité « fusionnelle » se caractérise par la norme d'unanimisme et les valeurs de la masse et de la règle, correspondant à des ouvriers sans qualification ou employés anciens. Dubar (2015) interprète que les indicateurs de distinction construits par Sainsaulieu se basent essentiellement sur deux oppositions axées sur individuel-collectif et opposition-alliance. Autrement dit, chaque modèle d'identité renvoie à une configuration spécifique entre une préférence individuelle/collective et une stratégie d'opposition/d'alliance. Ceci est résumé ainsi : *« l'identité du « retrait » combine la préférence individuelle avec la*

*stratégie d'opposition ; l'identité « fusionnelle » combine la préférence collective avec la stratégie d'alliance ; l'identité « négociatoire » allie la polarisation sur le collectif avec une stratégie d'opposition ; l'identité « affinitaire » allie la préférence individuelle avec une stratégie d'alliance » (Dubar, 2015, p. 116). Ici, Dubar repère trois pôles structurant la transaction « objective » au sens du processus de construction de l'identité « pour autrui » qu'il a distinguée de l'identité « pour soi » : le rapport de pouvoir, l'investissement relationnel et le groupe d'appartenance. En d'autres termes, dans la théorisation de Sainsaulieu, ce sont les attitudes et stratégies des individus par rapport à ces trois points qui déterminent la nature de relation et d'identification au travail comme un « *espace de reconnaissance identitaire* » (*op. cit.*, p. 117).*

Néanmoins, certaines positions identitaires dont les logiques d'action et les configurations individuelles sont incohérentes ne peuvent pas s'expliquer par ces quatre modèles identitaires présentés ci-dessus. Supposons un jeune stagiaire qualifié ayant une forte volonté de s'intégrer dans une organisation avec un certain niveau de responsabilité et de vocation pour son futur métier espéré. Mais vu son statut temporaire et d'extérieur, l'espace d'autonomie qui lui est accordé pour un projet de soi et le sentiment d'appartenance dans l'organisation sont faibles alors qu'il est demandé d'être opérationnel et efficace dans sa tâche. De plus, n'ayant pas vraiment d'option pour une stratégie d'opposition en tant que stagiaire, il s'engage pour son investissement relationnel maximal puisque son activité en stage lui permet de se projeter dans son avenir professionnel. Dans ce cas-là, quelle que soit sa logique d'action, il se trouve obligé d'être intégré dans la logique collective et de prendre la stratégie d'alliance pour remplir son rôle de stagiaire. Mais dans cet espace d'identification entre trois pôles, la place occupée ; l'investissement relationnel ; l'appartenance au groupe, le stagiaire n'a aucune position de pouvoir à mobiliser dans son action. Quant à cette situation contradictoire, Dubar (2015) remarque qu'il est plus important de considérer la possibilité réelle de « jouer », « négocier » et « gérer » avec ses ressources relationnelles, c'est-à-dire les différents espaces de reconnaissance identitaire, les investissements et les appartenances. Ainsi, il soulève une tension impliquée dans la dynamique des modèles culturels de Sainsaulieu : « *Ce qui est ici en question est bien la reconnaissance de l'identité par et dans les investissements relationnels des individus. Ce processus implique une transaction qui peut être conflictuelle entre les individus porteurs de désirs d'identification et de reconnaissance et les institutions offrant des statuts, des catégories et des formes diverses de*

reconnaissance » (Dubar, 2015, p. 117). Dans cette perspective, pour Dubar, l'aspect biographique de l'identité est d'autant plus important que l'aspect relationnel dans la socialisation professionnelle et sociale comme il l'a souligné par sa distinction de l'identité « pour soi » et de l'identité « pour autrui ». Lorsque la transaction relationnelle est déterminée dans un système d'action et de logiques d'acteur plus ou moins objectif et défini, la transaction biographique résulte d'une trajectoire subjective des individus. Pour expliquer ce processus identitaire biographique, il analyse les mutations socio-économiques et les transformations dans le travail, la profession et le marché du travail, et leurs effets sur les identités des individus qui interagissent pour s'y adapter.

Le but de cette thèse est de comprendre les spécificités de la transition professionnelle d'un groupe des jeunes diplômés d'une génération, et ce faisant, nous voulons étudier les processus de différenciation des individus au sein des groupes relativement homogènes en termes de niveau de qualification et de contexte socio-économique. En particulier, notre étude vise à observer les circonstances spécifiques et les processus psychosociaux des individus qui se trouvent dans leurs modes de mise en relation avec l'environnement social. En ce sens, la conception théorique de Dubar sur l'identité sociale nourrit notre réflexion en ce qui concerne la compréhension des processus de différenciation et les domaines de subjectivité dans la construction des identités parmi les stagiaires ayant vécu des situations de travail similaires. Le concept de transaction biographique de Dubar explique efficacement l'hypothèse selon laquelle le processus de socialisation professionnelle du stagiaire reflète les valeurs intériorisées par le stagiaire étudiant à travers le système éducatif, la position sociale dont il a connaissance et les attentes sur son métier et de sa vie professionnelle futurs. En outre, la période de stage est un moment où le stagiaire étudiant affronte le marché du travail sortant de sa formation qui est considérée comme un facteur clé pour l'emploi, et reconstruit lui-même la relation entre la formation et l'emploi à travers ses propres expériences et parcours. Pour cela, il est légitime d'analyser en profondeur les quatre formes identitaires conçues par Dubar en vue de mieux comprendre le processus subjectif de construction de l'identité des stagiaires.

3. Une mise en application des formes identitaires de Dubar

Nous pouvons aborder sa conception théorique en fonction de deux axes : la reconnaissance

de l'identité pour autrui et la cohérence de cette reconnaissance avec l'identité pour soi. Ainsi, le processus identitaire de Dubar s'explique par une articulation de deux types de transaction qui renvoient à des stratégies identitaires mises en œuvre pour réduire l'écart entre deux identités distinctes, à savoir, l'identité pour soi et l'identité pour autrui. La première, la transaction objective permet à l'individu une confrontation avec son environnement, par laquelle l'individu est amené à avoir une reconnaissance de l'identité pour autrui, ou une non-reconnaissance. Par la transaction subjective, la seconde, l'individu tente de mettre en relation les processus antérieurs d'identification avec la nouvelle construction d'identité visée. La relation entre ces deux identités se manifeste par la rupture ou par la continuité. Cette théorisation de la construction identitaire nous permet de mieux comprendre dans quelle mesure l'aspect subjectif comme des attentes et des espoirs des individus vers le monde du travail s'articule ou non avec l'aspect objectif découlant des interactions avec les autres et les institutions. De plus, elle explique également pourquoi dans certaines situations, même si l'individu a une reconnaissance au travail, elle n'est pas nécessairement en correspondance avec la réussite professionnelle dont il est satisfait, et ne lui permet pas de se mobiliser dans ses activités et relations au travail. Reprenons les quatre formes identitaires de Dubar en lien avec les situations de stagiaires.

- Tableau : Quatre formes identitaires (repris du modèle de Dubar, 2015)

Identité de hors-travail : Rupture - Non reconnaissance	Identité de métier (catégorielle) : Continuité – Non reconnaissance
Identité de réseau (affinitaire) : Rupture – Reconnaissance	Identité d'entreprise : Continuité – Reconnaissance

L'identité de « hors-travail » concerne une identité en rupture, n'ayant aucune reconnaissance au travail. Selon Dubar (2015), il s'agit d'une « *articulation impossible des transactions* » entre biographique et relationnelle, dont l'identité pour autrui se construit par « *l'exculsion hors du modèle de la compétence* » et l'identité pour soi se dirige vers « *les savoirs pratiques et la stabilité d'emploi* » (pp. 183-190). L'auteur indique des exemples de jeunes sans diplôme qui ont vécu l'échec scolaire ou des jeunes ouvriers s'appuyant sur plusieurs recherches empiriques. Ils considèrent le travail comme un moyen de gagner leur vie et ne peuvent pas suivre les changements. Ils ne peuvent pas non plus changer leurs attitudes à l'égard du travail, ni avoir l'accès à la formation pour développer de nouvelles compétences professionnelles. En conséquence, leur relation au travail se caractérise par la dépendance au

chef, le travail instrumental et la stabilité sans aucune évolution professionnelle. Selon Dubar, une telle attitude est le résultat de l'exclusion du « *modèle de la compétence* » (Zarifian, 1988, cité par Dubar, 2015, p. 183) qui n'implique pas de bonne volonté de participation au travail.

Ces profils indiqués ci-dessus diffèrent sensiblement des jeunes diplômés avec qualification qui sont notre public d'étude, mais certaines similitudes comparables se retrouvent dans leurs modalités de formation professionnelle : « *l'apprentissage sur le tas, l'exercice direct du travail, l'acquisition des savoirs pratiques dans l'expérience directe des tâches à accomplir* » (Dubar, p. 184). En d'autres termes, ce type d'apprentissage se caractérise par l'acquisition rapide et directe des pratiques au travail qui ne sont pas forcément liées aux connaissances scolaires, et se limite à une activité mimétique dans une situation de travail déterminée. Bien qu'il existe des différences en termes de niveau de difficulté de tâche et d'autonomie, visant à acquérir les savoirs pratiques qui ne peuvent s'apprendre que sur le terrain professionnel où les savoirs théoriques semblent peu utiles, ce mode d'apprentissage suggère une forme très similaire avec la modalité générale de formation des stagiaires en entreprise dite l'apprentissage en situation. Cependant, contrairement aux jeunes sans qualification, les stagiaires étudiants n'attendent pas un emploi permanent sans évolution de leurs stages. Par conséquent, en théorie, une forme d'« exclusion du modèle de la compétence » ne peut pas apparaître chez eux. Pour autant, avoir une reconnaissance pour un accomplissement de tâches constitue également un élément identitaire très important dans des activités en stage. Autrement dit, la transaction biographique des stagiaires s'oriente vers les valeurs de la formation et du développement professionnel, alors que leur transaction relationnelle est soumise à la valeur productive et la norme pour se prouver par le « savoir-faire » acquis sur place. Dans ce cas-là, la définition de la « compétence » en stage est appelée à jouer un rôle déterminant dans l'articulation des deux transactions et pour la reconnaissance de l'identité. Ainsi, se pose la question de savoir quel type d'identité peut se construire dans la situation où la méthode de formation de l'entreprise visant l'efficacité du travail ne répond pas à l'attente du stagiaire étudiant pour sa valeur pédagogique.

L'identité de « métier » ou « catégorielle » représente une identité en continuité mais n'ayant pas de reconnaissance au travail. Dubar (2015) désigne une « *articulation problématique des deux transactions* », dans laquelle l'identité pour autrui se construit comme « *l'opérateur polyvalent et gestionnaire* » et l'identité pour soi poursuit une valeur pour les « *diplômes techniques et filières de métier* » (pp. 195-198). L'auteur explique que ces traits identitaires se

trouvent souvent chez les diplômés de l'enseignement technique comme le bac professionnel, BTS ou DUT. Leurs secteurs d'activité sont variés, mais ils ont en commun de « *se définir à partir d'un métier lié à leur formation initiale et de se projeter dans une filière liée à cette spécialité* » (p. 196). Dans la plupart des cas, ils occupent des postes d'exécution récurrente qui leur laissent parfois une certaine autonomie, mais le plus souvent une fonction « *routinière, monotone, simpliste, déqualifiée* » (*ibid.*). De plus, la nature de leur fonction est plutôt multiple, dont la compétence se définit par la polyvalence et l'élargissement des tâches liées à leur fonction. Pour cela, la forme de leur relation au travail est décrite comme « *reconnaissance suspendue et conflit latent* » que Dubar nomme l'identité « *bloquée* » (p. 197).

En effet, cette situation de travail se rapproche le plus de la situation des stagiaires que les études précédentes ont relevée en termes d'écart entre les aspirations professionnelles des individus et les rôles attribués au sein de l'organisation. La majorité des étudiants sortant du supérieur planifient également leur carrière en fonction de leur spécialité de formation initiale et souhaitent découvrir le milieu de travail et l'esprit professionnel qui correspondent à leur projet professionnel à travers les stages (Céreq, *Enquête Génération 2010* ; Germain & Olympio, 2012 ; Trottier, 2006). De plus, la fonction multiple ou l'élargissement des tâches similaires décrits ci-dessus peuvent également être le cas pour les stagiaires lorsque leurs rôles et leurs tâches dans l'entreprise d'accueil ne sont pas clairement définis. Cette situation est particulièrement significative compte tenu du contexte dans lequel les stages sont utilisés en réalité comme stratégie de la gestion des coûts de main-d'œuvre pour de nombreuses entreprises (*Génération Précaire*, 2006 ; Barbusse et Glaymann, 2012a ; Glaymann, 2015). Il s'agit d'un usage abusif du dispositif qui peut se produire lorsque le système de stage est utilisé en ne considérant que l'aspect gestion de l'entreprise, quelle que soit l'expérience que les étudiants souhaitent acquérir par le stage ou la mission spécifique préparée pour le stagiaire. Il résulte de cette situation une tension entre la transaction subjective espérant une progression professionnelle future et la transaction objective dépendante des politiques de gestion de l'entreprise. Pour cette articulation problématique, selon Dubar (2015), les travailleurs relevant de l'identité de « métier » considèrent leur travail actuel « *comme un déclassement temporaire dans l'attente de l'accès à un poste réellement « qualifié* » » (p. 196). Par conséquent, ils prennent « *une attitude de participation dépendante et attentiste* » (p. 197) avec un sentiment de blocage ainsi qu'un espoir de progresser par l'ancienneté et la

formation continue. Ce sentiment de déclassement décrit ci-dessus est conforme à la perception subjective du stage révélée par des études antérieures, dans lesquelles la plupart des étudiants racontent leur vécu de stage comme une période de temps qu'ils doivent consacrer à leur cheminement de carrière (Glaymann et Grima, 2010 ; Peugny, 2009 ; Flachère et Pouliquen, 2015). Pourtant, il semble y avoir une différence entre le résultat de la transaction que Dubar décrit pour cette identité de « métier » et la situation des stagiaires.

Contrairement aux employés qui sont plus touchés par les politiques de gestion de l'entreprise, les stagiaires regardent la vie de l'entreprise à court terme. Par conséquent, ils sont moins susceptibles de montrer des attitudes de participation dépendante ou de ressentir que leur carrière est « bloquée » par ces politiques de gestion. Ils sont plutôt tentés de définir leurs attitudes et leurs niveaux d'implication en fonction de leur propre projet professionnel et des objectifs à atteindre par leur stage, en revendiquant leur indépendance à l'égard de l'entreprise. Néanmoins, il faudrait prendre en compte l'usage croissant des stages en tant que gestion de main-d'œuvre à court terme par les entreprises, et ses effets sur le marché des stages, sur la formation des stagiaires dans des organisations et sur leur construction identitaire. Notamment en ce qui concerne la notion de compétence, quelle forme identitaire va se construire pour développer une « compétence » dans des exigences de nouveaux systèmes d'emplois des entreprises, comme le stage ? En somme, entre le modèle identitaire de « métier » et la configuration identitaire des stagiaires, il se trouve communément une opposition des logiques d'acteurs, ce que Dubar (2015) a qualifié comme « *une contradiction entre les valeurs de l'autonomie et les contraintes de l'organisation économique* » (p. 204).

L'identité d'entreprise est repérée lorsque la responsabilité du poste occupé dans l'entreprise permet une progression professionnelle personnelle, où les deux identités sont en continuité avec une reconnaissance de l'identité. Il s'agit donc d'une configuration identitaire que Dubar (2015) a qualifiée comme une « *réciprocité dynamique* » dans laquelle l'engagement de l'individu pour la réussite de son entreprise garantit la sécurité « *subjective* » par rapport à son emploi et sa progression future (p. 208). Ici, l'identité pour autrui se construit sous un « *modèle de l'évolution par et dans l'entreprise* », et l'identité pour soi reste favorable pour une « *évolution professionnelle et formation continue interne et « intégrée* » » (pp. 207-208). Leur forme de relation au travail prend une « *reconnaissance réciproque et mobilisation au travail* » (p. 209). En précisant que les diplômés de niveaux V, IV ou plus relèvent en général de cette identité, l'auteur remarque les termes « s'intéresser » et « savoirs d'organisation »

repérés comme caractéristiques de leur trajectoire. En d'autres termes, leur appartenance est symbolisée par leurs interrogations, compréhensions et explorations concernant les savoirs d'organisation, ce qui jouent un rôle important dans leur identité sociale réelle. Pour Dubar, leur identité résulte d'une transaction réussie : « *transaction objective et transaction subjective se confortent et se confirment l'une l'autre dans la construction d'une identité à la fois reconnue dans l'entreprise et socialement légitime* » (p. 210).

Pourtant, Dubar (2015) note que l'identité « d'entreprise » « *semble faire coïncider* » les deux identités (p. 210). Pour clarifier cette expression, il interroge d'abord d'où viennent la continuité et la reconnaissance de cette identité. Alors que les deux identités précédentes étaient dépendantes du « chef », dans cette identité, la personne partageant la reconnaissance de l'identité ne peut pas être spécifiée. Il demande si les acteurs clés qui constituent ce processus identitaire par la reconnaissance réciproque – « l'Autrui Significatif » – sont à l'intérieur de l'entreprise ou peuvent être définis comme un groupe social spécifique. Il affirme que la réponse réside dans le système éducatif et les diplômes : « *c'est au sein du système scolaire et dans la reconnaissance de diplômes sanctionnant les formations que peuvent se légitimer ou non de telles identités d'entreprise* » (p. 210). Mais d'un autre côté, l'auteur souligne que la plupart des salariés interrogés et appartenant à cette identité dans ses études n'étaient pas titulaires de diplômes supérieurs, et que l'effet du diplôme attribuant une légitimité sociale pour une profession spécifique peut varier considérablement d'une génération à l'autre. Par exemple, au moment de cette étude de Dubar (fin des années 1980), ce chercheur a repéré parmi des salariés dans les entreprises étudiées un risque de conflit entre différentes strates générationnelles : la reconnaissance des promus ayant des diplômes moins élevés peut entrer en conflit avec la frustration des jeunes nouveaux arrivants avec des diplômes plus élevés. De ce fait, cette identité devient plus fragile en dehors de l'entreprise et risque d'être divisée en identité de responsable et identité de carriériste, remarque Dubar (2015). Autrement dit, la position donnée par l'entreprise est au cœur de cette identité. La question qui se pose ici est de savoir si ce statut d'emploi attribué par le nom de l'entreprise aura pour effet de « *réduire l'identité sociale à une simple position statutaire* » (p. 211) acquise par son entreprise. Dubar (2015) insiste sur le fait que « *l'identification totale à l'Entreprise* » comporte le risque de créer un conflit entre la transaction subjective et la transaction objective au moment d'une crise inattendue dans la vie de l'entreprise, et de plus, de se développer vers une stratégie « *carriériste* » ou une « *identité compétitive* » (p. 212).

Au sujet de cette identité « d'entreprise », il nous paraît plus intéressant de prendre en compte l'impact de cette construction identitaire sur le marché de l'emploi dans notre recherche sur le stage plutôt que d'adopter l'analyse des traits ou des processus de cette identité telle qu'elle est. Car, il se peut que l'identité « d'entreprise » des salariés ainsi construite ait créé une représentation particulière du monde professionnelle, ce qui implique par la suite la possibilité de donner aux jeunes diplômés une image de l'obtention d'un statut social par un « travail décent » ou de la compétition pour une « *carriérisation* » (au sens de Tréanton, 1960). Par la notion de carriérisation, Tréanton (1960) voulait désigner un phénomène normatif qui conduit les individus à s'attacher notamment à certaines conditions de travail dans des grandes entreprises modernes, et à s'efforcer de développer un plan de carrière dès l'adolescence (pp. 77-78). Cette attitude individuelle est d'ailleurs exprimée autrement comme « *une stratégie de promotion rigoureusement planifiée* » (Haicault, 1969, p. 128, cité par Dubar, 2015, p. 214). Dubar (2015) ajoute qu'une nouvelle forme de promotion professionnelle s'est manifestée dans les années 1980 par une « *réactivation du marché interne du travail* », comme au sein des entreprises qu'il a étudiées dans lesquelles la mobilité et la formation internes, la stabilité de l'emploi prennent une place importante pour les salariés. Bien que les détails de la configuration identitaire du modèle « d'entreprise » de Dubar et du concept de carriérisation de Tréanton soient quelque peu différents du mode actuel de la vie professionnelle des jeunes diplômés, le concept de segmentation du marché du travail qui en découle est important pour notre recherche. En effet, la structure du marché du travail ainsi constituée se reflète également sur le marché des stages. Des études antérieures ont montré que les situations de stages des étudiants varient fortement selon les organisations en termes de conditions de travail et de pertinence de la formation, et que ces différences sont également en corrélation avec l'effet des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés (Enquête MESRI-SIES, 2017 ; Giret, Issehnane, 2012). Dans ce contexte, au-delà de la généralisation des stages liée aux difficultés d'insertion professionnelle, nous pouvons mieux comprendre le phénomène de la concurrence pour les stages qui se concentre sur certaines entreprises. Autrement dit, certains stages peuvent ajouter une valeur plus appropriée au processus d'insertion professionnelle, ce qui signifie que la compétition s'intensifie pour un statut ou une condition plutôt que pour un développement des compétences.

Dans cette situation, quel est l'Autrui Significatif (au sens de Dubar) en stage qui attribue aux

stagiaires une identité professionnelle ? Pour eux, les composantes principales de la construction identitaire résident-elles dans l'organisme de formation, dans l'organisme d'accueil ou dans les contenus réels de leur apprentissage ? Les constats sur l'actualité des stages étudiants présentés dans le cadre contextuel nous ont proposé la nécessité d'examiner de façon plus détaillée diverses situations individuelles vécues en stage au sein de groupes des jeunes apparemment homogènes. Pour les mettre en relation avec le processus de socialisation professionnelle en stage, nous pouvons nous centrer sur les éléments identitaires que les étudiants tirent d'une manière subjective de leurs expériences de stage et les projeter dans leur future vie professionnelle. En d'autres termes, il est légitime de s'interroger sur la transaction biographique des stagiaires articulant son identité sociale intériorisée par le système éducatif avec une reconnaissance statutaire attribuée ou non par le monde de l'entreprise qu'ils ont vécu. Lorsqu'il est appliqué au modèle de transaction de Dubar, le processus identitaire des stagiaires peut s'expliquer par deux situations : la première, une articulation entre la légitimité sociale conférée par un diplôme ou une formation et la position statutaire donnée par le nom de l'entreprise dans laquelle le stage a été effectué. La deuxième, une discontinuité entre une formation peu diplômante ou qualifiante qui rend difficile la construction d'une identité professionnelle reconnue et une situation d'apprentissage permanent en milieu de travail qui ne permet pas de développer une perspective de carrière. Dubar (2015) a qualifié ce dernier comme « *une identité ouverte à toutes les progressions possibles ; une identité d'attente* » (p. 215).

Enfin, dans le quatrième modèle identitaire, Dubar précise une identité « individualiste » des salariés qui ne se concentrent que sur leurs projets personnels en dehors du travail et ne se rattachent pas aux projets collectifs dans l'entreprise concernant leur attribution identitaire. Cette identité « de réseau » ou « affinitaire » pose problème aux entreprises, selon l'auteur, puisque les salariés relevant de ce dernier sont souvent surdiplômés par rapport à leurs emplois occupés et par conséquent, leur avenir dans l'entreprise paraît plus instable et ils ne partagent pas les valeurs au travail. Les salariés interrogés lors de l'étude de Dubar étaient des jeunes employés titulaires d'un baccalauréat ou d'un BTS ou DUT, étant en grande majorité non d'origine ouvrière, exerçant divers types des emplois d'exécution. Ils souhaitent profiter des ressources actuelles de l'entreprise pour obtenir un diplôme plus reconnu ou pour une formation dispensée en dehors de l'entreprise. À l'inverse, ils sont très critiques à l'égard de la formation dispensée au sein de l'entreprise et ne sont pas intéressés par la promotion

interne. Pour eux, la formation est un droit individuel, une extension de la formation scolaire et un investissement personnel pour la compléter. Dubar explique qu'« *ils se définissent davantage par leur diplôme que par leur travail* » (p. 218), ce qui signifie que ce sont leur formation et leur projet qui comptent pour leur identité sociale, non pas la vie de l'entreprise ou les situations de travail. Dubar (2015) exprime que cette identité est « *dédoublée* » et « *déchirée* ». « *Dédoublée* » dans la mesure où ces salariés ont une dualité identitaire entre une « *identité officielle* » pour le poste ou la fonction occupés dans l'entreprise et une véritable identité pour soi définie par son diplôme ou ses loisirs, souvent fondée sur « *leur groupe de référence qui est aussi leur groupe d'origine* » (p. 219). De plus, cette identité se trouve « *déchirée* » par un lieu de travail qui ne permet pas de « *s'articuler efficacement les projets stratégiques de l'entreprise avec les projets biographiques de ses salariés* » (p. 221). Ainsi, l'essentiel de cette construction identitaire est identifiée comme « le projet » et « l'autonomie ». Par conséquent, leurs attitudes relationnelles prennent clairement une forme « individualiste ». Dubar (2015) résume ce processus identitaire comme « *une articulation instrumentale des deux transactions* » (p. 220). En d'autres termes, la transaction objective qu'ils mènent avec l'entreprise est mise en œuvre de manière à faciliter la transaction subjective avec eux-mêmes. Par conséquent, ils se concentrent sur leurs propres histoires passées, plutôt que sur la reconnaissance ou les opportunités qui viennent de l'entreprise, et essaient de tirer le meilleur parti des ressources de leurs relations professionnelles actuelles. Naturellement, leur aspiration identitaire ne concerne pas un aspect économique ou un plan de carrière, mais plutôt un développement personnel ou un travail intéressant et épanouissant qui leur permet d'apprendre toujours.

L'auteur soutient que cette identité sociale « individualiste » peut être le « *résultat d'un mode de socialisation* » spécifique qui se concentre davantage sur l'individualisation que sur l'appartenance collective (p. 223). Autrement dit, il s'agit d'une des formes de socialisation plus ou moins individualisante qui se caractérisent selon les moments, les contextes culturels et institutionnels. En évoquant les ouvrages *Société des individus* (Elias, 1991) et *Société du risque* (Beck, 1986), il souligne que dans les pays occidentaux où ces concepts d'individualisme sont répandus, la « *socialisation sociétale* » n'a pourtant pas détruit la « *socialisation communautaire* » (*ibid.*). Cette réflexion nous amène à poser plusieurs questions intéressantes pour notre étude comparative sur le mode de socialisation. En effet, une des questions fondamentales dans notre analyse comparative est de savoir comment les

mécanismes de socialisation professionnelle orientent des jeunes diplômés entre la conformation sociale et la distinction personnelle, en comparant deux sociétés ayant des institutions et cultures différentes. Par ailleurs, les traits identitaires désignant « individualiste au travail » repérés ci-dessus semblent avoir une résonance pour notre thème de recherche, en ce que ces caractéristiques sont également identifiées de manière similaire dans les recherches sur le rapport au travail des jeunes.

4. Une identité des jeunes « individualistes au travail » estimée ou constatée

Il existe de nombreuses enquêtes réalisées sur le rapport au travail des jeunes par différentes méthodes, mais en général, les études montrent les tendances générationnelles en matière de choix d'orientation professionnelle des jeunes qui sont centrées sur certaines valeurs : le sens au travail, l'épanouissement personnel, travailler dans une entreprise socialement responsable, un bon équilibre entre vie professionnelle et vie privée, etc. En analysant le groupe des jeunes appelé comme la génération Y, Vulliez (2013) qualifie leurs caractéristiques comme « *individualisme plus marqué* » et « *action doit rimer avec plaisir et intérêt* » (pp. 88-89). S'appuyant sur 29 entretiens biographiques menés avec les jeunes âgés de 19 à 28 ans, Dhoquois (2010) conclut qu'il est au cœur pour ces jeunes de s'épanouir, de garder sa motivation et de réaliser ses rêves par leur travail. Certes, la nature de la quête du sens et du plaisir dans son travail ne correspond pas directement à la forme identitaire « déchirée » et « mobile » décrite par Dubar. L'auteur entend par cette forme identitaire une identité au travail qui n'aboutit pas à la réalisation de soi dans le travail actuel mais recherche à construire une identité « réelle » dans des activités en dehors du travail. Cependant, un examen plus approfondi des autres enquêtes nous suggère qu'il serait plus approprié d'aborder cette dynamique générationnelle au sens plus large dans la mesure où de nombreux éléments contextuels et personnels interviennent dans les processus cognitifs de construction du sens au travail apparemment similaires.

Loriol (2017) reconnaît que la notion de rapport au travail relève plutôt d'un objet de représentations qu'il est « *difficile à cerner et à évaluer qui comporte des dimensions subjectives et intersubjectives* » (p. 9). Pour cela, les études autour de cet objet se fondent également sur plusieurs critères pour mesurer le rapport au travail (Cité par Loriol, 2017, p. 9) : les préférences et orientations au travail (Gallie, 2007) ; la valeur travail (Méda et

Vendramin, 2013), la satisfaction au travail (Davoine, 2006) ; la motivation (Maugeri, 2013) ; la reconnaissance au travail (Bigi, 2016) ; le sentiment de justice et d'équité (Dubet, 2006) ; le bien-être et le mal-être au travail (Loriol, 2000), le sens du travail (Hanique, 2014). Ainsi, nous pouvons remarquer que les critères de mesure des évaluations subjectives de l'emploi et du travail varient considérablement. Tenant compte de ce contexte, dans le cadre de l'enquête *European Values Survey* (EVS), des données plus affinées par l'effectif des jeunes français (de 18 à 29 ans) ont permis de constater leur valeur travail. L'étude suppose que « *la valeur travail semble toutefois moins centrale* » chez les jeunes, en s'appuyant sur les résultats d'enquête que « *27% seulement des jeunes (contre 42 % pour l'ensemble de la population) estiment que « le travail devrait toujours passer en premier »* » (Cité par Loriol, 2017, p. 27).

Dans une autre recherche menée par Delay (2008), des données quantitatives et qualitatives ont été analysées afin de prendre en compte la place accordée au travail selon les classes d'âge des salariés. Un des résultats a montré que les jeunes cadres mettent plus d'accent sur la conciliation entre vie professionnelle et vie privée et ne veulent pas un investissement personnel excessif au détriment des autres activités hors travail. De plus, leur satisfaction est retirée d'une gestion autonome et flexible du temps. Pour Loriol (2017), il semble que ce soit un phénomène qui se produit après une installation plus stable sur le marché du travail, pour une raison qui rejoint le propos de Dubar : « *les processus de repli sur la sphère privée résultent en partie d'un décalage entre un niveau initialement élevé d'attentes à l'égard du travail et le constat a posteriori d'une faible satisfaction dans l'emploi* » (p. 28). Un autre questionnaire dans l'analyse de Delay (2008) confirme ce manque d'attentes. Lorsqu'on interroge les jeunes en début de carrière sur les éléments importants qui définissent un « bon emploi », ils sont beaucoup plus préoccupés que leurs aînés par l'intérêt et le contenu du travail (45 % versus 35 %) et la qualité de relations avec leurs supérieur et collègues (50 % versus 43 %). En résumé, l'intérêt, la motivation et l'enthousiasme pour son travail qui sont élevés au début de carrière diminuent progressivement à mesure que la vie professionnelle se poursuit, et les intérêts se déplacent vers l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie personnelle et les conditions de travail. Nous pouvons donc remarquer ici les données empiriques qui sont susceptibles d'expliquer la genèse d'une « articulation instrumentale des deux transactions » soulignée par Dubar. Loriol (2017) interprète qu'il s'agit d'un processus d'adaptation des jeunes à leur vie de travail réelle, avec des facteurs intrinsèques qui ont augmenté dans le cadre de la preuve de son « employabilité » pour obtenir un premier emploi

(p. 32). En revanche, un rapport publié en 2018 par le Céreq suggère que ce constat semble refléter un sentiment d'inquiétude des jeunes impliqué dans des contextes plus complexes. Le rapport présente une analyse longitudinale sur le sentiment d'inquiétude des jeunes, l'analyse basée sur les enquêtes Génération 1998 et 2010 questionnées après quelques ans de leur vie active (Céreq, 2018).

« Plus surprenant, l'inquiétude des jeunes augmente avec l'ancienneté dans l'entreprise. Une première explication possible serait que la crainte de perdre une situation privilégiée, ou vécue comme telle, dépasserait le sentiment de confiance qu'est supposée apporter l'installation durable dans l'emploi. Mais une autre explication est également possible : la durée passée en emploi serait vécue non pas comme une situation privilégiée, mais comme une stagnation dans un même poste, sans perspective d'accès à une situation plus avantageuse ou mieux protégée. Dans ce cas, l'ancienneté refléterait une détérioration progressive des conditions de travail » (p. 3).

En somme, il existe diverses analyses et hypothèses pour interpréter les attitudes des jeunes à l'égard du travail, qui sont résumées en trois points principaux : valeurs poursuivies par le travail ; importance accordée au travail ; attentes et frustrations à l'égard des emplois. L'analyse de la perception du travail des jeunes permet d'interpréter leurs représentations et valeurs subjectives qui composent leur vie professionnelle, celles qui sont étroitement liées au processus de construction de leur identité professionnelle et sociale. Une question se pose ici : dans quelle mesure l'individualisme des jeunes au travail se traduit-il dans leur construction identitaire à l'épreuve d'une première expérience professionnelle, et en quoi rejoint-il la problématique de Dubar d'une manière cohérente ? Autrement dit, une remise en question de l'origine et la nature de cette identité « individualiste » au travail nous permettrait une compréhension plus approfondie des facteurs à la fois biographiques et relationnels dans les processus cognitifs de socialisation professionnelle. En somme, deux hypothèses sont possibles dont la première se réduit à celle de Dubar. Quant à l'identité « affinitaire », Dubar (2015) posait la question d'« une dissociation durable entre l'identité pour soi (héritée de ses origines et projetée) et l'identité pour autrui (attribuée sur la base de l'activité de travail ou des statuts sociaux officiels) » (p. 226). Dans notre cas, il est possible de supposer que les jeunes, plus formés et diplômés que les générations précédentes, poursuivent plus que jamais l'épanouissement personnel et le sens du travail par leur emploi, mais ils sont amenés à une vie professionnelle qui ne répond pas à leurs besoins ni à leurs attentes. Mais, une autre hypothèse est également possible : une relativisation de l'importance du travail dans les identités. En d'autres termes, plutôt que de placer le travail comme une priorité absolue pour la réalisation de soi, les valeurs personnelles centrées sur des autres sphères de vie ont émergé

en plaçant l'activité professionnelle comme l'un des divers moyens de réalisation de soi. D'autre part, cela peut également impliquer une tendance à rechercher d'autres valeurs au travail comme l'échange, l'entraide ou des réseaux plutôt que le statut social ou l'argent, où il existerait par nature des différences individuelles. Dans ce contexte, que voient et vivent les stagiaires étudiants au cours de leur première expérience professionnelle et comment ajustent-ils leurs projets et identités au monde du travail dans lequel ils sont confrontés ?

5. Un cadre théorique du processus de socialisation professionnelle des stagiaires

Ainsi, en vue de définir la configuration identitaire spécifique des étudiants en stage, nous avons tenté d'appliquer les quatre formes identitaires structurées par Dubar. Les éléments identitaires des stagiaires que nous avons repérés et analysés ci-dessus peuvent finalement être classés en quatre situations et reconstruits dans la configuration spécifique où leurs identités sont construites. Il y a quatre thèmes principaux pour chaque situation que nous définissons : mode d'apprentissage en situation ; instrumentalisation des pratiques de stage ; intégration sur le marché du travail par le stage ; mode de socialisation. Chaque situation de stage correspond aux thèmes choisis. Cependant, il convient de supposer que ces caractéristiques identitaires n'apparaissent pas dans chaque unité de situation indépendante mais agissent de manière complexe, par un croisement entre des différents éléments identitaires. Par exemple, lorsque des stagiaires exécutent leurs tâches au sein d'une organisation donnée, des conflits entre différentes valeurs pédagogiques et économiques influençant leur apprentissage et le choix des acteurs qui jouent le plus grand rôle dans leur identification se produisent simultanément. De même, des pratiques particulières de stage peuvent déterminer le développement de l'autonomie des stagiaires et leurs stratégies d'adaptation à la hiérarchie organisationnelle, ce qui affecte davantage le mode de socialisation professionnelle de ces jeunes. Ainsi, à partir de ces formes de transactions et de recompositions identitaires que nous avons déduites, nous allons présenter quatre configurations identitaires des stagiaires étudiants. Dans notre thèse, leurs processus identitaires et les thèmes qui en sont dégagés sont présentés dans le tableau suivant :

- Tableau : Quatre configurations identitaires théoriques (Lee, 2020)

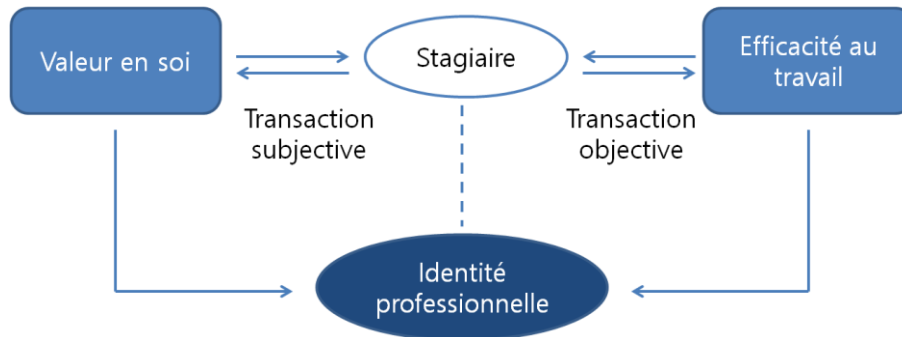
	Configuration identitaire 1	Configuration identitaire 2	Configuration identitaire 3	Configuration identitaire 4
Thème	Mode d'apprentissage en situation	Instrumentalisation des pratiques de stage	Intégration sur le marché du travail par le stage	Mode de socialisation
Tension	Valeur en soi / Efficacité au travail	Autonomie et développement personnel / Politique et stratégie d'entreprise	Attribution identitaire par Développement de compétences / Obtention d'une position statutaire	Conformation sociale / Distinction personnelle

1) Configuration identitaire 1 : la tension dans l'apprentissage au travail entre les valeurs pédagogiques et économiques

La formation et l'apprentissage relèvent essentiellement des activités dont la finalité intrinsèque est de favoriser le développement et la liberté de la personne sur la base des valeurs pédagogiques (Meirieu, 2013). Cependant, dans certaines situations, en particulier dans des situations de travail, les activités de formation-apprentissage peuvent être motivées par des valeurs autres que des valeurs personnelles. Dans la plupart des cas, l'apprentissage en situation de stage implique nécessairement la nature de de l'acquisition contextuelle et par imitation. Ces connaissances pratiques seraient naturellement différentes des connaissances théoriques apprises à l'école. La transmission et l'apprentissage dans des situations de travail consistent principalement en l'activité mimétique et l'acquisition inconsciente ou spontanée (Billett, 2000 ; 2014), et incluent des connaissances informelles non verbal qui nécessitent l'exercice de l'activité pour apprendre (Bourgeois et Durand, 2012). Ce mode de formation se caractérise d'ailleurs par une organisation axée sur l'efficacité du travail plutôt que centrée sur l'apprenant. Dans ce contexte, quelle forme d'identité se construit pour les stagiaires, engagés dans une vie d'entreprise où les valeurs et les cultures sont différentes de la vie scolaire, lorsque leur apprentissage doit être efficace et opérationnel ? Cette situation peut impliquer des situations violentes ou conflictuelles et peut faire en sorte que le stagiaire se désintéresse de l'apprentissage lui-même. Cette situation de tension est illustrée par le

schéma ci-dessous :

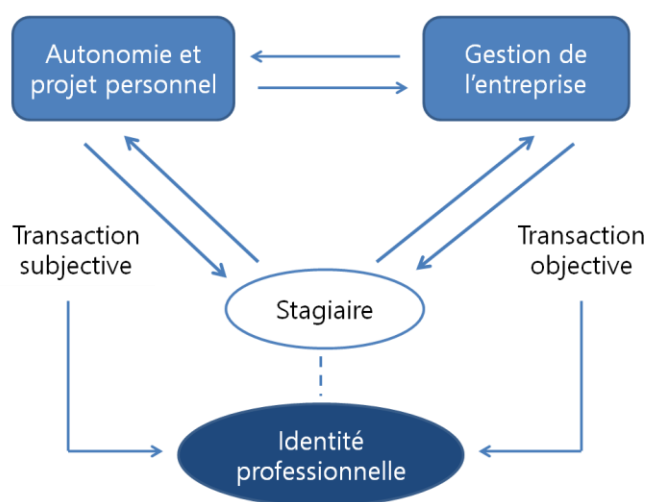
Schéma 1 : Tension dans le processus identitaire par le mode d'apprentissage (Lee, 2020)



2) Configuration identitaire 2 : l'écart entre ce qu'un stagiaire veut apprendre et le rôle donné par la politique de l'entreprise

Cela concerne la question de savoir comment les stages affecteront l'apprentissage des stagiaires lorsqu'ils seront utilisés comme politique d'emploi à court terme d'une entreprise. Généralement, les stagiaires planifient leur carrière en fonction de leurs filières d'études et souhaitent acquérir une expérience de stage pouvant les aider à leurs projets professionnels. Cependant, il existe des raisons évidentes du développement des programmes de stages dans des entreprises liées à l'économie dans la gestion de la main-d'œuvre. En conséquence, le contenu du stage se réduit souvent à des projets à court terme ou des tâches qui nécessitent du personnel supplémentaire. Le contenu du stage structuré en fonction des besoins de l'entreprise peut correspondre au projet personnel du stagiaire, mais dans le cas contraire, sa volonté de développement professionnel du stage peut être conflictuelle avec son activité de travail, ce qui peut provoquer un sentiment de déclassement chez le stagiaire. Quel type d'identité professionnelle les stagiaires construisent-ils avec leur expérience de la détérioration temporaire résultant de l'instrumentalisation du dispositif de stage ? Quel est le processus d'incorporation des étudiants exerçant une activité de travail non conforme à leur projet professionnel, et le processus de construction de leur identité sociale et professionnelle ? Dans ce cas, la situation de conflit est illustrée dans le schéma ci-dessous :

Schéma 2 : Conflit dans le processus identitaire par l'instrumentalisation des pratiques de stage (Lee, 2020)

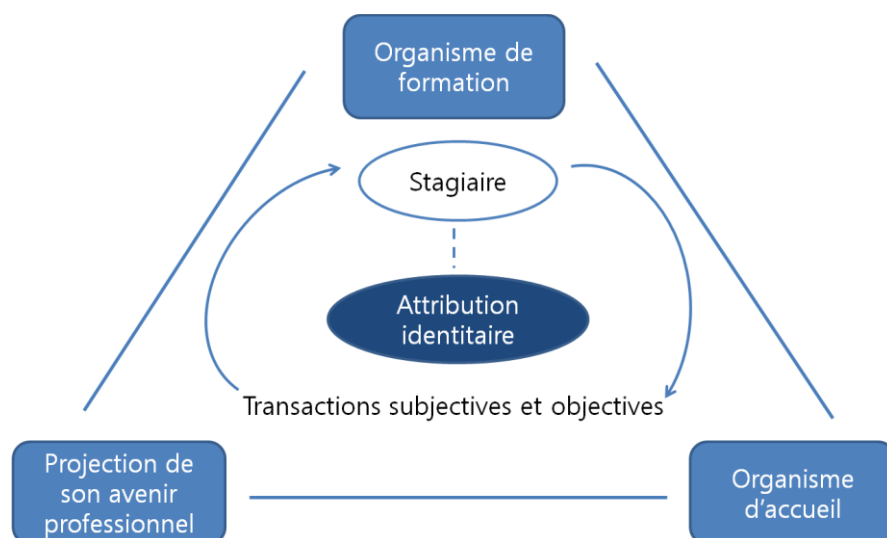


3) Configuration identitaire 3 : la mesure dans laquelle les organismes de stage contribuent à la construction de l'identité professionnelle de l'étudiant en tant qu'acteur central concerné par le stage

Cette configuration identitaire soulève la question de savoir si l'entrée sur le marché du travail par le stage maintiendra la situation précaire mentionnée ci-dessus ou conduira à un emploi stable. En d'autres termes, il s'agit d'observer dans quelle mesure la première expérience professionnelle en stage peut permettre aux jeunes diplômés d'intégrer de manière stable sur le marché du travail grâce à des formations appropriées au moment du stage. Une étude quantitative menée par Giret et Issehnane (2012) a mis en évidence la corrélation entre les conditions d'accueil de stages et l'insertion professionnelle des diplômés français du supérieur. Selon eux, « toutes choses égales par ailleurs », l'accès au premier emploi via le stage et le salaire du jeune trois ans après sa sortie du système éducatif augmentent à mesure que le stage est mieux gratifié et plus formateur. Ce résultat confirme le fait que la segmentation du marché du travail se reflète sur le marché des stages, et suggère que les effets de stages peuvent être divisés selon deux cas : où les stages sont un tremplin pour les jeunes diplômés pour s'installer sur le marché du travail ; où le marché des stages lui-même fonctionne comme le marché externe du travail. Dans cette situation, il est également important de s'interroger à savoir si l'expérience de stages signifie pour l'étudiant une opportunité pour développer des compétences ou pour obtenir un statut pour entrer sur le

marché interne du travail. En d'autres termes, il est nécessaire d'observer la façon dont l'étudiant perçoit les principaux acteurs de l'attribution identitaire et de la reconnaissance, le mode de son intégration sur le marché du travail à travers le stage, et le rapport de détermination de ce mode entre la formation suivie et les expériences acquises au cours du stage. Cela implique deux processus différents : le premier concerne la perception de l'individu sur des acteurs et des groupes structurants auxquels il appartient, c'est-à-dire le processus biographique qui se manifeste dans l'acte de choix des expériences ou des acteurs que l'étudiant estime les plus importants pour façonner son identité professionnelle. Le deuxième relève l'environnement objectif de formation dans l'entreprise, donc le processus relationnel dans lequel l'étudiant se trouve et tente d'avoir la reconnaissance par son activité de stage. Naturellement, le résultat de ce processus dépendra du système et des méthodes de formation fournis par l'entreprise. Dans ce processus d'attribution identitaire, la situation d'interaction ou de conflit se présente entre trois pôles comme le suivant :

Schéma 3 : Attribution identitaire dans l'intégration sur le marché du travail par le stage (Lee, 2020)

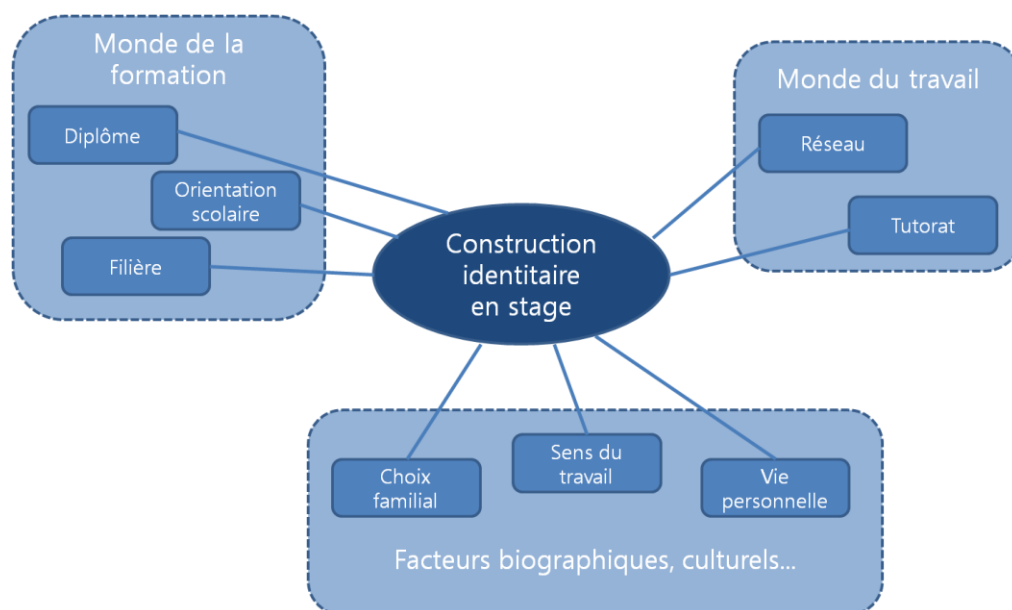


4) Configuration identitaire 4 : la dynamique entre conformation sociale et distinction personnelle

L'interrogation sur le mode de socialisation soulève la question du fonctionnement des mécanismes sociaux dans le processus de socialisation professionnelle d'un individu. Notre recherche s'intéresse à la dynamique relationnelle entre les perspectives des jeunes sur la vie

professionnelle et les processus de socialisation dans lesquels ils se trouvent. Autrement dit, comment les individualismes en milieu de travail de la jeune génération, dont les études précédentes ont fait état, apparaissent-ils spécifiquement chez les jeunes stagiaires ? Quelles valeurs et quels projets ont-ils sur leur future carrière et comment interagissent-ils avec les institutions sociales et les cultures concernées ? Il s'agit d'une question particulièrement adéquate à une approche comparative. Si les mêmes générations de deux sociétés ont des inclinations similaires dans leur vie professionnelle, une analyse comparative pourrait mettre en évidence les différents processus d'identification et d'incorporation des jeunes, et dans quelle direction les modes de socialisation d'une certaine société sont focalisés. En d'autres termes, quelles dynamiques se créent-elles dans l'ensemble de processus de transition professionnelle d'une société ? Quels sont les modes de régulation sociale entre l'assimilation sociale et l'individualisation ? Dans cette configuration identitaire, le cadre d'analyse se représente de manière suivante :

Schéma 4 : Construction identitaire par le mode de socialisation (Lee, 2020)



Ainsi, les quatre thèmes liés à la socialisation professionnelle que nous avons introduits font partie des facteurs à considérer dans notre analyse dans leur ensemble. Comme nous l'avons expliqué, les configurations identitaires présentées ci-dessus se superposent et apparaissent à la fois croisées et multiples dans des situations de stage réelles.

D'un autre côté, toujours en nous appuyant sur l'idée que les systèmes de formation et d'emploi de toutes les sociétés sont des constructions sociales basées sur leurs propres contextes historiques et institutionnels, il nous paraît nécessaire de situer cette question de la socialisation professionnelle dans les contextes sociaux et historiques spécifiques à une certaine société. Dans cette perspective, nous avons retenu une approche comparative en vue de mieux comprendre les caractéristiques générales de la socialisation professionnelle des jeunes situés dans différentes sociétés. Dans le chapitre suivant, nous allons d'abord examiner les méthodes et les pratiques de comparaison utilisées dans le domaine de la recherche comparative, puis, les mettre en application pour notre analyse comparative sur les stages développés et pratiqués dans différents contextes sociaux.

Chapitre 3 : Méthode comparative

Les deux questions principales que nous souhaitons aborder dans cette partie sont les suivantes : pourquoi comparer et comment comparer ? Dans un premier temps, nous aborderons les aspects théoriques afin de mieux appréhender l'approche comparative, dans un deuxième temps, nous mènerons une réflexion méthodologique sur les conditions de l'usage rigoureux de la comparaison ainsi que l'élaboration du cadre d'analyse.

1. Les objectifs et les apports de l'approche comparative

Pour Sartori (1994), une des fonctions essentielles de la comparaison dans la recherche scientifique est de permettre d'assimiler et de différencier un objet d'étude en fonction d'un critère défini, et par conséquent, de valider ou d'invalider des hypothèses générales, de produire des hypothèses explicatives. Cela correspond en effet à un objectif fondamental de la sociologie, ce qui suppose que la recherche comparative puisse être appliquée dans toutes les étapes de recherche dans le domaine des sciences sociales. En citant Durkheim et Weber, Vigour (2005) propose une mise en perspective historique de la pratique de comparaison utilisée par ces pères des sciences sociales à la fin du XIX^{ème} siècle. De son concept d'« idéal-type » qui désigne « *une sélection de traits particulièrement caractéristiques du fait étudié* », Weber (1904, 1965) prétend que « *l'on peut dessiner sous forme d'utopie l'idée de l'artisanat en assemblant certains traits qui existent de manière diffuse dans certains corps de métier, d'époque et de pays les plus divers, en accentuant unilatéralement leur conséquence* » (cité par Vigour, 2005, p. 76). En s'appuyant sur cette thèse, Vigour (*op. cit.*) explique que « *cette construction analytique constitue un instrument heuristique utile et fécond pour le chercheur en sciences sociales, qui sous-tend la comparaison* » (*ibid.*). De son côté, dans l'ouvrage « *Les Règles de la méthode sociologique* », Durkheim insiste sur l'importance de la comparaison qui constitue « *un moyen d'expérimentation indirecte, indispensable pour tester des hypothèses quand une expérience directe est impossible* » (1986, p. 124, cité par Vigour, 2005, p. 69-70). Par ailleurs, Ragin (1987) confirme également le rôle de la comparaison dans les sciences sociales en tant qu'« *un substitut puissant à l'expérimentation* » (cité par Pons, 2017, p. 13). En suivant cette idée, Pons affirme qu'« *elle peut ainsi contribuer à redéfinir son objet même ; à valider ou reformuler certaines de ses*

hypothèses ; à mettre en évidence des régularités sociales, voire des phénomènes de convergence entre différents systèmes sociaux, (...) à vérifier et contrôler la pertinence empirique d'une théorie et ainsi à généraliser un raisonnement » (ibid.). De ce fait, la légitimité de l'approche comparative dans les sciences sociales s'est appuyée depuis longtemps sur le fait qu'elle permet de réaliser l'objectif principal de la recherche sociologique sous forme d'une expérimentation indirecte, à savoir d'observer et de découvrir des régularités sociales pour pouvoir expliquer les faits sociaux.

Mais quelles sont les logiques et les finalités particulières impliquées dans l'approche comparative ? Sur ce point, Vigour (2005) propose quatre principaux objectifs que la démarche comparative implique. Le premier objectif est la prise de distance avec ce qui est habituel au chercheur, ce qui correspond à une logique épistémologique. Selon l'auteure, la comparaison conduit le chercheur « à rompre avec les catégories de pensée habituelles, à se décentrer vis-à-vis d'idées a priori et de celles qui sont véhiculées par sa propre culture » (p. 100). Le second objectif relève de la possibilité de mieux connaître l'autre, à savoir « un phénomène, un pays, une culture ». Elle y rajoute qu'il est un « objectif en soi qui s'inscrit dans une logique descriptive » (p. 104). Le troisième renvoie à la classification explicative, donc « répartir, différencier, ranger dans une catégorie », en vue d' « opérer un classement des phénomènes observés » (p. 107-108). Enfin, le quatrième objectif concerne la généralisation théorique, c'est-à-dire « mettre en évidence des régularités sociales et de les expliquer, afin de développer une théorie plus générale » (p. 123). Ainsi, Vigour souligne le rôle de la comparaison comme moyen de compréhension et d'explication.

D'autres chercheurs confirment ces objectifs de la démarche comparative en rajoutant des apports sur l'approche et la méthode. Pons (2017) note le déplacement du regard que l'analyse comparative permet, ce qui diversifie son analyse sous plusieurs angles, tout en prenant ses distances avec sa propre réalité nationale. Pour lui, il s'agit de « s'engager pleinement dans la compréhension d'une réalité étrangère tout en maintenant la liberté et l'objectivité de son point de vue, en acceptant le nouveau regard sur soi ainsi produit en retour, tout en évitant diverses formes d'ethnocentrisme » (p. 14). De même, Woollven (2017) prétend que la comparaison internationale permet de montrer qu'un objet d'étude existe en commun dans différents pays, mais « n'existe pas de la même manière, ne renvoie pas aux mêmes pratiques ni aux mêmes représentations » (p. 33). Elle précise aussi que la comparaison entre différents contextes nationaux et locaux peut contribuer à « déconstruire

des catégories qui paraissent évidentes » (p. 33). Clarke (2015) mentionne également le rôle de la comparaison permettant *boundary crossing*, donc la construction et la déconstruction des catégories. Pour Ragin (2004), le principe de catégorisation entre un relativisme et un universalisme est le caractère essentiel de logique épistémologique de la comparaison. A cet égard, l'approche comparative est supposée être un outil de mise en rapport spécifique des différentes réalités sociales permettant de faire évoluer notre regard sur un objet d'étude.

En outre, Lahire (2005, 2016) insiste sur la nécessité de « comprendre » et non de juger dans la recherche comparative en sciences sociales, dont le but n'est pas d'évaluer ni de comparer les performances des politiques ou de pratiques. Il souligne ainsi l'importance d'identifier et d'analyser tous les contextes, facteurs et acteurs impliqués dans la construction de certains dispositifs de chaque société, pour enfin comprendre une cohérence sociétale : « *Un dispositif est un ensemble relativement cohérent de pratiques, discursives et non discursives, d'architectures, d'objets ou de machines, qui contribue à orienter les actions individuelles et collectives dans une certaine direction. Certains dispositifs sont simples et d'autres extrêmement complexes ; certains reposent sur un fort degré d'objectivation (voire de codification) et d'autres sur un faible degré d'objectivation* » (Lahire, 2005, p. 323).

Pour mettre en pratique cette thèse, Woollven (2017) présente, dans ses travaux de comparaison du contexte éducatif de la dyslexie entre la France et le Royaume-Uni (Woollven, 2012), le but de la recherche comparative : comprendre « *les conditions historiques qui ont rendu possible l'existence de la notion de dyslexie* », et « *comment elle s'inscrit dans des rapports sociaux et a une signification sociale et culturelle particulière* » (p. 38-39). En d'autres termes, la recherche comparative cherche à donner une présentation ordonnée sur un objet d'étude par la comparaison des différents éléments repérés entre deux contextes selon une seule problématique et un principe d'analyse commun.

D'autre part, Woollven (2017) remarque que de cette manière, « *la comparaison permet de saisir des traits communs et des différences* » (p. 39). Le comparatisme basé sur les similarités et les différences est également confirmé par Sartori (1994), précisant que : « *comparable par rapport à quelles propriétés ou caractéristiques et incomparables (par exemple par trop de différence) par rapport à quelles propriétés ou caractéristiques* » (p. 22). Autrement dit, la comparaison doit se fonder sur des différences et des attributs communs en fonction d'un critère de classification défini par le chercheur.

En somme, nous retenons que l'intérêt de l'approche comparative réside dans une meilleure compréhension des spécificités nationales qui sont rarement interrogées dans un seul contexte, en se mettant à distance avec un caractère d'évidence pour décenter le point de vue familial. A propos de sa démarche et de son résultat, la comparaison se base sur une classification des faits observés pour assimiler et différencier par rapport à un critère, et elle permet la validation ou pas de certaines généralisations sur le phénomène étudié. Dans cette perspective, il est également pertinent de préciser que l'objectif de la comparaison en éducation n'est pas de juger ni d'évaluer l'efficacité des systèmes éducatifs (Regnault, 2017) par une juxtaposition de monographie, il s'agit plutôt de faire une synthèse profonde (Vigour, 2005) d'un contexte éducatif en commun qui s'inscrit dans deux contextes nationaux différents et spécifiques.

2. Les pratiques et les enjeux de l'étude comparative

Après la définition des objectifs et des apports de la comparaison, il convient de nous intéresser à des pratiques méthodologiques sur le terrain de recherche. De nombreux chercheurs proposent un grand éventail de méthodes et de perspectives de la comparaison. Ce qui nous intéresse ici, c'est de nous familiariser avec les étapes et les modalités à suivre ainsi que les objets et les cadres à construire dans l'étude comparative, sur quelle logique et quel principe s'appuyer. Pour ce faire, nous allons prendre quelques exemples d'approche comparative afin de repérer les méthodes et les enjeux essentiels de la mise en œuvre de la démarche comparative.

2.1. La construction de l'objet de la comparaison et l'élaboration du cadre de la comparaison

Une analyse comparative demande d'abord deux éléments à déterminer, à savoir, quoi et comment comparer. Pour Hassenteufel (2005), l'essentiel de la démarche comparative consiste en trois niveaux : la construction de l'objet, le cadrage théorique et le travail empirique (p. 115). Concernant l'objet de la comparaison, il souligne que « *la construction d'un objet comparé passe par la remise en cause des « évidences » nationales, un important travail de définition analytique et la mise à l'épreuve comparative des notions retenues* » (p.

119). Autrement dit, il met l'accent sur l'importance de notions et de méthodes pertinentes pour enquêter sur les différentes réalités nationales étudiées, sans se limiter à une réalité nationale. Vigour (2005) préconise de délimiter les cas et les concepts à comparer ; en citant Rose (1991) il rappelle qu'« *en entreprenant une analyse comparative systématique, un chercheur doit faire deux choix, l'un concernant les pays devant être analysés et l'autre portant sur les concepts à comparer* » (cité par Vigour, 2005, p. 135). Pour cela, l'auteure relève les deux premières étapes, celle de circonscrire le sujet de recherche et celle de définir le critère de comparaison. Enfin, pour elle, le choix de l'objet de recherche « *découle de la question de recherche et il est cristallisé dans les concepts centraux de l'analyse* » (p. 138). Elle souligne surtout l'importance du choix des « *concepts non ambigus* » en tant que « *points de référence* » dans la recherche (p. 139). L'élaboration de notions et de catégories au départ joue donc un rôle déterminant dans l'orientation de l'objet de recherche dans une approche comparative.

Ainsi, plusieurs chercheurs insistent sur l'importance de concevoir et d'utiliser les concepts avec rigueur et précision pour bien cadrer les travaux de recherche comparative. A ce propos, Sartori (1994, p. 24) mentionne la fabrication de « *chat-chien* », donc « *des catégories de pensée non scientifiques* », pour montrer les risques de fausse comparaison dûe au manque de rigueur dans l'utilisation des concepts liés. Il s'agit de quatre mauvaises pratiques comparatives à éviter (Sartori, 1994, cité par Vigour, 2005, pp. 142-144) :

- Le « localisme » : une acception bien spécifique d'un concept au niveau local, alors que le concept est susceptible d'avoir plusieurs terminologies au niveau international. Il est lié au problème de l'ethnocentrisme, c'est-à-dire, l'attitude de définir des catégories théoriques basées sur une étude de cas unique et propre à la culture du chercheur par manque de connaissance de la diversité.
- Une mauvaise classification : *Pseudo-classes*, par référence à un critère non adéquat ou à des critères multiples. Pour une classification appropriée, elle doit reposer sur un critère unique, et clairement défini.
- Le gradualisme : la tendance à penser un phénomène comme continuum, donc de manière continue, plutôt que de manière dichotomique, donc par opposition. Selon Sartori, la classification dichotomique est plus intelligible et plus claire permettant de définir des classes des notions, alors que la classification continue tend à une différence de degré sans établir

clairement des classes.

– L'élasticité conceptuelle (*conceptual stretching*) : trop de souplesse en matière de définition d'un terme rendant la classification impossible. Si le sens du terme est trop élargi, il devient inutile n'ayant plus de sens.

Ainsi, ces quatre types de dérives soulèvent, selon l'auteur, la question de « *l'incommensurabilité des concepts* » (Sartori, 1994, p. 30, cité par Vigour, p. 144), ce qui renvoie par conséquent à une remise en cause de la possibilité de séparer un concept de son contexte. Néanmoins, Sartori (1994) suggère également de repenser l'opposition traditionnelle entre deux approches en sciences sociales, à savoir, la possibilité de dépasser la distinction entre la singularité et la généralité. Alors que la première met l'accent sur la spécificité des phénomènes privilégiant les études de cas qui permettent d'aborder en profondeur l'objet de recherche, la seconde se centre sur l'universalité permettant d'établir une théorie à partir de l'analyse plus globale des phénomènes observés sans prendre en compte des contextes particuliers. Vigour (2005) rajoute que « *l'équilibre à trouver entre généralité et spécificité dépend de l'objectif poursuivi, ainsi que du protocole d'enquête* » (p. 146).

Il ressort de cette analyse que l'une des conditions préalables à une bonne recherche comparative est d'effectuer une classification précise et claire des concepts afin d'éviter une comparaison biaisée. La pertinence de l'utilisation des concepts joue un rôle primordial dans la définition de l'objet de la comparaison. En d'autres termes, il est important de définir et de classer l'objet de l'analyse comparative de manière rigoureuse au moyen d'une classification théorique avant le travail empirique, et là, il est nécessaire de trouver un équilibre entre spécificité et universalité. En outre, ce point d'équilibre entre global et local est déterminé non seulement par l'utilisation de concepts pertinents, mais également par la définition d'objectifs et de cadres de recherche, par les méthodes d'investigation. De ce fait, deux autres éléments importants dans une étude comparative sont ici soulignés : la comparabilité et l'enquête de terrain. Il s'agit, d'une part, de la construction de la comparabilité à travers la question de recherche et le cadrage théorique, et d'autre part, de l'analyse empirique par l'exploration sur le terrain. Ces aspects de l'étude comparative seront abordés plus tard.

À propos de l'élaboration du cadre de l'analyse comparative, il existe une grande variété de modes de cadrage et de logiques proposés par les chercheurs. Plutôt que d'énumérer tous les

types de comparaison existants, nous examinerons les branches essentielles qui distinguent les méthodes comparatives et explorerons les différences entre chaque perspective et méthodologie. Vigour (2005) commence par distinguer deux modes de généralisation scientifique : l'induction et la déduction. Comme tous les travaux de recherche en sciences sociales, le travail de comparaison doit essentiellement se fonder sur l'un de ces deux modes de raisonnements classiques et dominants. Dans l'ouvrage « *Les 100 mots de la sociologie* », les deux termes se définissent ainsi (Martin, 2012, pp. 13-14) : « *L'induction correspond à un processus qui permet de passer du particulier (faits observés, cas singuliers, données expérimentales, situations) au général (une loi, une théorie, une connaissance générale). La déduction correspond au processus presque inverse qui permet de conclure (déduire) une affirmation à partir d'hypothèses, de prémisses ou d'un cadre théorique : les conclusions résultent formellement de ces prémisses ou de cette théorie* ». Il nous semble que les deux positions orientent vraisemblablement le cadre de la comparaison et l'enquête empirique. Ainsi, dans une démarche inductive, le comparatiste part du terrain sans avoir des cadres théoriques préétablis, il compare pour affiner une théorie générale des faits observés. Au contraire, dans une démarche déductive, le comparatiste part des théories existantes pour observer les faits à comparer, puis il les vérifie sur le terrain et les généralise. Vigour (2005) mentionne que le type de comparaison peut être distingué « *selon la place accordée à la théorie* » et que « *ces deux dynamiques de connaissance sont souvent associées* » (p. 191).

Partant de cette distinction de base en termes de la production de connaissances, il convient de choisir et d'élaborer les critères et les échelles de la comparaison. Pour Simmel, toutes les différences entre les méthodes d'analyse sociologique sont le résultat de la distance entre le sujet et l'objet (Cité par Ethington, 1997, p. 15). Autrement dit, la position du chercheur par rapport à un objet ou à un phénomène à étudier détermine le niveau d'analyse entre micro et macro, ce qui oriente finalement le point de vue du chercheur. Par conséquent, l'échelle de la comparaison provient de la combinaison de proximité et de distance de l'observation. Dans cette perspective, Bowenet et Petersen (1999) distinguent deux grandes approches comparatives : les « *comparaisons étendues* » et les « *comparaisons contrôlées ou limitées* » (Cité par Vigour, 2005, p. 202-203). Selon les auteurs, les comparaisons étendues sont liées à une démarche comparative « *globalisante* », donc « *analysant et expliquant le phénomène étudié dans le contexte beaucoup plus large dans lequel il est inséré* » (p. 202). Dans cette échelle de comparaison, il peut y avoir au moins cinq types d'approches comparatives : « *les*

analyses fonctionnalistes, culturalistes, institutionnalistes, sociétales, ainsi que les travaux sociohistoriques » (*ibid*). Les approches fonctionnalistes, culturalistes et sociétales feront l'objet d'analyses ultérieures. En revanche, les comparaisons contrôlées ou limitées sont à « *une échelle beaucoup plus restreinte, circonscrite à l'examen de quelques cas similaires, jugés suffisamment proches pour tirer des différences des conclusions robustes* » (p. 203).

Par ailleurs, il est courant dans les sciences sociales de distinguer l'approche quantitative de l'approche qualitative selon les modalités de la collecte des données. De la même manière, dans l'analyse comparative, il est possible de différencier deux stratégies méthodologiques, l'approche par les cas et l'approche par les variables. En effet, Ragin (1987, 1994) affirme que la distinction entre l'approche par les cas (*case-oriented approach*) et l'approche par les variables (*variable-oriented approach*) est plus fondamentale que la distinction entre les méthodes quantitatives et qualitatives de collecte de données. L'approche par les cas se traduit par l'étude de cas, dans laquelle la comparaison s'effectue dans plusieurs dimensions, à savoir historique, politique, économique, sociale, etc., en s'appuyant sur la confrontation rigoureuse de plusieurs cas. Dans cette approche, l'accent est mis sur la complexité causale, sur la contextualisation et sur « *l'ancrage national ou historique* » dans la construction des catégories d'analyse qui sont peu transposables (Vigour, 2005, p. 203). A l'opposé, l'approche par les variables correspond à la décomposition des cas en variables, tout en sélectionnant les variables considérées les plus pertinentes et importantes pour la question de recherche (*idem*, p. 204). Vigour (2005) remarque que l'approche par les variables sert essentiellement à une analyse quantitative, c'est-à-dire, « *de généraliser, de tester une théorie tout en s'efforçant de contrôler statistiquement les paramètres* » mais aussi, qu'elle est « *compatible avec une étude de cas qualitative* » dans la mesure où ce type d'analyse peut « *éventuellement identifier des cas déviants* » (p. 206). Autrement dit, les deux approches, par les cas et par les variables, qualitative et quantitative, peuvent être combinées. L'auteure présente le tableau ci-dessous pour résumer les différences méthodologiques entre ces deux types d'analyse (p. 205) :

- Tableau : La distinction idéal-typique entre analyses par les cas et par les variables

Type de recherche	Analyse par les cas	Analyse par les variables
Méthode	Analyse historique, contextualisée, plutôt qualitative. → Analyse des configurations, insistance sur la complexité des facteurs et relations causales.	Approche statistique, plutôt quantitative. → Analyse centrée sur des variables (considérées en dehors de leur contexte).
Matériaux	Variés (entretiens, archives ou autres sources écrites, observation).	Statistiques ou indicateurs numériques.
Nombre de cas	Souvent petit.	Grand.
Niveau d'abstraction	Souvent plus réduit.	Élevé.
Niveau de généralité	Complexité, singularité.	Plus grand niveau de généralité.
Limites	Moindre capacité à monter en généralité.	1. Absence de contextualisation. 2. Souvent test d'hypothèses abstraites. 3. Fiabilité des données.
Objectifs de recherche	1. Formuler des hypothèses. 2. <i>Tester</i> la pertinence de certaines théories (étude de contre-exemples, de cas déviants). 3. <i>Nuancer</i> une théorie	1. Émettre des hypothèses sur de vastes échantillons. 2. <i>Confirmer</i> des théories (test de robustesse). Montée en généralité plus aisée. Résultats plus synthétiques.

Sources : Tableau construit par l'auteur à partir de M. Dogan et D. Pélassy [1982] et C. Ragin [1987].

Comme le montre le tableau ci-dessus, les deux types d'approches s'appuient sur des moyens et des objectifs différents pour analyser l'objet de recherche et en tirer des résultats. Nous pouvons constater l'opposition entre la contextualisation centrée sur la configuration et la généralisation à l'aide des variables. De plus, les caractéristiques des deux méthodes d'analyse constituent une relation complémentaire qui peut compenser les faiblesses de chaque approche. Suite à ces remarques, les chercheurs se mettent d'accord sur la possibilité d'avoir une stratégie intermédiaire entre deux façons d'analyse. Par exemple, Ragin (1999)

propose un cadre pour intégrer des deux stratégies méthodologiques, en notant que la dissociation entre la recherche par les cas et la recherche par les variables s'explique par la séparation analytique de la nécessité et de la suffisance. Cependant, toujours selon ce chercheur, toutes les deux approches cherchent à construire des résultats à partir de preuves empiriques en provenance, en réalité, des facteurs croisés basés sur plusieurs instances. Pour cela, il souligne la nécessité de comprendre les différences pratiques entre ces deux approches et de les croiser, dont les objectifs principaux consistent, soit à rendre compréhensibles les faits, soit à prédire la causalité. Dans cette perspective, il remarque la possibilité d'utiliser des variables pour les études de cas et de traiter de manière quantitative des données qualitatives. D'après ce chercheur, l'étude des cas d'un nombre limité et soigneusement sélectionné est utile pour identifier les conditions nécessaires. Ce type d'analyse se situe en dehors du cadre de l'analyse traditionnelle par les variables, car elle demande des résultats différents pour chaque cas traité. Néanmoins, l'utilisation des variables pour examiner les conditions suffisantes de la causalité est bien raisonnable, à condition que l'évaluation se limite à la population qui remplit les conditions nécessaires aux résultats (Ragin, 1999, pp. 1147-1150). La remarque de Ragin suggère la possibilité de combiner de manière complémentaire les avantages de chaque méthode analytique qui s'appuie communément sur des données empiriques mais qui permet de tirer des résultats de différentes manières. En d'autres termes, la combinaison des deux méthodes peut compléter en partie à la fois le problème de la subjectivité pouvant intervenir dans l'analyse considéré comme une limite de l'analyse centrée sur les cas, et le problème de la validité de l'analyse considéré comme un point faible de l'analyse centrée sur les variables. Mais, tenant compte de ce cadre exemplaire proposé par Ragin, pour concevoir une méthode d'analyse plus concrète et pertinente pour notre recherche, il conviendrait d'en discuter dans la partie de la méthodologie après avoir affiné notre question de recherche ainsi que ses contextes.

Ainsi, nous avons tenté de saisir de façon succincte les structures fondamentales du cadre de la comparaison en trois niveaux : le rapport entre la théorie et l'empirisme (qui est souvent en parallèle en réalité) ; le degré de distance d'observation (pour déterminer l'échelle de comparaison) ; la dimension méthodologique (collecte et analyse des données). Ces réflexions sur les méthodes et les perspectives de la recherche comparative nous permettent d'avoir un aperçu sur un principe de base à prendre en compte dans l'élaboration du cadre d'analyse comparative et des outils méthodologiques à retenir selon les conditions données

pour mieux observer l'objet de la recherche. Cela étant, quels sont les problèmes méthodologiques qu'impliquent les pratiques comparatives ? Hassenteufel (2005) préconise de prendre en compte des éventuels biais méthodologiques en présentant les quatre les plus répandus (pp. 117-118) :

- La comparaison « factice » : « *la comparaison qui se réduit à de vagues considérations introductives (voire conclusives), dans la mesure où la présentation des différents cas nationaux n'est pas faite à partir d'une grille d'analyse partagée et homogène* » (p. 117).

- La comparaison « à distance » : « *les travaux comparatifs qui s'appuient sur la littérature secondaire, sur la presse, voire, dans certains cas, sur des questionnaires envoyés à des experts, dispensant ainsi au chercheur d'aller lui-même sur le terrain. (...) Il est nécessaire d'être en mesure de reconstruire les modes de pensée et de raisonnement étrangers, ce qui suppose une immersion, plus ou moins longue, selon les cas, les capacités intuitives du chercheur et le degré de familiarité de celui-ci avec le phénomène étranger observé* » (p. 117).

- La comparaison réductrice : « *les comparaisons fondées sur des indicateurs quantitatifs qui réduisent des réalités nationales, (...) visant à mettre au jour des « styles nationaux », caractérisant assez schématiquement les politiques publiques dans un pays donné à partir d'un nombre limité de traits saillants (imposition/consensus, anticipation/réactivité, etc.)* » (p. 118).

- La comparaison « biaisée » : « *les cas où la comparaison, dans le cadre d'une démarche très déductive, n'est là que pour valider une hypothèse sans qu'aucune autre hypothèse ne soit prise en compte. Ici, la façon de construire la comparaison détermine 'a priori' le résultat. Le travail empirique n'a plus qu'une valeur illustrative ou décorative* » (p. 118).

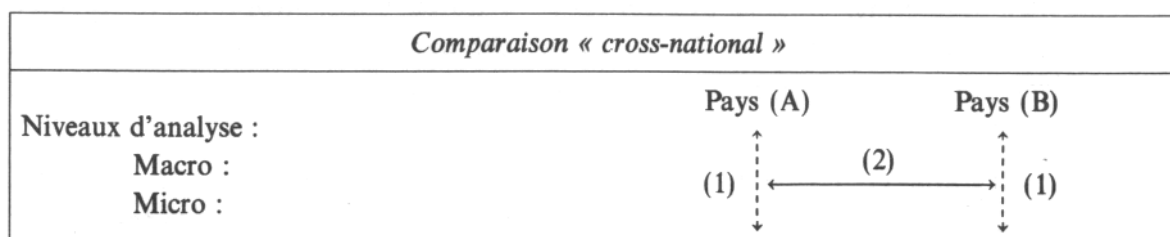
En somme, le résultat de ces quatre fausses méthodes comparatives peut se résumer par une étude comparative manquant d'enquête de terrain de caractère homogène et investigatif, mais consistant uniquement en une analyse superficielle d'indicateurs quantitatifs et de données secondaires et, par conséquent, susceptible d'être biaisée. Enfin, comme Hassenteufel (2005) l'indique également, un tel argument sur les pratiques méthodologiques revient finalement aux deux problèmes essentiels que nous avons mentionnés précédemment : la comparabilité et le travail empirique, qui sont au cœur de la recherche comparative.

2.2. La comparabilité et l'incomparabilité

Vigour (2005) précise deux principes du choix des unités de comparaison, l'une des « *systèmes très similaires* », l'autre des « *systèmes très différents* » (p. 159). Dans la première démarche, on recherche les différences en partant de systèmes très similaires, alors que dans la seconde, on recherche les similitudes en partant de systèmes très différents. Hassenteufel (2005) note deux positionnements au départ, à savoir, celui de l'incomparabilité et celui de la comparabilité spontanée. Le premier positionnement insiste sur « *l'irréductible spécificité nationale* » qui rend impossible toute démarche comparative, tandis que le second tend à comparer deux objets par des « *pièges du nominalisme* », sans prendre en considération leurs significations spécifiques dans chaque pays (p. 118). Pour cela, il souligne « *une double exigence de déconstruction et de reconstruction* » pour construire l'objet de la comparaison (*ibid.*). Dans ce contexte, se pose la question des conditions de la comparabilité entre les différences et les similitudes : quel équilibre entre le caractère homogène et le caractère hétérogène pour comparer deux objets, et dans quelles dimensions ?

Maurice (1989) tente de classer les différentes dimensions de comparaison pour définir les critères de comparabilité. Il distingue d'abord quatre niveaux d'analyse par deux critères : l'un, entre le macro et le micro en matière de la conception de « *la relation entre les objets étudiés et le contexte national ou sociétal auquel ils sont référés* » ; l'autre, entre la continuité et la discontinuité des « *phénomènes étudiés d'un pays à l'autre, en fonction des concepts et des indicateurs utilisés dans chaque cas* » (p. 176). D'après l'auteur, c'est à partir de la combinaison de ces critères d'analyse que le comparatiste peut différencier les approches comparatives en fonction à la fois du caractère endogène ou exogène, et du caractère homogène ou hétérogène des phénomènes étudiés dans chaque contexte national. Il suppose ensuite le croisement de différentes dimensions, à savoir les relations verticales entre objets et société et les relations horizontales entre objets et objets, qui permet de construire une grille d'analyse fondée sur la logique propre à chaque type d'approche comparative. Partant d'un tel raisonnement, il explique les différences entre trois types d'approche comparative définies comme les suivants (p. 177-183) : l'approche fonctionnaliste (« *cross-national* ») ; l'approche culturaliste (« *cross-cultural* ») ; l'approche sociétale (inter-national).

1) L'approche fonctionnaliste (« *cross-national* »)

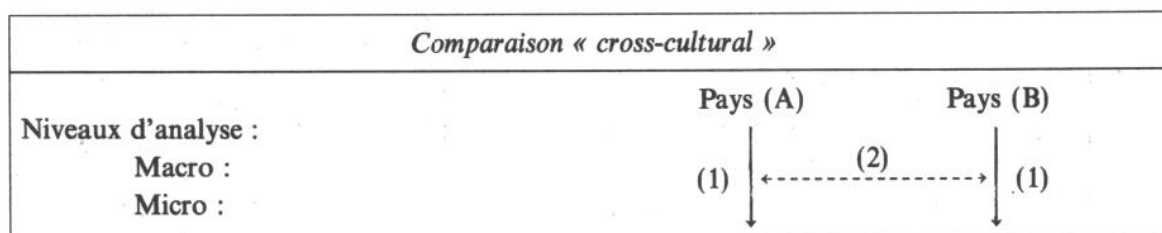


- (1) Absence d'interaction entre macro et micro.
 (2) Forte continuité entre phénomènes étudiés, terme à terme.

Source : Maurice (1989), p. 179

Le schéma ci-dessus représente la logique de l'approche fonctionnaliste. Ce type d'analyse a été développé dans les années 1950 et 1960 dans les pays anglo-saxons, considérant qu'il est impossible de savoir *a priori* dans quelle mesure un contexte national particulier affecte les phénomènes étudiés. Dans cette approche, le cadre « national » est un concept pas clairement défini, et par conséquent, il n'est pas pris en compte dans l'analyse. En d'autres termes, le concept de « pays » ou de « nation » n'est autre que le contexte local dans lequel se situe le phénomène à étudier. Le contexte national est donc toujours considéré comme très hétérogène par rapport aux phénomènes étudiés, et ne pose pas la question des relations macro-micro. A cet égard, « *la comparabilité se fonde dans ce cas sur le principe de rationalité qui suppose une continuité entre les phénomènes que l'on compare, terme à terme, dans chaque pays* » (p. 178). Ce modèle d'analyse vise une façon de penser « *rationaliste* » et « *universaliste* » et ne prend pas en compte les différences culturelles (*culture-free*). Les différences entre les pays susceptibles d'apparaître dans l'analyse sont plutôt considérées comme des éléments secondaires situés à la périphérie du modèle adopté ou comme des « *équivalents fonctionnels* ». Il s'agit donc un statut de l'universalisme supposant une continuité des dimensions structurelles d'un pays à l'autre, selon lequel on observe le phénomène sans prendre en compte la culture nationale.

2) L'approche culturaliste (« *cross-cultural* »)



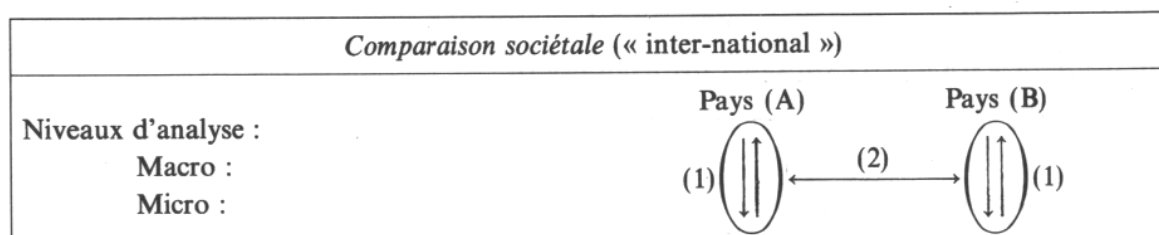
(1) Forte influence de la « culture nationale ».

(2) Forte discontinuité entre phénomènes étudiés.

Source : Maurice (1989), p. 180

En revanche, le modèle ci-dessus de l'approche culturaliste s'oppose traditionnellement à l'analyse fonctionnaliste dans la typologie proposée par Maurice. Dans cette approche, les critères nationaux ne sont pas simplement contextualisés, mais conceptualisés au sens de culture nationale et considérés comme importants dans l'analyse. L'objet d'étude est supposé être fortement influencé par cette caractéristique culturelle. Il en résulte une forte discontinuité dans la comparaison entre pays en raison de la spécificité ou de l'identité culturelle unique à chaque pays. Il existe au contraire une forte continuité entre culture nationale et phénomène étudié. Par conséquent, la comparabilité se fonde uniquement sur les spécificités entre des univers culturels différents et dans ce cas, les comparaisons internationales peuvent ne pas nécessairement s'appliquer. Cette logique de comparaison s'appuie essentiellement sur le particularisme selon lequel la discontinuité entre des phénomènes étudiés existe d'un pays à l'autre étant donné l'importance de la culture nationale dans l'analyse de l'objet d'étude. Et au courant des années 1980, des nouveaux types d'approches culturalistes ont proposé des « *concepts intermédiaires permettant de médiatiser l'effet de la culture nationale sur les phénomènes ou les objets comparés dans divers pays* », par exemple, comme celui de « *programme mental* » proposé par Hofstede et celui de « *pacte social* » désigné par d'Iribarne (p. 181). Cependant, selon l'auteur, ces concepts se centrent uniquement sur un objet ou un outil particulier d'analyse et ne permettent pas de problématiser la relation entre les objets d'analyse et la culture nationale. Dans ce contexte, tandis que les approches culturalistes peuvent rendre plus intelligibles les phénomènes sociétaux par une analyse heuristique, une forte discontinuité produite de différences culturelles remet en cause le fondement de la comparabilité ainsi que le pouvoir de théorisation de la notion de culture.

3) L'approche sociétale (inter-national)



(1) Fortes interactions macro/micro constitutives de cohérences nationales.

(2) Comparabilité des cohérences nationales fondée sur le paradoxe de la non-comparabilité terme à terme des éléments qui les constituent.

Source : Maurice (1989), p. 182

Ce troisième schéma montre une approche différente des deux précédentes, tout en se libérant de se focaliser uniquement sur l'universalité ou la particularité de l'objet d'analyse. Le principe de comparabilité ici, selon l'auteur, n'est pas basé sur la rationalité, ni la culture nationale, mais consiste en « *cohérences nationales* » qui renvoie à la « *construction des acteurs dans leur rapport à la société* » (p. 182). Autrement dit, le but de l'analyse dans la comparaison sociétale n'est pas de comparer des phénomènes ou des objets spécifiques terme à terme, mais de comparer la cohérence nationale construite à travers l'interdépendance des phénomènes dans l'ensemble des rapports sociaux propres à chaque pays. Maurice (1989) affirme que « *l'analyse sociétale est une forme particulière d'analyse structurelle qui loin d'exclure les acteurs considère ceux-ci comme inséparables des structures, et inversement* » (*ibid*). De ce fait, le processus d'interdépendances à niveau micro et macro entre acteurs et espaces est au centre de l'analyse sociétale.

Contrairement aux deux approches mentionnées ci-dessus, l'auteur souligne que l'approche sociétale « *tend à déplacer le lieu et le statut de la comparabilité* » (p. 184), en permettant de dépasser des biais et des limites que comportent les approches fonctionnalistes et culturalistes. Par rapport au postulat de l'universalisme de l'approche fonctionnaliste supposant qu'un fait social est plutôt indépendant de déterminants sociaux et culturels, l'approche sociétale propose de reconnaître le caractère social des phénomènes sociaux en considérant leur mode d'existence à la société. De ce point de vue, les notions d'acteurs et d'espaces évoquées dans cette approche sont définies comme des « *construits sociaux* » qui sont opposés à la « *continuité* » d'un pays à l'autre que prétend l'analyse fonctionnaliste. En revanche, au regard du postulat de particularisme de l'approche culturaliste, même si la priorité de

l'approche sociétale réside également « au rapport à la société », elle ne se fonde plus sur la notion de « culture nationale » au sens ambigu, mais sur les « *processus de construction des acteurs et de leurs espaces que la comparaison permet d'identifier* » (p. 184). Dans cette logique, la non-comparabilité ne se pose plus comme une limite méthodologique, mais au contraire, il s'agit d'un objet d'analyse qui s'inscrit dans un « *système d'interactions sociétales* » (p. 185). C'est ainsi ce que l'auteur indique par l'expression de « *comparer de l'incomparable* » pour qualifier la spécificité de l'analyse sociétale (p. 182).

Enfin, la différence entre les trois approches décrites par Maurice dans les schémas ci-dessus nous conduit à la question de la comparabilité dans un équilibre entre universalisme et particularisme dans l'approche de la comparaison. À cet égard, il souligne que l'approche sociétale peut permettre de dépasser les particularismes nationaux. Selon lui, « *la stabilité relative des formes nationales ne se réduit pas à la simple constatation de réalités empiriques différentes d'un pays à l'autre* », mais au contraire, elle implique « *un processus de généralisation qui permet de resituer les ensembles nationaux dans les relations plus générales qui leur permet d'exister dans une temporalité et dans un espace donnés et qui peuvent rendre compte de leur forme d'existence particulière* » (1989, p. 186). Autrement dit, ce processus de généralisation contribue à traduire le caractère de « national » en « sociétal », ou le « particulier » en « général ». Cependant, l'auteur note que cet ensemble de déplacements peut sembler contredire le processus normatif de la démarche scientifique, étant donné qu'il modifie le modèle théorique existant et traite les catégories d'analyse de manière inhabituelle. Par conséquent, la question essentielle concerne, à la fin, le choix et l'utilisation des catégories d'analyse. Sur ce point, Dubar (1988) (cité par Maurice, 1989) propose d'adopter les catégories « *structurantes* » d'un pays qui fait l'objet de la comparaison et de créer des catégories générales et universelles pouvant relativiser les catégories « *indigènes* » (pp. 187-188).

Ainsi, le problème de la comparabilité des objets dans l'approche sociétale est lié à un double processus paradoxal de repérage de chaque spécificité nationale et de classification dans les catégories d'analyse universelles, ce qui revient à définir les catégories de la comparaison et, à les croiser. En d'autres termes, il est au cœur de la méthode de comparaison sociétale, d'une part, d'identifier des caractéristiques de l'objet d'analyse en lien avec les configurations nationales spécifiques, et d'autre part, de déconstruire et reconstruire des catégories afin de placer ces caractéristiques repérées dans des catégories plus générales basées sur une

problématique commune. Cela étant, quels sont les moyens spécifiques de construire un cadre comparatif sous cet angle ?

Clarke (2015) souligne le rôle de la recherche comparative dans la construction et la déconstruction des limites (*boundaries*, au sens de la limite pour distinguer les catégories). Selon lui, la pratique de la recherche comparative implique inévitablement la logique de distinguer les objets, les groupes, les communautés et les systèmes, et par conséquent, la construction des limites (*boundary construction*) est au cœur de la question de recherche. En notant une double exigence de la validité et de la comparabilité dans la recherche comparative, l'auteur insiste sur l'importance d'identifier « *la nature des limites construites à travers nos actes de comparaison* » pour trouver un équilibre entre ces deux priorités (p. 1703). C'est dans ce sens qu'il prétend que la sensibilité du chercheur à saisir la nature des limites de la comparaison peut être utile pour la déconstruction des catégories formées par les études comparatives. Pour ce faire, l'auteur présente des méthodologies spécifiques pour dépasser ces limites (appelé *boundary crossing*), avec des exemples de différentes études comparatives.

Il préconise tout d'abord de se prémunir contre l'abolition des limites sur la seule base d'approches théoriques. En prenant comme exemple le test PISA, un léger changement dans la manière dont l'équité du système éducatif est mesurée change les indicateurs d'un pays particulier, entraînant un déplacement des limites sans autre preuve ni changement substantiel. Une telle abolition des limites pourrait conduire à un déni de diversité. Un bon exemple est, selon l'auteur, l'évaluation des performances scolaires au niveau national sans tenir compte des contextes ethniques et socio-économiques individuels. Pour cela, il souligne l'importance de la démonstration empirique en tant que condition supplémentaire pour la « démolition » des limites plutôt que l'« abolition ». D'après lui, bien que l'approche théorique soit un moyen utile de catégoriser des situations ou des objets conceptuellement distincts, cette limite est rejetée lorsque les preuves empiriques ne coïncident pas avec ce que la théorie est censée être vraie, et cette limite déconstruite serait très utile. C'est-à-dire, la première hypothèse peut être remise en question par la validation croisée de faits théoriques et empiriques. Par exemple, les niveaux de performances des élèves, tels que mesurés par PISA, sont souvent utilisés comme base pour les différences nationales entre les cursus ou les différences pédagogiques. Cependant, les scores PISA ne distinguent pas les différences entre les réalités éducatives coréennes et finlandaises, et les études sur le terrain citées par Clarke remarquent

que les similitudes entre la Corée et la Finlande ne concernent que les domaines mesurables de la réussite des élèves dans les évaluations internationales. Cette comparabilité entre la Corée et la Finlande mine, à certains égards, la supposition généralisée sur les deux systèmes, mais suggère en même temps que la démolition de ces limites est très particulière et ne peut tout simplement pas être généralisée. En d'autres termes, ce questionnement conduit à la question plus fondamentale suivante : « *Par quels attributs éducatifs la Corée et la Finlande peuvent-elles être considérées comme étant dans le même domaine* » (p. 1704) ? En revanche, la démolition des limites peut donner lieu à des malentendus quant à l'homogénéité de la comparaison. Les limites sont construites par des cadres conceptuels prédéfinis, qui sont valides dans la démarche scientifique (pp. 1703-1704).

Par conséquent, afin de concrétiser la nature de ces limites, l'auteur propose de « mettre un pont » entre les domaines d'étude. Par exemple, en essayant de mesurer un *construct* (au sens de concept abstrait) tels que l'équité, la liberté ou la cohésion sociale, l'idée selon laquelle ces concepts peuvent être définis par les mêmes critères entre les deux systèmes peut établir des liens entre eux. Là, il ne s'agit pas d'une interaction avec des limites mais plutôt d'un dépassement. Autrement dit, non seulement de nouvelles preuves empiriques qui concrétisent la limite construite, mais aussi la supposition selon laquelle certains objets peuvent être mesurés de manière égale par-delà les limites politiques et culturelles, institutionnalisent également les différences entre les deux systèmes et consolident les limites. Clarke (2015) décrit ce processus par un exemple d'enseignement des mathématiques. Bien que chaque pays ait une manière différente d'organiser le cursus pédagogique de mathématiques, l'évaluation internationale relie ces cursus de mathématiques des pays participants et mesure les performances des élèves sur un critère commun. Un tel système international d'évaluation ou de classement des établissements d'enseignement supérieur fournit un lien qui peut franchir les limites entre les cursus pédagogiques de différents pays, tout en cristallisant la nature de la limite (pp. 1704-1705). Cependant, ce système implique la contradiction qui consiste à comparer et à distinguer simultanément les choses liées tout en formulant des différences et des limites par la comparaison. L'auteur souligne que ce point fait partie de la pertinence de la recherche comparative dans le sens où le résultat de comparaison renforce les limites qui peuvent révéler ou dissimuler des différences (Clarke, 2013b).

Dès lors, de quelle manière faut-il établir la relation entre la limite et l'objet de comparaison distingué par cette limite ? Clarke (2015) affirme qu'il convient de trouver des objets

auxquels la limite est « perméable ». Selon lui, par exemple, le terme STEM est utilisé pour désigner la distinction entre les disciplines STEM et non-STEM, à savoir le domaine de la connaissance appelé STEM, et en même temps pour désigner l'indépendance entre les éléments qui constituent STEM (*Science, Technology, Engineering et Mathematics*). En d'autres termes, l'utilisation du terme STEM implique à la fois la connexion ou l'intégrité des disciplines et la distinction entre ces domaines de connaissance. Ce raisonnement soulève des questions sur la mesure dans laquelle les frontières disciplinaires au sein de STEM sont perméables ou sur le caractère fondamental des différences entre ces matières. L'auteur note qu'il faut identifier un mécanisme permettant d'expliquer ou de classer les domaines académiques au sein de STEM de manière claire et cohérente. Pour lui, la position de l'objet par rapport à la limite dépend essentiellement de l'équilibre entre une similarité suffisante pour permettre la comparaison et une différence suffisante pour maintenir la limite. Il propose ensuite de fédéraliser cet ensemble de limites en une seule unité structurée, ce qui veut dire que si STEM est une association d'une série de disciplines liés mais organisés indépendamment selon le même principe de construction, la recherche comparative se réalise alors à travers l'identification et l'articulation de ces principes de construction de base. Il souligne que cette approche permet d'établir une forme de la recherche comparative et de réguler ce processus de recherche en associant différents domaines d'étude, et que ces aspects partagés ne peuvent pas être identifiés unilatéralement (Clarke, 2013b). Dans cette série de réflexions, finalement, Clarke (2015) définit les limites comme des « *entités fragiles, temporaires, en constante évolution et très utiles* » (p. 1707). C'est dire que les limites construites par des études comparatives doivent être très fluides et peuvent être toujours déconstruites et reconstruites (pp. 1705-1707).

Par ailleurs, comment établir une relation pertinente entre l'approche et la pratique méthodologique proposées par les auteurs présentés ci-dessus ? Maurice (1989) a mis en avant l'approche sociétale comme moyen de surmonter la spécificité nationale, où la question essentielle est l'équilibre entre particularisme et universalisme. En d'autres termes, la comparabilité dans l'approche sociétale s'établit lorsqu'on place les spécificités nationales identifiées dans les catégories universelles de l'analyse, le processus dans lequel la déconstruction et la reconstruction des catégories se font. Si tel est le cas, quelles sont les méthodes de classification des propriétés universelles et spécifiques des objets et comment les croiser, et plus précisément, comment ces méthodes s'appliquent-elles aux analyses

comparatives ? La logique de déconstruction et de reconstruction des limites qu'explique Clarke (2015) donne un aperçu plus profond de la nature de la recherche comparative. Lorsqu'il définit les limites comme des constructions faites du langage à travers le discours, comparer quelque chose signifie classer et diviser des objets en fonction de certains critères. Cette classification initiale fait donc appel aux systèmes et concepts établis, ainsi qu'aux preuves empiriques qui les étayent et à des mesures communes. Cependant, il est important de noter, dans ce processus systématique, la prise en compte des propriétés fondamentales des choses qui sont distinguées par des critères de classification, leurs différences et les principes ou mécanismes de base pouvant expliquer leurs relations. Cette limite qui distingue les catégories se fonde essentiellement sur l'équilibre entre les similitudes et les différences. C'est dans ce contexte qu'il insiste sur le fait que les catégories de la comparaison formées par les hypothèses de départ ou les concepts existants peuvent être déstabilisées et reconstituées à tout moment au cours du processus de relativisation et d'objectivation.

Suivant ces réflexions menées sur les questions de comparabilité, le but de cette thèse devrait être, non pas de former un cadre typique et rigide de comparaison selon les ressources théoriques sur les pays concernés, mais plutôt d'observer les objets dans chaque contexte national afin de saisir la manière spécifique dont ils existent au sein de chaque structure sociale, puis de les objectiver dans des catégories plus universelles. En d'autres termes, l'objet de recherche est identifié dans son propre contexte social, puis ses caractéristiques sont recontextualisées dans un cadre d'analyse général basé sur une problématique commune. Le travail de comparaison franco-britannique de Woollven (2014) sur la dyslexie est l'un des exemples appliquant cette approche sociétale. Selon elle, comme tous les objets d'étude sont un fait social construit, la légitimité de la comparaison en découle et il est donc important de prendre en compte la spécificité de chaque pays. De ce fait, sa recherche montre comment les politiques éducatives relatives aux enfants dyslexiques sont organisées et quels facteurs y interviennent dans chaque société française et britannique, pour montrer leurs caractéristiques nationales. Ensuite, elle examine chaque modèle national sous un angle critique pour interroger la cohérence interne des configurations nationales, tout en recomposant les points communs et les différences des systèmes scolaires et des modes d'application des politiques éducatives. L'auteure estime que les points communs et les différences entre les pays identifiés lui ont permis d'observer les formes de gestion de la dyslexie dans les écoles des deux pays. Les résultats de comparaison révèlent donc que, bien que la dyslexie soit un

problème éducatif bien instauré et étudié dans les systèmes éducatifs français et britannique, il existe des différences entre le mode d'usage de la mesure de l'intelligence et le mode de traitement scolaire de la dyslexie selon les formes nationales (Woollven, 2014, pp. 100-109).

En somme, nous sommes amenés à conclure que la comparabilité d'un objet n'est pas donnée ou définie, mais qu'elle est construite à travers la contextualisation entre la spécificité et l'universalité, et entre les points communs et les différences des objets à comparer. Nous pouvons également confirmer que les résultats de l'étude comparative devraient permettre de mieux comprendre, et de mettre en évidence la manière dont un problème social est défini et est traité dans une structure sociale, plutôt qu'une simple liste de faits.

2.3. Le travail empirique

Plusieurs chercheurs insistent sur l'importance de saisir empiriquement l'objet de la recherche comparative par des données empiriques ainsi que l'enquête de terrain. Pour Hassenteufel (2005), l'essentiel pour discuter de la démarche comparative consiste en trois niveaux : la construction de l'objet, le cadrage théorique et le travail empirique (p. 115). Par ailleurs, Potts (2010) suggère que dans certaines cultures de recherche en éducation comparée, la théorie risque de se développer à distance de la pratique. Il note que du point de vue duquel « *l'idéal peut prendre le dessus sur le réel* », les problèmes rencontrés dans la vie réelle seraient rarement considérés comme un objet d'étude légitime, ou « *n'ayant une valeur qu'en tant qu'exemples normatifs* » (p. 71). Tout cela met donc l'accent sur les données empiriques recueillies par l'expérience et l'observation sur le terrain, en vue de consolider la pertinence de la recherche comparative. Cela étant, qu'est-ce que le travail empirique apporte réellement à l'analyse comparative et que doivent réaliser les chercheurs grâce à ce travail ?

Pons (2017) estime que le travail sur le terrain comporte deux aspects principaux : déplacement du regard et du regardeur (donc du comparatiste). Pour lui, ces deux dimensions fonctionnent différemment, que le déplacement sur place dans le cadre de la recherche soit effectué ou non. Il appuie sa thèse avec le tableau ci-dessous :

Déplacement du regardeur ?			
		Non	Oui
Déplacement du regard ?	Non	Les débats sur PISA en France	Les usages en France des modèles étrangers
	Oui	Les travaux d'Eurydice et de l'OCDE sur l'évaluation des établissements	La recherche <i>Evalexe</i>

Source : Pons (2017), p. 16

En présentant ces quatre logiques, l'auteur veut distinguer le niveau de déplacement entre le changement réel dans le point de vue du chercheur et la conduite de recherche sur place au moyen de visite du chercheur.

D'abord, en citant de nombreux débats sur le PISA qui se sont intensifiés en France dans les années 2000 comme un exemple de comparaison des systèmes éducatifs entre pays à caractère « non-déplacement du comparatiste », il pose la question de savoir si ce type de comparaison a fait évoluer le « regard » des acteurs de l'éducation qui étudient le système éducatif français. Selon lui, cette comparaison n'a pas fondamentalement développé les perspectives des chercheurs, mais au contraire, le discours sur le PISA a renforcé les opinions déjà existantes de différentes positions sur le système éducatif. Par exemple, les résultats du PISA ont été utilisés pour justifier chaque logique, à la fois en justifiant les réductions budgétaires afin d'améliorer l'efficacité du fonctionnement des écoles et en insistant sur la protection du budget pour rendre l'école plus égalitaire avec le républicanisme.

D'autre part, Pons (2017) indique le *Benchmarking* international comme un exemple où le déplacement du comparateur est effectué mais où le point de vue ne change pas. C'est-à-dire qu'il s'agit d'une étude qui consiste à inspecter le système éducatif considéré comme excellent à l'étranger. Dans ce cas, précise-t-il, il n'y a pas de déplacement du regard pour le système étudié ou pour le cas français, mais plutôt une tendance à établir un « consensus culturel » sur ces derniers. Par exemple, des articles publiés de la visite des pays montrant les réussites à PISA organisée par le journal *Le Monde* en 2010, il estime que ces articles comparatifs ont renforcé une série de stéréotypes nationaux au lieu de fournir une analyse détaillée et contextualisée des facteurs de réussite des systèmes éducatifs étrangers. De plus, pour lui, ce déplacement ne peut être basé que sur « *des considérations objectives froides* »,

confirmant ainsi « *la disponibilité d'un palmarès fait obstacle à une compréhension plus fine des contextes éducatifs étrangers* » (p. 20).

Ensuite, les « *comparaisons institutionnelles* », visant à comparer les « *structures formelles des systèmes scolaires* », se basent essentiellement sur des revues de littérature internationales (Pons, 2017, p. 20). L'étude comparative d'Eurydice sur la place de l'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe est un exemple de ce cas logique présenté par l'auteur. Il remarque deux problèmes qui peuvent éventuellement survenir dans cette étude. Premièrement, faire reposer la comparaison uniquement sur les données statistiques ou officielles publiées par des acteurs institutionnels peut rendre l'objet de la comparaison peu précis. En effet, dans le cas de l'étude Eurydice, la notion d'évaluation n'était pas définie avec précision, de sorte que l'utilisation du terme et le travail de comparaison lui-même devenaient très vagues. Deuxièmement, il est impossible de saisir diverses pratiques réelles, outre les schémas organisationnels dans une dimension normative. En d'autres termes, les comparaisons reposant uniquement sur des monographies nationales ou des informations d'enquêtes nationales sans observations sur le terrain risquent de rester dans le plan organisé de la gouvernance du système éducatif, à savoir, selon Pons (*op. cit.*), un « *implicite politique* » et une « *pratique attendue et souhaitable* » (p. 22). Pour cela, il insiste sur les données empiriques pour que l'aspect de comparabilité reste pertinent.

Enfin, en citant la recherche *Evalexe*, dans le cadre de laquelle les déplacements effectifs dans les pays étrangers comparés ont lieu, l'auteur apprécie que ce dernier a permis à la fois de « *déplacer notre regard sur notre objet, sur les plans empirique et théorique* », et de « *battre en brèche plusieurs idées convenues sur ces sujets* » (p. 24). Plus concrètement, il explique les apports de l'enquête de terrain sur quatre points (pp. 25-28) :

- Avoir des données inédites, sur les connaissances fragmentaires des systèmes scolaires étrangers, sur les tensions identitaires locales, sur les stéréotypes nationaux.
- Permettre une compréhension plus fine, plus interactive et plus profonde de certaines catégories d'analyse dans divers contextes.
- Une première mise à l'épreuve empirique d'hypothèses formulées au cours de l'enquête.
- Une mise à l'épreuve de la normativité, spontanée ou réfléchie, pour s'interroger sur les bonnes ou mauvaises raisons qui poussent les acteurs de cet autre système à agir comme ils agissent.

Pour résumer, la comparaison sur place semble être une étape particulièrement importante de

la recherche comparative permettant « *une première acculturation, une première familiarisation avec l'objet étudié* » (p. 30), dans la mesure où elle permet d'éviter les conclusions normatives et d'avoir une compréhension en profondeur des objets d'étude pour approfondir la question du chercheur. L'essentiel de cette proposition est que la perspective de la recherche comparative devrait être projetée sur les réalités sociales et les contextes éducatifs réels des pays étrangers, et que l'enquête de terrain doit être rigoureusement planifiée comme une réflexion méthodologique. De plus, il est souhaitable que l'observation sur terrain entraîne un changement substantiel et réel du point de vue du chercheur, pas seulement pour comparer des points de vue familiers ou une forme de « tourisme de politique publique ». Ainsi, Pons (2017) souligne que « *la comparaison doit s'accompagner d'une réflexion épistémologique, méthodologique et axiologique soutenue pour éviter que le comparatiste ne compare, rapidement et abusivement, que ce qu'il est habitué à catégoriser* » (p. 31).

En synthèse, à travers des divers points de vue sur la recherche comparative introduits jusqu'à présent, nous pouvions appréhender les principes et les pratiques essentielles de la méthode comparative pour l'appliquer dans notre recherche. Nous les résumons ci-dessous :

- Tableau : les points clés qui serviront pour analyser les données de cette thèse (Lee, 2020)

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1) Extraire les objets de comparaison à partir de questions de recherche et les définir à l'aide de concepts clairs et précis2) Classer les objets en mettant l'accent sur l'équilibre entre spécificité et universalité3) Choisir une méthodologie appropriée aux objectifs et questions de recherche afin de définir le cadre d'observation et d'analyse (échelle de comparaison) : démarche déductive ou inductive, approche orientée par des variables ou par des cas, collecte de données qualitatives ou quantitatives (pouvant être mixte ou parallèle si nécessaire)4) Prendre en compte le contexte social dans lequel se trouve l'objet d'étude5) Ne se concentrer pas sur les idées reçues ou les stéréotypes nationaux dans la définition des catégories d'analyse6) Refléter pleinement dans l'analyse les pratiques et les expériences observées sur le terrain7) Accepter la possibilité (ou même la nécessité) que des perspectives du chercheur et des catégories d'analyse peuvent toujours être reconstituées dans tous les processus d'analyse comparative |
|--|

Tenant compte de ces critères, nous allons maintenant entreprendre la construction de notre

cadre de comparaison en présentant deux pays différents, la France et la Corée du Sud, à comparer ainsi que leurs contextes comparatifs. Après un bref rappel de la question de recherche abordée dans la partie précédente, nous allons aborder le contexte et le cadre d'analyse.

3. La construction de l'objet et du champ de comparaison de la recherche

Afin de délimiter le champ d'analyse et les pratiques à comparer, il convient de définir l'objet de comparaison dans notre recherche de manière plus claire. Par cette approche comparative, nous voulons approfondir notre question de départ sur le stage étudiant dans l'enseignement supérieur français. Partant du point de vue que le processus d'insertion professionnelle des jeunes diplômés repose essentiellement sur le processus de socialisation et de construction de l'identité dans le monde professionnel, notre recherche a pour objectif d'étudier l'expérience de stage des étudiants, qui constitue la première entrée dans la vie active. De plus, il paraît que le rôle du stage dans le développement professionnel de l'étudiant réside non seulement dans le lien avec la formation suivie ou des compétences opérationnelles, mais aussi dans l'acquisition des conduites professionnelles et la construction identitaire du stagiaire. Pour cela, nous voulons observer cette expérience vécue par l'étudiant en profondeur dans la dimension pédagogique et socialisatrice dans une approche qualitative. Par ailleurs, compte tenu du fait que le processus de socialisation professionnelle des individus est essentiellement de caractère « espace-temps générationnel » (Dubar, 1991) étant étroitement lié aux contextes socio-économiques et historiques et aux institutions sociales, il est au cœur de notre question de recherche d'analyser ces contextes territoriaux spécifiques autour de la socialisation des stagiaires. En d'autres termes, notre étude se centrera sur l'analyse des cadres sociaux qui façonnent les politiques et les pratiques relatives aux stages et leur impact sur la socialisation et l'identité professionnelle des stagiaires étudiants. À cet égard, nous avons choisi l'approche comparative entre deux pays différents pour appréhender les points communs et les différences des processus de socialisation des stagiaires se trouvant dans des différentes configurations nationales.

Dans l'enquête de Génération du Céreq que nous avons vu précédemment dans le chapitre 1, le marché des stages pour les étudiants français fait apparaître une corrélation claire entre le type de stage et le niveau de formation suivie. Le stage susceptible de favoriser l'insertion

professionnelle (de type long et mieux gratifié, selon les critères d'enquête) est principalement destiné aux personnes ayant un certain niveau d'étude, le plus souvent bac +5. Cela suggère que la différence du niveau de formation suivie entre les étudiants peut conduire à la disparité en matière de conditions de formation professionnelle et d'accès à l'emploi au premier moment de leur entrée sur le marché du travail. Selon Dubar (2001), la structure de l'emploi en France est étroitement liée aux segments hiérarchisés des filières d'études, ce qui suppose également que les écarts dans le marché des stages reflètent ceux du marché de l'emploi. Dans cette situation, le nombre de stages sur le marché du travail français sont en forte augmentation, et les établissements d'enseignement supérieur français présentent de plus en plus de stages obligatoires dans leurs cursus pédagogiques (MESRI-SIES, Note Flash n° 12 - octobre 2016 ; Glaymann, 2015 ; Maubant, Triby et Denoux, 2014 ; Prévost, 2012 ; Bayou, 2010). Cette situation et ces analyses ouvrent à divers questions : quelles sont les significations sociales de cet essor des stages dans l'enseignement supérieur français ? Un tel développement des stages dans ces circonstances renforce-t-il les inégalités entre les filières et les établissements de formation comme l'est soulevé par l'étude ou, bien au contraire, favorise-t-il l'égalité d'accès aux emplois dans l'insertion professionnelle des jeunes diplômés ?

Dans le cas français, par conséquent, notre question de départ sur le système français de stage demeure la suivante : quelles opportunités les expériences de stage offrent-elles aux jeunes diplômés français du supérieur lorsque l'impact du diplôme sur leur insertion professionnelle est censé être le plus important ? Au-delà de la qualification et des connaissances théoriques accordées par le diplôme, ces opportunités de stages vont-elles permettre d'acquérir d'autres compétences requises en milieu professionnel ? En référence à la thèse de Dubar (1996), ce développement des stages dans l'enseignement supérieur signifie-t-il le passage du modèle de la qualification à la logique de la compétence ? Partant de ce questionnement, une comparaison internationale est susceptible de permettre d'approfondir notre question sur le mécanisme de socialisation dans une phase transitoire de la vie scolaire à la vie professionnelle. Comment les différentes perspectives politiques et les spécificités des institutions sociales qui coordonnent les transitions professionnelles des jeunes constituent-elles des modes de socialisation différents ? Quels sont les impacts des cadres sociaux spécifiques sur la construction des identités professionnelles des étudiants en stage, et en quoi les caractéristiques identitaires de ces jeunes dans différentes sociétés sont-elles similaires et

différentes ? En ce sens, cette analyse comparative s'intéresse également à différentes orientations politiques publiques de la mise en place des stages à des fins similaires de professionnalisation dans l'enseignement supérieur. Dans cette perspective, nous allons comparer les deux contextes nationaux concernant les stages d'étudiants sortants du supérieur.

Chapitre 4 : Contexte comparatif

Le premier intérêt de cette recherche comparative est de repenser la notion et la finalité des politiques de la professionnalisation des jeunes diplômés à travers l'étude du dispositif de stage, ce qui s'inscrit aujourd'hui dans une demande sociale par rapport aux politiques d'enseignement supérieur dans de nombreux pays. D'une manière générale, les stages visent à offrir aux étudiants une opportunité d'acquérir des expériences dans le monde du travail et de développer les compétences, pour favoriser leur entrée sur le marché du travail. Cependant, la situation d'apprentissage et de travail des étudiants confrontés au marché du travail réel est inégalement déployée en fonction des divers facteurs individuels et structurels. Dans ce sens, le but de la comparaison internationale de notre recherche sera donc d'identifier une cohérence nationale des pratiques de stage, les effets de cette orientation politique sur la transition professionnelle des étudiants. Dans notre analyse comparative, nous avons choisi la Corée du Sud en tant que pays étranger comparé à la France. Étant un pays asiatique, son système éducatif se caractérise par la concurrence extrême entre les élèves et la quête de l'excellence « à tout prix » par les parents d'élèves. L'immense majorité des élèves suit des cours privés dans les *hagwon* en parallèle des cours à l'école, ce qui représente un véritable sacrifice financier pour le budget des ménages ainsi qu'une forte pression sociale. L'obsession sud-coréenne pour l'éducation réside en effet dans le fait que les meilleures universités détermineront les chances de décrocher les meilleurs emplois, puisque les titres universitaires sont plus importants que l'expérience professionnelle.

1. La place du stage entre le diplôme et l'emploi

Que partagent la Corée du Sud et la France dans le contexte social et éducatif des systèmes de stages pour les jeunes futurs diplômés ? Tout d'abord, les deux pays connaissent depuis des décennies des changements socio-économiques et démographiques qui s'accompagnent du problème de l'emploi des jeunes, alors que le taux d'inscription des jeunes dans des études supérieures a augmenté simultanément. Depuis les années 1960 en France et les années 1980 en Corée du Sud, l'enseignement supérieur s'est développé et généralisé au fur et à mesure que la population d'âge scolaire ainsi que la demande d'enseignement supérieur augmentaient simultanément (Gayraud et al., 2009, p. 74 ; Kim et Lee, 2004, p. 416). En

2018, la proportion des jeunes (25-34 ans) ayant obtenu un diplôme supérieur atteint respectivement 46,9% en France et 69,6% en Corée du Sud, la moyenne de l'OCDE de la même année étant de 44,3% (OECD, *Education at a Glance*, 2019). Ainsi, en partageant un contexte commun de la démocratisation de l'enseignement supérieur et de l'emploi des jeunes en question, la France et la Corée du Sud sont confrontées à un problème typique des pays industrialisés : fournir des emplois de qualité aux diplômés de l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, les deux pays partagent certains points communs concernant la préférence pour des formations générales plutôt que des formations professionnelles dans l'orientation scolaire et professionnelle, et le ségment hiérarchique implicite entre ces différents cursus (Lauer, 2003 ; Olympio et Paola, 2018). Une telle structure, dans laquelle les hiérarchies entre filières ou établissements de formation peuvent jouer un rôle latent dans l'insertion des jeunes sur le marché du travail, implique le fait que pour les individus, les formations professionnelles sont moins efficaces économiquement que les formations générales (Ha, 2011). Ce caractère social contraste avec le système d'orientation et de formation professionnelle allemand ou suisse, où l'enseignement professionnel spécialisé combiné à l'ancienneté professionnelle conduit à des emplois qualifiés. En effet, les systèmes d'orientation et de formation français et coréens reflètent une culture de recrutement basée sur la qualification reconnue par le diplôme plutôt que par l'expérience professionnelle (Duru-Bellat et Brinbaum, 2009 ; Dubet, 2006 ; Tenret, 2011 ; Ha, 2011 ; Chae et al., 2006). Autrement dit, la réussite scolaire et l'impact du diplôme occupent une grande place dans la croyance en la méritocratie en France (Tenret, 2009) et en Corée du Sud (Kim et Kim, 2012). Ces spécificités nationales des systèmes éducatifs de deux pays seront abordées ultérieurement.

Tenant compte de cette relation délicate entre les filières générales et professionnelles et l'orientation scolaire et professionnelle, diverses études ont été menées en Corée du Sud et en France sur la transition des jeunes diplômés du supérieur vers le monde professionnel. Elles se sont centrées essentiellement sur le rapprochement formation-emploi ou école-monde du travail, et la mobilité sociale par l'éducation et le travail visant à la cohésion sociale (Lessard et Bourdoncle, 2002 ; Rose, 2008 ; Pinto, 2014 ; Chae et al., 2006 ; Kim et Kim, 2012 ; Kim, 2015 ; Nam et al., 2019). Dans toutes les sociétés, le système éducatif a en partie une fonction de distribution du statut social de l'individu, généralement à travers des emplois (Trottier, 2001). « En partie », puisque le processus de transition professionnelle des jeunes dans une

société est étroitement lié à la structure industrielle et économique au niveau macro, à la situation du marché du travail, voire, au système politique et à la place sociale de certaines formations des jeunes (Thelen, 2004 ; Bosch & Charest, 2008; Busemeyer, 2009 ; Busemeyer & Thelen, 2015, cité par Nam et al., 2019). De plus, la mesure des effets de l'éducation sur l'occupation professionnelle dépend considérablement du temps et de l'espace, en fonction de la situation économique et culturelle de chaque pays (Causa & Johansson, 2010). De ce fait, il n'est pas envisageable de mesurer ni de caractériser les processus de transition professionnelle et le rôle de l'éducation sur la mobilité sociale dans différents pays avec les mêmes critères de comparaison, vu leurs différents contextes nationaux. Une analyse des systèmes de formation et d'emploi nationaux dans leur ensemble n'est donc pas le but de cette étude.

Cette précision ayant été donnée, la place du stage dans les deux pays comparés dans notre étude semble particulière, non seulement dans la transition professionnelle des étudiants mais encore dans la mise en relation avec le marché du travail de l'enseignement scolaire dit isolé de l'emploi des jeunes (Combes, 2011 ; Joo, 2013). En effet, un phénomène courant s'est produit dans le paysage français et coréen des dispositifs d'emploi des jeunes diplômés : une augmentation de la valeur des stages dans le processus d'insertion professionnelle des étudiants. Au cours des deux dernières décennies, la proportion d'étudiants français participant à des stages en entreprise ainsi que le nombre des stages proposés dans les cursus de formation en France ont connu une augmentation significative (MESR, 2011 ; Bayou, 2010 ; Prévost, 2012 ; Triby, 2012a ; Briant et Glaymann, 2013). De même, l'importance des stages apparaît toujours en premier pour la préparation des étudiants à l'insertion professionnelle en Corée du Sud (Kang et Jeon, 2004 ; Nam, Lee et Joo, 2009 ; Kwon, 2012 ; Nam et al., 2011). De nombreuses entreprises coréennes utilisent les stages comme moyens de recrutement et, à mesure que l'expérience des stages débouche sur l'emploi, l'intérêt et la participation des jeunes augmentent (Lee et Kim, 2008 ; Um, 2015). Par ailleurs, le stage a fait l'objet d'un vif débat dans ces deux pays concernant la précarité des jeunes stagiaires. Il s'agissait surtout des critiques sur des pratiques de stage mal conçues et abusives, selon lesquelles le dispositif de stage mis en place pour les jeunes n'a fait qu'augmenter le nombre d'emplois précaires (Maubant, Triby et Denoux, 2014 ; Glaymann, 2014). Par exemple, les discours sociaux soulevés dans les années 2000 par la « *Génération Précaire* » en France et par la « *Génération de 880,000 Won (revenu au SMIC)* » en Corée du Sud ont mis en

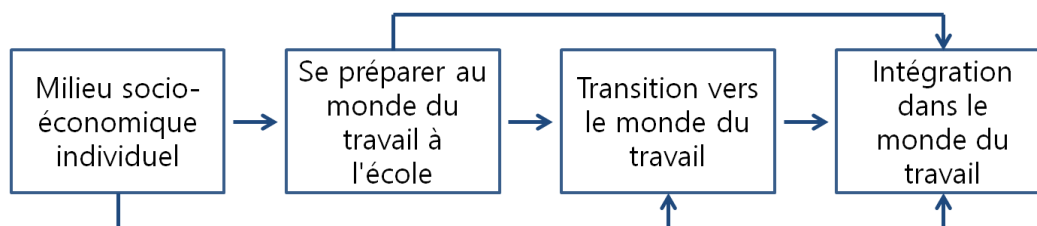
perspective la précarité en vie professionnelle des jeunes ainsi que les recours abusifs à des stages par les entreprises. Le dispositif de stage posait donc problème en matière de questions socio-économiques, mais aussi des pistes éducatives en matière de professionnalisation des études supérieures.

À cet égard, deux interprétations peuvent être données pour expliquer cet essor du stage. D'un côté, dans un système d'enseignement supérieur axé sur la formation théorique qui donne une « qualification » pour accéder à un métier spécifique, le stage est mis en avant comme une période de formation pratique qui donne une « expérience » pour compléter les connaissances théoriques acquises (Rose, 2008 ; Wittorski, 2013). De l'autre côté, les mutations dans la structure industrielle et l'environnement socioéconomique rendent plus compétitif l'accès à des bons emplois pour les diplômés du supérieur (Moncel, 2012). Par conséquent, le processus de transition professionnelle après le système éducatif s'est complexifié à mesure que l'impact des autres facteurs que le diplôme a augmenté (Lahrizi, Masdonati, Skakni et Fournier, 2016). C'est dans cette perspective que s'inscrit notre recherche comparative qui s'interroge sur la place et l'importance du stage dans les deux contextes différents. Quelles possibilités les stages offrent-ils aux diplômés du supérieur qui entrent sur le marché du travail ?

En général, les stages représentent la première expérience en milieu de travail des étudiants, ce qui facilite l'entrée sur le marché du travail après l'obtention d'un diplôme. En d'autres termes, l'expérience de stage est susceptible de jouer un rôle déterminant pour l'insertion des étudiants dans le marché du travail et sur les modalités de leur transition professionnelle. Deux questions se posent quant à la relation entre trois facteurs concernés, à savoir, la formation, le stage et l'entrée sur le marché du travail. La première concerne le rôle intermédiaire du stage entre la formation et l'entrée sur le marché du travail : le stage facilite-t-il l'accès au marché du travail en permettant d'acquérir des compétences et des expériences qui ne sont pas suffisamment validées par des diplômes ? Cela signifie-t-il une tendance au changement dans les emplois des jeunes qui se concentrent davantage sur l'expérience ou la compétence que sur la qualification ? En quoi les stages permettent-ils des opportunités en dehors du diplôme, par exemple en matière de liens entre la formation et l'emploi ou d'individualisation des parcours des étudiants ? La deuxième question se pose sur la relation entre le diplôme et le stage : quelles sont les contraintes ou les facteurs décisionnels dans l'accès aux stages ? Quel est le rôle que le niveau de diplôme joue sur les conditions de

réalisation de stage ? En un mot, il existe deux types d'accès différents liés aux stages dans le processus de transition professionnelle des étudiants, qui dépendent principalement de la modalité d'organisation et de la régulation politique des formations et des emplois. Jang (2006) propose un schéma décrivant le processus de transition entre école et monde du travail :

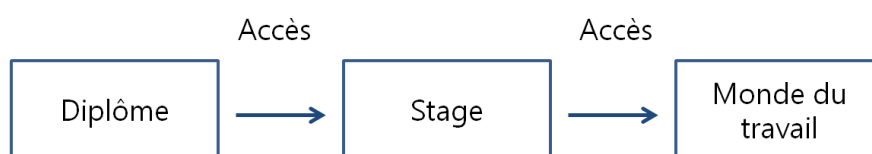
- Schéma : Transition de l'école au monde du travail



Source : Jang (2006), *La pédagogie du travail*, Séoul, Corée du Sud : Hak-ji-sa

Partant de ce schéma, à chaque échelle de la transition à l'exclusion du milieu socio-économique de l'individu, notre attention se porte sur deux accès liés aux stages situés entre l'école et le monde du travail. Ce processus est représenté par un autre schéma que nous avons construit :

- Schéma : Effets de diplôme et de stage sur l'insertion dans le monde du travail (Lee, 2020)



Dans notre schéma, le diplôme représente une qualification qui donne un accès à une première expérience professionnelle, ce qui permet par la suite d'avoir un accès à un premier emploi. Il s'agit donc de s'interroger sur le rôle du stage comme intermédiaire entre la formation délivrant un diplôme et l'accès à l'emploi.

D'un autre côté, Tribu (2014) mentionne que « *la forte présence des stages dans l'actualité souligne qu'ils constituent une question sociale vive, pendant les études et, de plus en plus, dans les phases dites de professionnalisation et/ou de transition* » (p. 4). Autrement dit, la transition vers le monde du travail à travers le stage implique nécessairement divers facteurs produits pendant et après les études, d'origine éducative, sociale et personnelle. Enfin, la période de stage est un moment où la différenciation des parcours individuels se manifeste

pour la première fois dans le marché du travail. Par conséquent, les différences de conditions de réalisation des stages se relient naturellement à la question de l'inégalité des chances que peuvent engendrer les stages entre les jeunes étudiants. À ce propos, le rapport MESRI cité ci-dessus note également la possibilité que les stages étudiants deviennent une source d'inégalité entre des diplômés, qui montrent des écarts importants liés aux différences de types et niveaux de formations suivies par les étudiants (MESRI, « La généralisation des stages dans l'enseignement supérieur recouvre des réalités très diverses », 2017). Un rapport d'étude sur la promotion sociale en Corée du Sud publié par un institut de recherche économique (KERI, 2019) rapporte que les facteurs déterminants de la mobilité dans la société coréenne semblaient être des emplois. L'impact du diplôme sur l'entrée au marché du travail coréen apparaît déterminant par rapport à d'autres facteurs de l'emploi des jeunes (Nam et al., 2019). Cela signifie que les opportunités de stage sont également susceptibles d'être limitées par le niveau du diplôme obtenu, dans la mesure où la réussite scolaire a un impact plus important sur la vie professionnelle future de l'individu.

Néanmoins, l'impact des formations et des diplômes sur le stage et l'emploi peut dépendre de l'organisation des stages plus étroitement liée soit au système éducatif ou soit au marché du travail. En ce sens, les formes et les pratiques de stages de deux pays ont des caractéristiques différentes. La principale différence est son lien avec le cursus pédagogique. Le stage français a été développé au sein du système éducatif par les établissements d'enseignement supérieur et est désormais obligatoire dans de nombreux cursus de l'enseignement supérieur. En revanche, le stage coréen a été utilisé dans le cadre du recrutement en entreprise en dehors du cursus universitaire, et encore aujourd'hui, les stages obligatoires sont rarement utilisés dans les parcours de formation générale, sauf pour l'enseignement professionnel spécialisé de courte durée. La plupart des stages étudiants coréens prennent la forme d'emplois à court terme des entreprises ou de périodes d'essai avant l'embauche, et sont effectués sans rapport avec les établissements d'enseignement. Ainsi, alors que les stages étudiants en France sont conçus comme des périodes de formation pratique dans le cadre du cursus pédagogique, les stages étudiants coréens sont utilisés comme programme d'expériences en entreprise non liées aux filières, ou comme outil de pré-recrutement des entreprises.

Ces différences de mode d'organisation et de gouvernance suggèrent la nécessité d'examiner les contextes et les perspectives politiques qui sous-tendent la mise en place de stages dans les deux pays. Quel est le « style national » de deux sociétés qui conçoivent et gèrent les

stages dans le but commun de relier l'école et le monde du travail ? Pour répondre à ces questions, ce chapitre vise à comparer les dispositifs de stages des deux pays en termes théoriques, puis à mener une enquête sur les représentations et les pratiques sur le terrain. Groux (1997) précise la démarche de la comparaison de politiques publiques en deux étapes : « *La démarche première consiste donc à identifier les éléments du système : acteurs, pratiques, fonctionnements, outils, choix offerts et résultats. La seconde démarche consiste à établir des analogies entre ces « objets » étudiés dans des contextes différents* » (p. 123). Pour ce faire, nous allons d'abord décrire les contextes du développement des stages, les acteurs et les formes concrètes en France et en Corée du Sud, puis faire une synthèse entre deux contextes nationaux.

2. Le développement des stages dans l'enseignement supérieur en France

En France, le stage a été conçu comme un outil pédagogique dans le cadre des cursus de formation dans le mouvement de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur français. Dans une série de mutations socio-économiques qui se caractérisent notamment par la massification des formations supérieures dans les années 1960 et la montée du chômage des jeunes, aggravé depuis des années 1980 par la crise économique des années 70 (fin des « Trente glorieuses »), les établissements d'enseignement supérieur ont été tenus de répondre à l'injonction d'insertion professionnelle et d'employabilité des jeunes. Face à cette nouvelle mission d'insertion professionnelle de leurs diplômés, les universités françaises ont cherché à professionnaliser leurs formations en proposant des parcours « professionnalisants » comportant les stages. Par ailleurs, la décentralisation de l'enseignement supérieur en France a affecté les modalités de la professionnalisation des formations. En principe, quatre catégories d'acteurs sont censés participer à la construction de l'offre de formation : les organismes de formation, les entreprises, l'État et les collectivités territoriales (Gayraud et al., 2009). Dans ce contexte, le but du stage est de permettre aux étudiants une mise en situation professionnelle par une coordination entre différents acteurs concernés par l'organisation des formations.

Dans l'histoire de l'enseignement supérieur français, l'ouverture de l'IUT en 1966, qui a annoncé la première filière technologique universitaire, était le premier essai de réorganisation du système universitaire français pour faire face aux changements sociaux et aux nouvelles

demandes d'étudiants et du monde économique. À la suite des IUT, l'université française a procédé à la création de diverses filières professionnelles ou professionnalisantes au sein de ses composantes, jusqu'aux Licences professionnelles en 1999 et aux Masters professionnels en 2002 (Gayraud et al., 2009). Selon Maillard & Veneau (2006), « ces créations sont une réponse aux demandes exprimées en Mai 68 puis deviennent un moyen de lutter contre le chômage des jeunes à partir des années 1980 » (cités par Reverdy, 2014, p. 6). Ces filières professionnalisantes se sont développées avec succès dans les universités françaises comme souligné : « Entre 1996 et 2008, la part des étudiants engagés dans une formation professionnelle au sein du système universitaire est passée de 29 % à 42 % » (Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011). Dans ce contexte, il était prévu que les stages devaient être étendus à la plupart des cursus universitaires, car dans ces filières professionnalisantes, les stages en milieu professionnel faisaient partie intégrante de la formation comme un outil de professionnalisation. Reverdy confirme cette influence : « À l'image des IUT qui imposent au minimum 10 semaines de stage pendant les deux années du cursus, le stage est la forme la plus répandue de professionnalisation pour l'enseignement supérieur français » (2014, p. 21). Selon certains constats, effectivement, les stages se sont fortement développés dans des cursus universitaires au cours des dernières décennies. En 2002, le Cereq a recensé 250 000 stagiaires parmi les 350 000 jeunes issus de l'enseignement supérieur, hors apprentissage (Giret et al., 2002). Selon Bayou (2010), ce nombre a augmenté de 50 % entre 2005 et 2008, et Prévost (2012) a estimé à environ 1,6 million le nombre de stages organisés en 2012 en milieu professionnel, contre 600 000 en 2006 (cité par Glaymann, 2015, p. 7).

Ainsi, les stages se sont rapidement répandus au sein des universités françaises au fur et à mesure du mouvement de la professionnalisation des études supérieures en France, un phénomène engendré par la démocratisation de l'enseignement supérieur qui entraîne l'université à se rapprocher des réalités socio-économiques (Gayraud et al., 2009). Ce mouvement a également été soutenu par une volonté politique. La loi LRU (loi relative aux libertés et responsabilités des universités) votée en 2007 a clarifié la mission de l'enseignement supérieur d'introduire des modalités de « professionnalisation » des études pour aider les étudiants dans leur orientation et insertion professionnelle (Glaymann, 2014). En ce qui concerne le rapprochement du monde du travail et de l'université, le stage a semblé donner une réponse pertinente à la question de l'insertion professionnelle des jeunes en formation initiale, en leur proposant les périodes de transition de l'école à la vie active. Ainsi,

le stage devait assurer, entre ces deux lieux différents, l'articulation et la cohérence de la logique productive et de la logique formative. En somme, on peut dire qu'en France, le stage a été conçu à la fois comme un outil de professionnalisation des études supérieures, et comme un dispositif d'aide à l'insertion professionnelle des jeunes sortant de l'enseignement supérieur.

Outre cet aspect pratique de professionnalisation en termes de réforme de l'enseignement supérieur, une explication plus analytique apparaît par rapport à la signification sociale de la multiplication des stages au sein des études supérieures et à la finalité du dispositif de stage. Triby (2014) propose une réflexion sur l'état actuel et les enjeux du système de stages qui est désormais en place dans l'ensemble du système éducatif français en actualisant et en repensant le terme « stagification » nommé par Guigou (1975). Il estime que le stage en France a été conçu sous une forme appropriée pour attirer l'attention des acteurs concernés par la formation professionnelle, mais tout en contenant dès le début des tensions entre différentes valeurs et logiques. Le dispositif de stages en France a été introduit pour la première fois dans le domaine de la formation des adultes. Selon Triby (2014), suite à la loi de 1971 relative à la formation professionnelle continue (FPC), les stages sont devenus une forme majeure de la formation des adultes, et ont ensuite été étendus à l'enseignement supérieur pour lutter contre le chômage des jeunes. Il note l'influence des événements de mai 68 comme point de départ du contexte historique et social des stages inscrits dans la formation des adultes. C'est-à-dire que la loi de 1971 sur la FPC a été influencée par les événements de mai 68 ; plus spécifiquement, elle a été inspirée par deux constats : « *celui de l'inaboutissement de la démocratisation par la formation et la faiblesse du « capital humain » de la France* » (Laot et Lescure, 2008, cité par Triby, 2014, p. 3).

De ce fait, Triby (2014) souligne que cette loi repose sur une double finalité ambivalente : « *la démocratisation de l'accès au savoir* » (Laot et Olry, 2004, cité par Triby, 2014) et « *les besoins de l'activité économique* » (p. 3). Pour lui, cette loi était contradictoire en ce qu'elle plaçait la formation des adultes « *sous l'égide de l'économie au nom de la démocratisation* » (*ibid.*) et aboutissait à des objectifs et besoins éducatifs subordonnés à la logique de l'activité économique. En d'autres termes, bien que les stages diversifiés sous différentes formes répondaient à la fois aux exigences de processus et de certification de la formation professionnelle des adultes, le mode d'organisation et la structure de relations des acteurs impliquaient inévitablement une tension entre les valeurs éducatives sur les besoins

en développement personnel et les valeurs économiques pour améliorer l'efficacité. Triby (2014) reconnaît que la forme de stage elle-même constitue une nouvelle modalité de transmission dans une formation (« *rationalisation de l'activité de formation* »), qui inscrit des temps de la formation dans le temps de travail (Lambert et alii, 2009, cité par Maubant, Triby et Denoux 2014, p. 3). Cependant, il souligne que le phénomène de « stagification » a conduit à « *la prédominance des formations d'adaptation au détriment des formations qualifiantes* » (*ibid.*).

En outre, quelle a été la démarche de l'extension du stage aux études pour les jeunes du supérieur et quelle est la différence entre les stages en formation des adultes et en formation initiale ? Triby (2012a) estime que le terme de stagification peut être également appliqué au phénomène relativement récent dans l'enseignement supérieur, à savoir, la multiplication des stages dans les cursus de formation professionnelle ou professionnalisant en formation initiale. Pour cette raison, il suggère que, même dans l'enseignement supérieur, les stages ont été en mesure de répondre aux injonctions sociales concernant la professionnalisation et le développement de l'employabilité des jeunes étudiants, mais aussi aux attentes des différents partenaires de la formation professionnelle. En effet, la disposition de stages correspond effectivement à la justification politique de faire face à la difficulté d'insertion professionnelle des jeunes ainsi qu'à la logique d'action de ceux qui souhaitent organiser une formation professionnelle intéressante, même marchande (Boutinet, 2011, cité par Maubant, Triby et Denoux 2014).

Outre un contexte similaire dans cet intérêt politique, Triby (2014) explique que les stages en formation initiale ont une perspective fondamentalement différente de celle des stages en formation des adultes : une perspective « *applicationniste* », proposant un « *prolongement pratique « naturel » d'une formation dite théorique* » (p. 11). C'est-à-dire, le stage en formation initiale implique ici la période d'application sur terrain des connaissances théoriques. Briant et Glaymann (2013) confirment également que ces « *périodes de formation et de probation* » (p. 64) prennent la forme d'allongement de la scolarité des jeunes, occupant une place très importante. Mais d'un autre côté, Triby (*op. cit.*) estime que la préoccupation centrale des stages en formation initiale concerne manifestement l'accès à l'emploi. Le stage en formation initiale comprend toutes sortes de mesures visant à optimiser l'entrée des jeunes au marché du travail : des rencontres organisées avec des agents professionnels, les diverses méthodes pour familiariser avec les normes en milieu de travail, maximiser l'opportunité

d'une embauche, présenter les expériences sur un CV, etc. Ainsi, il fait une distinction entre le stage en formation continue comme « *temps suspendu* » hors du travail visant à une meilleure employabilité, et le stage en formation initiale comme le « *moment d'une mise au travail* » pour avoir l'accès à l'emploi (Triby, *ibid.*, p. 12). Ces deux idées principales qui sous-tendent la mise en place de des stages en formation initiale professionnalisante, à savoir la « perspective applicationniste » et « l'accès à l'emploi », montrent en filigrane les différents aspects de l'intention politique initiale par rapport à l'institutionnalisation du stage dans l'enseignement supérieur français. Triby note un aspect suivant :

« *En formation initiale, la stagification permet de nommer la manière dont des formations traditionnellement générales tentent de résoudre les problèmes d'insertion des jeunes, en accordant une place centrale au « terrain », sans que cela ne touche les modalités de la « pédagogie » mise en oeuvre dans l'institution de formation ; la déstagification, si elle y advenait, reviendrait à instaurer une alternance intégrative véritable* » (p. 12).

Il est en revanche possible de tenter de comprendre la finalité du stage inscrit dans les formations des jeunes à partir de son contexte historique d'origine. En fait, les stages français ont été proposés initialement dans le cadre de la formation des adultes, en vue de promouvoir l'égalité des chances dans la formation. D'une part, le dispositif de stage mis en œuvre par le monde de formation reposait inévitablement sur des moyens de développer ses liens avec le monde économique et ses réponses aux besoins économiques, mais d'autre part, sa finalité profonde était liée au droit à la formation professionnelle des individus afin d'élargir les possibilités d'exercer une activité professionnelle. Selon Laot et Olry (2004), la loi de 1971 instituant la formation professionnelle continue représente l'espoir de permettre une « seconde chance » de la promotion sociale après la sortie du système scolaire (pp. 62-65). Par ailleurs, il s'agit également de « *la volonté d'individualiser la formation* » contre les modalités de « *transmission des connaissances face à une classe d'élèves considérée comme un tout homogène* » (Laot et Olry, *op. cit.*, p. 70). De ce fait, il est légitime de dire que le stage développé en formation initiale, résultant de cette tendance historique, aurait été influencé par le même principe. Autrement dit, les stages introduits dans l'enseignement supérieur français avaient également un double objectif similaire : l'égalité des chances dans l'accès au monde du travail et l'individualisation des formations pour faciliter l'insertion professionnelle des jeunes étudiants.

En effet, ce principe d'égalité des chances et d'accès à la formation professionnelle est présent dans les textes législatifs et réglementaires sur les stages. En 2006, une démarche

législative importante sur les stages a été faite, avec la loi du 31 mars 2006 « pour l'égalité des chances » et la loi du 21 avril 2006 « sur l'accès des jeunes à la vie active en entreprise ». Selon Glaymann (2015), l'attention des pouvoirs publics et les discussions entre acteurs sociaux sur la question des stages sont devenues actives en 2006, « suite au mouvement de contestation du projet de CPE (Contrat première embauche) et à la mobilisation de stagiaires initiée par le collectif Génération précaire » (p. 10). Quant à l'article 8 relatif au CPE de la loi « pour l'égalité des chances », particulièrement controversé, il a été remplacé par la loi « sur l'accès des jeunes à la vie active en entreprise » qui a prévu un dispositif en faveur de l'emploi des jeunes en difficulté (Journal du droit des jeunes 2006/5 (N° 255), p. 51). Ces deux lois visent principalement à mettre fin aux situations d'inégalité des chances et aux discriminations vécues notamment par les jeunes et les populations des zones urbaines sensibles, et à favoriser leur emploi et processus d'insertion sociale et professionnelle (Source : www.legifrance.gouv.fr). Ainsi, les cadres réglementaires des stages adoptés en 2006 étaient également basés sur ce principe. La loi du mars 2006 sur l'égalité des chances clarifie l'obligation d'une convention de stage et de la gratification des stagiaires à partir de trois mois, qui a été reconfirmé et imposé par un décret d'août 2006. Une « Charte des stages en entreprise » a également été élaborée en avril 2006 entre les ministères de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, du Travail et de l'Education nationale (Source : www.enseignementsup-recherche.gouv.fr). Pour Glaymann (2015), ce cadre réglementaire a défini « un cadre, insisté sur la nécessaire inscription des stages dans les dispositifs de formation et ouvert des droits aux stagiaires » (p. 11). Autrement dit, la réglementation du stage s'inscrit dans le *Code de l'éducation*, ce qui permet de distinguer, par conséquent, entre un stage étudiant encadré par une convention de stage et un emploi salarié encadré par un contrat de travail. Cependant, il souligne que ces cadres ne fournissent que des orientations politiques générales et ne précisent pas les modalités d'organisation pédagogique et d'encadrement des stagiaires sur le terrain. Il note en outre que les objectifs dits de la disposition des stages, la professionnalisation et l'insertion des jeunes, sont imprécis, difficiles à établir des outils d'évaluation appropriés et, surtout, le manque de mesures politiques pour optimiser les conditions de réalisation de ces stages (Glaymann, 2014 ; 2015). Les critiques et les questions soulevées dans les études précédentes sur les pratiques de stages seront abordées dans le chapitre suivant.

En conclusion, avec diverses questions relatives aux conditions d'application des mesures et

à l'ambiguïté dans l'organisation des formations professionnelles des jeunes, deux caractéristiques du stage en formation initiale semblent évidentes. D'une part, son but est de favoriser l'accès à la formation professionnelle pour les jeunes ayant des difficultés d'insertion professionnelle, et d'autre part, son cadre réglementaire est défini par le *Code de l'éducation*, et non par le *Code du travail*. À travers ce processus historique et social, les stages français des étudiants ont pris les formes diverses. Tribby (2014) mentionne aussi cette diversité des stages caractérisés par leurs objectifs et par le statut octroyé au stagiaire. Alors que le stage se définit généralement comme étant « une période temporaire de mise en situation professionnelle » dans le cadre de cursus pédagogique (*Guide des stages* - MESRI, 2018), les offres de formations très diversifiées et spécialisées dans le système d'enseignement supérieur français donnent les formes et les pratiques de stages aussi très variées. Cela étant, Pelpel (1989, 2001) a classifié les différents types de stage en développant une typologie des stages en formation initiale en France selon le tableau ci-dessous :

- Tableau : Typologie de stage en France (Pelpel, 1989, 2001)

Types de stage	Stage de visite	Stage de sensibilisation	Stage d'observation	Stage en situation	Stage en responsabilité
Temps consacré par les stagiaires	Quelques Heures	De quelques jours à un mois	De quelques heures à une semaine	De plusieurs semaines à quelques mois	Plusieurs mois
Objectifs du Stage	Concrétiser l'enseignement	Prendre contact avec un milieu nouveau	Recueillir des Données	S'essayer en situation réelle	Prendre des Initiatives et être évalué en conséquence
Exemples pris au niveau des étudiants	Visite d'entreprise ou d'une usine	Stage ouvrier réalisé par des élèves (écoles d'ingénieurs ou de commerce en 1ère année)	Stage pour les lycéens	Stage en entreprise, sans responsabilité particulière, stage d'exécution de base	Stage de l'élève ingénieur en entreprise, étudiants en BTS, IUT, en école de commerce ou en licence et master professionnels...
Continuum	De l'enseignement au travail productif				

Il nous paraît que, quel que soit le type de stage, son but principal consiste à mettre en « immersion » les étudiants dans une situation de travail productif. Ce genre de dispositif visant à relier les cursus de formation à chaque domaine professionnel nécessiterait deux niveaux d'organisation : l'administration centrale pour gérer le système de diplôme, et la coopération partenaire entre différents acteurs concernés par l'offre de stages. Mais

inéluclablement, ce mode de régulation entre formation et emploi risque d'être incertain voire aléatoire. Maubant, Tribby et Denoux (2014) notent que « *le stage trouverait naturellement sa place dans des temporalités très contraintes et une forte différenciation des demandes des partenaires concernés par la formation* » (p. 3). Ainsi, le stage d'étudiant en France s'inscrit dans une organisation pédagogique, dont les modalités sont construites par une interaction entre différents acteurs du monde de la formation et de l'entreprise. Il est conçu comme un outil de professionnalisation à la fois des formations et des étudiants. De plus, l'institutionnalisation des stages dans l'enseignement supérieur avait en soi deux finalités : l'égalité des chances dans l'accès au monde du travail, et l'individualisation de la formation professionnelle pour aider les jeunes dans leur insertion professionnelle.

3. Le développement des stages hors du système universitaire en Corée du Sud

Le stage en Corée du Sud a été initialement mis en œuvre par le secteur privé comme outil de pré-recrutement des entreprises. Utilisé depuis des années 1980, ce type de stage s'est ancré dans le marché du travail en remplissant les besoins des employeurs et des demandeurs d'emploi (Lee et Kim, 2008). Les pratiques de stage coréen ont donc continué à se développer hors du système universitaire, puis, à l'occasion de la crise économique qui a soulevé le problème de l'emploi des jeunes dans les années 2000, un nouveau dispositif de stage a été mis en place dans le cadre de la politique publique (Joo, 2013). Il avait un caractère de politique conjoncturelle pour l'adéquation entre l'offre et la demande sur le marché du travail ou les emplois à court terme pour les jeunes. Dans ce contexte, les stages des jeunes coréens sont développés sous forme de période d'essai ou de contrat de travail de courte durée, organisés par les secteurs privés et publics dans une relation contractuelle. Autrement dit, le développement du stage en Corée du Sud n'est pas forcément lié à la professionnalisation des cursus de formation comme en France, visant plutôt un rôle régulateur ou intermédiaire entre l'employeur et le demandeur d'emploi dans le marché du travail, sans véritable lien avec les établissements d'enseignement supérieur. En effet, les stages coréens n'ont pas pu être mis en place sous forme de formation pratique dans les cursus supérieurs coréens. Avec une perception négative des formations professionnelles comportant des stages obligatoires, la disposition de stages n'était pas considérée comme un moyen efficace de professionnaliser les formations des jeunes en Corée du Sud. De plus, le

recrutement des entreprises coréennes basé sur les classements des universités a également contribué à cette tendance du marché du travail.

Pour comprendre cette dynamique, il convient d'abord de présenter quelques spécificités du système d'enseignement supérieur coréen et de la place des formations professionnelles en Corée du Sud. Le système d'enseignement supérieur sud-coréen se divise en deux types d'établissement distincts : les universités assumant un enseignement général sur 4 ans et la recherche, et les collèges préuniversitaires spécialisés pour un enseignement professionnel lié à certains domaines professionnels (« *jeonmun daehack* » en coréen). On peut trouver l'origine du stage de formation dans les cursus des collèges préuniversitaires, proposant des formations professionnelles comportant un stage en entreprise. Il s'agit d'une formation similaire à l'IUT en France (Kis et Park, 2012), qui propose une formation de 2 ans destinée à une qualification dans un domaine spécifique, mais son contexte historique est très différent de celui de la France. La création des collèges préuniversitaires remonte à la période de la colonisation japonaise de la Corée (1910-1945), période pendant laquelle l'autorité japonaise a établi les instituts de formation professionnelle et technique en Corée pour former les techniciens de niveau intermédiaire, en voulant limiter l'accès aux études supérieures des coréens et les rendre soumis à la politique coloniale japonaise (Kim, 2001). Par conséquent, mal perçus au départ, les collèges préuniversitaires se sont placés dans un segment du système éducatif, puis ont obtenu le statut d'établissement d'enseignement supérieur en 1979 (Goodman, Hatakenaka, et Kim, 2009).

D'ailleurs, le classement des universités coréennes d'enseignement supérieur, fortement hiérarchisé et dominé complètement par certains établissements, a renforcé les inégalités entre les établissements de formation. Les collèges préuniversitaires, moins bien classés que les universités et jugés peu performants par les employeurs au niveau de la qualité des formations (Kis et Park, 2012), souffrent de la faiblesse du financement qui leur est attribué : en 2004, le gouvernement coréen a subventionné les collèges préuniversitaires seulement pour un dixième de la somme donnée pour les universités (Goodman, Hatakenaka, et Kim, 2009). Par conséquent, les universités coréennes dominantes, formant les diplômés considérés comme plus qualifiés par les employeurs, n'étaient pas très motivées pour développer réellement les filières professionnalisantes ou les stages de formation. De plus, la question de l'efficacité pédagogique des stages qui s'inscrivent dans les filières professionnelles des collèges préuniversitaires se poursuivait. Les études coréennes sur le

dysfonctionnement des stages soulignent les pratiques de formation axées sur les besoins industriels, le manque de coopération industrielle et de soutien financier du gouvernement, et l'organisation des stages dirigée par le gouvernement central (Jeong, 2002 ; Lee et Kim, 2008 ; Kim, 2014 ; Yoon et al., 2006 ; Nam et al., 2011 ; No et Heo, 2011). Dans ce paysage éducatif coréen, le stage de formation n'a pas pu prendre son essor au sein des universités coréennes.

Par ailleurs, avant l'arrivée de la notion d'autonomie des établissements dans les années 2000, les pouvoirs publics coréens ont laissé peu d'initiative aux établissements de formation pour créer une nouvelle filière professionnalisante. En effet, depuis des années 1970, le gouvernement coréen avait un rôle central de direction des politiques du système d'enseignement supérieur en rapport avec un plan national de l'industrialisation du pays. Pendant cette période du développement économique, les établissements d'enseignement ont joué un rôle dans la promotion des talents nécessaires au plan de développement économique du pays et de l'industrie (Kwon, 2012). Le gouvernement coréen a soutenu ces établissements visant à encourager la mise en place des filières adaptées à l'orientation du développement industriel et des ressources humaines au niveau national (Kim, 2006 ; Goodman, Hatakenaka, et Kim, 2009). Autrement dit, en période de forte croissance durant laquelle le développement industriel et la formation de main-d'œuvre nécessaire étaient en parallèle, il n'y avait pas de problème d'emploi des jeunes, ni de besoin de stage comme politique d'emploi.

Il faudra attendre les années 1980 pour que le dispositif de stage voit le jour en Corée du Sud (Lee, 1993). Il y a eu deux changements socio-économiques majeurs à cette époque. D'une part, le problème du déséquilibre de l'offre et de la demande sur le marché du travail est apparu en raison de la diversification de la structure industrielle. D'autre part, la main-d'œuvre diplômée du supérieur a connu une offre excessive sur le marché du travail par une politique éducative en 1981 permettant l'augmentation du nombre d'admissions des étudiants aux universités. En conséquence, les entreprises coréennes ont introduit les stages de nouvelle modalité de recrutement pour identifier et attirer des personnes talentueuses (Lee et Kim, 2008). En d'autres termes, les grandes entreprises ont utilisé le stage comme un moyen de pré-recrutement et de période d'essai pour anticiper et sélectionner des talents exceptionnels parmi les diplômés universitaires. Dans ce contexte, les stages en Corée du Sud ont développé un concept différent des stages dans des pays occidentaux, qui mettent l'accent sur les aspects pédagogiques et les expériences professionnelles des jeunes diplômés (Kwon,

2012). D'un autre côté, ces stages que les entreprises ont introduits dans les années 1980 ont suscité beaucoup de critiques dans la mesure où ils ont été mis en place avec les critères de sélection clairement définis tels que le type d'établissement et la filière d'étude. Cela a conduit au débat constant sur une application discriminatoire du classement des universités pour les emplois des diplômés (Lee et Kim, 2008).

Puis, la fin des années 1990 en Corée du Sud a marqué une période de la gestion de la crise déclenchée par la crise économique en 1997. Dite aussi crise financière asiatique, cette période de crise a porté un vrai coup à l'économie et à la société coréennes dans son ensemble, en provoquant les mutations majeures sur le marché du travail, notamment la restructuration des entreprises, le chômage massif et les grandes difficultés de l'emploi des jeunes diplômés. Dans ces circonstances, le gouvernement coréen a lancé un nouveau dispositif de stage dans le cadre de la politique pour la « gestion de la crise », en adoptant le stage dirigé par l'entreprise afin de faire face au chômage et aux pénuries d'emplois des jeunes (Kwon, 2012). Autrement dit, l'intervention du pouvoir public visait à assurer la régulation du marché du travail par une simple mise en relation des jeunes diplômés du supérieur en chômage avec les entreprises en recherche d'une main-d'oeuvre. Dans ce processus, le dispositif de stage proposé par le gouvernement a été souvent critiqué pour l'absence de l'aspect pédagogique en termes de niveau de formation et de filière d'études, mais aussi pour l'abus de la subvention gouvernementale aux stages par les entreprises sans vraie création d'emplois (Nam et al., 2009). La crise financière ainsi survenue à la fin des années 1990 et le passage à l'économie de la connaissance dans les années 2000 ont entraîné une croissance sans emploi et une situation de chômage des diplômés de l'enseignement supérieur. De leur côté, les entreprises ont fait des pratiques de stages un modèle typique de recrutement des jeunes diplômés, vu l'avantage de pouvoir vérifier au préalable les compétences de leurs futurs salariés (Lee, 2008). Pour les entreprises, les stages étaient un moyen approprié pour permettre à leurs futurs salariés d'apprendre le travail et la culture de l'organisation à l'avance, et compte tenu du coût de la formation des stagiaires, les entreprises coréennes représentaient en moyenne environ 60% de taux d'embauche des stagiaires qu'ils ont pris (Lee, 2008 ; Kim, 2014).

De ce fait, les chercheurs coréens conviennent généralement que les stages en Corée du Sud se concentrent sur le recrutement plutôt que sur la formation (Lee, 2008 ; Nam, Lee et Joo, 2009 ; Nam et al., 2011 ; Jeong et al., 2006 ; No et Heo, 2011). Leurs études montrent que les

stages sont pourtant utilisés par les entreprises comme moyens de résoudre les inadéquations de main-d'œuvre à leurs besoins, notamment en raison de leur efficacité à réduire l'écart entre les systèmes d'éducation et d'industrie. Cependant, certains soulignent que cet aspect de recrutement offre très peu d'opportunités pour les étudiants qui souhaitent réellement faire un stage, et seul un petit nombre d'étudiants a des opportunités de stage en conjonction avec le recrutement (Kim, 2008 ; Kwon, 2012). En d'autres termes, dans la mesure où les entreprises organisent des stages sur la base du recrutement et que le gouvernement organise également des stages axés sur la création d'emplois, certains étudiants peuvent bénéficier des expériences de stage, alors que d'autres ne peuvent pas développer leur employabilité grâce au stage. Par conséquent, les études insistent sur la conception de moyens de proposer davantage de stages dans les parcours d'études des étudiants sans lien avec le recrutement, afin qu'un plus grand nombre d'étudiants puissent développer leurs compétences par une expérience de travail (Lee, 2008 ; Nam, Lee et Joo, 2009). En outre, une autre étude note que les pratiques et la participation des acteurs ne sont pas très actives au sein des entreprises et des universités, tandis que les stages sont considérés comme le principal moyen de relier les deux mondes (Chae et al., 2006). Selon l'étude, en 2006, environ 20% des entreprises et seulement 10% des nouveaux employés ont participé aux stages au cours des trois dernières années. Elle indique également que les stages des grandes entreprises sont plus complets et systématiques que les PME. Bref, les résultats de ces études précédentes suggèrent que les stages étudiants en Corée du Sud sont principalement dirigés par des grandes entreprises, auxquels participent un faible nombre d'étudiants de façon volontaire et les entreprises sélectionnant les meilleurs parmi eux, dans le cadre d'une formation interne directement liée à leur futur emploi.

En revanche, contrairement à ces stages dans les grandes entreprises, les stages dirigés par le gouvernement sont un dispositif organisé en coopération avec les PME. Comme mentionné précédemment, il a été utilisé comme un outil des politiques du marché du travail pour faire face au chômage des jeunes déclenché par des difficultés économiques majeures, notamment à partir de la crise financière de 1997 puis de la crise financière mondiale de la fin des années 2000 (Joo, 2013). Il vise à offrir aux jeunes diplômés des possibilités de faire un stage dans les PME et à accorder des subventions à l'emploi aux PME par les ministères du travail et de l'emploi concernés. Il est également possible que le stagiaire soit embauché à la fin du stage par l'accord entre le stagiaire et l'entreprise. En d'autres termes, cette politique a un double

objectif : la promotion de l'emploi par l'acquisition des expériences professionnelles des jeunes et un éventuel recrutement par les entreprises d'accueil, l'amélioration des pénuries de main-d'œuvre dans les PME. Cependant, une autre étude de l'effet de cette politique montre qu'il existe une variation significative de la situation de l'emploi parmi les jeunes selon leurs niveaux d'éducation (Nam, Lee et Joo, 2009). Par conséquent, l'étude suggère que pour améliorer l'emploi des jeunes, différentes mesures devraient être prises par ces différents groupes des jeunes ayant des situations différentes. Certains chercheurs soulignent également qu'il est nécessaire d'améliorer le dispositif afin que les stages dans les PME soient effectués en rapport avec le développement des compétences des étudiants participants, pas seulement sur les subventions de recrutement (Nam, Lee et Joo, 2009 ; Joo, 2013).

Ainsi, il est possible de conclure que les stages en Corée du Sud se sont d'abord développés comme un moyen de formation interne dans le processus de recrutement dans l'entreprise plutôt que dans le cadre des cursus universitaires, entraînant ainsi un écart dans la qualité de la formation professionnelle entre les entreprises. De plus, dans la mesure où les perspectives politiques des entreprises et des pouvoirs publics se centrent uniquement sur l'emploi, et où il existe une méfiance générale à l'égard de l'efficacité pédagogique des stages dans d'autres secteurs de la formation professionnelle, l'effet et l'offre de stages pour les étudiants ne peuvent que diminuer. Dans ce contexte, l'utilisation pédagogique des stages serait réduite, ce qui limite l'accès à l'expérience professionnelle et au marché du travail que les stages peuvent potentiellement offrir aux jeunes diplômés.

Cela étant, les types de stages pratiqués actuellement en Corée du Sud se résument selon le tableau ci-dessous, décrivant les stages entre secteur public et secteur privé. Nous l'avons construit à l'aide de plusieurs textes officiels coréens (Nam, Lee et Joo, 2009 ; Kwon, 2012) :

- Tableau : Stages entre secteur public et secteur privé en Corée du Sud (Lee, 2020)

	Secteur privé	Secteur public
Stage de pré-embauche	Stage en responsabilité et être évalué en conséquence, avec la possibilité d'être recruté à la fin de stage	Stage en PME dans un programme de subvention salariale, avec la possibilité d'être recruté à la fin de stage
Stage en situation temporaire	Stage en entreprise avec l'exécution des tâches de base sans possibilité d'être recruté à la fin de stage	Stage en PME ou dans les établissements publics sur un contrat de travail temporaire
Stage d'observation	Exploration du monde professionnel pour une durée courte (moins de 1 mois)	-

Il nous apparaît que la plupart des stages coréens des étudiants prennent la forme d'une formation en situation de travail (*on the job training*), qui sont classés comme de pré-recrutement, d'emploi de courte durée basés sur le contrat du travail, ou de période exploratoire d'une profession. En effet, cette configuration institutionnelle révèle une perspective politique cohérente qui relie le processus de transition professionnelle des jeunes diplômés à leur emploi par le biais de la politique du marché du travail. Si les grandes entreprises coréennes utilisent les stages comme une période d'essai pour leur recrutement, la politique publique coréenne introduit également les stages comme un moyen d'aborder l'emploi des jeunes en les mettant en relation avec les PME. Plus profondément, ces types de stage comme système de recrutement servent de fonction de sélection plutôt que d'expériences (Nam et al., 2011). Une telle orientation politique implique deux aspects opposés. Un appariement approprié basé sur le parcours d'étude ou l'expérience du stagiaire peut satisfaire en même temps l'étudiant et l'entreprise et contribuer à la mise en place de stages en tant que moyen de recrutement. En revanche, une mise au travail inefficace qui exclue cet aspect pédagogique risque de fausser l'expérience des jeunes sur le marché du travail et rendre les entreprises réticentes à participer à l'organisation des stages.

4. Les spécificités de configurations nationales et les différentes finalités des stages

Notre revue de littérature nous a permis de mettre en évidence les contextes historiques et sociaux du développement des stages en France et en Corée du Sud et leurs places qui en résultent. En somme, les caractéristiques des stages de deux pays semblent se distinguer en termes de leurs utilités et finalités : la « formation » et la « sélection » ; l'« égalité » et l'« efficacité ». Alors que les stages français sont organisés sur la base de la formation pratique qui complète l'enseignement théorique ou de programmes de gestion de carrière des étudiants plutôt que le recrutement, les stages coréens sont basés sur un système d'embauche des entreprises pour pré-sélectionner les talents ou sur des mesures politiques pour mettre en relation des jeunes diplômés avec les entreprises. De même, si un stage en tant que période de formation vise à fournir une expérience de travail, un stage en tant que système de recrutement se concentre sur la fonction de sélection. Ce contraste montre comment des perspectives politiques complètement différentes appliquées à des institutions similaires

déterminent la nature du système. Ainsi, nous pouvons récapituler les formes de stages pratiqués dans ces deux pays dans le tableau suivant :

- Tableau : Comparaison des stages entre France et Corée du Sud analysés dans cette thèse (Lee, 2020)

	France	Corée du Sud
Dispositif	Le stage de l'enseignement supérieur (Dispositif de formation)	Le stage de pré-embauche ou de contrat de travail temporaire (Dispositif d'emploi)
Définition de stage	Une période temporaire de mise en situation professionnelle dans le cadre d'un cursus pédagogique	Une période d'essai ou un contrat de travail temporaire subventionné par le gouvernement ou pas
Objectifs principaux	<ul style="list-style-type: none"> - Occasion de la mise en pratique des connaissances en milieu professionnel - Acquisition des compétences professionnelles - Affiner l'orientation professionnelle dans un projet pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> - Acquisition des expériences professionnelles pour les étudiants et les jeunes diplômés - Outil de prérecrutement pour les grandes entreprises - Fournir la main d'oeuvre aux PME
Autorités, acteurs concernés	Le ministère de l'éducation nationale, l'établissement d'enseignement, l'organisme d'accueil, le stagiaire	Le ministère du travail et de l'emploi, les entreprises, le stagiaire
Durée du stage	6 mois maximum (soit 924 h)	Entre 1 - 6 mois avec la possibilité de prolonger à l'accord
Mode de gouvernance	Convention de stage définie par l'établissement d'enseignement, et signées par le stagiaire, le représentant de l'organisme d'accueil, et le représentant de l'établissement d'enseignement	Contrat de travail temporaire entre le stagiaire et l'entreprise, subvention salariale du gouvernement pour les PME, ou les aides financières des universités versées aux étudiants
Statut du stagiaire	Stagiaire étudiant	Stagiaire pré-embauché ou agent contractuel

En synthèse, il apparaît que les stages français se rapprochent de la formation pratique qui complète la formation théorique dans le cadre du cursus d'enseignement supérieur, tandis que les stages coréens se concentrent davantage sur la création d'emplois à court terme ou sur la liaison de l'emploi du point de vue du marché du travail. De plus, les contextes historiques et sociaux ont également influencé les finalités politiques. Si la perspective de l'égalité des chances pour une expérience professionnelle qu'implique la formation des adultes en France a contribué au développement des stages en formation initiale, en Corée du Sud, les stages se sont développés sous la forme d'une sélection pour le recrutement de meilleures personnes ou dans le contexte de l'ajustement du marché du travail en tant que mesure du chômage.

Quelle cohérence nationale peut-on tirer de ce contexte ? La place du stage différemment conçu entre deux pays nous montre-t-elle une « évidence nationale » voire une « identité nationale » (Hassenteufel, 2005) impliquée dans leurs institutions ? Clarke (2016) s'interroge également sur le terme « national » : le « national » traverse-t-il les groupes sociaux, leurs pratiques et leurs habitus (p. 1704) ? Concernant les spécificités nationales ou sociales, Woolven (2014) préconise de travailler sur des configurations nationales plutôt que sur la notion de société, en identifiant leurs caractéristiques au lieu de se limiter à chercher des spécificités locales. En d'autres termes, il s'agit de « *cerner la diversité des situations locales pour retenir les traits communs au niveau national* » (p. 36). Pour notre étude, la démarche consiste donc à identifier les composants de chacune des configurations nationales et sociales, puis à saisir au niveau national les caractéristiques générales résultant des interactions entre acteurs et institutions.

Jusqu'à présent, nous avons examiné les positions nationales en matière de mise en place des stages et de mode d'interactions des acteurs, dans leurs contextes historique, institutionnel et social spécifiques. Finalement, ce travail nous amène à dégager les enjeux communs sur les perspectives et les modalités des politiques de soutien dans le processus de transition vers le marché du travail des jeunes étudiants. Autrement dit, se pose la question du rôle du stage entre une formation pratique permettant une seconde « opportunité » dans le monde professionnel, et un processus de « sélection » sur le marché de l'emploi. Comme nous l'avons vu, cette configuration nationale, résultant des différents contextes de développement du dispositif et de l'accumulation d'interactions entre les acteurs, se manifeste par des différences dans la façon dont les institutions de chaque pays coordonnent la transition professionnelle des jeunes diplômés. Le stage français se concentre sur l'individu d'un point de vue microscopique et élargit l'accès au marché du travail et les opportunités d'expérience professionnelle, ce qui lui permettra de faire face aux évolutions du marché du travail en améliorant ses compétences. Le stage coréen, de son côté, adopte la résolution par l'ajustement et la sélection de l'offre et de la demande de main-d'œuvre entre les entreprises et les jeunes diplômés, du point de vue macroéconomique du marché du travail. Bien entendu, ce caractère institutionnel est mélangé dans l'application et la pratique des stages dans ces deux pays. Dans ce chapitre, pourtant, nous discuterons une cohérence nationale issue du processus de développement institutionnel et de son contexte ainsi que les différences et les raisons entre les deux perspectives politiques dans les applications pratiques du dispositif de

stage.

En Corée du Sud, il existe une forte tendance à faire la distinction entre les stages basés sur le recrutement et les stages dans le programme d'enseignement professionnel en termes de nature et de fonctionnement du dispositif (Chae et al., 2006 ; Lee, 2008 ; Kim, Jo et Oh, 2014 ; Nam et al., 2019). C'est-à-dire, le terme stage est généralement utilisé pour désigner la période d'essai avant l'embauche, et c'est ainsi que les entreprises et les gouvernements ont conçu leurs politiques basées sur ce concept. Pour cela, il existe nécessairement une limite à la participation pour la majorité des étudiants, à l'exception d'un petit nombre d'entre eux qui sont sélectionnés pour un futur recrutement (Lee, 2008). Les stages à l'échelle du cursus d'études ne sont pas développés indépendamment du recrutement. Le concept de stages pour une formation professionnelle dans le cadre d'un cursus a été difficile à développer au sein du système d'enseignement supérieur coréen, faute d'amélioration de la qualité et de la perception négative des enseignements professionnels existant avec des stages obligatoires. Par ailleurs, alors que la notion de terme de stage en France est très large, la période d'essai avant l'embauche est en général clairement distinguée du stage de formation dans un cursus pédagogique. Pour autant, certains stages réalisés pendant les parcours des étudiants sont liés à des futurs recrutements. Selon une enquête réalisée par Barbusse et Glaymann (2009), 36% des étudiants sortis de Master 2 en 2006 ont répondu avoir été recrutés directement à l'issue d'un stage en 2007. Dans ce cas, le stage peut être défini comme une sorte de période d'essai (définie par le *Code du travail*, selon la Loi relative à la déduction du stage, C. trav., art. L. 1221-2, Source : <https://www.service-public.fr>). Cependant, en France, outre la perception sociale du cursus professionnel existant, avec le succès de l'IUT créé dans le processus de professionnalisation des cursus initiée par des établissements d'enseignement supérieur, des stages au niveau de la pratique sur le terrain et de l'expérience professionnelle ont été mis en place dans la plupart des cursus universitaires.

En raison de ces différents contextes de développement institutionnel, les conditions d'application des stages et les formes de participation des acteurs concernés se sont également développées différemment. Sur le marché coréen des stages, basé sur les systèmes de recrutement des grandes entreprises et du partenariat entre les PME et le gouvernement, il est difficile d'introduire des stages dans certains domaines de formation où les entreprises et les politiques publiques ne sont pas intéressées (Joo, 2013). En outre, aucune loi ne définit de manière exhaustive le contenu des stages des étudiants dans différents domaines, ce qui crée

une grande lacune dans les conditions de stages. Par ailleurs, les stages français créés en coopération entre les établissements de formation, les entreprises, l'Etat et les collectivités locales ont été activement adoptés par les composantes, ce qui a naturellement généralisé ce type de partenariat dans l'organisation et la gouvernance de la formation professionnelle du supérieur (Gayraud et al., 2009). Cela étant, il semble clair que l'éventail des possibilités disponibles pour les étudiants diffère entre les deux types de stages, c'est-à-dire, les stages offerts en fonction de l'emploi, et les stages inclus dans les cursus supérieurs. Cette supposition, bien sûr, dépend du nombre absolu de stages proposés sur le marché des stages, en dehors des stages obligatoires dans le cadre de la formation dispensée. Cependant, outre le degré de concurrence sur le marché des stages des étudiants, il existe une différence marquée dans la proportion d'étudiants participant à des stages dans les deux pays. Un rapport du MESRI rapporte qu'« *un tiers des étudiants inscrits en formation initiale à l'université ou dans un établissement assimilé réalisé en 2016-2017* » (MESRI, Note Flash n ° 14 - 2018). D'ailleurs, citant l'enquête Génération 2004 du Céreq, Giret et Issehnane (2012) confirment que 73 % des jeunes diplômés du supérieur sortis en 2004 ont effectué au moins un stage durant leurs études (p. 32). Il n'y a pas de données statistiques utilisant la même population, mais il est possible de comparer des données d'années similaires. Selon l'Office national de la statistique de Corée du Sud, environ 44% des jeunes employés coréens ont eu divers types d'expérience de travail avant de rejoindre l'entreprise, et parmi eux, l'expérience de stage n'était que de 3,5% en 2009, et de 4,4% en 2013, en légère hausse (Office national de la statistique, 2014). En 2006, environ 10% des diplômés ont fait des stages, et la plupart d'entre eux une seule fois (Chae et al., 2006). Néanmoins, la préférence pour le stage parmi les étudiants coréens semble être la plus élevée parmi tous les autres types de préparatifs et d'activités pour l'insertion professionnelle, et des offres de stages insuffisantes par rapport à cette demande sont considérées comme une raison de l'intensification de la concurrence pour les offres de stage. Par conséquent, ces différences dans l'accès aux stages peuvent déterminer l'accès aux expériences professionnelles des étudiants.

En résumé, la comparaison des deux contextes nationaux semble montrer la légitimité de l'institutionnalisation des stages comme moyen d'accès à une expérience de travail plutôt que de recrutement pour offrir plus de possibilités aux jeunes diplômés dans leur transition professionnelle. Si tel est le cas, quelles opportunités de formation professionnelle ces stages offrent-ils réellement aux étudiants ? Quelles normes et valeurs les étudiants s'approprient-ils

et les utilisent-ils pour planifier leur projet professionnel et personnel ? D'un autre côté, comment les expériences de stage contribuent-elles à améliorer les capacités d'adaptation de l'individu lorsqu'il existe des contraintes structurelles à l'entrée sur le marché du travail en dehors des stratégies personnelles ? Cela nous amènera à réfléchir, finalement, sur l'impact de ces périodes de formation en milieu professionnel sur l'apprentissage et l'insertion professionnelle des étudiants. Avant de définir les critères d'évaluation des opportunités offertes par les stages, il nous semble nécessaire d'examiner les pratiques et le fonctionnement réels des stages à travers diverses études portant sur ces derniers. En d'autres termes, même s'il est vrai que l'institutionnalisation des stages en cursus pédagogique a rendu plus accessible l'entrée des étudiants au marché du travail, il est nécessaire de considérer la nature spécifique des opportunités d'amélioration des compétences offertes par les stages de formation et leur relation avec les formations suivies par les étudiants.

La généralisation des stages dans l'enseignement supérieur français s'inscrit clairement dans le contexte où les établissements ont lancé ce dispositif de formation de manière compétitive dans la professionnalisation curriculaire, dans laquelle les entreprises ont participé pour diverses raisons fondées sur une rationalité économique. Par la suite, les autorités ont également édicté et amendé les lois à plusieurs reprises pour réglementer les surveillances sur le terrain et les mauvaises utilisations du stage (Glaymann, 2015). Ce qui signifie que, bien que les mêmes lois et principes s'appliquent à tous les stages des étudiants en théorie, l'impact des relations entre ces acteurs concernés sur l'usage du dispositif est évident, étant donné que les logiques du monde éducatif, du monde professionnel et du marché du travail sont toutes différentes (Triby, 2014). De plus, comme le montrent les statistiques du Céreq présentées précédemment, les conditions des stages effectués par les étudiants de l'enseignement supérieur reflètent des réalités très différentes selon les niveaux et les filières d'études. Cela suggère la nécessité de prêter attention non seulement au rôle théorique des stages en tant qu'opportunité d'expérience professionnelle, mais également aux conditions et modalités dans lesquelles les étudiants trouvent et réalisent leurs stages dans leur parcours de formation. D'un autre côté, le système coréen de stages est axé, comme décrit ci-dessus, sur l'efficacité du marché du travail et la sélection de la main-d'œuvre. Cette caractéristique institutionnelle se fonde sur l'idée que la transition professionnelle des diplômés est finalement déterminée par l'offre et la demande, et leur interaction dans le marché du travail, et que le rôle des politiques publiques est de coordonner le désaccord qui se produit dans ce

processus (Ha, 2011). Ces ajustements politiques contrôlent-ils efficacement les déséquilibres du marché du travail et favorisent-ils l'accès des étudiants aux emplois au niveau de leur éducation ? En Corée du Sud, comme en France, l'attention sociale s'est concentrée sur l'amélioration des conditions et du traitement des stagiaires. Cependant, il s'agissait principalement des discussions axées sur les droits des stagiaires en matière de leur travail. Autrement dit, les stagiaires en Corée du Sud sont généralement considérés comme des travailleurs plutôt que des apprenants. Comment cet environnement affectera-t-il leur apprentissage en stage ? Dans cette perspective, nous allons aborder quelques résultats des recherches menées en France et en Corée du Sud sur les aspects socio-économiques et pédagogiques des stages, les processus psychosociaux et la socialisation des stagiaires.

5. Les situations des stagiaires très hétérogènes selon leurs niveaux de diplômes

En termes de conception, de fonctionnement et d'impact, les stages englobent de nombreux aspects sociaux, économiques, pédagogiques et socialisateurs. Pour cela, tenant compte du fait qu'il s'agit d'un sujet qui peut être analysé dans une grande variété de domaines scientifiques, nous décidons de passer en revue les études précédentes en mettant l'accent sur les opportunités dans un sens large que les stages peuvent offrir dans le processus de transition professionnelle des étudiants.

Dans une perspective socio-économique, Giret et Issehnane (2012) analysent les corrélations statistiques entre certaines caractéristiques des stages et le parcours d'insertion du jeune à sa sortie du système éducatif. En s'appuyant sur l'enquête Génération 2004 du Céreq, leur étude vise à mesurer l'effet de la qualité des stages effectué par les jeunes durant leurs études sur leur insertion professionnelle. Pour définir la « qualité » des stages, les chercheurs utilisent plusieurs indicateurs tels que la durée, la gratification, le lien avec la formation suivie et la fréquence du contact avec le maître de stage. Pour mesurer son effet, ils se focalisent sur deux indicateurs : l'accès au premier emploi via le stage et le salaire du jeune trois ans après sa sortie du système éducatif. En supposant toutes choses égales par ailleurs, les chercheurs attestent que « *plus le stage est gratifié et formateur, plus les jeunes ont de chances de trouver des emplois mieux rémunérés sur le marché du travail* » (p. 29). Selon eux, environ 73 % des jeunes diplômés du supérieur en 2004 ont effectué au moins un stage durant leurs études, dont les caractéristiques de stages varient fortement en fonction de deux variables qui

augmentent avec le niveau de diplôme : la durée et la gratification des stages. Parmi les profils de stages analysés, les stages d'une durée inférieure à 3 mois sont réalisés davantage par les étudiants de niveau BTS/DUT, tandis que les stages d'une durée supérieure à six mois sont principalement effectués par les étudiants de master 2 et de grandes Écoles. Les auteurs affirment que « *les étudiants de master et de grandes Écoles effectuent les stages les plus longs et les plus rémunérateurs* » (p. 33), c'est-à-dire, « *les formations les plus sélectives bénéficient des meilleurs stages* » (p. 32). L'essentiel de ces critères d'analyse est basé sur le fait que lorsque le stage est plus long et gratifié, il est plus formateur et les étudiants ont plus d'accès à un premier emploi mieux rémunéré. Pour l'appréhender, ils catégorisent quatre types de stage : « *des stages formateurs et gratifiés* » (type 1) ; « *stages en situation d'autonomie* » par rapport au maître de stage (type 2) ; « *des stages courts et peu gratifiés* » (type 3) ; « *des stages éloignés du champ de la formation* » (type 4) (pp. 34-36). Avec cette typologie de stage, leur analyse tente de tester les effets des certaines conditions de stages sur l'insertion professionnelle des jeunes.

Quant à l'effet sur le mode d'accès au premier emploi, les chercheurs ont identifié que pour les jeunes n'ayant suivi qu'un seul stage, « *23 % des étudiants ayant décrit un stage de type 1 (« des stages formateurs et gratifiés ») ont obtenu leur emploi grâce à ce stage contre 9 % pour les stages de type 3 (« des stages courts et peu gratifiés ») ou 8 % pour les stages de type 4 (« des stages éloignés du champ de la formation »)* » (p. 40). Ils ajoutent également que « *les chances d'occuper un emploi dans l'entreprise au sein de laquelle un stage a été effectué durant les études sont plus élevées lorsque la gratification proposée pour le stage est élevée* » (idem). Dans ce dernier cas, le stage peut être considéré comme un pré-recrutement, selon Giret et Issehnane (2012). Autrement dit, certaines caractéristiques du stage ont favorisé davantage le recrutement du jeune, avec un impact significatif de la gratification plus élevée. En revanche, les chercheurs trouvent que les connaissances acquises en formation, la fréquence des relations avec le maître de stage ou la durée ne sont pas significatives. Ce qui suggère, en effet, la possibilité que certains stages se concentrent davantage sur l'effet de « sélection » basé sur le recrutement plutôt que sur l'effet pédagogique. Concernant l'effet des mêmes caractéristiques du stage sur le salaire, l'analyse montre que « *la durée du stage (supérieure à 6 mois) et surtout la gratification (supérieure à 700 euros) sont associées également à des salaires plus élevés en début de vie active* » (p. 43). Mais dans ce cas aussi, il est censé être le stage de pré-recrutement dans lequel l'expérience professionnelle du jeune

peut être valorisée au niveau salarial. Parmi les types de stage classifiés dans l'analyse, les chercheurs confirment que le gain de salaire est plus associé aux stages de type 1 (formateurs et gratifiés) et de type 4 (éloignés du champ de la formation) par rapport aux stages de types 3 (courts et peu gratifiés). De plus, les stages de type 2 (situation d'autonomie) ont également un effet salarial plus significatif que les stages de type 3 (p. 44). Selon eux, cela signifie que la fréquence des contacts avec le tuteur lui-même n'affecte pas significativement l'acquisition des compétences en stage, et le stagiaire ne se sent pas non plus isolé.

Ainsi, l'analyse de Giret et Issehnane (2012) montre une forte hétérogénéité des caractéristiques de stages significativement liée au niveau et à la spécialité de formation suivie. Les chercheurs soulignent que les autorités éducatives ont contribué à l'institutionnalisation et au développement des stages dans les formations de l'enseignement supérieur qui sont devenus une période transitoire quasi obligatoire dans les parcours des étudiants. Pourtant, les pratiques de ces stages reflètent des réalités professionnelles très hétérogènes, permettant des avantages seulement aux certains types de stages qui sont effectués dans le cadre de formations professionnalisantes, sélectives et de haut niveau. A travers ces résultats, finalement, Giret et Issehnane (2012) insistent sur le risque du stage étudiant de « *renforcer les inégalités initiales en termes de niveaux de diplômes et de formations plus qu'il ne les réduise* » (p. 45), et la nécessité d'agir sur la qualité des stages en ce qui concerne les politiques de professionnalisation des formations.

Dans le cas coréen, une analyse réalisée par Chae et al. (2006) permet d'identifier les effets des diplômes, des stages et d'autres facteurs sur la transition professionnelle des jeunes diplômés coréens. Dans une enquête auprès des nouveaux employés recrutés en 2005, les chercheurs ont analysé la corrélation entre le niveau de formation, le parcours des individus et le niveau de salaire, la situation professionnelle repérés. D'abord, selon le résultat de l'analyse du statut d'emploi à temps plein, le signal le plus important que les entreprises prennent en considération lors de l'embauche apparaît être le type d'établissement du diplômé et la spécialité de formation, et ces deux facteurs sont étroitement liés à la note de l'examen d'entrée à l'université. Autrement dit, à l'exception des études à l'étranger, d'autres activités d'étudiant tels que les stages ou d'autres types de formation professionnelle ne semblent pas avoir eu d'impact significatif. Cela signifie que les entreprises n'ont pas confiance dans les études universitaires ou les efforts de développement des compétences professionnelles des jeunes pendant leurs études, mais dépendent trop de leur potentiel,

exprimé en termes de réussite scolaire pré-universitaire (p. 71). Les niveaux de salaire ont également montré une forte corrélation avec les classements universitaires et les classements au sein de chaque spécialité de formation selon les performances scolaires, notent les chercheurs (à l'exception de la formation des enseignants et des études de médecine). Plus précisément, une comparaison des salaires entre deux groupes de diplômés issus des universités locaux et issus des universités métropolitaines a montré un écart salarial de 11,5%, alors que la différence des scores de l'examen d'entrée à l'université entre deux groupes était de 13,8%. Pour les chercheurs, ces résultats démontrent qu'une grande partie de l'écart salarial entre ces deux groupes comparés s'explique par les différences de ces scores de l'examen entre les deux groupes.

L'étude de Chae et al. (2006) a également interrogé des responsables d'entreprises et des stagiaires sur l'état et l'efficacité de la formation en stage. Dans l'ensemble de la population visée par l'enquête, il y avait plus d'étudiants issus de l'université de quatre ans que de collèges pré-universitaires de deux ans parmi ceux participant à des stages en entreprise. De plus, une différence significative se trouve dans les caractéristiques des stagiaires, entre les stages de courte durée sans possibilité de recrutement et les stages de plus de trois mois avec possibilité de recrutement. Dans le premier cas, les étudiants en formation professionnelle de courte durée ont principalement participé, tandis que dans le second cas, le pourcentage d'étudiants en formation générale de quatre ans était plus élevé. Les chercheurs ajoutent que cette possibilité de recrutement à travers des stages a également une corrélation significative avec les notes de l'examen d'entrée à l'université. Par ailleurs, dans les stages effectués en entreprise, les chercheurs ont constaté certains écarts dans les conditions de formation entre les grandes entreprises et les PME. Le système de formation des grandes entreprises est plus systématique que celui des PME et les résultats de leurs formations montrent de meilleures performances en termes d'amélioration des compétences des stagiaires. Ici, les deux motifs de l'entreprise fonctionnent ensemble, expliquent les chercheurs : les motifs économiques de la stabilité des activités des entreprises par la sélection de la main-d'œuvre de qualité ; et les motifs des rôles sociaux de l'entreprise. En effet, dans le cas des stages de grandes entreprises, un certain nombre de stagiaires sont sélectionnés sur la base de l'embauche, de sorte que leur formation est directement liée au travail réel, et la durée de cette formation est relativement longue. En revanche, les stages organisés dans le cadre des programmes d'enseignement professionnel comportent de courtes périodes de formations qui sont axés sur des tâches

simples, et l'encadrement sur le terrain n'est pas systématique. Selon les chercheurs, cette caractéristique révèle la nature du marché interne du travail des grandes entreprises qui peuvent embaucher des stagiaires dans l'entreprise après les stages.

Chae et al. (2006) soulignent que ce mode de recrutement selon les classements des universités peut être considéré comme une discrimination statistique des entreprises fondée sur l'expérience ou sur des notions sociales généralement partagées. Certes, il peut également s'agir d'un choix basé sur la rationalité économique de l'entreprise dans la mesure où il reflète des conditions réalistes telles que le coût d'embauche, ajoutent-ils. Mais, l'étude conclut que des mesures actives sont nécessaires pour réduire la distance entre deux segments, en ce sens que ce type de sélection peut affaiblir les efforts de réforme de l'enseignement universitaire ainsi que les incitations aux efforts de développement des compétences professionnelles des jeunes étudiants (pp. 129-130).

En somme, les deux études menées en France et en Corée du Sud présentées ci-dessus montrent des constats similaires sur le rôle des stages dans la transition professionnelle des jeunes diplômés et sur les différentes caractéristiques des stages résultant du parcours scolaire de l'étudiant. Ces études n'ont pas pris en compte les différences d'origine sociale et de sexe dans la mesure où elles ont effectué des analyses excluant les variables personnelles et de genre. Néanmoins, elles donnent leurs conclusions similaires en termes d'effets des cursus de formation et des niveaux de diplôme sur les conditions de stage et de l'emploi des jeunes. En d'autres termes, certains types de stages fonctionnent comme un mécanisme de sélection pour le recrutement, et des meilleures formations professionnelles offertes par les stages sont prises par les étudiants ayant certains parcours d'études. Cela suscite des questions sur le poids du diplôme sur la trajectoire professionnelle de l'étudiant, à savoir, la possibilité que des opportunités éducatives hétérogènes entre les jeunes créent des écarts dans l'accès à la formation professionnelle et à l'emploi.

Les stages coréens proposés par les grandes entreprises sont liés au recrutement, offrant ainsi une formation structurée liée au travail de l'entreprise pendant une période relativement longue. Pour ceux qui s'inscrivent dans les cursus de formations professionnelles, au contraire, ces pratiques de stages n'impliquent pas d'incitations au recrutement de l'entreprise, ce qui se traduit par un manque de programmes et d'encadrement pédagogiques, et un faible caractère formatif. Dans ce cas coréen, cela peut être considéré comme une transaction

générale sur le marché du travail, étant donné que les stages sont orientés vers les besoins d'entreprises et sont généralement effectués hors cursus universitaires. Autrement dit, le choix d'une entreprise coréenne de considérer un titre universitaire pour son recrutement est basé sur la rationalité économique de son utilisation comme mécanisme de filtrage en termes d'augmentation de sa productivité, plutôt que sur la discrimination irrationnelle. Quant aux stages français, cependant, alors qu'ils sont intégrés à un cursus pédagogique, les mêmes caractéristiques se retrouvent dans leurs pratiques. À savoir, les stages menant à une formation plus longue, à une gratification plus élevée et à un éventuel recrutement sont destinés aux étudiants inscrits dans les formations plus sélectives et de niveau élevé. En effet, tant que les stages obligatoires dans la plupart des cursus universitaires reposent sur la formation en situation de travail dans l'entreprise, il est inévitable que l'apprentissage en stage se déroule dans des environnements très différents, en fonction des caractéristiques de chaque organisation. Glaymann (2014) souligne également que malgré les prévisions de la loi concernant une relation tripartite entre un stagiaire, son organisme de formation et l'organisation d'accueil, il existe des situations de stage très hétérogènes (p. 2).

En conséquence, la réalité des deux fonctionnements de stages entre les deux pays révèle les caractéristiques des premières expériences professionnelles qui dépendent du parcours scolaire de l'étudiant, et son impact sur le statut d'emploi après l'obtention du diplôme. C'est la nature de la segmentation du marché du travail qui se reflète dans le marché des stages, ce qui limite structurellement la possibilité pour l'étudiant de suivre une formation professionnelle par un choix égal dans le processus de transition professionnelle. En d'autres termes, le droit au libre accès à une expérience professionnelle en fonction des projets et des besoins individuels pendant la période de formation est inévitablement affecté par les contraintes structurelles des conditions économiques et des institutions sociales. Il s'agit d'une situation conflictuelle où la logique économique et la logique éducative se heurtent dans un acte pédagogique. Dans un système national, la formation et l'attribution de main-d'œuvre pour l'activité économique par le biais du système éducatif peuvent être raisonnables en termes de marché du travail et d'efficacité économique du pays. Le problème, cependant, est que la réussite scolaire dans le système éducatif n'est pas une mesure qui reflète le plein potentiel de l'individu et ses appétences pour la future vie active.

6. La sélection du système éducatif et l'accès à l'emploi

Les parcours scolaires et les choix d'orientations ne sont pas les indicateurs uniques qui montrent la véritable capacité ou l'acquisition de connaissances d'un individu, mais sont influencés par sa position sociale et les stéréotypes sociaux. De nombreuses études l'ont démontré, en se concentrant sur l'influence de l'origine sociale, du genre et des stéréotypes sur les performances scolaires et l'auto-efficacité des élèves (Duru-Bellat & Jarousse, 1996 ; Ambady et al., 2001 ; Guimond & Roussel, 2001 ; Guimond et al., 2006 ; Kudrna, Furnham, & Swami, 2010 ; Martinot, Bagès, & Désert, 2012 ; Stephens, Markus & Philips, 2014 ; Verniers & Martinot, 2015 ; Wiederkehr et al., 2015 ; Jury, Smeding & Darnon, 2015 ; Jury et al., 2017). Ces études révèlent que les performances et orientations scolaires en tant que critères pour expliquer l'aptitude ou la compétence d'un individu ne sont pas le reflet de caractéristiques personnelles pures, mais sont fortement influencées par les croyances ou opinions sociales acceptées par la majorité des individus d'un groupe particulier. En effet, depuis les travaux de Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1970) soulignant que l'école joue un rôle central dans la reproduction et la légitimation des inégalités sociales, de nombreuses questions se sont posées sur l'égalité des chances à l'école et la position socio-économique des individus justifiée par le système éducatif.

À cet égard, plusieurs réflexions ont été menées en France et en Corée du Sud portant sur les opportunités éducatives hétérogènes entre les individus et les écarts qui en résultent en tant que facteurs structurels restreignant l'accès à un emploi de qualité. Notamment en ce qui concerne la dualité du système d'enseignement supérieur en France, à savoir entre l'Université en charge de l'enseignement général et de la recherche et les Grandes écoles qui dispensent l'enseignement spécialisé, ce système particulier a fait l'objet des vives critiques pour produire des inégalités éducatives inutiles (Picavet, 2007). Dutercq (2009) remet en question le système éducatif français, où la majorité des meilleurs élèves du secondaire optent pour le CPGE (les classes préparatoires aux grandes écoles) proposant une voie éloignée de l'université de masse, et souligne que cette filière d'excellence produit les inégalités d'accès. Citant l'article de Euriat et Thélot (1995) intitulé « Le recrutement social de l'élite scolaire en France », Dutercq (2009) affirme que « *l'accès aux classes préparatoires puis aux grandes écoles suppose en effet de mobiliser des ressources d'ordre économique, social et culturel, évidemment inégalement réparties* » (p. 2). Utilisant le terme « vrais lycéens » nommé par Dubet (1991), Dutercq veut également évoquer le fait que les classes préparatoires restent

étroitement liées aux enfants des classes sociales supérieures et du segment supérieur des classes moyennes plutôt qu'aux enfants issus des milieux plus populaires. Enfin, Dutercq (2009) insiste sur la nécessité d'une conciliation entre exigences d'excellence et exigences de justice, voire un compromis entre recherche de performance et recherche d'égalité pour une meilleure démocratisation de l'enseignement et de promotion de l'égalité des chances des établissements du service public d'éducation français.

De son côté, Tenret (2011) s'interroge sur le système méritocratique et scolaire dans lequel le mérite d'un individu est sanctionné par le diplôme. Distinguant la notion de méritocratie de celle de méritocratie scolaire, la chercheuse note que si les institutions sociales fondées sur la méritocratie sont un élément de base dans les sociétés démocratiques modernes, la croyance en cette méritocratie dépend essentiellement du diplôme scolaire. Dans son intérêt pour la socialisation scolaire au mérite et l'intériorisation des individus de l'idéologie méritocratique, elle pose deux grandes questions : « *les individus valorisent-ils un modèle de société méritocratique fondé sur le diplôme et la notation scolaire ? Quel est l'effet de la socialisation scolaire sur ces représentations ?* » (p. 4). Pour répondre à ces questions, l'auteure exploite des données issues de trois voies d'enquêtes : des enquêtes internationales, d'une enquête par questionnaire auprès d'étudiants français et des entretiens semi-directifs menés avec des jeunes issus de classes préparatoires. D'ailleurs, dans ses réflexions sur la relation entre l'institution scolaire et l'intériorisation de la méritocratie, elle considère deux effets ambigus de l'éducation. Il s'agit, d'une part, de son effet « socialisateur » contribuant à l'intériorisation des normes sociales par laquelle « *les élèves apprennent à penser que leurs notes et leurs résultats scolaires sont censés refléter leur travail et leurs efforts* » (p. 52), et d'autre part, de son effet « libérateur », selon lequel « *l'école rend les diplômés plus critiques vis-à-vis d'une idéologie qui attribue aux plus démunis la responsabilité de leur échec* » (p. 57).

Les données qu'elle présente montrent un résultat intéressant de cet effet de socialisation et de la représentation sociale de la méritocratie. Les données d'enquêtes internationales montrent que les plus diplômés ont plus tendance que les autres à penser qu'un diplôme mérite une récompense, ce qui indique l'effet socialisateur de l'éducation important dans tous les pays étudiés. Mais lorsqu'il s'agit du degré de réalisation de la méritocratie, une relation en « U » est observée entre le niveau du diplôme obtenu et ce dernier, ce qui est un indice de l'effet libérateur de l'éducation pour la chercheuse. En France, en revanche, cet effet

libérateur n'est pas constaté, c'est-à-dire qu'on n'observe pas une attitude critique vis-à-vis de l'idéologie méritocratique. Dans l'ensemble, il existe une relation positive entre le diplôme et la perception de la méritocratie, et cette caractéristique est unique parmi les pays étudiés. En particulier, les français les plus diplômés ont montré moins d'insatisfaction à l'égard des inégalités de revenus. Par ailleurs, les discours des jeunes scolarisés sur différents parcours ont exprimé des opinions mitigées sur la méritocratie scolaire. Les élèves des sections de techniciens supérieurs sont moins enclins à adopter cette idéologie méritocratique et ne sont pas d'accord avec le fait que le diplôme constitue un critère prédominant pour déterminer une position professionnelle. Ils sont également plus sceptiques quant au fait que l'école reconnaît pleinement les capacités et les efforts des élèves. Au contraire, les élèves des classes préparatoires sont plus nombreux à penser que l'école accorde une reconnaissance et des récompenses suffisantes aux capacités et aux efforts des élèves, tandis que d'un autre côté, ils considèrent également qu'il y a une influence du milieu familial sur le parcours scolaire. Finalement, l'analyse de Tenret (2011) propose une mise en perspective critique de la méritocratie scolaire en France et la tendance systématique à défendre la valeur scolaire de chacun et à considérer les qualités reconnues par le diplôme comme légitime du mérite. En même temps, l'auteure a tenté de mettre en évidence les représentations sociales divergentes de la socialisation au mérite à l'école en fonction des parcours scolaires des élèves.

En effet, avant Dutercq et Tenret, d'autres chercheurs comme Dubet (1991, 2004) et Duru-Bellat (2003, 2004, 2008) ont également soulevé des questions sur l'école juste et l'égalité des chances méritocratique en France. Partant de la remarque initiale sur les effets pervers du système méritocratique (Young, 1958) et de la notion de reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1970), les points de vue de ces chercheurs ont souligné le poids de la réussite scolaire en faveur d'une classe sociale particulière déterminant le statut social de l'individu, et sa consolidation institutionnelle par l'éducation française. Les représentations sociales décalées du rôle de l'école dans l'enquête de Tenret (2011) et les résultats cités dans son ouvrage (c'est-à-dire, bien que la majorité des français soient convaincus par l'idéologie méritocratique, certains soulèvent l'injustice et l'incapacité de l'école dans sa réalisation) nous montrent également une prise de conscience croissante des inégalités sociales en France et une vision de lier ces inégalités à l'éducation (pp. 44-48). Les enjeux récemment abordés par un numéro de revue (*Revue française de pédagogie*, 2018/2, n° 203) sur les pratiques éducatives des parents enseignants montrent également des préoccupations concernant les

effets du métier de parent sur l'éducation de leurs enfants, et le fonctionnement du système éducatif dans son ensemble. Il semble en particulier que la dualité du système d'enseignement supérieur français et le système d'orientation des élèves dans des conditions inégales (Van Zanten, 2016) donnent à certains membres de la société une perception que leur système éducatif n'est pas juste. Car, ces caractères structurels du système scolaire français lui-même semblent justifier et renforcer les inégalités sociales.

Il n'est pas difficile d'imaginer que la méritocratie scolaire dans un sens similaire joue en Corée du Sud, qui est connue pour son enthousiasme excessif pour l'éducation, sa concurrence et ses cours particuliers coûteux. Cependant, la méritocratie et l'éducation coréennes se déroulent d'une manière légèrement différente de la France. En Corée du Sud, le système éducatif associé à cette idéologie méritocratique a fonctionné comme une échelle de l'ascension sociale jusqu'à récemment. La croyance individuelle dans l'éducation en tant que moyen de mobilité sociale reste forte malgré la prise de conscience sociale que le verrouillage des classes s'accélère et que l'éducation n'offre pas l'égalité des chances pour tous (Kim et Kim, 2012, p.16, p. 31). La raison de cette croyance est l'influence de l'idéologie méritocratique selon laquelle il n'y a pas d'autre moyen de tester les capacités et les qualités d'un individu que le niveau d'éducation. Mais plus fondamentalement, cela est dû au fait que le système coréen de concours d'entrée à l'université a fait l'objet d'une reconnaissance sociale en tant que moyen juste de donner à chacun, sans différenciation, la possibilité de changement du statut social grâce à l'éducation.

Pour mieux comprendre le contexte éducatif coréen, il faut d'abord connaître un mot : « *ipsi* ». Il est l'abréviation de l'examen d'entrée, mais plus couramment utilisé pour décrire tous les efforts et processus nécessaires pour entrer dans une université. L'« *ipsi* » coréen, à savoir le processus dans lequel les élèves coréens se préparent pour l'université consiste en deux grandes voies. L'une, passer un examen standardisé appelé « *suneung* », l'autre, postuler à des universités de choix en fonction des notes d'études secondaires et d'autres activités scolaires. Mais la plupart des élèves qui souhaitent intégrer une université de haut niveau préparent généralement ces deux concours en même temps. De plus, de nombreuses universités coréennes demandent également des notes du *suneung* des élèves lorsqu'ils postulent en fonction de leurs résultats scolaires et dossiers d'activité au secondaire (Kim et Kim, p.8). Après tout, le *suneung* joue un rôle central dans le système d'enseignement secondaire sud-coréen et dans l'admission aux universités en Corée du Sud. Tous les lycéens

en terminale passent cet examen d'entrée à l'université en même temps, et le pays s'arrête et se mobilise pour eux ce jour de test. Toutes les heures de travail sont retardées afin d'éviter de déranger les élèves qui se rendent sur le lieu du test le matin, les aéroports à proximité arrêtent également de décoller et d'atterrir pendant les épreuves. C'est-à-dire, l'ensemble du pays est conscient du déroulement des épreuves qui détermineront la vie des élèves.

Il existe aussi des examens d'entrée à l'université dans de nombreux pays, mais le *suneung* en Corée du Sud diffère des autres pays à bien des égards (Kim et Kim, 2012, pp. 107-108). Dans la plupart des pays européens par exemple, y compris la France, les questions de test sont de type essai, tandis que le *suneung* est à 100% à choix multiples. Cela donne la justification que le *suneung* est un test objectif sans place pour la vue subjective du marqueur. D'un autre côté, alors que le baccalauréat a les caractéristiques d'une évaluation absolue (c'est-à-dire fondée sur des critères et une valeur absolue) et d'un test de qualification qui mesurent si un niveau attendu est atteint ou non, le *suneung* recueille les notes de tous les élèves au niveau national et en fait une évaluation relative. Les notes fondées sur des mesures objectives sont comparées et relativisées sur les échelles hiérarchiques au total, qui déterminent les résultats d'admission aux universités. Le *suneung* se distingue de l'examen commun du Japon et du SAT des États-Unis qui se caractérisent également par un test à choix multiples et une évaluation relative. Ces deux tests ne constituent que l'un des nombreux autres critères requis pour l'admission à l'université dans les deux pays : au Japon, chaque université a son propre test à part et le SAT américain peut être suivi plusieurs fois par an (Kim et Kim, 2012, p. 109). Le *suneung* ne peut être pris qu'une fois par an et constitue un critère absolu pour l'admission à l'université. En d'autres termes, un seul test d'une journée détermine le résultat des efforts d'un élève et de ses parents au cours de la dernière décennie de leur vie. En Corée du Sud, pourtant, cet examen est reconnu comme un système de sélection équitable étant donné qu'il ne fait pas de différenciation pour passer les épreuves selon les parcours scolaires que les élèves ont suivis, et qu'il est évalué par un système unique de questions et de chiffres objectifs. Une réforme du système d'admission de l'université, qui a suscité une grande polémique dans la société coréenne en 2019, a concerné également ce *suneung*. Après une vive controverse, la décision politique a finalement pris son orientation vers l'augmentation de la proportion d'étudiants sélectionnés uniquement par le biais du *suneung*. Le fait que tout le monde accède à l'enseignement supérieur par le même test est l'un des facteurs qui rend difficile la remise en cause de l'équité de ce système.

Cependant, lorsqu'on analyse des données relatives à l'entrée à l'université des coréens, les notes de l'examen et le milieu socio-économique des étudiants montrent une corrélation quantitative claire. Plus précisément, plus le niveau d'éducation et de revenu des parents est élevé, plus la note de l'élève au examen est élevée (Kim et Kang, 2005 ; Bureau de l'éducation de Gyeonggi-do, 2016 ; Oh et Ju, 2017). De ce fait, la position du *suneung* dans le système éducatif coréen est à la fois ambivalente et absolue, dans le sens où il crée l'illusion que l'éducation donne à tous des chances égales.

En raison de ces caractéristiques, le processus d'admission à l'université en Corée du Sud est très compétitif et toute l'éducation est concentrée uniquement pour ce concours d'entrée. Naturellement, ce phénomène a fait l'objet de critiques constantes et de réformes de l'éducation de tous les gouvernements au cours des dernières décennies. Mais aucune politique éducative coréenne n'a fondamentalement résolu les problèmes de ce concours. En effet, l'*ipsi* et le *suneung* ne sont pas seulement les résultats du système éducatif coréen qui suscite la concurrence, mais aussi les conséquences du fait social selon lequel le titre universitaire détermine la position professionnelle et socio-économique de l'individu. Par conséquent, les études coréennes traitent souvent le problème d'« *ipsi* » principalement en lien avec le marché du travail d'un point de vue économique. Autrement dit, le titre d'université fonctionne comme un mécanisme de sélection du marché du travail pour trouver une main-d'œuvre de haute qualité, et la concurrence pour accéder aux meilleures universités s'intensifie parmi les individus conformément à ces signaux du marché du travail. Des études antérieures analysent que la sélection sur le marché du travail en Corée du Sud se caractérise par sa concentration dans la phase de sortie du secondaire, c'est-à-dire la phase d'« *ipsi* ». L'étude de Lee (2007) compare le processus d'entrée sur le marché du travail des diplômés coréens et américains sur la base du modèle de signal de Spence (1973). Son analyse a démontré que la sélection sur le marché du travail aux États-Unis était concentré au niveau de la diplomation universitaire, tandis qu'en Corée du Sud, il était concentré au niveau de la sortie du secondaire (cité par Kim et Kim, 2012, pp. 18-19).

Néanmoins, de nombreux chercheurs coréens conviennent que la relation entre le système d'« *ipsi* » coréen et le marché du travail n'est pas une question de capital humain. En d'autres termes, la préférence pour certains diplômés universitaires sur le marché du travail n'est pas fondée sur l'idée de capital humain (Becker, 1975) selon laquelle le niveau d'éducation améliore la qualité de la main-d'œuvre. Cela est plutôt dû au fait que l'asymétrie de

l'information sur le marché du travail crée une sorte de discrimination statistique (*statistical discrimination*, Arrow, 1973), qui utilise la « réputation sociale » pour identifier la qualité de la main-d'œuvre (Lee et Kim, 2007 ; Lee, 2007 ; cité par Kim et Kim, 2012, p. 16). Jang (2006) et Han et Han (2006) ont également fait valoir que la fonction de l'enseignement universitaire coréen pourrait être plus proche du mécanisme de sélection sur le marché du travail que de l'accumulation de capital humain. En s'appuyant sur ces analyses, Kim et Kim (2012) supposent que la sélection sur le marché du travail est divisée en une sélection primaire au stade de l'entrée à l'université et une sélection secondaire au stade de l'entrée sur le marché du travail après l'obtention du diplôme universitaire, et tentent une analyse statistique de ces processus de sélection. Les chercheurs soulignent que plus la sélection primaire est forte, plus la réputation collective de l'université ou les caractéristiques d'origine sont considérées comme étant importantes que les caractéristiques et les valeurs intrinsèques de l'individu au moment de la sélection secondaire (p. 19, p. 34). En outre, l'analyse montre que l'écart de réputation entre les universités s'est amplifié au fur et à mesure de la discrimination sur le marché du travail et de la différence de motivation à suivre une formation entre les groupes des jeunes (p. 51). Ainsi, en Corée du Sud, la classification verticale des ressources de la main-d'œuvre par le biais d'*ipsi* reproduit un ordre hiérarchique solide parmi les universités. C'est dans ce contexte que la concurrence féroce pour l'*ipsi* des coréens et leurs dépenses de l'enseignement privé qui représentent 2,7% du PIB sont expliqués. En résumé, le système d'*ipsi* coréen est axé sur la maximisation des chances de réussite professionnelle sur le marché de l'emploi, et est donc étroitement lié à la question de la concurrence pour un statut professionnel.

Ainsi, notant que les différences de conditions de stage constatées dans la réalité des stages des étudiants sont étroitement liées à leurs parcours d'études, nous avons brièvement passé en revue les différentes approches des chercheurs français et coréens sur la relation entre l'éducation et les inégalités. En fin de compte, une différence de point de vue apparaît dans les réflexions menées dans ces deux pays sur la méritocratie scolaire et la justice sociale en éducation à l'égard de la mobilité sociale et la réussite des élèves. Alors que l'enjeu principal dans la société française se centre sur le moyen de garantir l'égalité d'accès aux opportunités d'éducation à tous de milieux sociaux différents, dans la société coréenne, la question se pose sur le moyen d'appliquer des normes homogènes et des critères objectifs à tous sans différenciation individuelle dans le processus de sélection. En d'autres termes, la signification

sociale de l'égalité des chances et de la justice que représente le système éducatif se traduit par des valeurs différentes, entre l'équité (à répartir également par milieu socio-économique) et la réciprocité (à obtenir des résultats en fonction de la performance). Pourtant, malgré tout ce qui a été posé à ce sujet, l'éducation elle-même ne peut être le moyen ultime d'établir la justice sociale à moins de prendre d'autres mesures plus conséquentes en faveur de l'égalité des positions sociales. Ayant sa propre finalité visant la valeur intrinsèque pédagogique, l'éducation nationale est une institution sociale qui est absolument influencée par les valeurs politiques et économiques lorsqu'elle est associée à d'autres fins. La croyance aveugle que l'éducation permet l'égalité des chances dans des situations où d'autres éléments de la société ne soutiennent pas l'égalité des résultats implique inévitablement le risque que l'éducation se réduise à un moyen de reproduire les inégalités socio-économiques au nom de la justice sociale.

7. La segmentation du marché du travail et l'inégalité des chances

Dans ce contexte, des études empiriques récemment menées en France et en Corée du Sud suggèrent une vision plutôt différente du lien entre éducation et inégalité. C'est-à-dire, la cause structurelle des inégalités sociales et professionnelles ne réside pas dans la capacité du système éducatif lui-même, mais dans la distinction structurelle du marché du travail, qui approfondit la hiérarchisation des cursus et des établissements. En comparant les systèmes éducatifs en France et en Suisse, Olympio et Paola (2018) tentent d'analyser la capacité de chaque système éducatif à multiplier les opportunités pour les individus. Le terme opportunité se réfère ici au concept de « capacité » d'Amartya Sen, à savoir les possibilités réelles que les jeunes ont à travers le système éducatif, en particulier en ce qui concerne l'environnement familial. Les chercheurs ont construit l'hypothèse que certains contextes institutionnels du modèle éducatif peuvent conduire au déterminisme social et limiter les capacités des individus. Pour la différence la plus significative dans l'environnement institutionnel entre les deux pays comparés, les chercheurs notent un tronc commun long français et une sélection précoce suisse. Leur analyse révèle que, malgré un cadre institutionnel a priori plus favorable sans sélection précoce, le parcours individuel français est aussi déterminé que le parcours de formation suisse. À la suite de cette analyse, les chercheurs suggèrent qu'en Suisse, le déterminisme social ne fonctionne qu'entre le parcours professionnel et le parcours général, et que la structure hiérarchique n'est pas appliquée en

fonction du niveau du diplôme sur la carrière professionnelle des individus. En d'autres termes, il est difficile de hiérarchiser les différentes trajectoires professionnelles et par conséquent, les individus ne sont pas socialement distingués dans la formation professionnelle. En revanche, même si le système éducatif français dispense un tronc commun jusqu'à environ 15 ans sans séparation précoce, les chercheurs expliquent qu'il a une véritable hiérarchisation des différentes filières. Autrement dit, alors que les facteurs familiaux jouent de la même manière sur le niveau d'éducation et de choix d'orientation de l'individu dans ces deux pays, l'organisation implicitement segmentée du système éducatif français peut être un facteur d'explication de leur résultat d'analyse. Enfin, l'étude d'Olympio et Paola (2018) suggère que pour considérer les opportunités réelles offertes par le système éducatif, il est plus pertinent d'appréhender la qualité de l'insertion au-delà de l'analyse du modèle éducatif (p. 251). Elle souligne également que la capacité du système éducatif sera encore plus limitée si les individus limités par leurs trajectoires scolaires reprennent les trajectoires d'exclusion dans l'emploi.

Par ailleurs, intéressés par le rôle de l'éducation sur la mobilité sociale, Nam et al. (2019) ont étudié les effets de la formation professionnelle sur la mobilité sociale en Corée du Sud en tenant compte du fait que la proportion d'individus issus de milieux défavorisés est particulièrement élevée en formation professionnelle. Selon les chercheurs, l'hypothèse selon laquelle les facteurs clés de la détermination de la position sociale des individus passent du statut attribué au statut acquis par l'éducation est partiellement établie par l'expansion de l'éducation en Corée du Sud. Cependant, ils soulignent qu'il est nécessaire de considérer la segmentation hiérarchique de l'éducation par rapport aux effets des différents éléments hérités et acquis sur le statut social de l'individu. Autrement dit, ce qui a influencé le statut économique de ceux qui ont suivi une formation professionnelle est lié au fait que la formation professionnelle se situait à un niveau inférieur dans la hiérarchie des parcours de formation, non pas aux types ou contenus de formation. Cela révèle que la question centrale dans la relation entre l'enseignement professionnel et la mobilité sociale réside dans la position du parcours professionnel dans la hiérarchie scolaire, plutôt que la compétence individuelle acquise par la formation. D'un autre côté, à travers l'analyse du système dual en Allemagne, en Autriche et en Suisse, ces chercheurs relèvent deux caractéristiques communes du système d'enseignement professionnel dualisé dans ces pays. D'une part, les parcours de formation professionnelle qui sont formés sur le terrain sont plus accessibles aux étudiants

qui ne disposent pas de ressources intrinsèques par rapport à un système axé sur la réussite scolaire à l'école. D'autre part, le soutien du système dual est triple, un partenariat social, un système commun de certification et un environnement du marché du travail qui garantissent un travail décent aux travailleurs qualifiés. Cependant, l'étude remarque la situation en Corée du Sud, où le taux d'inscription des jeunes à l'université est très élevé et la pression sociale est forte pour poursuivre des études supérieures afin d'avoir un emploi souhaité, et que la segmentation du marché du travail coréen est particulièrement défavorable à l'enseignement professionnel. En ce sens, elle conclut que la piste politique de l'éducation et de la mobilité sociale en Corée du Sud est de résoudre la segmentation du marché du travail et de créer des emplois qualifiés. En résumé, la recherche de Nam et al. (2019) affirme que la structure hiérarchisée entre les filières est susceptible d'être un intermédiaire dans la relation entre l'éducation et la mobilité sociale en Corée du Sud, mais le problème essentiel réside dans la polarisation du marché du travail, qui est une question difficile à améliorer uniquement par les politiques éducatives.

À propos de la relation entre la formation et la position professionnelle de l'individu à cet égard, les deux études soutiennent l'idée que la segmentation du marché du travail est au cœur de la question plutôt que les différences de capacités individuelles acquises par la formation ou les inégalités que le système éducatif reproduit. Les études montrent également que la hiérarchisation des formations professionnelles et générales existe indépendamment des caractéristiques institutionnelles des deux pays que nous comparons. Cela contredit l'idée reçue selon laquelle l'inégalité scolaire conduit à l'inégalité des revenus, et tire la conclusion que la reproduction de l'inégalité sociale par l'éducation, ce que nous disons communément, est due à des facteurs exogènes plutôt qu'à des problèmes endogènes du système éducatif. En d'autres termes, les cas des deux pays étudiés montrent sous différents angles les mécanismes par lesquels des logiques d'action des individus pour accéder à des ressources sociales limitées, médiatisées par l'éducation, maintiennent les hiérarchies entre des établissements d'enseignement. Cela confirme également que l'essentiel de la question des inégalités scolaires ne dépend pas d'un système équitable d'accès à l'éducation au sein du système éducatif, mais qu'il est plus étroitement lié à la restructuration des positions hiérarchisées des filières et des inégalités des revenus. Mais, la question des écarts de revenus implique des contextes beaucoup plus complexes dans chaque pays, et dépasse le cadre de la recherche en sciences de l'éducation. Dans cette perspective, les inégalités structurelles constatées dans les

pratiques de stages liées aux parcours scolaires des étudiants relèvent, en réalité, d'une tension inévitable entre les différentes logiques associées aux valeurs économiques reflétées dans le système éducatif. Cette tension provient essentiellement du fait que l'éducation et la formation des individus sont plus ou moins subordonnées à l'activité économique, et que la logique de production agit comme une domination symbolique et cognitive sur des besoins de développement personnel et des valeurs éducatives des individus (Dubar, 1983). Dans cette situation de restrictions économiques, les individus sont inquiets de la disparité des situations qui en résulte et mettent davantage l'accent sur l'égalité des chances et des normes équitables dans l'éducation et la concurrence. De ce fait, cette question doit non seulement être abordée avec l'approche socio-économique, mais aussi avec l'approche psychosociale.

8. L'impact des contraintes psychosociales sur le mode de socialisation des stagiaires

Pour cela, tenant compte de ces contraintes économiques qui existent dans la transition professionnelle des jeunes diplômés, certaines études se sont focalisées sur la socialisation et les processus psychosociaux des stagiaires faces aux contraintes structurelles rencontrées dans leur parcours professionnel. Glaymann et Grima (2010) notent la situation paradoxale dans laquelle les jeunes hautement diplômés se trouvent obligés d'accumuler des stages. À travers des entretiens semi-directifs avec 51 jeunes sur leurs expériences de stage vécues, les chercheurs tentent de comprendre avec quelles stratégies et quelles ressources ces jeunes stagiaires vivent leurs stages comme une trajectoire professionnelle précaire. Les résultats confirment, selon eux, que les stages représentent pour les stagiaires un risque de déclassement, et ce caractère destructeur leur donne une grande variété d'expériences liées à la précarité dans leur trajectoire professionnelle. Par exemple, dans leur étude, les dimensions de la précarité vécues par les stagiaires semblent inclure une estime de soi dégradée, une souffrance de la vie sociale et même l'épreuve de discrimination. Les chercheurs capturent également les stratégies psychologiques des stagiaires pour faire face à ce déclassement. Ils analysent que les stagiaires articulent leur acceptation et leur révolte pour une construction de leur carrière. Ainsi, les chercheurs précisent que dans leur situation de déclassement, les stagiaires montrent des attitudes envers le réaménagement cognitif, le soulagement du stress grâce à leur support social et culturel, ou la contestation et la résistance. Dans leur recherche,

Glammann et Grima (2010) présentent leur vision très critique vis-à-vis de ce prolongement de la période de travail précaire des jeunes étudiants et proposent une reconsidération du rôle des stages dans leur processus douloureux de socialisation professionnelle (p. 223).

Par ailleurs, Kim (2011) propose une approche biographique pour interpréter les expériences de stages des étudiants coréens en lien avec leur socialisation. A travers une étude de récits de vie de trois jeunes diplômés qui étaient en stages, son travail de recherche vise à démontrer le rôle du stage comme espace de socialisation dans les trajectoires professionnelles des jeunes diplômés coréens, mais aussi les spécificités de ce mode de socialisation au travail en rapport avec les normes de la société coréenne. En s'appuyant sur les entretiens approfondis ainsi que sur l'observation participative à une période de stage, le chercheur décrit les représentations des étudiants sur ce que signifient leurs expériences vécues en stage dans leurs parcours de vie, et leurs processus de socialisation en milieu de travail. L'étude tente de montrer que le stage fonctionne comme un milieu complexe qui permet aux jeunes d'acquérir l'expérience qui leur permet de se distinguer et d'apprendre en situation, mais parallèlement, qui suscite aussi les émotions ambivalentes entre confiance en soi et angoisse, ainsi que la hiérarchisation des expériences de stages entre « valable » et « non valable » pour décrocher un emploi « décent ». Enfin, le chercheur affirme que pour les étudiants coréens, l'importance et la nécessité du stage sont plus ou moins intériorisées dans leur schéma cognitif, du fait que ce type de « répétition à l'avance » est déjà systématisé au cours de leur vie scolaire. Il ajoute également que le rôle socialisateur du stage semble répondre à la fois, paradoxalement, au besoin de développement personnel des jeunes diplômés interrogés et à l'injonction sociale à se préparer, à s'orienter dans la vie professionnelle. L'étude de Kim (2011) enrichit les réflexions portant sur la période de transition de l'école à la vie active des jeunes adultes, mais aussi les effets latents de stages à la fois favorisant et contraignant sur leur socialisation et leur intégration au travail. Ainsi, centrées sur les actions et les visions individuelles influencées constamment par les changements d'environnement, ces études ont montré le processus d'intériorisation des normes et de reconstruction de la réalité dans le monde du travail chez les jeunes, ainsi que leurs stratégies développées face à leur environnement.

À cet égard, entre les facteurs personnels et structurels qui concernent la transition professionnelle des jeunes diplômés, notre intérêt se porte sur la façon dont les individus réagissent à ces institutions et circonstances sociales et le rôle que l'éducation y joue, plutôt que sur les mesures d'amélioration des réalités structurelles. D'abord, on peut s'interroger à

nouveau sur la notion d'inégalités scolaires, ou inversement, sur l'opportunité réelle que l'éducation peut offrir aux individus, c'est-à-dire son vrai rôle dans la vie de l'individu. Dans ce chapitre, nous avons proposé de repenser le rôle des politiques de formation professionnelle et la professionnalisation dans l'enseignement supérieur comme objectif de notre analyse comparative du stage. Partant des différents contextes historiques et sociaux dans lesquels les stages se sont développés en France et en Corée du Sud, nous avons identifié les raisons pour lesquelles chaque institution nationale a choisi une direction différente dans un cadre large, entre formation et sélection, égalité et efficacité. Mais dans ces deux pays, il a été constaté dans les modalités pratiques d'application que les caractéristiques hétérogènes des stages d'étudiants sont en rapport avec les écarts éducatifs entre les étudiants, ce qui nous a amené par la suite à consulter les points de vue des chercheurs indiquant la méritocratie scolaire comme la cause de cette inégalité dans le système éducatif. Pourtant, une approche plus fondamentale de la nature du problème nous a conduit à considérer que ces inégalités de formation et d'emploi ne viennent pas seulement de l'inégalité d'accès à la formation, mais il s'agit également d'un écart causé par la segmentation du marché du travail.

En d'autres termes, notre analyse comparative a mis en évidence que malgré les finalités et contextes différents des dispositifs de stages des deux pays, les contraintes économiques ont entraîné une situation contradictoire, dans laquelle toutes les valeurs opposées de formation et de sélection, d'égalité et de performance sont mélangées dans la réalité, voire en tension. Finalement, considérant que ces questions sont plus étroitement liées aux processus psychosociaux des individus, nous avons examiné des études qui traitent des effets de facteurs socio-économiques tels que les normes sociales et les contraintes économiques sur le mode de socialisation des stagiaires. De ce point de vue, notre question de recherche arrive à la première conclusion que la professionnalisation de l'enseignement supérieur devrait mettre l'accent sur les aspects de socialisation et de développement professionnel des étudiants dans leur transition professionnelle, et pas seulement sur un simple rapprochement de l'école et du marché du travail. Sur la base des finalités de l'éducation centrée sur l'individu, il est nécessaire de fournir des expériences permettant à un individu de développer une autonomie réfléchie au début de la construction de sa vie professionnelle et la capacité de prendre des décisions concernant sa vie.

Pour Durkheim (1909), la socialisation signifie l'intériorisation du sens moral requise par « la société dans son ensemble » pour contrôler la nature non sociale des individus, et en ce sens,

la contrainte sociale pour maintenir un ordre équitable est essentielle dans ce processus. D'un autre côté, Bauman (2005) relève les injonctions contradictoires auxquelles est confronté l'individu, c'est-à-dire la norme sociale qui impose la conformité de l'individu et les contraintes sociales qui lui en empêchent en même temps. De cette façon, dans le processus de socialisation des individus, les normes sociales ont un caractère ambivalent qui fonctionne à la fois comme un ordre pour garantir la justice et comme une restriction à la liberté individuelle. De même, la période de formation en stage joue un double rôle dans le processus de socialisation professionnelle des étudiants. Comme le soulignent Glaymann et Grima (2010), les stages des étudiants peuvent avoir multiples conséquences négatives sur leurs expériences en tant que représentation du déclassement (p. 208), et la précarité des étudiants soumise à la logique économique risque d'entraîner l'intégration sociale déficiente (Paugam, 2000). Mais d'un autre côté, le stage assume également une fonction de socialisation enrichissante qui fournit aux étudiants un apprentissage qui ne peut être acquis que par l'expérience. Chardon (2005) fait une distinction entre la formation « diplômante » et la formation « sur le terrain » comme différents modes d'acquisition des compétences des individus. Il insiste sur le fait que la compétence acquise par l'expérience est un facteur important pour les jeunes et les recruteurs étant donné que la diversité des compétences réellement requises dans un métier et les qualifications prouvées par le diplôme ne correspondent pas nécessairement. Vincens (2001) confirme également que les compétences individuelles reposent nécessairement sur deux facteurs : la formation et l'expérience professionnelle. Il souligne que parmi ceux-ci, l'expérience professionnelle peut être acquise uniquement par exercer un travail (Cité par Chardon, 2005, p. 38). À cet égard, quelle devrait être la nature pertinente du stage qui assume son rôle socialisateur dans le processus de transition professionnelle des jeunes ?

9. La socialisation des jeunes entre le choix et la sélection

Dans la même perspective qu'Olympio et Paola (2018) ont présenté la théorie des capacités comme un cadre innovant pour repenser l'inégalité scolaire, Bonvin et Farvaque (2007) proposent l'approche par les capacités d'Amartya Sen comme une nouvelle perspective sur l'accès à l'emploi. Ce concept met l'accent sur la liberté réelle de choix par le développement des capacités, par opposition à la position existante sur l'employabilité et la formation. En

d'autres termes, la différence entre les individus dans leur liberté d'agir consiste en la possibilité de faire les choix et s'ils ont ou non les ressources pour les réaliser. Par conséquent, cette approche insiste sur l'harmonisation entre trois éléments de ressources, de capacités et d'accomplissement dans la véritable liberté de l'individu et soutient que ces principes s'appliquent également à l'entrée sur le marché du travail. Bien que nous ne nous penchions pas en profondeur sur le concept de ces capacités proposé par Sen dans notre étude, les apports de cette perspective dans la formation initiale et la première expérience professionnelle des jeunes sont clairs. En effet, il est évident qu'il y a une grande différence entre avoir la liberté de choisir parmi une variété d'options pour une formation et une expérience de stage, et suivre le même processus par des contraintes. Les activités éducatives d'un individu devraient offrir la possibilité d'améliorer ses conditions de vie avec ses propres capacités et efforts, ce qui peut se produire lorsqu'un individu dispose de multiples possibilités et de ressources pour faire des choix autonomes, plutôt que d'être obéissant et contraint par certaines normes. En ce sens, le stage devrait être un outil qui fournit le nombre maximum d'options et de ressources disponibles pour donner aux étudiants l'opportunité de faire leurs propres choix et ses réalisations dans leur processus de socialisation professionnelle. De plus, il devrait être une passerelle par laquelle les étudiants peuvent développer des stratégies personnalisées dans leurs processus de transition de l'école au marché du travail. Quelles sont les modalités d'organisation du stage et de l'offre de formation pour y répondre et dans quelles approches appréhender ces modalités ? Il nous apparaît qu'une référence aux cadres institutionnels qui façonnent les relations entre éducation, emploi et marché du travail est susceptible de fournir des indices pour construire une grille d'analyse comparative.

Partant du concept de liberté de choix ou de capacité mentionné ci-dessus, nous pouvons considérer deux façons dont le système éducatif peut favoriser la construction de parcours professionnel d'un étudiant. La première concerne une variété de cursus d'études et d'offres de formation professionnelle qui permettent les choix ainsi que les choix alternatifs. Cela inclut également le système d'accréditation plus flexible qui permet le transfert entre différents cursus. La deuxième est liée à l'individualisation de la formation visant à développer les capacités d'adaptation de l'individu à faire face à l'environnement structurel. Par rapport à ces modalités du système, quelles sont les formes institutionnelles des deux pays en matière de formation et de transition à l'emploi ?

Bel (2001) classe les cadres institutionnels qui régularisent l'éducation, le travail et la formation en quatre grandes catégories en fonction des niveaux d'intervention des acteurs et des outils sur lesquels ils s'appuient, pour décrire les caractéristiques des méthodes de régulation dans chaque modèle (pp. 37-50). Il s'agit des quatre modèles suivants : le modèle de la régulation administrée ; le modèle de quasi-marché ; la régulation marchande ; le modèle de régulation professionnelle. L'auteur désigne le modèle de la « régulation administrée » comme étant la forme représentative du système de formation initiale en France. Dans ce modèle, l'Etat central intervient pour encadrer le système par le financement et par le diplôme, mais il s'appuie également sur la coopération avec les partenaires sociaux, les collectivités territoriales et les établissements de formation qui sont consultés dans la construction de diplômes et leur élaboration aux données prospectives. En outre, la construction des offres de formations initiales en France repose sur le modèle de la décentralisation permettant une concertation entre les différents acteurs concernés au niveau régional, ce qui explique la diversité de l'offre de formation en France (Dubois, 1997 ; Brucis, Ropé, 2000 ; Méhaut, 2004 ; Gayraud et al., 2009). Dans ce contexte, les modalités d'organisation des formations deviennent très diversifiées selon les contextes régionaux spécifiques, avec des relations relativement étroites entre différents acteurs. Bel (2005) souligne ainsi ce partenariat social pour ajuster la décision aux perspectives d'emploi, en confirmant la participation incontournable des acteurs économiques dans l'ouverture de la formation dans l'ensemble des processus de définition et d'organisation de la formation et de l'accueil des étudiants. Notant cette diversification des parcours et les possibilités de choix plus complexes offertes par des systèmes d'enseignement supérieur français, par ailleurs, van Zanten (2019) insiste également sur le fait que la hiérarchisation croissante des filières qui sont formellement plus ouvertes qu'auparavant suscite une forte concurrence pour y accéder.

En Corée du Sud, ces modalités d'organisation de formation et d'emploi impliquent un caractère hybride entre le modèle de quasi-marché et le modèle de la régulation administrée. En matière d'offre de la formation, le système d'études supérieures coréen fonctionne dans le modèle de quasi-marché où les étudiants choisissent en théorie les formations qui sont susceptibles de les conduire vers le meilleur emploi possible pour eux, et l'organisme de formation perçoit certains revenus liés au nombre d'étudiants qu'il a attiré. C'est ainsi le principe de politiques coréennes d'enseignement supérieur insistant sur une mise en concurrence des universités par leur performance (Shin, 2003), pour l'attribution de

subventions selon leur niveau d'excellence. Dans cette situation, les classements des universités coréens, fortement hiérarchisés et dominés complètement par certaines universités, renforcent les écarts des ressources financières entre les établissements (Kis et Park, 2012). Une autre caractéristique qui détermine le mode de régulation dans l'enseignement supérieur coréen correspond à la mise en place d'une politique de standardisation qui restreint la différenciation des parcours et contenus de formations des établissements (Shin, 2003). Contrairement à la caractéristique du modèle de quasi-marché donnant une grande autonomie aux établissements, l'administration coréenne laisse peu d'autonomie aux établissements et intervient pour encadrer l'ouverture de la formation et la gestion des cursus en général (modèle de *competitive regulatory policy*, Kim, 2006). Par conséquent, étant donné les formations universitaires dispensées plutôt standardisées, les universités bien classées sont considérées comme formant les diplômés les plus qualifiés par les employeurs, et jouent un rôle prédominant dans la sélection des candidats des entreprises (Ha, 2011).

Ces cadres institutionnels de mode de régulation entre éducation, formation et emploi donnent un aperçu de l'idéal-type des choix politiques de l'État sous un angle macro, et de la manière dont ces politiques publiques déterminent les comportements individuels. Ainsi, ces types idéaux des modèles institutionnels des deux pays sont représentés en deux styles nationaux : un mode d'adéquation des formations et des emplois dans divers domaines professionnels par l'ajustement administratif ; un mode d'amélioration de l'excellence et des performances à travers la concentration des ressources par la concurrence. Outre la question de savoir comment ces modèles fonctionnent réellement dans la réalité, nous pouvons déduire les effets de ces systèmes sur les logiques d'action des individus. L'organisation de l'offre de formation impliquant une pluralité d'acteurs sociaux et la diversité qui en résulte dans les cursus incitent les individus à définir leur orientation dès le plus jeune âge et à développer leur projet personnel. En d'autres termes, du point de vue de l'étudiant, il est nécessaire de développer une autonomie pour composer son propre parcours parmi des choix d'orientation très diversifiés. En revanche, la structure des offres d'emplois étroitement liée aux hiérarchies entre les établissements d'enseignement sans lien avec la spécialisation du cursus incite les individus à préférer une formation générale qui est plus transférable à divers domaines, avec la nécessité d'élever le niveau du diplôme comme moyen de se distinguer parmi des diplômes similaires (Ha, 2011). Dans cet environnement, l'étudiant ressent le besoin d'atteindre des performances répondant aux critères d'obtention d'un diplôme jugé le plus qualifié.

Par ailleurs, ces différentes manières de construire les offres de formation et l'orientation scolaire et professionnelle des élèves influent également le degré du déterminisme social sur les parcours individuels. Alors que les élèves français sont invités à choisir leur orientation à l'âge d'environ 15 ans, les élèves coréens ont généralement le temps de choisir leur orientation jusqu'au moment de l'entrée à l'université. Ces différences affectent les choix d'orientation scolaire et professionnelle d'un individu, tout en fonctionnant comme des cadres sociaux solides pour déterminer la nature des capacités et des compétences requises pour les individus dans leur socialisation. En conclusion, ces modèles idéaux typiques des institutions sociales nous apportent deux formes de socialisation des individus : l'une dont les individus se différencient dès le plus jeune âge et s'obligent de trouver leur place dans la société par leur propre projet, et l'autre dont les individus sont peu différenciés par souci d'homogénéité sociale et obtiennent une position sociale souhaitée en se conformant aux normes requises. Mais dans la réalité des stages, en plus de cette contextualisation idéal-typique, l'éventail de choix et les ressources socialement acquises réellement accordés à l'individu seront d'autant plus déterminants dans sa socialisation professionnelle. Ainsi, le tableau ci-dessous résume le contexte comparatif du stage étudiant en France et en Corée du Sud que nous avons développé dans ce chapitre.

- Tableau : Comparaison des configurations nationales du stage étudiant (Lee, 2020)

France	Stage	Corée du Sud
Objectif en commun		
Professionnalisation des étudiants		
Parcours d'études	Champ de pratique	Politique d'embauche
Egalité d'accès à l'expérience professionnelle	Finalité politique	Adéquation et sélection de recrutement
Constat de la réalité en commun		
Disparité dans les conditions de réalisation et d'insertion selon les niveaux d'études		
Offres de formations et choix d'orientation diversifiées	Modalités d'organisation de la formation	Offres de formations et critères de sélection standardisés

Quels modes de socialisation les étudiants français et coréens vivent-ils dans leurs stages et transitions professionnelles ? Dans quelles conditions ont-ils les sentiments de planifier et d'orienter leur projet par choix plutôt que par contrainte pendant leurs stages ? Quelle est la

différence spécifique dans les pratiques de stages entre la situation dans laquelle les étudiants se sentent autonomes d'avoir le choix et la situation dans laquelle ils se sentent soumis à une sélection ? Pour répondre à ces questions, il paraît nécessaire d'observer empiriquement les réalités en stages vécues par les étudiants et les effets sur la construction de leurs identités professionnelles. Autrement dit, le processus de construction de l'identité professionnelle des stagiaires peut montrer la manière dont les contextes nationaux et les caractéristiques institutionnelles concernant le stage jouent dans la transition et la socialisation professionnelles des individus. Sur la base des approches théoriques et des enjeux développés jusqu'à présent sur le système de formation et la socialisation professionnelle des jeunes, le prochain chapitre présentera notre problématique de recherche pour mener une enquête empirique.

Chapitre 5 : Problématique

Jusqu'à présent, nous avons procédé à la conceptualisation et à la contextualisation des questions de recherche pour étudier les stages des étudiants du supérieur. Centrés sur le concept de socialisation professionnelle comme une approche pertinente pour appréhender l'emploi et l'insertion professionnelle des diplômés, nous nous sommes référés aux contextes dans lesquels l'identité professionnelle des individus se construit et à la manière dont ils interagissent avec les contextes institutionnels et socio-économiques à travers des théories qui expliquent le processus de socialisation dans le monde professionnel. D'autre part, nous avons également porté une attention au contexte de la socialisation scolaire qui est étroitement liée à la socialisation professionnelle ; nous avons tenté de mesurer les facteurs d'inégalité qu'un système éducatif peut impliquer et l'impact social sur le parcours d'un individu en comparant deux systèmes sociaux différents. Sur la base de ce développement, nous allons conclure la première partie et définir notre problématique de recherche.

Dans le premier chapitre, nous avons discuté de l'approche sociologique pour mieux comprendre l'emploi et la transition au travail des jeunes dans la société moderne. La période transitoire des jeunes adultes étant un sujet important du débat socio-éducatif aujourd'hui peut être interprétée comme une extension du contexte historique passé dans lequel le statut social d'un jeune et d'un adolescent a émergé. Au moment où l'industrialisation et l'enseignement public étaient synchrones, la période scolaire et la période de travail étaient séparées dans la vie de l'individu comme des périodes distinctes les unes des autres, qui se sont installées comme un cycle de vie (Dubar, 2001). Ainsi, tout comme la vie scolaire et la vie adulte étaient séparées sur la base de l'entrée dans la vie professionnelle et qu'une nouvelle période de vie pour les jeunes à caractère transitoire s'est construite, le stage des étudiants relève d'une nouvelle période transitoire pour les jeunes adultes situés dans un contexte socio-économique particulier. La cause la plus directe de l'augmentation de la période de transition professionnelle des jeunes aujourd'hui concerne la démocratisation de l'enseignement supérieur et les changements dans la forme d'emploi des diplômés du supérieur en raison des mutations dans la structure économique et industrielle (Trottier, 2001 ; Moncel, 2012).

La généralisation de l'accès à l'enseignement supérieur a réduit la valeur d'un diplôme sur le marché du travail, mais revalorise l'expérience d'un candidat pour compléter sa formation

(Vincens, 2001 ; Wittorski, 2013). À cet égard, la valeur du stage qui permet à des jeunes diplômés, peu expérimentés en termes de carrière, d'acquérir une première expérience professionnelle a augmenté. Autrement dit, le stage pour les jeunes est une nouvelle période de transition professionnelle qui se distingue de la génération précédente, qui a émergé en fonction des changements socio-économiques dans l'éducation et le travail. Par conséquent, le stage est devenu une période de formation professionnelle supplémentaire pour la majorité des étudiants du supérieur après l'obtention d'un diplôme et il est considéré comme un moyen d'individualiser la trajectoire professionnelle des titulaires de diplômes (Rose, 2008). Dans de nombreux cas, cependant, ces stages comprennent un travail instable et ont fait l'objet de nombreuses critiques en raison de l'usage abusif du dispositif ou du manque d'aspect pédagogique (Maubant et al., 2014 ; Glaymann, 2014 ; Nam et al., 2009). De plus, certaines études empiriques ont montré que la relation entre les stages, la formation et l'emploi est très limitée (Lessard & Bourdoncle, 2002 ; Barbusse & Glaymann, 2012), voire qu'il y a une corrélation négative entre le nombre de stages effectués et les conditions d'insertion et les niveaux de salaire du futur (Kim, 2014 ; Holford, 2017). Finalement, au-delà d'une simple acquisition de l'expérience et de la compétence professionnelle, les stages actuels des étudiants doivent être analysés dans deux cadres conflictuels : une période instable de formation professionnelle post-scolaire et une expérience sous-jacente à la décision de planification de carrière des jeunes.

De nombreuses études sur les stages d'étudiants qui ont été effectuées se sont centrées sur le déclassement social des diplômés et le travail précaire (Glaymann & Grima, 2010 ; Bayou, 2010). Il s'agit de l'argument selon lequel cette nouvelle période transitoire des étudiants vers le marché du travail accroît la privation sociale et la précarité des jeunes, entravant ainsi la bonne intégration sociale par l'activité professionnelle (Paugam, 2000). Pourtant, un examen plus approfondi des expériences réelles des stagiaires et de la réalité de l'utilisation du dispositif révèle qu'un contexte plus complexe est impliqué dans le déclassement et la précarité de ces jeunes. Lorsque l'on compare les effets sur l'insertion par des stages et les conditions réelles d'application des pratiques, il existe un écart évident dans les caractéristiques des stages effectués entre les étudiants (MESRI, 2017). La nature des stages qui favorisent l'insertion et dispensent une formation professionnelle liée aux formations suivies se distingue clairement de celle des stages qui visent à compléter la main-d'œuvre à court terme et ne conduisent pas à un futur emploi (Giret & Issehnane, 2012). Ces études

antérieures montrent que ces caractéristiques du stage sont étroitement liées au niveau du diplôme et au parcours scolaire de l'étudiant. En effet, de nombreux chercheurs ont souligné les différences dans la logique d'usage des stages selon statut scolaire (Domingo, 2002), et l'inégalité inter-institutionnelle des offres de stages (Escourrou, 2009). Le problème essentiel de ce phénomène est que même dans un environnement de marché du travail où la compétence acquise par l'expérience apparaît comme un élément central de l'employabilité, l'accès à cette expérience de travail de qualité est déterminé par le diplôme. En d'autres termes, deux types d'accès sont essentiels dans le processus de transition professionnelle des diplômés : l'accès aux stages et l'accès à un premier emploi, qui sont déterminés dans une certaine mesure par le niveau du diplôme.

Cela implique l'hypothèse que, même selon l'affirmation selon laquelle le modèle d'intégration de l'individu dans le monde du travail passe de la « qualification » à la « compétence » (Dubar, 1996), il existe une sorte de différence graduelle en fonction du parcours personnel. Malgré les preuves empiriques que le diplôme ne joue qu'un rôle secondaire dans l'accès à la plupart des métiers et que la valeur de l'expérience augmente (Chardon, 2005), certains diplômés ont encore des effets de distinction par rapport à d'autres. Cela signifie que certains jeunes titulaires de diplômes qui répondent aux préférences du marché du travail peuvent bénéficier d'une expérience de travail offrant une formation de qualité, mais d'autres faiblement diplômés n'ont même pas accès à cette expérience de travail dont ils ont besoin dans leurs trajectoires professionnelles. Sous un autre angle, la réalisation du stage en conjonction avec la formation suivie, qui représente une période de travail précaire des jeunes aujourd'hui, devient d'autant plus inégal quand il s'agit de la qualité de l'expérience, du rôle et de la vision du développement professionnel acquis au cours de la période de stage en fonction du parcours scolaire. Parmi les divers facteurs individuels et sociaux qui influencent le parcours scolaire et professionnel de l'individu, nous avons accordé une attention particulière aux facteurs éducatifs. En nous référant à des études antérieures qui ont conclu que les disparités éducatives se reflètent dans les disparités des stages, nous nous sommes intéressés aux effets du système éducatif sur le parcours professionnel de l'individu et nous avons choisi une approche comparative comme moyen d'observer plus efficacement ces impacts sociaux et institutionnels. Ce faisant, nous avons examiné les différents systèmes éducatifs en France et en Corée du Sud et les facteurs d'inégalité reflétés dans le futur parcours professionnel des étudiants. Les contextes éducatifs

de ces deux pays révèlent en fait que le niveau de diplôme de l'individu joue un rôle important dans l'accès à des stages de meilleures conditions (Céreq, *Génération 2004*, Chae et al., 2006). Les chercheurs des deux pays ont généralement analysé que ces phénomènes sont étroitement liés à l'impact culturel de la méritocratie axée sur les performances scolaires des élèves (Dubet, 2004 ; Duru-Bellat & Brinbaum, 2009 ; Tenret, 2011 ; Kim et Kang, 2005 ; Han et Han, 2006 ; Kim et Kim, 2012). En d'autres termes, les stages menant à un emploi et à un développement des compétences sont adressés en grande partie en fonction des parcours et filières des étudiants de deux pays, ce qui indique que le rôle complexe des stages entre la sélection et la formation apparaît communément dans les deux pays étudiés. Cela suggère que les contraintes structurelles qui s'appliquent aux trajectoires des diplômés de l'enseignement supérieur sont similaires, quelles que soient les différences dans les approches politiques entre deux pays concernant les stages.

Cependant, certains chercheurs remettent en question le rôle réel que le modèle institutionnel du système éducatif joue dans la cause fondamentale des inégalités structurelles auxquelles sont confrontés les individus en relation avec cette idéologie méritocratique. Il n'y a pas de différence significative dans l'impact du déterminisme institutionnel sur les trajectoires professionnelles des élèves entre le système éducatif suisse avec une sélection précoce et le système éducatif français avec un tronc commun plus long (Olympio et Paola, 2018). De même, entre le système d'accès à l'enseignement supérieur dualisé en France et le système d'entrée unifié en Corée du Sud, les contraintes structurelles dérivées de la méritocratie scolaire sont également observées dans les accès aux stages et aux emplois dans les deux pays. Par conséquent, il est plus raisonnable de considérer la disparité dans les conditions de stages en lien avec l'écart éducatif comme un problème exogène provenant de la structure du marché du travail, non pas comme un problème endogène dans le système éducatif. En effet, une autre étude révèle que la réalité des stages avec des conditions de formation inégales vient essentiellement de la segmentation du marché du travail des diplômés (Nam et al., 2019). De ce fait, il est légitime de dire que la sélection du marché du travail pour le recrutement se manifeste pendant la période de stage, qui constitue le premier mode d'accès à l'emploi des diplômés.

Néanmoins, même si la spécificité structurelle du système éducatif elle-même n'est pas une cause directe d'inégalité dans les conditions de formation et d'emploi, l'impact du système sur les itinéraires des étudiants par le biais de la socialisation semble clair (Kim, 2011). Il

existe également un impact psychosocial des contraintes socio-économiques et des inégalités structurelles sur les parcours scolaires et professionnels des étudiants (Dubar, 1983). C'est ce processus psychosocial qui joue également un rôle important dans certaines des causes de la proportion croissante de stages dans l'emploi des jeunes. Avec l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur et les changements rapides dans l'industrie et les structures de l'emploi, le simple accord formation-emploi n'est plus possible et un diplôme ne peut être le seul moyen d'accéder à un certain métier (Tanguy, 1986 ; Trottier, 2006 ; Masdonati et Zittoun, 2012). En d'autres termes, le rôle de l'expérience en tant qu'indicateur important du professionnalisme sur le marché du travail se développe dans l'emploi des jeunes, qui peut être géré personnellement par le biais de stages. Par conséquent, dans un environnement de marché du travail où l'expérience et les compétences réelles sont plus importantes que la formation scolaire, les étudiants sont fortement incités à effectuer des stages malgré les circonstances défavorables pour accumuler les expériences de travail. Paradoxalement, cela signifie que même après une longue période de formation, le stage devient une période de formation supplémentaire qui nécessitera un modèle d'emploi instable pour entrer dans le monde professionnel, comme s'il s'agit d'un rite de passage (Van Genne) d'une nouvelle génération. Le nombre croissant d'étudiants inscrits dans les universités en vue d'obtenir une convention de stage et la déstabilisation de l'emploi des jeunes qui en résulte (*Le monde*, 22.02.2018. https://www.lemonde.fr/campus/article/2018/02/22/une-convention-de-stage-a-tout-prix_5260918_4401467.html) démontre le cycle des logiques psychosociales des acteurs autour des stages des jeunes.

Enfin, la période de stage représente un processus complexe qui reflète à la fois l'injonction sociale à la formation supplémentaire dans une condition de travail précaire après les études supérieures, et la volonté d'acquérir une expérience de travail qui peut maximiser son employabilité du point de vue d'un individu. La différence concernant la façon dont ces stages sont organisés et la nature des expériences fournies peut déterminer si l'expérience de stage est perçue comme un déclassement social ou une période d'accumulation d'expérience et d'apprentissage pour une future carrière dans le processus de développement professionnel d'un jeune. Dans cette perspective, l'étude de la construction identitaire dans le processus de transition professionnelle des jeunes diplômés en relation avec la socialisation scolaire peut être une approche pertinente pour mieux comprendre leur socialisation professionnelle. Cette énonciation est d'autant plus légitime que le pouvoir symbolique (Bourdieu, 1977) intériorisé

par la socialisation primaire dans la vie scolaire se reflète dans l'identification qui se produit dans la socialisation secondaire dans le monde professionnel. Différentes théories de socialisation expliquent que les processus de socialisation d'une génération et d'une classe distinctes des autres générations et classes impliquent des contextes sociaux et une méthode d'adaptation spécifiques et, par conséquent, que la relation entre ces différences constitue l'identité sociale de l'individu dans une interaction intersubjective (Dubar, 1991 ; Kaufmann, 2004 ; Lahire, 2013). Autrement dit, il est nécessaire de considérer les contextes socio-économiques comme un environnement extérieur vécu par un individu, et les processus psychosociaux par lesquels les actions de groupe et individuelles sont liées. Dans l'ensemble, l'étude sur la transition et la socialisation de la jeune génération devrait impliquer des recherches sur le rapport à la formation et le rapport au travail.

Ces questions relatives à la construction identitaire reliant l'école et le travail, à la nature des inégalités qui y agissent et au concept d'identification et de compétence de l'individu constituent une problématique des opportunités et des choix offerts par l'enseignement supérieur. En d'autres termes, les impacts sociaux sur le processus par lequel les étudiants construisent leur sens de la formation et du travail, et la manière dont l'éducation aborde la méritocratie et des inégalités en question convergent finalement vers une question de recherche sur les choix offerts par le système éducatif et la façon dont les étudiants organisent leurs projets. La transition de l'école au monde du travail signifie un changement fondamental dans le groupe d'appartenance, la culture et le mode de vie existants au cours de la vie d'un individu. En ce sens, la socialisation professionnelle est un processus continu d'adaptation et d'individualisation de l'environnement individuel (Dixon, 2005). Cependant, deux motifs sociaux contradictoires coexistent dans ce processus de transition professionnelle en tant que socialisation secondaire des jeunes adultes. Il s'agit à la fois d'une responsabilité pour les jeunes de concevoir une vie professionnelle basée sur leur volonté et d'une nécessité pour la société de préparer leur place (Demazière, D. & Pélage, A., 2001). Dans le premier cas, l'accompagnement social et des ressources sont nécessaires pour développer l'autonomie des individus (Paul, 2009), et dans le second cas, l'intériorisation des institutions et de la culture est nécessaire pour l'intégration sociale des individus (Rocher, 1970). Par ailleurs, De Gaulejac (2006) souligne les contradictions de l'hypermodernité rencontrées par les individus. L'individu hypermoderne doit être libre, responsable et capable de créer ses propres projets, tout en s'adaptant à des modèles, contraintes et normes donnés. Ces deux perspectives sur la

normalité et la différence concernant la socialisation des individus s'incarnent dans leurs parcours scolaires et professionnels par, d'une part, le développement d'un projet personnel et l'orientation active dans sa vie, et d'autre part, l'assimilation par les institutions sociales telles que diplôme, examen et sélection.

À cet égard, dans le contexte socio-économique de l'hypermodernité, le parcours du jeune passe par l'intériorisation du contrôle social et de la sélection à travers le système éducatif, conduisant à une individualisation professionnelle à travers des expériences personnelles après l'obtention du diplôme. Mais sur ces parcours personnels, où trouver la place et le rôle des normes professionnelles (Prairat, 2014) qui permettent d'acquérir des valeurs et des responsabilités professionnelles ? Pachod (2017) pose trois questions sur la crise de l'éducation et de l'identité professionnelle dans un contexte hypermoderne caractérisé par la mutation, la tension et la rupture : « *Qui dois-je être ? Que dois-je faire ? Comment résister à l'usure du métier* » (p. 137) ? Ces questions sont liées aux trois démarches nécessaires au développement professionnel personnel : la connaissance de soi, des pratiques et des orientations spécifiques à accepter pour son activité dans la profession et son agir éthique professionnel. Marcel (2014a) présente également deux aspects du développement professionnel comme « être à » son métier et « faire » son métier. Ces questions d'être et de faire dans l'identité professionnelle sont en fait les deux piliers du développement professionnel et de l'éthique professionnelle d'un individu. D'autre part, ces deux termes sont également présentés comme discours, qui contrastent les identités professionnelles des individus construites de différentes manières en fonction de leurs parcours personnels et de leurs expériences. Abboud (1968) indique que les manières dont les jeunes travailleurs parisiens expriment leurs aspirations professionnelles sont clairement distinguées, entre les jeunes ouvriers et les jeunes professionnels diplômés des grandes entreprises, par « de l'avoir et du faire » et « d'être quelqu'un » (cité par Dubar, 2015). Se référant aux notions de carriérisation de Tréanton (1960) et de stratégie de promotion de Haicault (1969), Dubar (2015) affirme que lorsque les représentations et les espoirs de mobilité sociale projetés par les jeunes dans le monde professionnel entrent en confrontation avec les composantes structurelles du système d'emploi, les identités professionnelles et sociales qui englobent simultanément les institutions scolaires et productives se construisent (pp. 214-215).

Ainsi, les deux facteurs agissant sur la construction de la trajectoire scolaire et professionnelle pour s'orienter dans la vie, à savoir la contrainte normative et l'autonomie

individuelle, conduit l'individu à des ajustements complexes entre « être quelque chose » et « faire quelque chose ». Dans ce contexte, il peut être un cadre pertinent d'étude de la dynamique identitaire d'examiner les différences dans la construction des identités professionnelles lorsque les normes scolaires et sociales qui forment les individus ont des traits opposés. En supposant que les contraintes et les conditions identitaires existant dans le processus de transition professionnelle sont similaires, quelle différence la méthode d'orientation des étudiants montre-t-elle dans les modèles éducatifs où le poids entre la normalisation et l'individualisation est différent ? Le choix du parcours entre faire et être est en fait lié à divers aspects de l'identification professionnelle d'un individu. La spécificité institutionnelle d'une société représente une direction dans laquelle un individu peut choisir dans la construction de son identité sociale et professionnelle, et elle a un effet déterminant sur la façon dont les individus comprennent et s'adaptent aux structures sociales et leurs attitudes face aux conditions inégales. Par conséquent, le processus d'ajustement de l'écart entre les attentes et la réalité (Lahrizi et al., 2016), ou d'ajustement entre le soi et le milieu de travail dans le processus de socialisation professionnelle des jeunes diplômés présente une piste de recherche comparative intéressante en lien avec l'influence de la socialisation scolaire que nous avons remarquée. Les contextes éducatifs en France et en Corée du Sud étudiés précédemment représentent deux modes de socialisation scolaire contrastés : pour l'un l'accent est mis sur le projet individuel basé sur l'autonomie (mais la différenciation des parcours pédagogiques est faite à partir d'un jeune âge, et la segmentation du marché du travail selon les filières est claire) ; pour l'autre l'accent est davantage mis sur le conformisme à une norme donnée (mais l'individualisation des parcours pédagogiques n'est pas réalisée de manière significative jusqu'au moment de l'entrée à l'université, et la méthode standardisée d'acquisition des qualifications s'applique de manière égale à tous). En résumé, la comparaison entre le système éducatif caractérisé par l'individualisation et le choix d'orientation, et le système éducatif mis en évidence par la standardisation et les performances scolaires peut être une expérimentation qui révèle comment la socialisation scolaire affecte la façon dont les individus comprennent et s'orientent dans la structure sociale dans laquelle ils se trouvent.

Selon la discussion sur les inégalités et les contextes éducatifs entre les deux sociétés étudiées précédemment, les étudiants français et coréens semblent organiser leurs parcours scolaires à travers des modes de socialisation et normes différents. Si le parcours d'études français est

axé sur les choix d'orientation, le parcours d'études coréen est axé sur les performances scolaires. Les normes et les institutions qui sous-tendent ces différences sont plus ou moins clairement classifiées. Si le système éducatif français se caractérise par la différenciation et l'individualisation, le système éducatif coréen se caractérise par la conformité et l'excellence. Par ailleurs, il est également intéressant d'analyser comment ces cadres institutionnels et normatifs interagissent avec les contraintes socio-économiques sous chaque forme nationale. Dans le système éducatif coréen, où l'organisation des cursus et l'évaluation des résultats sont standardisées, la valeur des qualifications est relativement plus élevée et, dans la mesure où des normes homogènes sont appliquées à tous jusqu'au processus d'obtention de ces qualifications, l'intensification de la concurrence et l'inflation de l'éducation sont inévitables. Diverses études ont déjà couvert le principe de la rupture de la relation entre l'enseignement supérieur et la mobilité sociale en raison des changements dans la vitesse d'industrialisation et de l'extension des opportunités éducatives (Duru-Bellat, 2006 ; Park et al., 2010). En revanche, dans le système éducatif français, caractérisé par l'hyperchoix d'orientation et la diversification des cursus, la valeur de l'individualisation et de la compétence personnelle augmente dans la construction du parcours individuel. Cependant, ce processus de différenciation est largement influencé par la capacité individuelle à faire face à son environnement et par la situation personnelle, et intensifie l'inégalité entre les individus à moins que des ressources sociales adéquates ne soient soutenues. Le fait que les choix d'orientation des élèves français se fassent dans des conditions inégales a également été souligné dans des études récentes (van Zanten, 2016).

Enfin, les modèles idéal-typiques de ces deux pays montrent les différents processus dans lesquels les actions éducatives et les valeurs économiques se combinent et forment des tensions, et la situation contradictoire de double contrainte à laquelle sont confrontées les politiques éducatives visant à résoudre les inégalités qui se posent ici. Le terme égalité des chances lui-même est construit différemment selon chaque contexte social, et l'interprétation par les membres de la société des normes de justice qui jouent sur l'accès aux statuts éducatifs et économiques se traduisent également de manière différente. Dans un modèle d'éducation standardisé, l'application et le respect d'une norme unique et cohérente est une question importante, où la valeur de l'égalité signifie la récompense proportionnelle pour la performance individuelle. D'un autre côté, dans le modèle d'éducation dont l'accent est mis sur l'individualisation, il est plus important d'ajuster les conditions qui sont inégales et

différentes selon l'origine sociale de l'individu, et l'équité est au centre de la question des chances égales. La discussion du système éducatif juste dans ces deux sociétés différentes montre le processus social dans lequel les tensions entre les normes et les différences se heurtent aux logiques des différents acteurs et créent un conflit entre les différentes valeurs.

À cet égard, alors que la signification sociale contradictoire de l'égalité des chances est construite, quels sont les attributs d'opportunité et de choix que l'éducation doit fournir pour renforcer la capacité de l'individu à mobiliser face aux contraintes et aux inégalités rencontrées au cours de la construction d'une carrière ? Partant de cette question, notre recherche s'intéresse à la nature des opportunités offertes par l'éducation et la formation et aux effets psychosociaux des normes sociales, contraintes économiques et conditions structurelles inégales qui se déploient dans les trajectoires éducatives et professionnelles des étudiants sur leur intégration dans le milieu du travail. Afin de modéliser le processus de socialisation professionnelle situé dans la période de mise en situation en milieu professionnel des étudiants en formation initiale, nous allons mener une recherche empirique à travers une enquête de terrain. Selon les formes identitaires que nous avons identifiées sur la base des diverses théories, les individus semblent s'assimiler dans un environnement professionnel tout en intériorisant différentes valeurs et normes avec une grande variété de réalités et de contraintes structurelles. Ce principe de socialisation différentielle s'applique également à la situation de stage des étudiants. Les configurations identitaires dans quatre situations de stage que nous avons définies dans le cadre conceptuel représentent les contextes de socialisation professionnelle communs à tous les stagiaires. Chaque situation implique non seulement des tensions entre les différentes logiques et valeurs entourant le stage, mais aussi des stratégies que les stagiaires adoptent pour se positionner dans des organisations et des groupes donnés, par l'incorporation des normes et des savoir-faire spécifiques. De plus, ces situations représentent de l'impact du conflit entre les valeurs éducatives et économiques sur l'apprentissage des stagiaires dans une dimension individuelle, au mode de socialisation professionnelle des jeunes situés entre individualisme et conformisme dans une dimension plus large.

Notre question de recherche consiste à identifier, d'une part, les attributs communs des éléments identitaires des étudiants français et coréens dans ces quatre configurations identitaires, et d'autre part, l'influence du parcours scolaire des étudiants sur leurs attitudes face aux situations contraintes et les effets du mode de socialisation sur la construction des

projets personnels et professionnels dans leur vie. Dans quelle mesure les différents modes de socialisation dans chaque pays influencent-ils les attitudes et les modalités d'ajustement interne du décalage des jeunes générations avec des attributs comparables, et quelle source d'identification leur construction identitaire trouve-t-elle entre leurs actions et leurs mondes de référence ? Sur le plan théorique, le système éducatif coréen, dans lequel le rôle des repères normatifs est plus important, permettra-t-il aux étudiants coréens de maîtriser eux-mêmes leurs revendications pour la différenciation individuelle et de faciliter l'identification à un groupe spécifique et l'intériorisation de la valeur du monde professionnel ? Au contraire, le système éducatif français, caractérisé par l'individualisation, fait preuve d'autonomie individuelle, mais la mise à disposition de balises normatives faibles (Marcotte & Dion, 2011) provoque-t-elle une contradiction normative entre l'appartenance à un groupe spécifique et l'individualisation professionnelle ?

Martineau et al. (2009) affirment que la socialisation professionnelle peut contribuer au développement professionnel dans la mesure où elle ne contraint pas l'individu à des rôles et à des statuts stéréotypés mais lui donne un rapport réflexif à son travail. Cela repose essentiellement sur un système éducatif qui offre aux individus la possibilité de découvrir leurs capacités, de les développer, de modifier des objectifs et de construire des projets professionnels. Quels sont les aspects de la compétence de l'individu à se développer pour faire face aux contraintes dans ses parcours scolaires et professionnels et à la structure des inégalités dans les deux voies représentées par l'individualisation et la standardisation ? En termes d'opérationnalisation pour mesurer ce concept de construction identitaire et de compétence, on peut distinguer les résultats de la socialisation professionnelle au sens large en deux volets : la réussite et l'échec (Martineau et al., 2009). Nous retiendrons deux termes dans notre recherche à ce propos : développement et déclassement. Autrement dit, ces deux termes, comme indicateurs des processus et des résultats de la socialisation professionnelle et de la construction identitaire dans la période de stage, serviront de cadre méthodologique pour identifier les sens que les stagiaires étudiants donnent à leurs expériences, et les attitudes et visions de développer leurs projets professionnels basés sur la restitution de ces expériences. Dans cet esprit, nous allons mener l'étude sur le terrain dans une démarche heuristique pour répondre spécifiquement aux questions suivantes :

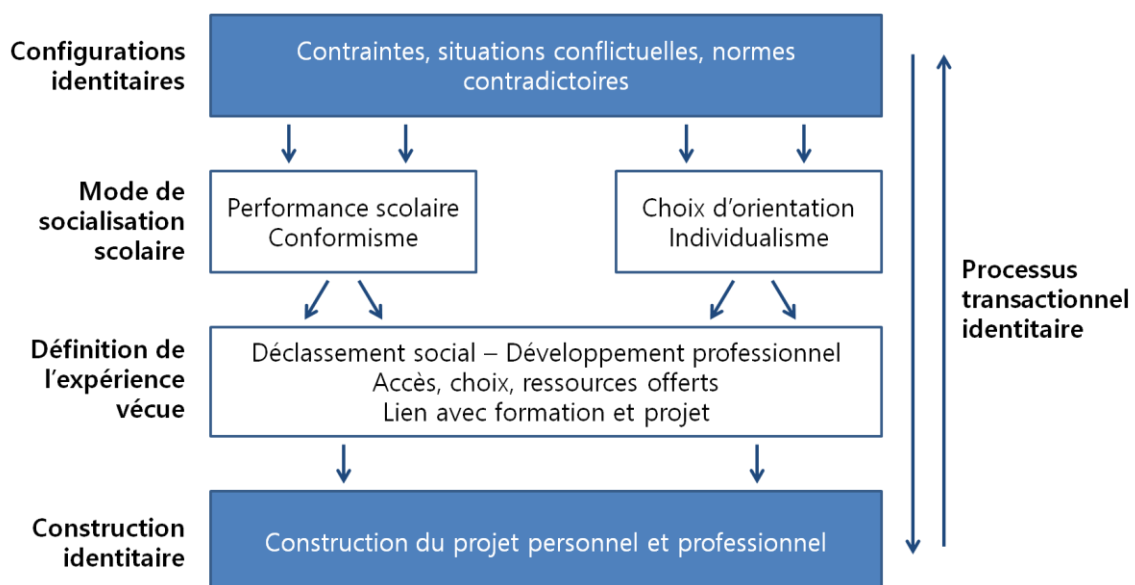
<p>- Problématique de recherche : Quelles opportunités les expériences de stage offrent-elles aux jeunes diplômés du supérieur lorsque l'impact du diplôme sur leur insertion professionnelle est censé</p>
--

être le plus important ? En quoi les impacts de la socialisation scolaire sont-ils différents dans les deux modèles éducatifs français et coréen de caractère opposés, où les caractéristiques de l'individualisation et de la standardisation sont prédominantes, et quels sont les attributs des choix offerts par l'éducation et la formation dans les deux pays ?

- Cinq questions de recherche à visée heuristique

- 1) Quelle est la différence entre les attitudes des étudiants français et coréens pour s'adapter aux contraintes et aux normes rencontrées lors de leur stage et pour réfléchir et développer leurs compétences ?
- 2) Quels sont les impacts des deux modèles éducatifs sur la façon dont les étudiants des deux pays interprètent leurs expériences et définissent des projets professionnels ?
- 3) Si des différences nationales apparaissent en ce qui concerne le point de vue de chaque étudiant de vivre une expérience de stage soit comme développement professionnel, soit comme déclassement, quels sont les facteurs d'identification et les composantes identitaires qui conduisent à cette situation ?
- 4) Comment émergent les caractéristiques du conformisme et de l'individualisme dans la construction identitaire au cours de première expérience professionnelle en stage des étudiants français et coréens qui ont intériorisé différentes normes sociales dans leur vie scolaire ?
- 5) Quels sont les réalités et les choix qui jouent dans le développement de projets personnels et professionnels des étudiants montrés par la comparaison des deux modèles éducatifs, et quels sont les attributs des opportunités et des ressources que le stage étudiant doit fournir pour réellement les aider à développer leurs compétences ?

- Schéma : Processus de construction identitaire des étudiants français et coréens (Lee, 2020)



PARTIE II – ENQUÊTE DE TERRAIN

Chapitre 6. Méthodologie

Le choix méthodologique consiste à identifier les éléments observables de l'objet d'étude et les outils les plus efficaces pour les observer. Dans ce chapitre, sur la base de notre question de recherche précédemment définie, nous mettrons en œuvre une définition opérationnelle qui rendra les concepts mesurables dans le contexte de notre objet de recherche, et nous travaillerons à les relier à notre construction méthodologique et à l'enquête de terrain. Dans la première partie, nous avons suivi un processus déductif pour construire notre objet d'étude. Par conséquent, le mode de raisonnement dans notre réflexion méthodologique devrait également être en mesure de fournir, tout en validant efficacement notre cadre théorique, une explication structurée et cohérente sur l'objet d'étude à observer et à comprendre. Dans ce contexte, nous poursuivons notre cadre méthodologique en tenant compte de notre cadre conceptuel de la recherche établi précédemment.

1. Les questions ontologiques et épistémologiques sur l'objet de l'étude

Mason (1996) présente quatre questions à inclure dans la phase de planification de la recherche empirique (pp. 9-19). 1. « *Sur quoi portent mes recherches* » ? Il s'agit d'une question sur la nature du phénomène que le chercheur essaie d'explorer, et elle a plus de sens intellectuel que de simplement saisir le sujet de recherche. En d'autres termes, cela se réfère à la composante ontologique de la question de recherche et à la compréhension des entités sociales telles que les acteurs, motifs, attitudes, discours, actions, relations sociales, culture, ordre et marchés concernés. 2. « *Que vais-je considérer comme connaissance ou preuve de la réalité ou de l'entité sociale que je veux étudier* » ? Cela correspond à la question épistémologique de la question de recherche, et renvoie au principe d'explication des phénomènes sociaux ou de preuve de connaissances, c'est-à-dire la structure théorique de connaissances que possède le chercheur. 3. « *Quels sont les principaux domaines d'intérêt de l'étude* » ? Il s'agit d'une réponse aux questions ontologiques et épistémologiques posées précédemment et qui s'incarne sous la forme de questions de recherche. 4. « *Quelles sont les questions que je souhaite répondre théoriquement et intellectuellement* » ? Cela relève encore de la question de recherche qui sera finalement expliquée dans l'étude, ce qui signifie la compréhension et l'explication des questions théoriques et intellectuelles (*intellectual puzzle*).

Quelles questions ontologiques et épistémologiques pouvons-nous poser sur la question de recherche que nous essayons de comprendre ? Notre objet de recherche est la socialisation professionnelle des étudiants durant la période de stage, qui s'accompagne nécessairement de la question de savoir comment la notion abstraite de socialisation se concrétise dans les phénomènes sociaux et les faits éducatifs réels et, comment les mesurer. La réponse à cette question réside dans l'opérationnalisation des composantes spécifiques et tangibles impliquées dans la notion de socialisation professionnelle dans un contexte particulier, et l'identification d'indicateurs qui mesureront et expliqueront cette notion opérationnelle. Autrement dit, l'opérationnalisation du cadre conceptuel pour un travail empirique doit être un processus de conversion rigoureuse de ce que le chercheur veut mesurer sur la réalité, qui est directement liée à la validité de la recherche (Jo et al., 2011).

Lazarsfeld est l'un des chercheurs qui a le mieux expliqué le processus de traduction des concepts théoriques de base de la recherche en qualités opératoires empiriquement observables. En expliquant que l'une des principales tâches de la recherche empirique est de traduire les concepts en indices (Lazarsfeld, 1970), il présente cette démarche en quatre étapes : « *la représentation imagée du concept, la spécification des dimensions, le choix des indicateurs observables et la synthèse des indicateurs constituant les indices* » (Lazarsfeld, 1965, p. 28). En d'autres termes, un concept est spécifié dans différentes dimensions, où il est converti en indicateurs observables puis synthétisé en indices. À travers ce processus, le concept s'exprime de l'abstrait au concret qui s'inscrit dans la réalité. Cette procédure est également une quantification des données essentiellement qualitatives par les indicateurs univoques et codifiables, Lazarsfeld (1965) l'appelle « la construction des variables ». Ainsi, si les différents indicateurs sont liés à la qualité fondamentale de la notion, les variables renvoient aux éléments susceptibles d'influencer le phénomène étudié (Vigour, 2005). Par ailleurs, l'auteur ajoute que « *la relation entre chaque indicateur et le concept fondamental étant définie en termes de probabilité et non de certitude, il est indispensable d'utiliser autant que possible un grand nombre d'indicateurs* » (p. 30).

Avant de cerner la notion de socialisation professionnelle qui est au cœur de notre question de recherche, passons d'abord à la conceptualisation de la période de stage, qui constitue le contexte du processus de socialisation que nous observons. Dans notre problématique de recherche, nous avons décidé d'observer la période de stage des étudiants comme un processus psychosocial dans lequel coexistent deux motifs sociaux distincts. C'est-à-dire que

dans notre recherche, la période de stage des jeunes diplômés représente un espace de dynamiques identitaires dans lequel se projettent simultanément l'injonction sociale à la formation par un travail précaire et la volonté individuelle d'acquérir une expérience. Notre intérêt est de décrire les effets et d'expliquer les « causes réelles » des attitudes et perceptions subjectives des individus associées aux actions dans un contexte particulier (Bulle, 2005). À cet égard, nous avons distingué le processus dans lequel ces expériences de stage sont vécues subjectivement par les individus selon deux concepts : le développement professionnel et le déclassement social. L'expérience subjective d'un individu peut être influencée par divers facteurs, mais nous nous référons à la façon dont les études précédentes traitent ces deux concepts et utilisent des indicateurs pour la mesure.

2. L'opérationnalisation du cadre théorique pour une recherche empirique

2.1. Opérationnaliser le concept de développement professionnel

Sur le concept de développement professionnel, Marcel (2009a) commence par donner la définition générale suivante : « *dans son acception la plus large, la notion de développement professionnel englobe la construction des compétences lors de formations individuelles ou collectives, mais aussi la construction de compétences nouvelles par la pratique et la réflexion sur la pratique ainsi que les transformations identitaires des individus ou des groupes* » (p. 157). Ensuite, pour définir l'objet « développement professionnel » pour la recherche empirique, il souligne deux éléments : l'opérationnalisation de la notion de développement professionnel en relation avec les indicateurs qui permettent de l'appréhender ; les références théoriques sur lesquelles cette notion et ces indicateurs sont fondés. Précisant un but de connaître le développement professionnel et non pas de l'évaluer, Marcel (2009b) propose un indicateur de Sentiment d'Efficacité Professionnelle (SEP) pour une analyse de type statistique. Sur la base des deux qualités de l'indicateur proposées par Lazarsfeld (1965), la validité et la pertinence, l'auteur explique que l'indicateur SEP a été utile pour décrire le développement professionnel perçu des sujets appartenant à une population spécifique et à un moment d'investigation précis. Il ajoute que l'analyse utilisant le SEP a révélé cinq différentes dimensions du développement professionnel, et identifie également les attributs du développement professionnel qui ne peuvent pas être expliqués par SEP. D'autre part, Marcel (2009b) affirme que la variable de formation continue a joué un

rôle dans l'évaluation de la pertinence du SEP comme indicateur du développement professionnel en réaffirmant la relation entre le développement professionnel et la formation. Son explication renvoie à la validité d'une recherche qui est prouvée par la capacité à induire le concept à partir de l'indicateur construit par l'opérationnalisation du concept, et au processus dans lequel la relation entre la variable et le concept construite par l'analyse des indicateurs prouve à nouveau la pertinence des indicateurs. Bref, cela signifie que, dans la recherche empirique, l'indicateur se situe comme intermédiaire entre le concept comme construction théorique et la variable comme des données empiriques.

En outre, chaque chercheur présente différents indicateurs et appuis théoriques pour appréhender le développement professionnel : l'expérience du travail (Olry, 2009), la coactivité des acteurs en formation (Ortega & Fraysse, 2009). Certains proposent d'aborder le développement professionnel par des indicateurs relatifs aux médiations, à la réflexivité et aux régulations internalisées par les apprenants (Buysse & Vanhulle, 2009), ou les indicateurs temporels (Stumpf & Sonntag, 2009). Par ailleurs, Piot (2009) construit des indicateurs originaux en associant les compétences et l'identité professionnelle aux trois aspects – objectif, subjectif et intersubjectif –. Lefeuvre et al. (2009) catégorisent les indicateurs de développement professionnel en aspects de savoirs professionnels visant l'efficacité au travail et aspects des composantes identitaires pour identifier les représentations et les pratiques qui leur sont associées. Les points communs des façons dont les études présentées ci-dessus mesurent le développement professionnel se trouvent globalement en deux éléments qui sous-tendent l'inférence pour l'opérationnalisation et le choix des indicateurs : le cadrage théorique de la recherche et la caractérisation minutieuse du contexte particulier dans lequel l'objet d'étude est situé. Ainsi, la tâche principale de notre construction du dispositif méthodologique consiste à saisir des caractéristiques des objets et des phénomènes centraux dans notre recherche et à les opérationnaliser rigoureusement dans la phase de conception de la recherche empirique.

De ce fait, on peut dire que le sens a priori du développement professionnel dans notre étude est étroitement lié à l'auto-efficacité et à l'employabilité des étudiants. Par ailleurs, l'utilisation du terme développement professionnel dans notre analyse vise à connaître la perception subjective du développement professionnel du sujet. Selon la classification de Marcel (2009b), il s'agit d'une approche pour mieux comprendre et expliquer le concept de développement professionnel, et ne constitue pas l'identification de conditions pour évaluer

ou favoriser le degré de développement. Certes, dans l'analyse des perceptions subjectives des étudiants et dans la catégorisation des différentes dimensions du développement perçu, il serait éventuellement possible de décrire certaines conditions qui favorisent leur développement positif. Mais essentiellement, le concept de développement professionnel dans notre étude sert de mécanisme d'opérationnalisation qui induit et interprète le sens du développement reconnu par les étudiants pendant leurs stages à travers leurs discours. Cela suggère à nouveau la nécessité de comprendre la signification pour les stagiaires étudiants de l'orientation professionnelle, de la réalisation et de l'expérience comme moyens permettant de relier leur projection et identification. Bref, afin de mesurer et d'expliquer les étapes du développement professionnel des étudiants en stage, il est nécessaire d'identifier des concepts spécifiques qui constituent l'essence du processus et de construire des indicateurs pour les induire dans des données empiriques.

La définition du développement professionnel proposée par les chercheurs précédents comprend généralement deux éléments clés : la compétence et l'identité (Dubar, 1991 ; Barbier, Chaix & Demailly, 1994 ; Beckers, 2007, cité par Marcel, 2009b). Par ailleurs, Gosselin et al. (2014) élargissent ces deux concepts et proposent deux perspectives définissant le développement professionnel : « *une perspective managériale, plus déterministe ou applicationniste des savoirs ; une perspective constructiviste ou socioconstructiviste, davantage volontariste* » (en citant Beckers, 2007 ; Mintzberg et James, 1985 ; Wittorski, 2009, p. 4). En se positionnant plutôt sur la deuxième, Gosselin et al. (2014) soulignent certains faits concernant la relation entre les savoirs, les pratiques et les compétences dans l'apprentissage professionnel. Dans la perspective managériale, le développement et l'identification des savoirs et des compétences sont essentiellement portés par un groupe de professionnels et des fonctions de travail déterminées. Cependant, l'intégration des savoirs théoriques dans la pratique suppose nécessairement une dimension personnelle, dans laquelle la prise de décision de l'individu basée sur ses expériences et ses priorités dans la situation professionnelle et les exigences rattachées au contexte jouent un rôle décisif. Par conséquent, Gosselin et al. (2014) insistent sur la prise en compte d'une perspective constructiviste dans une recherche du développement professionnel. Dans une perspective constructiviste, le processus de développement professionnel ne renvoie pas seulement à la pratique, mais aussi à l'individu gérant une situation professionnelle : « *Dans cette perspective, les savoirs et les compétences à développer sont déterminés à partir des*

préoccupations et des intérêts de la personne en tenant compte de leur évolution selon le vécu de la personne » (p. 5). En d'autres termes, d'un point de vue constructiviste, un individu est supposé être la « *maitresse de ses apprentissages* », ce qui peut conduire son apprentissage sur la base d'un questionnement et d'une intention explicites.

En somme, l'essentiel du développement professionnel dans la perspective proposée par Gosselin et al. (2014) est considéré comme la « réflexivité » issue de l'expérience. Cette étude, centrée sur l'activité de professionnels qualifiés, analyse et définit l'apprentissage professionnel des adultes par lequel les professionnels développent des savoirs et des compétences et construisent leurs identités en fonction de leurs intérêts et leur questionnement. Notre interrogation est la suivante : les étudiants en stage pourront-ils maîtriser leur situation d'apprentissage professionnel et développer leurs savoirs et compétences sur la base de ce réflexe ? Un stagiaire n'est pas un professionnel ou un travailleur expérimenté ayant une expérience accumulée. Il n'a pas suffisamment d'expérience pour faire face à des situations professionnelles multiformes, et il n'a sûrement pas encore d'intérêts ou de priorités explicites pour relier ses connaissances à la réalité par son questionnement concret. Il est donc difficile d'appliquer ce concept de réflexivité au cas d'un stagiaire étudiant qui n'est pas encore professionnel. Ces questions sont également soulevées en termes de compétences professionnelles, qui se rapportent à la capacité d'utiliser les savoirs pour s'adapter à une fonction pratique et à la situation professionnelle. En effet, il est difficile pour un étudiant sans expérience de transformer ses connaissances acquises en formation initiale en une pratique opérationnelle dès la mise en situation de travail. De plus, en termes de construction identitaire, il est difficile d'imaginer qu'un jeune débutant intériorise immédiatement la valeur d'un certain groupe professionnel, et acquiert une identité professionnelle dans un domaine de métier. Enfin, le sens du développement professionnel ici qui englobe la compétence et la construction identitaire peut à nouveau être incarné en deux éléments : la capacité à construire la pratique par la mobilisation des savoirs en situation de travail, et la réflexivité pour évoquer le questionnement et l'intention dans l'apprentissage professionnel. Comment interpréter ces deux facteurs dans le développement professionnel d'un stagiaire ?

S'il est vrai que les stagiaires n'ont pas encore les compétences ni les ressources de leurs expériences pour les pratiques, ils peuvent interagir avec le nouvel environnement et développer leurs compétences grâce à des savoirs théoriques et des expériences personnelles

acquises concernant leur domaine professionnel du futur. Autrement dit, si les compétences et les ressources qu'un professionnel mobilise face à une situation de travail proviennent de son expérience professionnelle vécue, les savoirs et les ressources mobilisables qu'un étudiant doit refléter face à sa situation de travail proviennent de ce qu'il a appris au cours de son parcours scolaire. De ce point de vue, pour un étudiant qui projete sa future carrière dans son expérience de stage, son développement professionnel perçu pendant sa première expérience de travail reposera sur sa formation suivie à l'école. La construction des savoirs professionnels et la réflexivité permettant le développement professionnel d'un stagiaire doivent donc être définies en tenant compte du rapport avec son expérience scolaire.

En effet, dans une perspective constructiviste, la pratique concernant le développement professionnel ne se limite pas seulement à la dimension professionnelle ou personnelle, comme la capacité à utiliser les savoirs en situation de travail ou des ressources de l'individu, mais elle est également concernée par la dimension socioculturelle associée aux possibilités offertes par son environnement. Les conditions qui composent cet environnement d'apprentissage sont précisées par Gosselin et al. (2014) en cinq éléments : un processus participatif, des opportunités de participation, des interactions sociales, des capacités réflexives, une pratique réflexive (p. 9). Il s'agit en fait d'une approche visant à favoriser le développement professionnel parmi des différentes approches du développement professionnel. Cependant, les éléments essentiels du développement indiqués ici, comme la participation, l'interaction et l'expérience réflexive, apportent des idées intéressantes pour notre travail de définir la capacité à mobiliser les savoirs et la réflexivité dans l'apprentissage professionnel des stagiaires, et d'identifier ces indices à partir de données empiriques.

La capacité du stagiaire à mobiliser ses savoirs et sa réflexivité est essentiellement liée à son parcours scolaire et doit être construite à partir de son expérience à l'école. C'est-à-dire, la capacité d'un stagiaire à mobiliser des savoirs et à poser les questions dans une situation de travail s'est développée tout au long de sa vie scolaire. D'autre part, c'est la position du stagiaire dans l'organisation et son statut qui en résulte qui permettent son interaction et sa participation pour construire des savoirs professionnels sur le terrain. Quelle que soit la motivation et la volonté d'apprendre de la part du stagiaire, dans l'organisation, il ne peut apprendre que s'il a un environnement lui permettant de participer et les ressources nécessaires à son apprentissage. Après tout, le développement des compétences perçu par le stagiaire est inévitablement lié à sa position dans son organisme d'accueil ainsi qu'à sa

formation suivie. Pour cela, le développement professionnel d'un stagiaire doit être analysé tout en tenant compte du rapport avec son parcours de formation et sa position dans l'organisation.

En ce sens, nous présentons la définition principale du développement professionnel d'un stagiaire : le processus par lequel un stagiaire étudiant élargit son apprentissage en liant la formation à l'école à la formation en entreprise. De plus, le concept de réflexivité qui permet ce développement professionnel peut être défini comme : la capacité de réfléchir à distance sur ses activités et ses expériences afin d'organiser et de faire avancer ses futurs projets. À ce titre, afin de faire référence à la capacité des stagiaires à construire leurs propres compétences et leurs identités en tant que futurs professionnels, notre étude utilisera le terme « autonomie réfléchie » plutôt que la réflexivité.

À partir de ces définitions, la signification des compétences et des identités qui composent le développement professionnel peut également être définie plus précisément. Dans notre étude, le concept de compétence est directement lié à l'employabilité et au sentiment d'efficacité professionnelle des stagiaires qui augmentent à mesure que les savoirs théoriques et pratiques sont combinés. Cela signifie également le processus par lequel un stagiaire étudiant transforme ses connaissances en savoirs professionnels par la mise en pratique (Raisky, 1999 ; Savoie-Zajc, 2010, cité par Gosselin et al., 2014). D'autre part, la construction identitaire renvoie à la confiance que les étudiants se trouvent plus proches du monde professionnel qu'ils visent et à l'acquisition de composantes identitaires essentielles liées à leur fonction sociale. De plus, il s'agit d'un processus de développement de l'autonomie qui permet de réfléchir à son expérience de stage et de refléter ses nouveaux acquis sur la construction et la reconstruction de futurs projets professionnels. De ce fait, le concept de développement professionnel dans notre étude est finalement défini en ces termes : le processus par lequel les étudiants relient leurs expériences scolaires avec leurs futurs projets professionnels à travers des expériences de stage, élargissent l'apprentissage et développent l'employabilité et l'autonomie réfléchie.

2.2. Opérationnaliser le concept de déclassement

La définition du concept de déclassement conformément à la situation des stagiaires nécessite une opérationnalisation plus complexe. Selon un rapport d'étude du ministère de l'Intérieur

français (Infos migrations, n°41 - novembre 2012), le terme de déclassement désigne en théorie un écart entre le niveau d'éducation atteint par un individu et le niveau d'emploi qu'il exerce et de salaire (Robin, 2012). Cependant, dans le cas des stagiaires, cette définition de déclassement ne peut pas être appliquée car il s'agit d'une situation de travail temporaire dans laquelle leurs statuts professionnels et leurs salaires ne sont pas encore déterminés. Mais du point de vue de l'articulation entre emploi et formation au sens plus large proposé dans ce rapport, nous pouvons quand même apprécier le lien entre les formations suivies des stagiaires et les emplois qu'ils visent à l'avenir. Selon le rapport, la définition du déclassement est distinguée selon les cinq significations suivantes (p. 1) :

- le déclassement social (appartenir à une catégorie socioprofessionnelle plus basse que ne l'était celle de ses parents) ;
- le déclassement scolaire (occuper un emploi qui ne correspond pas à son diplôme) ;
- le déclassement professionnel (passer après une période de chômage à un emploi moins gratifiant)
- le déclassement salarial (accepter des emplois plus faiblement rémunérés) ;
- le déclassement statutaire (passer d'un contrat à durée indéterminée à des formes plus précaires d'emploi)

En s'appuyant sur ces définitions, Robin (2012) confirme que la notion de déclassement représente « *l'écart (ressenti ou objectif) entre le niveau de formation et le niveau de qualification de l'emploi occupé* » (p. 2). En notant la question de la mesure du concept avec cette définition, l'auteure souligne l'approche normative reposant sur la correspondance entre le niveau de formation et la qualification de l'emploi dans la recherche.

Concernant notre objet de recherche, une question fondamentale se pose sur la mesure des concepts à travers des données empiriques : dans une situation de stage des étudiants, comment définir et mesurer leur déclassement ou leur sentiment de déclassement ? Compte tenu des conditions particulières du déclassement et des sentiments objectifs et subjectifs présentés ci-dessus, il convient de considérer l'écart ressenti comme le facteur à mesurer dans le cas des stagiaires. Plus précisément, quels facteurs sont les sources de cet écart ? Selon la définition de Robin, ce que les stagiaires ont atteint est le niveau de formation, et ce qui n'a pas encore été atteint est l'occupation d'un emploi. En d'autres termes, les stagiaires étudiants ont atteint ou sont en train d'atteindre un certain niveau d'éducation, et ils se situent au moment de passer le stage et de s'orienter vers le monde du travail souhaité. Pour eux, la période de stage relie leur formation suivie à leur carrière visée, et est un lieu où ils projettent leur avenir professionnel. Par conséquent, le point que les étudiants doivent atteindre pendant la période de stage est une expérience qui correspond à leur niveau de formation et sert de

tremplin vers la carrière visée de l'avenir. Si ce n'est pas atteint, cette expérience peut être considérée comme un facteur qui provoque un sentiment de déclassement.

En somme, si la définition du sentiment de déclassement se focalise sur l'écart entre le niveau de formation et le niveau de réalisation professionnelle, la condition du déclassement perçu par les stagiaires peut être considérée comme n'ayant pas atteint l'expérience professionnelle qu'ils souhaitaient par leurs stages. L'incapacité à étendre leur parcours de formation avec l'expérience de stage et à le refléter dans la construction des futurs projets professionnels signifie qu'ils n'ont pas la formation professionnelle appropriée à leur niveau de formation, ce qui est une situation où ils se sentent dégradés par leur expérience de stage. En ce sens, il est pertinent dans notre étude d'adopter le terme de sentiment de déclassement plutôt que déclassement, et par nature, ce terme englobe les perceptions subjectives qui s'opposent au développement professionnel défini ci-dessus. Autrement dit, en identifiant des facteurs qui contrastent avec les indicateurs appartenant au développement professionnel déjà mentionnés, nous pouvons affiner davantage le concept de sentiment de déclassement dans notre recherche. Mais d'abord, examinons brièvement comment d'autres études ont abordé et analysé la question du déclassement.

Glaxmann et Grima (2010) ont abordé la question du déclassement des jeunes en stage centrée sur leur précarité pendant les stages. Ces chercheurs, à travers des études empiriques, affirment que la position du stagiaire est perçue comme un statut précaire qui n'assure pas un résultat tangible en termes de reconnaissance et de droits socio-économiques, et décrivent la psychologie des stagiaires réagissant à cette situation de déclassement. Le déclassement perçu des stagiaires abordé dans cette étude porte principalement sur le sentiment de stigmatisation qu'apporte l'expérience de stage dans les périodes transitoires des étudiants. Les chercheurs catégorisent les différents types de tentatives des étudiants pour réagir à un déclassement et pour modifier le sens de cette expérience. Ainsi, l'étude de Glaxmann et Grima (2010) s'est centrée sur le thème de la précarité dans l'expérience des stagiaires et a identifié la situation de déclassement à travers des indicateurs de perceptions subjectives des stagiaires.

Peugny (2009), chercheur qui a approfondi la recherche de ce thème du déclassement, propose une approche intergénérationnelle du phénomène comme méthode pour une mesure rigoureuse du concept. Parallèlement, du point de vue de la sociologie de l'éducation, il s'intéresse aux trajectoires instables des enfants de certains cadres, dans lesquels la réussite

scolaire et sociale n'est pas prépondérante ni systématique. Enfin, l'étude de Peugny (2009) sur le déclassement explique l'aspect générationnel et l'impact du diplôme qui deviennent plus complexes en termes de statut social d'un individu du point de vue de la mobilité sociale, et les risques d'un comportement anémique au travail que peuvent manifester les groupes qui se sentent stigmatisés.

D'autre part, certains cherchent à trouver la cause structurelle du phénomène. Bourdieu (1978) considère la nature du problème du déclassement comme un mécanisme structurel lié au fonctionnement du système éducatif. D'un point de vue similaire mais plus fonctionnaliste, Giret (2005) présente l'analyse de la correspondance entre formation et emploi. En indiquant d'abord le contexte de diversification de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur qui a entraîné une augmentation rapide du nombre de jeunes diplômés et puis leur entrée massive dans le marché du travail, l'auteur note la concurrence accrue pour des emplois les plus qualifiés comme cause principale des phénomènes de déclassement. Et afin d'analyser plus en détail la nature de ce phénomène, il relie la situation dans laquelle le niveau d'emploi et de formation d'un jeune diplômé est jugé inadéquat avec son niveau de compétence. En d'autres termes, Giret (2005) souligne que le problème du déclassement des jeunes n'est pas seulement à l'inadéquation entre le niveau de diplôme et le niveau de statut professionnel, mais aussi à l'inadéquation entre les compétences acquises et requises. Comme l'affirmation de Giret, le concept de compétence doit être pris en compte pour déterminer la cohérence entre la formation suivie et du travail effectué en stage.

En outre, Plassard (2015) aborde le concept de déclassement avec la question de la suréducation. Cependant, en insistant sur le fait que le déclassement et la dévalorisation des diplômes ne sont pas complètement liés, il réfute le mythe selon lequel le problème du déclassement est dû à la suréducation. Plassard souligne que la question de la suréducation se fonde sur l'idée d'un capital humain homogène proposée par la théorie du capital humain, qui fait largement abstraction de la relation entre formation et emploi. Il affirme qu'il s'agit d'une analyse superficielle de faire la distinction entre les sur éduqués et les « juste » éduqués en notant la rentabilité inégale de toute formation et de l'éducation, sans prendre en considération de hétérogénéités individuelles et de disparités transitoires. Le point de vue de Plassard suggère qu'il ne faudrait pas d'appliquer mécaniquement une adéquation rigide dans la relation entre formation et emploi pour mesurer la situation de déclassement.

Ainsi, la raison de se référer à diverses études traitant du concept de déclassement est de définir des conditions qui peuvent être définies comme déclassement en observant notre objet de recherche selon des critères plus détaillés et précis. Dans l'étude de l'expérience des stagiaires, le concept de déclassement doit être traité avec beaucoup de prudence et de sensibilité. En effet, l'exclusion ou la perception négative de soi vécues par les étudiants pendant leur première expérience du travail peuvent être plus douloureuses au début du développement de leur identité professionnelle désirée. Par conséquent, s'il existe des difficultés ressenties ou des situations conflictuelles qui empêchent les stagiaires d'atteindre leurs objectifs, il sera nécessaire d'identifier plus clairement leurs natures et leurs causes. Reposant sur les points de vue des auteurs ci-dessus, le sentiment de déclassement par rapport à son niveau de formation applicable dans le cas des stagiaires peut être lié principalement à la précarité, au contexte générationnel, au contexte structurel associé aux systèmes d'éducation et de diplômes, à la compétence, et à la spécificité des parcours de formation.

Par ailleurs, il est également constaté que de nombreuses études sur le concept de déclassement portent attention au moment de l'insertion des diplômés du supérieur dans le marché de l'emploi. L'employabilité de l'étudiant par rapport à son insertion professionnelle est en effet un élément déterminant pour les étudiants en stage et, juste comme le sens du développement professionnel que nous avons défini précédemment, le sens de l'employabilité repose essentiellement sur la relation entre formation et emploi. Cependant, comme l'a souligné Plassard (2015), il est vrai qu'il est difficile de mesurer objectivement les compétences ou l'employabilité des étudiants tant que les objectifs et les contenus de chaque formation sont différents. En fin de compte, notre recherche devrait se centrer sur les compétences reconnues en lien avec les objectifs personnels des étudiants, et examiner le sens qu'ils donnent aux stages de leur choix en rapport avec la construction de leur orientation professionnelle. Giret (2005) a également identifié la nécessité de mesures subjectives du déclassement dans le même sens. Dans cette dimension subjective, il conviendrait de considérer la situation de déclassement comme l'état de se sentir incapable d'avancer vers son propre projet professionnel pendant le stage liant son parcours scolaire au début de son parcours professionnel. Par conséquent, dans notre étude, le sentiment de déclassement est défini comme un état des obstacles ressentis au développement de l'employabilité et des compétences, et à la construction du projet professionnel.

Néanmoins, si nous considérons le sentiment de déclassement comme une sorte d'obstacle

agissant sur la réalisation et le développement du projet, il est distingué de la contrainte ou de la restriction au sens général. La contrainte ou des difficultés temporaires existent toujours dans le processus de développement individuel, qui est généralement l'objet à surmonter par les efforts individuels. Par conséquent, le facteur qui provoque le sentiment de déclassement devrait être un obstacle, objectif ou ressenti, qui ne peut être surmonté par la seule force personnelle. Par exemple, les facteurs structurels liés au système éducatif, les facteurs générationnels, le manque d'adéquation formation-emploi et les écarts entre les filières, etc. De ce point de vue, notre étude prend en compte cinq situations de déclassement (Lee, 2020) :

- Le sentiment de déclassement lié à la précarité
- Le sentiment de déclassement lié à la position dans l'organisation
- Le sentiment de déclassement lié aux qualifications et parcours scolaires
- Le sentiment de déclassement lié à la spécificité générationnelle
- Le sentiment de déclassement lié à la compétence et l'autonomie

Certains indicateurs considérés comme étant liés à ces catégories sont présentés : l'absence de droit de participer à la prise de décision, l'injustice ressentie dans sa position affectée par la politique de gestion de l'entreprise, la situation précaire pendant le stage, le manque de travail qualifié exigeant un certain niveau de compétences, les tâches répétitives, l'environnements de travail qui ne permet pas une autonomie réfléchie. Ces indicateurs comprennent inévitablement un certain nombre d'éléments d'évaluation par rapport à la mesure de concept de développement professionnel. Enfin, dans notre étude, le sentiment de déclassement est défini comme : une situation dans laquelle les étudiants ressentent des obstacles qui ne peuvent être surmontés par leur volonté et leurs efforts dans le développement de leur employabilité et de leurs compétences, et dans la construction d'un projet professionnel.

2.3. Opérationnaliser la notion de socialisation professionnelle

Outre l'opérationnalisation des concepts liés à la subjectivité des étudiants concernant la période de stage, il reste une question importante à savoir comment définir et mesurer la socialisation professionnelle, le concept de base de notre recherche. Pour construire notre question de recherche, nous nous sommes centrés sur la notion de socialisation

professionnelle dans la question de savoir comment définir l'insertion professionnelle des étudiants, l'objectif ultime du dispositif de stage. Autrement dit, selon la définition de Dubar (1991), nous avons défini l'insertion professionnelle comme un processus de socialisation et de construction identitaire dans le monde professionnel, et nous avons tenté de comprendre la socialisation professionnelle en relation avec la socialisation scolaire. De plus, pour tenir compte de facteurs générationnels spécifiques, nous avons intégré le rapport à la formation et le rapport au travail dans la question de recherche relative à la socialisation des individus. Quelles sont les spécificités et le contexte de l'objet de recherche qui peuvent être définis spécifiquement avec ces éléments ?

L'expérience de stage des étudiants ne renvoie pas à la fin ou à une conséquence de leur construction identitaire, mais elle est plutôt marquée par un processus, une adaptation et une évolution. Dans ce contexte, il est particulièrement important d'observer et de décrire les dynamiques et les changements dans le temps, parmi les différentes facettes de la construction de l'identité professionnelle chez les stagiaires. Par conséquent, une plus grande attention devrait être accordée à la dynamique identitaire dans cette phase, et à l'impact de cette expérience sur le développement du futur projet personnel et professionnel. S'appuyant sur de nombreuses études qui tendent à se centrer sur les conséquences de la socialisation professionnelle, Martineau et al. (2009) affirment qu'il est également un enjeu significatif de décrire réellement le processus même de la socialisation professionnelle. En se référant à certaines études qui ont tenté de décrire le plus en détail possible les étapes que subirait un acteur lors de sa socialisation au travail, Martineau et al. (2009) proposent trois grandes étapes de socialisation : « *la socialisation anticipée, la confrontation à la réalité, l'adaptation* » (p. 252). Ces chercheurs rappellent également le fait que la socialisation professionnelle est un processus irrégulier et soulignent l'importance de prendre le rôle du temps dans la mesure de la socialisation professionnelle. De plus, ils revalorisent les travaux de Chao et al. (1994) et Fabre (2005) qui ont construit théoriquement l'échelle de mesure des indicateurs et ses dimensions composantes dans la mesure du processus de socialisation.

Dans cette perspective, il est nécessaire de clarifier la nature de la socialisation professionnelle des stagiaires étudiants ou récemment diplômés étudiée dans notre thèse au regard de sa spécificité. Définissons d'abord le stade de construction de l'identité professionnelle pendant la période de stage. La période de stage signifie pour les étudiants une phase de façonner leurs attentes du monde du travail et d'élaborer leurs projets avant

d'entrer officiellement dans la vie professionnelle. En d'autres termes, leur construction identitaire à ce moment est tout au premier stade du développement d'une identité « désirée » et « visée », c'est-à-dire, la projection d'un certain but qu'ils veulent atteindre dans le monde professionnel qu'ils imaginent. Par conséquent, l'étape de construction identitaire dans cette période correspond à « dessiner une identité visée et se projeter sur cette image », et dans cette trajectoire, c'est leur projet professionnel qu'ils projettent et développent dans le cadre de leur propre identité professionnelle pendant la période de stage. En ce sens, en utilisant les concepts définis plus haut de développement professionnel et de déclassement, la notion de socialisation professionnelle dans le cas des stagiaires est plus facilement opérationnalisée. Nous avons défini les deux concepts ainsi (Lee, 2020) :

- **Développement professionnel** : le processus par lequel les étudiants relient leurs expériences scolaires avec leurs futurs projets professionnels à travers des expériences de stage, élargissent l'apprentissage et développent l'employabilité et l'autonomie réfléchie.
- **Déclassement** : une situation dans laquelle les étudiants ressentent des obstacles qui ne peuvent être surmontés par leur volonté et leurs efforts dans le développement de leur employabilité et de leurs compétences, et dans la construction d'un projet professionnel.

Ainsi, dans la définition opérationnelle des deux concepts, le point qui relie les différentes dimensions de parcours des stagiaires étudiants est la construction d'un projet professionnel. Autrement dit, dans notre recherche visant à aborder la notion large d'identité, l'une des composantes identitaires observables et discernables à partir des expériences individuelles des stagiaires et de leur discours est leur projet personnel et professionnel.

Dans ce contexte, la socialisation professionnelle des stagiaires étudiants ou récemment diplômés étudiée dans notre étude est définie comme : le processus par lequel les étudiants interagissent avec toutes sortes de ressources et de contraintes rencontrées, les institutions sociales et les normes intériorisées au cours de leurs parcours scolaires et de leurs stages, pour construire leurs projets professionnels à partir de ces expériences. En conséquence, notre recherche empirique vise à identifier et décrire les étapes essentielles dans lesquelles un projet professionnel de stagiaires dont l'identité visée est projetée se construit. Et finalement, dans une approche comparative, nous analyserons les différences que les modes de socialisation scolaire en France et en Corée du Sud entraînent dans les attitudes des étudiants à interagir et à s'adapter avec les institutions, et les effets des variables construites ici sur

leurs projets professionnels.

3. Les indicateurs, variables et indices pour la mesure du concept

Reposant sur la notion de socialisation professionnelle ainsi définie, il convient d'élaborer la relation entre les indicateurs, les variables et les indices, c'est-à-dire, une opérationnalisation plus raffinée pour mesurer la construction d'un projet professionnel des étudiants en stage. Le cadre conceptuel que nous avons construit précédemment catégorise la situation de stage qui constitue le contexte de la mesure de la socialisation professionnelle en quatre thèmes : mode d'apprentissage ; position dans l'organisation ; identification professionnelle ; mode de socialisation. Dans le processus d'opérationnalisation, ce cadre théorique peut être très utile pour catégoriser les indicateurs de mesure. Autrement dit, ces quatre configurations identitaires sont utilisées comme échelles d'observation et critères d'analyse, mais aussi comme cadre de définition et de classification des indicateurs pour l'opérationnalisation. Les indicateurs construits dans notre étude sont des concepts concernés par la construction de l'identité professionnelle, et sont des éléments qui permettent de mesurer le développement professionnel et le sentiment de déclassement décrits ci-dessus. Ainsi, les indicateurs mesurés et identifiés dans chaque configuration peuvent ensuite être synthétisés en indices avec les variables impliquées dans le processus de socialisation professionnelle. Les indicateurs à utiliser dans notre étude sont présentés ci-dessous :

- Tableau : Indicateurs du processus de socialisation professionnelle des stagiaires (Lee, 2020)

Mode d'apprentissage	Position dans l'organisation	Identification professionnelle	Mode de socialisation
Savoir-faire	Sentiment d'intégration	Appartenance	Concours
Savoir-être	Autonomie	Compétence	Projet
Autonomie	Interdépendance	Normes professionnelles	Savoir être
Apprentissage organisationnel	Sentiment d'efficacité professionnelle	Réseau professionnel	Norme sociale
Accompagnement	Contrainte de gestion	Expérience	Auto-efficacité
Communication professionnelle	Rapport aux tâches	Responsabilité	Motivation personnelle
Contrainte d'efficacité	Exigence de la tâche	Rapport aux savoirs	Pression sociale
-	-	Formation - Diplôme	Processus d'orientation

Outre l'opérationnalisation de ces observations et mesures, le cadre opérationnel peut également être étendu à d'autres facteurs déterminants qui jouent sur la construction des projets professionnels des étudiants. Il s'agit de l'opérationnalisation des variables qui influencent la subjectivité d'un individu mesurée par des indicateurs. Quelles sont les variables qui expliquent le mieux le processus de construction identitaire des stagiaires en cohérence avec les deux dimensions de la perception subjective de la période de stage, représentée par le développement professionnel et le sentiment de déclassement ?

Dans sa conception théorique de l'identité pour soi et l'identité pour autrui, Dubar (1991) propose deux processus identitaires distincts : la transaction objective permettant à l'individu une confrontation avec son environnement, et la transaction subjective permettant à l'individu de mettre en relation les processus antérieurs d'identification avec la nouvelle construction d'identité visée. Cette idée suscite deux facettes de la construction identitaire des stagiaires de la même manière, à savoir, le processus interne dans lequel le stagiaire tente de s'identifier à un milieu professionnel avec sa propre motivation, et le processus externe dans lequel le stagiaire fait face aux conditions qui lui sont données. D'ailleurs, nous avons noté deux motifs distincts intervenant dans la période de stage : la volonté individuelle et l'injonction sociale. Ces deux motifs concernent ces deux processus internes et externes, et sont des facteurs déterminant la conséquence identitaire des stagiaires en fonction d'un motif plus fort.

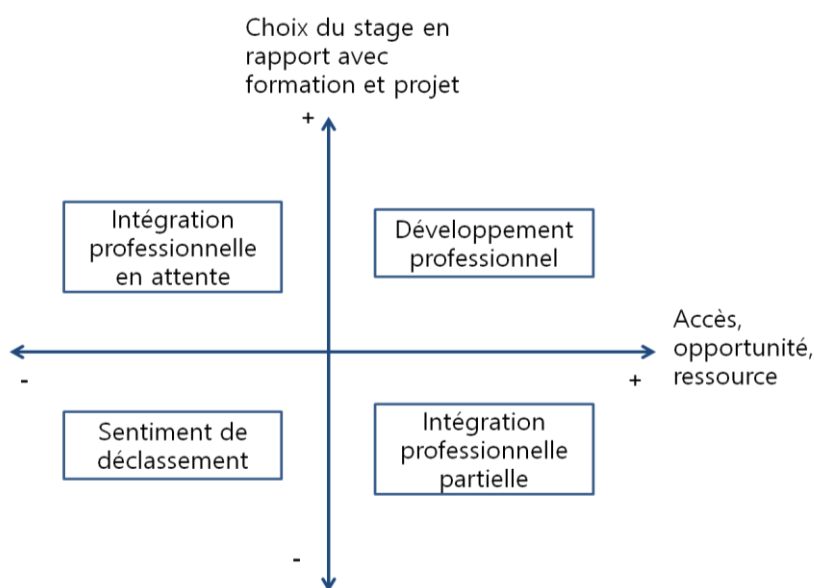
Ainsi, nous avons identifié deux variables affectant les expériences subjectives des stagiaires étudiants : les éléments que les stagiaires peuvent choisir plus ou moins par leurs initiatives ; les éléments qui sont donnés de l'environnement externe aux stagiaires. Ces variables nous permettent, à partir des données empiriques, d'analyser dans quelle mesure l'étudiant peut faire son choix avec une possibilité de maximiser ses capacités par rapport à son propre projet professionnel. Ce sont également deux axes qui composent les indices, nous les concrétisons en deux variables précises : le rapport du stage effectué avec la formation suivie et le projet professionnel ; les accès, choix et ressources fournis pendant et après le stage effectué.

Par ailleurs, nous avons également fait référence à la théorie de l'approche par la capacité (AC) de Sen en partie pour définir la nature des opportunités et des choix que les stages devraient offrir aux étudiants. L'essentiel de cette théorie réside dans la liberté de choix et la capacité réelle de l'individu. Cependant, certains chercheurs remarquent le danger concernant l'opérationnalisation de la théorie AC que l'utilisation des concepts proposés ne soit que dans

un sens superficiel et rhétorique. Bonvin et Farvaque (2007) soulignent que l'AC doit être utilisée de manière analytique et non rhétorique pour expliquer correctement les faits sociaux. Ils mettent l'accent sur la réinterprétation du terme et du fait social comme « grille d'analyse des libertés de choix et des espaces de possibles des personnes » (p. 17), à savoir, un point essentiel pour l'opérationnalisation de l'approche par la capacité, en particulier pour les questions relatives à la formation et à l'accès à l'emploi. En d'autres termes, il est nécessaire de convertir les termes constituant le concept par « une tournure syntaxique », comme remplacer « capacités » par « droits fondamentaux », « besoins de base » (*ibid.*). Bonvin et Farvaque (*op. cit.*) affirment que cette perspective théorique permet d'utiliser l'AC comme un cadrage pertinent pour étudier les trajectoires individuelles en relation avec les institutions.

De ce point de vue, l'interprétation et l'application de ces termes d'accès, de choix et de ressources dans notre étude s'inscrivent dans le contexte représenté par les données collectées. Les espaces pour analyser les possibilités réelles et la liberté de choix concernant les systèmes de formation et d'emploi des stagiaires étudiants seraient : la flexibilité des filières d'études, les aides financières pour les jeunes, l'adéquation de l'éducation et de la formation avec le projet personnel et professionnel, l'éventail des choix alternatifs donnés pour l'orientation professionnelle, la nature de formation en stage qui permet une réflexion autonome sur les compétences personnelles. Reposant sur ces variables, les quatre indices du processus de construction identitaire des étudiants sont établis comme le schéma ci-dessous.

- Schéma : Indices et variables de construction identitaire des étudiants en stage (Lee, 2020)



Cela affine davantage l'application opérationnelle des concepts de développement professionnel et de sentiment de déclassement, définis comme des deux conséquences de la socialisation professionnelle, et correspond aux quatre dimensions différentes du processus de socialisation professionnelle en stage qui seront finalement prises en compte dans notre analyse. La description du type d'identité représenté par chaque dimension doit être faite après l'interprétation des données empiriques. Dans la phase actuelle, nous expliquerons les principes et les modalités d'identification des deux variables (choix du stage en rapport avec formation et projet ; accès, opportunité et ressources) dans les données et de leur placement dans des indices établis. Le but premier de l'analyse par ces indices est de décrire la réalité et les choix des stagiaires. Par conséquent, les principes du traitement des données devraient se centrer sur des significations réelles, et non sur la conformité théorique. Cela signifie qu'il ne s'agit pas de classer mécaniquement la possession et la mobilisation des deux variables, mais d'interpréter en insistant sur la situation au moment du stage et le sens que le sujet donne à cette expérience. Par exemple, même si le domaine du stage effectué est théoriquement cohérent avec la formation et le projet de l'étudiant, la variable est interprétée comme négative s'il ne fournit pas l'apprentissage souhaité ou si l'expérience ne contient pas d'éléments identitaires essentiels au développement professionnel. De plus, le concept de choix et de ressources s'applique aux domaines où les étudiants estiment avoir réellement profité de l'accès et de l'exécution de stages. Il faudrait préciser que ce qui sera catégorisé et regroupé par les indices et les variables présentés est les actions configurées et la logique dans le propre contexte des étudiants, et non pas leurs profils. Cet outil méthodologique permettra d'appréhender les différents processus et caractéristiques du développement identitaire des étudiants à partir de données empiriques selon des critères définis.

4. Une démarche heuristique

À ce stade, une question importante se pose quant à la manière dont les données empiriques sont collectées et dont les connaissances scientifiques sont produites. Le chercheur doit-il prédire les effets des processus cognitifs et psychologiques du sujet sur son avenir à travers le cadre théorique ? Il s'agit de s'interroger sur la fonction du cadre théorique et de l'hypothèse établie à travers la question de recherche, à savoir, dans quelle mesure le chercheur peut prédire les résultats de la recherche et dans quel but scientifique. Notre cadre théorique nous

permet d'identifier et de raisonner logiquement les facteurs susceptibles d'affecter la socialisation professionnelle dans les parcours scolaires et professionnels des étudiants. Mais, il ne peut pas prédire la forme spécifique des conséquences et l'effet des facteurs sur la détermination dans les parcours et la construction du projet des étudiants. En d'autres termes, il existe des limites épistémologiques pour appliquer la méthode hypothético-déductive à notre recherche. Les questions clés posées dans la problématique de la recherche servent d'échelle et de critères pour observer et comparer des objets, mais prennent la forme d'une hypothèse heuristique qui ne permet pas de prédire et de confirmer les résultats définitifs de cette action à travers des tests d'hypothèses. Dans ce cas, il est légitime de conclure qu'il est indispensable d'induire par l'observation la forme réelle des variables qui influencent le développement professionnel des étudiants au cours de leurs expériences de stage, et les impacts, les conséquences sur leurs projets. Autrement dit, en supposant que l'étude comparative est une sorte d'expérimentation (Durkheim), la définition opérationnelle du concept de mesure et la limitation de l'objet d'observation sont possibles de manière déductive, mais dans l'opérationnalisation expérimentale, il convient de généraliser de manière inductive la relation causale qui résulte de la différence de variables spécifiques entre les objets de comparaison. Dans cette perspective, quelles sont les dispositifs méthodologiques qui peuvent relier les démarches deductives et inductives d'une manière cohérente ?

4.1. La démarche abductive : une épistémologie heuristique

Moscoso (2013) présente l'abduction comme une procédure scientifique qui n'est pas très bien utilisée dans les recherches en sciences de l'éducation mais qui est en fait appropriée pour construire des questions et des connaissances épistémologiques. S'appuyant sur Peirce (1965, 2002), il suggère la définition suivante : « *L'abduction est une démarche opérant à partir d'une théorie compréhensive de la réalité qui permet de préparer le travail empirique et de réduire le champ à étudier. La place de l'hypothèse n'est pas a priori ; elle émerge des données pour, ensuite, s'ouvrir vers une phase de vérification de cette hypothèse* » (p. 3). En d'autres termes, l'abduction signifie une « inférence à la meilleure explication » et se réfère au processus de déduction de l'hypothèse « qui explique le mieux » le phénomène surprenant qui se produit. Peirce (1965), qui a établi la base théorique de l'abduction en tant que

démarche scientifique, propose cette méthode d'inférence pour découvrir de nouvelles propositions et connaissances qui ne peuvent pas être créées par déduction ou induction. Selon Peirce, si le positivisme scientifique moderne s'appuie sur la logique de l'objectivité et de la certitude, l'abduction prend tout son sens en tant que logique de découverte qui trouve une nouvelle hypothèse à partir des phénomènes vécus.

La caractéristique de l'abduction qui se distingue le plus de la déduction et de l'induction est qu'elle s'écarte de la loi de généralisation absolue à partir de la théorie et de l'observation (Génova, 1996, cité par Moscoso, 2013). La déduction détermine le résultat en appliquant des règles générales à des cas spécifiques grâce à une hypothèse claire, et l'induction génère des règles générales à partir de cas et de résultats spécifiques. Autrement dit, l'induction suppose que la généralisation à partir d'un cas limité est valable dans tous les cas. En revanche, l'abduction est une méthode d'inférence qui tire un cas spécifique des règles générales et des résultats, de sorte que les résultats observés sont décrits comme un exemple des règles générales (David, 1999, cité par Moscoso, 2013). Le cas spécifique tiré ici fonctionne comme une hypothèse explicative que l'authenticité est une proposition temporaire, c'est-à-dire une probabilité. En résumé, l'abduction tire une explication en interprétant les résultats observés de différentes manières selon des règles générales. De ce point de vue, la découverte scientifique ne part pas d'une hypothèse, mais de données ou de faits connus, et la loi est à nouveau obtenue par inférence à partir des données collectées. Par conséquent, il s'agit d'un ensemble de démarches d'étude des phénomènes, d'adoption de l'hypothèse considérée comme l'un des exemples les plus influents de données empiriques collectées par les chercheurs pour expliquer le phénomène, et d'élaboration d'une théorie en expliquant les phénomènes observés (Baeck et Han, 2008).

Moscoso (2013) présente le processus d'application de l'abduction dans son projet de recherche sur les difficultés du métier des professeurs dans les lycées agricoles et leurs besoins en formation (pp. 13-15) :

- La première phase abductive : une problématisation et une orientation théorique (comme un guide pour le travail empirique), une réflexion autour des hypothèses possibles à partir d'une analyse argumentative et d'une mobilisation des théories existantes permettant d'élargir la compréhension vers l'explication, sous la forme de pistes à explorer.
- La deuxième phase déductive : un volet théorique pour renforcer l'hypothèse obtenue par

abduction afin de la restituer au monde empirique, une hypothèse sous la forme d'un dispositif qui cherche les conséquences et la portée de l'explication/compréhension établie, contrastée avec les théories existantes (notamment explicatives), pour repérer de potentiels conflits et complémentarités.

- La troisième phase inductive : une restitution des résultats du contraste entre l'hypothèse et le test empirique, la quête et l'analyse d'un cas avec de caractéristiques relativement similaires au cas déjà étudié (où l'hypothèse abductive a eu lieu), une analyse fine des conséquences de l'explication hypothétique et établissement de la règle et ses limites.

D'un autre côté, Oh (2006) propose les stratégies utilisées dans le processus d'inférence abductive comme suit : reconstruction des données ; abduction enchaînée ; généralisation heuristique ; analogie ; stratégie existentielle ; stratégie de combinaison ; construction de modèles et manipulation ; adaptation de nouvelles informations ; stratégie d'élimination.

4.2. Notre démarche épistémologique

À cet égard, la démarche abductive dans notre recherche consiste à proposer une explication hypothétique en combinant la théorie existante et des données empiriques, afin de mieux comprendre et d'expliquer la nature des opportunités offertes par le stage étudiant et la façon dont les étudiants organisent leurs projets, ce qui est le phénomène central qui nous intéresse parmi les réalités et les enjeux des stages. Jusqu'à présent, nous avons construit un cadre théorique et une problématique en référence aux différentes approches théoriques liées aux réalités rencontrées par les étudiants durant la période de stage et aux modèles pédagogiques qui agissent au-dessus. Cependant, notre hypothèse heuristique sur le rôle et l'impact des stages sur la construction de l'identité professionnelle chez les étudiants ne vise pas à vérifier une théorie déterminée à travers des cas réels. En outre, même grâce à la collecte de données empiriques inductives, il est impossible de créer une théorie expliquant la généralité du système de stage universitaire dans les deux pays à travers des exemples limités d'expériences de stage vastes et très individuelles. Par contre, nous pouvons restreindre le champ d'observation à travers un cadre théorique structuré et le généraliser partiellement à travers les faits observés. En d'autres termes, en confirmant l'échelon d'observation avec les résultats prédits à travers le cadre théorique, et en réinterprétant les cas collectés à travers le cadre théorique, il est possible de présenter une hypothèse puissante expliquant le phénomène

central.

Ce que nous avons identifié dans le cadre théorique, ce sont les facteurs structurels que les stagiaires peuvent rencontrer, les processus psychosociaux qui en résultent, et les différentes orientations des systèmes éducatifs en tant qu'institutions de socialisation et les modes de socialisation différentielle de l'individu. Cela suggère la nécessité de comprendre le sens de « l'expérience » pour les stagiaires étudiants comme un moyen de leur permettre d'atteindre leurs objectifs professionnels et leurs réalisations. De plus, afin d'appréhender l'impact social et institutionnel sur ce point, nous avons adopté une approche comparative. Dans ce contexte, les faits à explorer par des données empiriques sont les différences et les ressemblances selon les modèles éducatifs et les modes de socialisation dans la construction des projets professionnels et des attitudes pour s'adapter aux facteurs psychologiques et structurels que les étudiants éprouvent durant le stage. Par la suite, les données recueillies empiriquement sur leurs réalités et leurs choix convergeront inévitablement vers un cadre théorique lié à notre problématique soulevée. De ce fait, notre procédure méthodologique est résumée comme un processus d'établissement d'un plan d'observation basé sur le cadre théorique, de collecte de données empiriques et d'interprétation à nouveau basée sur le cadre théorique. À cet égard, notre processus méthodologique est établi comme suit :

- La phase abductive : la problématisation et l'hypothèse possible

Dans la première partie de la question de recherche, nous avons posé une question de départ basée sur les enjeux du stage et le contexte éducatif en France : quelles opportunités les expériences de stage offrent-elles aux jeunes diplômés français du supérieur lorsque l'impact du diplôme sur leur insertion professionnelle est censé être le plus important ? À partir de ces questions, nous avons constaté que le processus d'insertion professionnelle des étudiants français a un lien étroit avec la socialisation scolaire, et nous nous sommes intéressés à l'impact institutionnel et à la spécificité qui déterminent le mode de socialisation de l'individu.

- La phase déductive : la référence théorique pour identifier les phénomènes sociaux et constituer l'échelle d'observation

Afin de construire le cadre théorique, nous avons ensuite adopté des théories et des approches comparatives pour comprendre l'impact institutionnel sur le parcours individuel et le mode de socialisation qui en résulte. Par la suite, une nouvelle question a été soulevée par une

comparaison des deux contextes nationaux : en quoi les impacts de la socialisation scolaire sont-ils différents dans les deux modèles éducatifs de caractère opposés, où les caractéristiques de l'individualisation et de la standardisation sont prédominantes, et quels sont les attributs des choix offerts par l'éducation dans les deux pays ? Reposant sur ces questions, en comparant des étudiants de deux pays qui s'intègrent dans le monde professionnel et qui sont socialisés de manière complètement différente, nous avons visé à comprendre et à expliquer les implications sociales de leurs parcours professionnels et les aspects spécifiques du déterminisme institutionnel.

- La phase inductive : la confrontation des résultats d'observation avec des hypothèses de recherche et des cadres théoriques, la présentation d'explications hypothétiques

Dans cette logique, ce que nous voulons comprendre à travers des données empiriques concerne la réalité et le choix des étudiants en stage, et la nature des normes sociales qui y agissent. Cela peut être une identification des mécanismes de socialisation, ou une analyse des composantes identitaires, des opportunités et des ressources réelles fournies dans le processus de leur socialisation secondaire. Par la suite, l'interprétation des résultats d'observation passe par le processus d'induction pour produire l'explication hypothétique et la modélisation des phénomènes observés selon le cadre théorique précédemment construit. Autrement dit, ce processus consiste à décrire les aspects du modèle éducatif caractérisé par l'individualisation et la normalisation convergeant d'un mode de socialisation spécifique et déterminant l'orientation et la construction de l'identité des étudiants, et présenter de nouvelles explications dans lesquelles des composantes théoriques se substituent à ces découvertes en comparaison avec des données empiriques ainsi que ses limites. En somme, notre démarche méthodologique repose sur des concepts construits dans un cadre théorique, mais aussi sur le processus de découverte de nouveaux faits à partir de données empiriques à travers des hypothèses heuristiques, à savoir l'épistémologie de la découverte.

5. La méthode de recueil des données : l'approche biographique

Avec notre dispositif méthodologique ainsi établi, notre attention porte sur les outils de collecte de données qui peuvent représenter au mieux l'expérience de stage des étudiants et le processus de construction du projet. Compte tenu des caractéristiques adaptées à l'étude

qualitative du processus de socialisation professionnelle, et du fait que les données qui révèlent le mieux les expériences des stagiaires traversant ce processus seront leurs propres histoires de vie, nous avons prêté attention au récit biographique. Le récit biographique, qui restructure les expériences en une structure narrative unique, est un outil adapté pour capturer et décrire les dynamiques et les changements qui progressent du point de vue du sujet au cours d'un moment spécifique de stage.

5.1. Le postulat et la pertinence scientifique de l'approche biographique

Pendaries (1991) considère le récit biographique comme un « *fait social structurel* » (p. 55). Il note le rôle de l'approche biographique comme « *descripteur factuel et / ou mise en forme signifiante d'une existence individuelle* » et souligne sa propre compétence scientifique : « *celle de donner accès à ce qui, dans l'histoire d'une société ou d'un groupe, relève de l'irréductible singularité de ses acteurs et du sens qu'ils donnent à leurs pratiques* » (p. 51). Pendaries explique également que cette approche sert à mettre en lumière « *l'acteur individuel, du qualificatif, du vécu subjectif et des micro-objets* » (ibid.).

Burrick (2010) introduit la distinction des termes couramment utilisés en relation avec l'approche biographique et la façon dont ils sont définis dans chaque domaine de recherche (pp. 8-9). Selon Legrand (1993, cité par Burrick, 2010), les termes biographie, autobiographie, récit de vie et histoire de vie ne couvrent pas la même dimension selon les disciplines. Burrick (2010) est particulièrement plongée dans la distinction conceptuelle du récit de vie. En sciences de l'éducation, Pineau et Le Grand (2002) placent le récit de vie dans le domaine plus large des histoires de vie. De ce fait, Legrand (1989) définit le récit de vie comme « *l'expression générique où une personne raconte sa vie ou un fragment de sa vie à un ou plusieurs interlocuteurs* » (dans Legrand, 1993, p. 180, cité par Burrick, 2010). Cependant, dans le sens où un récit est une « *réorganisation d'événements du passé, auxquels on attribue le sens* », Legrand (2000) explique que les pédagogues voient l'histoire de vie et le récit de vie comme essentiellement les mêmes (ibid.). Enfin, en sociologie, Bertaux (2003) définit le récit de vie comme « *la forme narrative d'une production discursive* », un acte de « *raconter à une autre personne un épisode de son expérience vécue* » (Bertaux, 2003, p. 32, cité par Burrick, 2010). À partir de ces propositions, nous pouvons saisir une caractéristique de la biographie comme méthodologie et du récit de vie comme démarche scientifique. Ce

processus de production narrative envisage nécessairement un regard extérieur, l'existence d'un chercheur demandant à une personne de raconter tout ou partie de son expérience de vie.

En ce sens, Dubar et Nicourd (2017) soulignent que l'essentiel de l'utilisation des données biographiques est la « construction du regard sociologique sur ces données ». Cela signifie que la biographie elle-même n'est pas une méthode scientifique, et c'est la méthode d'analyse et d'interprétation qui constitue une méthodologie sociologique. Ces auteurs expliquent que l'approche sociologique de la biographie implique une variété de perspectives théoriques et méthodologiques, dont la plus singulière est la prise en compte de la temporalité. Autrement dit, la « *temporalité des phases, des âges, des scènes et des contextes de la vie* » sont les premiers principes à analyser les phénomènes sociaux (Dubar et Nicourd, 2017, p. 4). Cette dimension temporelle est d'ailleurs un aspect important de nombreuses approches théoriques du parcours de formation et du processus de socialisation des jeunes générations que nous avons évoquées précédemment. Les trajectoires individuelles et générationnelles mises en récit par les individus relient cette temporalité à plusieurs sphères de vie, pour révéler un aspect clé de la relation entre socialisation et subjectivité. Par exemple, dans « *La névrose de classe* », Gaulejac (1987) relie l'explication sociologique des causes et des effets de l'ascension sociale d'un individu par le diplôme à l'explication psychanalytique de la névrose dépressive, et constitue une interprétation qui mélange les conceptions théoriques de Freud et Bourdieu. À cet égard, les histoires de vie sont des dispositifs qui révèlent des « *processus de subjectivation* », confirme Dubar et Nicourd (2017) (p. 15). Demazière (2003) met également l'accent sur la temporalité dans la compréhension du récit de vie. La personne qui parle de son parcours est exposée au regard d'un tiers, et à ce moment, elle sélectionne des événements significatifs qui ont un sens pour la construction de soi et leur donne des valeurs spécifiques. Selon Demazière (2003), il s'agit essentiellement d'une action de mettre en mots et de catégoriser la temporalité de vie, pour attribuer une continuité à son propre parcours.

Un autre mot clé important dans l'analyse du parcours de vie est l'âge et la génération. Les chercheurs utilisent la cohorte de naissance qui ont vécu les mêmes événements en même temps comme un objet d'enquête pour opérationnaliser le concept et l'analyse du parcours de vie, et pour considérer la spécificité espace-temps de la socialisation (Mauger, 2015 ; Lalive d'Épinay, 2005). Cela prend tout son sens particulièrement dans le contexte moderne de l'institutionnalisation du parcours de vie ou de l'âge de la vie, et est un élément qui peut être compris sans difficulté en termes de l'objet de notre recherche. Lalive d'Épinay (2005)

explique : « *Au cours de l'avancée en âge, les parcours sont rythmés par des contraintes, des options dans le cadre de régulations matérielles et symboliques, des systèmes de règles et d'allocations de ressources, à la fois organisés socialement et construits par les individus* » (p. 204). Par rapport à l'analyse biographique, le point de vue de Lalive d'Épinay est interprété de deux manières : le mode institutionnel de régulations du parcours de vie, et la transformation et l'individualisation du parcours de vie. En d'autres termes, analyser les parcours de vie qui progressent selon les calendriers sociaux, mais également individualisés selon les normes modernes qui mettent l'accent sur l'autonomie de l'individu est une caractéristique courante dans les études traitant des données biographiques. L'exploration théorique du système de stages qui compose nos questions de recherche suit également ce contexte de la relation dynamique entre la construction sociale et l'individualisation qui agit sur l'éducation et le travail pour la génération des jeunes. En fin de compte, l'analyse des récits de vie décrits par les jeunes adultes ayant des caractéristiques comparables en termes de traits générationnels et de périodicité de la vie peut être une méthodologie appropriée pour nos questions de recherche visant à comprendre les causes et les conséquences des normes de socialisation qu'ils ont connues. Dubar et Nicourd (2017) désignent la signification de l'analyse sociologique de la biographie permettant de comprendre le contexte des socialisations différenciées à travers le concept de trajectoire : « *Pouvoir relier les raisons données par les individus aux causes structurelles des changements sociaux, c'est permettre une interprétation sociologique des biographies à condition de tenir compte des dynamiques sociohistoriques* » (p. 42). Dans cette perspective, la biographie est une approche du « processus d'entrée sur le monde du travail et la période d'expérience des jeunes » qui est l'intérêt de notre recherche, qui permet de décrire et d'expliquer des contextes et des influences socio-économiques agissant sur le cheminement de vie des jeunes étudiants à travers de leurs expériences subjectives du point de vue des micro-acteurs individuels.

5.2. La perspective et la fonction de l'approche biographique

Ensuite, qu'est-ce qui devrait être spécifiquement souligné et analysé à partir des récits de la vie des individus, et quelle est l'attitude de compréhension ? Comme mentionné ci-dessus, l'approche biographique est un moyen pertinent de montrer le processus de socialisation qui est le principal objectif de la sociologie et l'espace de subjectivité des individus impliqués.

Dans cette logique, l'analyse biographique se centre sur la compréhension et l'illustration de la « forme sociale » à partir du discours individuel. Par exemple, Weber, qui s'intéresse à la nature comparative de la sociologie, emprunte la notion de « forme sociale » à Simmel (1917) pour se référer à la forme de socialisation, ce qui signifie « *les types d'organisation sociale et les modes d'orientation des actions individuelles* » (Dubar, 1991, p. 93). L'illustration de ces formes sociales développées par Weber conduit au contraste entre la communauté et la société proposées par Tönnies. En d'autres termes, Weber a distingué deux formes de socialisation : la socialisation communautaire et la socialisation sociétaire. La catégorisation de ces types de société se représente dans l'expression « *liés malgré toute séparation* » ou « *séparés malgré toute liaison* » à propos des relations des individus (Dubar, 2010, p. 88). Dubar et Nicourd (2017) confirment ainsi : « *Ces catégorisations idéales-typiques peuvent dès lors constituer des instruments pour rendre compte dans les entretiens biographiques des formes sociales caractéristiques des processus de socialisation* » (p. 46).

Il existe le courant scientifique qui tente d'expliquer le mode d'existence sociale des individus dans une perspective interactionniste qui s'écarte de cette classification des types idéaux de la forme sociale. En particulier, le point de départ pour comprendre une carrière biographique d'un individu commence par la socialisation secondaire. Selon Berger et Luckmann (1966), la socialisation secondaire représente le processus d'« *incorporer un individu déjà socialisé dans de nouveaux secteurs du monde objectif de sa société* » (p. 179). Cette définition se rapporte essentiellement à l'analyse des institutions et des situations de travail d'un point de vue constructiviste, ajoutent Dubar et Nicourd (2017) (p. 43). Dans le prolongement du concept d'interaction créé par Mead (1934), le concept de construction sociale de Berger et Luckmann (1966) dépasse la confrontation commune entre l'individuel et le collectif pour expliquer différentes formes de socialisation. Leur point de vue se focalise sur le processus cognitif de socialisation secondaire et la construction du sens social, et met l'accent sur la compréhension du contexte de l'action et de son effet sur le déroulement d'une biographie. Dans le même esprit, Elias (1983) a également tenté de transcender l'opposition conceptuelle entre l'individu et la société à travers le concept de configuration : « *la structure de la société et ses rapports de pouvoir sont la clé de compréhension des biographies individuelles* » (trad. 1991, p. 45, cité par Dubar et Nicourd, 2017). Par la biographie de Mozart, Elias (1991) a identifié trois éléments : une image explicite de la contrainte sociale qui pèse sur la vie d'un individu ; la façon dont l'individu agit en réponse à cette contrainte et

l'accepte ou l'évite ; un modèle théorique de configuration construite par l'existence sociale de l'individu. A travers cette structure narrative, Elias a tenté de montrer une structure sociale qui a un impact décisif sur l'ajustement du « *décalage entre son existence sociale objective et le sentiment subjectif d'échec de sa vie* » (cité par Dubar et Nicourd, 2017). Dubar et Nicourd (2017) interprètent que l'approche configurationnelle d'Elias a proposé de passer « *d'une pensée substantiliste à une pensée relationnelle* » (p. 51). En d'autres termes, il convient d'insister sur la dynamique du processus de stigmatisation, de rationalisation et de civilisation, plutôt que sur l'ontologie des êtres représentée par les attributs de classe ou les ressources objectives d'un individu (p. 52).

Un autre élément important dans la compréhension du parcours d'un individu à travers le récit biographique est la bifurcation de sa carrière. Darmon (2010) explique que l'influence de la socialisation secondaire en particulier permet la transformation, la conversion, le renforcement et l'engagement tout au long du parcours de vie. Dans un esprit similaire, Leclerc-Olive (1997) considère l'événement biographique et Grosseti (2006) insiste sur la contingence et l'imprévisibilité. Cela signifie la découverte d'un aspect multiforme de la transition qui constitue une carrière, c'est-à-dire un tournant ou une réorientation, qui peut survenir dans un processus de transition institutionnalisé comme un rite de passage dans un cycle de vie (Hughes, 1996 ; Abbott, 2010, cité par Dubar et Nicourd, 2017). Combinant ces points de vue, Dubar et Nicourd (2017) indiquent que la bifurcation implique un « caractère structurel » plutôt qu'un simple changement « anecdotique » (p. 55). En d'autres termes, du point de vue du récit biographique, le concept de bifurcation ne signifie pas un changement d'état temporaire intervenant dans une carrière, mais un changement de phase, un relâchement des contraintes et une détermination d'orientation. La bifurcation dans une carrière fournit en fait des implications importantes pour notre étude de cas des expériences de stage des étudiants. Les choix de carrière des étudiants dans les espaces de formation professionnelle situés entre les deux phases du cycle de vie de l'école et du travail sont des moments cruciaux pour lier leurs deux processus de socialisation et articuler leurs identités. Pour cela, le point d'émergence de la bifurcation est la clé pour identifier les éléments essentiels et les étapes de leur construction identitaire.

Par exemple, à travers une étude longitudinale de cinq ans sur les étudiants inscrits dans une même filière, Nicourd et al. (2011, 2012) ont décrit le processus de socialisation que ces étudiants vivent à l'université comme des séquences divisées par une sorte de point de

bifurcation. Les chercheurs ont observé et décrit la différence entre chaque étudiant abandonnant ou poursuivant son projet à un certain moment et à certaine occasion, alors que la majorité des étudiants espèrent une promotion sociale par leurs études à l'université. Nicourd et al. ont constaté que le moment décisif où des différences dans l'évolution du projet entre les étudiants se produisaient était le moment où ils sentaient qu'ils avaient échoué ou réussi à établir une relation avec des acteurs privilégiés dans leur vie universitaire. De plus, les chercheurs ont trouvé que les codes, les méthodes et les attitudes tirés de ces relations sociales sont étroitement liés à la réussite de leur parcours universitaire. Bien qu'il y ait une différence dans les modalités précises selon les parcours antérieurs, ces liens interpersonnels servaient d'espace de transition pour tous les étudiants pour relier leur parcours pré-universitaire et leur vie universitaire. Autrement dit, les étudiants ont reconnu leur lien avec l'autrui significatif comme une bifurcation dans leur trajectoire tout en parlant de leurs expériences universitaires et de leur évolution. Ce travail de distinction de la bifurcation dans des parcours de vie à partir du discours des étudiants peut en effet être très utile dans notre étude pour appréhender le processus d'identification professionnelle que les étudiants mobilisent pendant leurs stages. En effet, la manière dont les étudiants reconnaissent et expriment les objets d'identification ou l'autrui significatif, qui les influencent dans leur situation professionnelle, est le moyen le plus direct de comprendre leurs attitudes d'assimilation au monde professionnel.

En somme, trois éléments essentiels dans l'approche biographique par des récits de vie sont adoptés dans notre analyse : la forme sociale de la vue macroscopique, le contexte de l'action et l'existence sociale d'un individu de la vue microscopique, et la bifurcation dans laquelle se déroule et se tourne l'histoire de vie. Ce sont aussi les éléments qui composent la trajectoire de l'individu dans un cadre structuré d'un récit. Dubar et Nicourd (2017) définissent le concept de trajectoire comme une évolution de la position sociale dans les champs sociaux. Ce champ social, selon Bourdieu (1986), est un ordre social ou un espace social dans lequel une trajectoire de vie se déroule comme des événements successifs. Il insiste sur la fonction de l'approche biographique à reconstruire et à clarifier la relation objective entre l'acteur et le champ et les autres acteurs situés dans le même champ : « *les événements biographiques se définissent comme autant de déplacements dans l'espace social, c'est-à-dire plus précisément, dans les différents états successifs de la structure de distribution des différentes espèces de capital qui sont en jeu dans le champ considéré* » (Bourdieu, 1986, p. 71). D'un autre côté,

Bertaux (2003) mentionne une attitude phénoménologique qui compose et comprend un récit de vie. Il souligne que le sujet qui raconte son expérience sociale, et le chercheur qui représente la connaissance ou l'institution pour l'interprétation doivent être essentiellement dans une relation d'intersubjectivité. Grâce à cette procédure, le chercheur peut restituer les composantes sociétales, culturelles, langagières et cognitives de l'acteur à travers une construction objective. Cela signifie que dans notre recherche, l'analyse d'un moment décisif du processus d'identification énoncé par le sujet et des différents mécanismes de socialisation doit se faire à travers un dispositif méthodologique élaboré par un cadre structuré. À cet égard, notre cadre théorique construit précédemment présente à la fois un cadre analytique opérationnalisant le concept de la double transaction de Dubar (1991), et le contraste entre les deux attitudes à travers la comparaison des modes de socialisation entre les deux pays comme l'attitude de la compréhension du chercheur.

5.3. La structuration et la mise en œuvre de l'approche biographique

Enfin, pour l'utilisation de la biographie comme méthodologie, quelles formes convient-il envisager pour préserver la structure et la particularité en tant que récit de vie ? Dans son ouvrage « *Temps et récit* » (1983-1985), Paul Ricœur a proposé six critères pour constituer un récit (cité par Dubied, 2000, pp. 45-66).

- Critère 1. « *Un début, un milieu et une fin* » : il s'agit d'une condition pour synthétiser des éléments hétérogènes par une configuration spécifique et leur donner un sens même s'il n'y a pas de débuts, de milieux et de fins dans des événements réels.

- Critère 2. « *Un principe de causalité narrative* » : c'est une perspective qui explique que tous les éléments sont liés selon une causalité, celle qui est basée sur un ensemble hétérogène. Dubied (2000) y ajoute : « *La configuration temporelle elle-même se substitue à la simple succession chronologique du réel* » (p. 50).

- Critère 3. « *Un thème* » : le thème est un point clé pour faire référence au sens de la configuration, permettant de réorganiser les éléments selon l'intelligibilité.

- Critère 4. « *Une implication d'intérêts humains* » : Ricœur (1988) mentionne que montrer la mise en intrigue des « figures » ou des « personnages » profite de la fonction de « véritable laboratoire de la condition humaine » du récit.

- Critère 5. « *Une conclusion imprévisible et congruante* » : la conclusion propose un point de vue, réinterprète le récit et le parcours, et donne une considération synthétique de l'ensemble du récit.

- Critère 6. « *Une actualisation* » : cela se réfère à l'action de lire du lecteur, Ricœur souligne que la lecture est une activité constituante du récit et lui donne de l'actualité.

Les éléments ci-dessus décrivent la structure de base d'un récit, et Dubied (2000) précise que le modèle de Ricœur spécifiant ces six critères n'est pas utilisé comme réglementation au sens normatif. Il affirme qu'« *il permet de déterminer dans quelle mesure un discours peut être considéré dans le cadre du modèle de la triple mimésis* » (p. 61).

D'autres chercheurs s'intéressent principalement à la « structuration » des récits qui est également liée au système d'analyse du discours individuel. Bertaux (2003) présente trois ordres de réalité dans un récit de vie (Bertaux, 2003, p. 68, cité par Burrick, 2010, pp. 18-19) :

- « *la réalité historico-empirique, le parcours biographique intégrant la succession des situations objectives du sujet, mais aussi la manière dont il les a vécues* »
- « *la réalité psychique et sémantique, ce que « le sujet sait et pense rétrospectivement de son parcours biographique », résultat de ce que le sujet a fait de ses expériences jusqu'ici* »
- « *la réalité discursive du récit, correspondant à ce que le sujet veut bien dire de ce qu'il sait et pense de son parcours ce jour-là et à cette personne-là* »

Ces ordres reconstituant la réalité dans un récit proposés par Bertaux (2003) reflètent deux logiques : la distinction entre diachronique et synchronique dans la structuration des récits ; le processus de passage de données discursives à une interprétation objective. Burrick (2010) l'explique ainsi : « *Pour Bertaux (2003), reconstituer la structure diachronique des événements biographiques, c'est-à-dire la succession des événements marquants avec leurs relations « avant-après », malgré les distorsions, confusions, « zones blanches », « déplacements », incohérences, voire dissimulations, permet d'accéder à une objectivité au moins discursive* » (p. 19).

Par ailleurs, Dubar et Nicourd (2017) préconisent que l'analyse des données biographiques soit basée sur un « *protocole d'analyse* », non pas sur une « *restitution linéaire de la biographie* ». Ils soulignent le risque de considérer le récit comme un explicatif en soi en raison du caractère d'auto-analyse du récit, et réaffirment leur position selon laquelle c'est toujours le regard sociologique qui permet de construire les résultats (p. 84). En ce sens, Dubar et Nicourd (2017) proposent une méthode d'analyse distinguant les modalités de la transaction diachronique et de la transaction synchronique (p. 85). L'analyse de la transaction diachronique est centrée sur la manière dont les enquêtés présentent « *les étapes, les événements, les choix de parcours* » en négociation avec eux-mêmes, à travers lesquels les chercheurs identifient les formes de « *fatalisme* » et de « *volontarisme* » dans leur discours.

Ceci renvoie en fait à la « mise en intrigue » au sens de Ricœur mentionnée ci-dessus. En outre, l'analyse de la transaction synchronique repère des formes de « reconnaissance » et de « légitimité » à travers « la qualification des relations, des rapports sociaux » concernant l'autrui significatif. Lorsqu'il s'agit de traiter plusieurs entretiens de manière transversale, la méthode d'analyse se centre sur les « typologies à partir de schèmes récurrents ou de chemins similaires » (*ibid.*). Par exemple, Demazière et Dubar (1997) ont décrit les logiques typiques, les ordres catégoriels et l'univers de croyances des individus en relation avec leur expérience de travail (p. 101). Les auteurs y ajoutent d'ailleurs : « Ce ne sont pas les individus qui sont classés dans des typologies, mais des discours » (p. 98).

En ce qui concerne la question du schème d'intelligibilité, Coninck et Godard (1989) sont des chercheurs qui ont présenté des modèles d'analyse permettant de repérer les formes causales sous différents angles dans l'interprétation des données biographiques. Sur la base des principes d'intelligibilité du social, ils ont proposé trois modèles complémentaires pouvant être utilisés pour la recherche biographique (cité par Pailot, 2003, pp. 19-41).

- Le modèle archéologique : Il s'agit de la recherche d'un « point d'origine pertinent », où se déroulent les événements biographiques, afin d'analyser « les façons d'être, de désirer et de penser, les logiques profondes de la personne conditionnées au temps et au champ social », c'est-à-dire au point de la diachronique. Pailot (2003) le résume : « Comment le présent, l'immédiat, le contextuel sont relativisés, modelés par le « temps long » des structures socio-psychiques dans lesquelles ils s'inscrivent » ?

- Le modèle processuel : La question clé ici est la dynamique des éléments causaux dans le parcours de vie, et son déroulement temporel. Pailot (2003) s'interroge sur ce processus de transition : « Comment un itinéraire biographique se modifie dans le déroulement temporel » ?

- Le modèle structurel : Ce modèle s'intéresse aux temporalités sociohistoriques, et étudie le processus par lequel une « pré-structuration des parcours de vie » du sujet se produit par des « chaînes causales », qui sont socialement organisées à l'extérieur du sujet. C'est-à-dire, selon Pailot (2003), « Comment les contraintes social-historiques « objectives » pré-structurent la trajectoire biographique d'un individu » ?

Les trois modèles présentés ci-dessus proposent une méthode d'analyse qui prend en compte les « formes temporelles de la causalité » dans les phénomènes sociaux sous différents points de vue, afin de construire des différents schèmes en mettant l'accent sur « l'intelligibilité de l'écriture sociologique à propos des biographies » (Coninck et Godard, 1990, p. 25).

Dubar et Nicourd (2017) conviennent également que la structuration du récit réside finalement dans la construction des schèmes qui « constituent des repères fondamentaux pour

saisir les cheminements sociaux de l'enquête » (p. 86). Concernant la méthode d'analyse des entretiens biographiques, Demazière et Dubar (1997) s'intéressent à l'analyse structurale du récit de Roland Barthes. Barthes (1966) suppose qu'il existe trois niveaux de sens tout récit : le niveau des *fonctions* ; le niveau des *actions* ; le niveau de la *narration*. A travers cette distinction, il insiste sur la reconnaissance des « étages » dans le récit, permettant de « projeter des enchaînements horizontaux du fil narratif sur un axe implicitement vertical » (Barthes, 1966, p. 5, cité par Demazière et Dubar, 1997). Demazière et Dubar (1997) reformule ces trois niveaux d'analyse comme suit (repris par Dubar et Nicourd, 2017, pp. 86-87) :

- « *Le niveau des fonctions est retraduit en séquences (S), concerne l'histoire racontée et ses différents moments (épisodes, événements, tranches de vie, etc.), soit tout ce qui fait avancer le récit et sa chronologie* » : le niveau de *séquences* ici renvoie donc aux composantes de la « trajectoire » au sens diachronique.

- « *Le niveau des actions est retraduit en actants (A) en tant qu'il fait intervenir des personnages (humains ou institutionnels, voire mythiques) qui modifient, infléchissent ou simplement accompagnent l'histoire racontée* » : les *actants* correspondent selon les auteurs aux « carrières » permettant l'identification positive ou négative dans l'interaction synchronique avec des autres significatifs dans les champs spécifiques.

- « *Le niveau de la narration, ou encore du discours adressé par l'auteur à un ou plusieurs destinataires et qui prend la forme de propositions argumentaires (P) participant à la mise en intrigue de l'histoire racontée et des actions relatives à un chercheur* » : le *discours* représente le « cheminement » interprété par le sujet de son parcours.

La force de cette méthode d'analyse est de permettre, de façon pratique mais aussi cadrée, une structuration du récit par un « schème spécifique » composé de « mots clés » ou de « formules typiques » identifiés dans des données biographiques. La signification de chaque niveau d'analyse et la nature des informations classifiées sont bien caractérisées, distinctes et intelligibles. Demazière et Dubar (1997) proposent de traiter les données narratives par le codage, le recodage, le regroupement et la comparaison des segments afin de construire le schème spécifique. Ainsi, les méthodes d'analyse présentées ci-dessus traitent des modalités visant à prendre en compte différents aspects et caractéristiques des données biographiques et, tout en profitant d'une forme particulière du récit de vie, à articuler ces éléments sur la base d'une cohérence logique et objective en tant que méthodologie scientifique.

5.4. Les pratiques et les objectifs de l'entretien biographique

Pour la modalité de collecte des matériaux biographiques qui sont l'élément central de notre choix méthodologique, nous avons choisi l'entretien qualitatif. Plusieurs chercheurs soutiennent la pertinence et la richesse de l'entretien en tant que méthodologie qualitative (Blanchet, 1991 ; Blanchet et Gotman, 1992 ; Kaufmann, 1996 ; Demazière et Dubar, 1997 ; Demazière, 2007b, cité par Dubar et Nicourd, 2017, pp. 71-72). En particulier, Demazière (2007a) a souligné l'approche qualitative des entretiens biographiques sur les spécificités du parcours d'un individu : « *chaque entretien biographique est une mise en forme argumentée d'un parcours. Les enquêtés racontent quelque chose à propos de leur vie ou de certaines dimensions de leur biographie et ceci dans le cadre d'un échange ouvert, approfondi, compréhensif* » cité par Dubar et Nicourd, 2017, p. 72). Partant de cette idée, nous avons noté l'entretien biographique en tant que méthodologie permettant de réaliser la description et l'explication de faits objectifs à travers la compréhension et l'interprétation de la façon dont le sujet les a vécus subjectivement.

Dubar et Nicourd (2017) explique la nécessité de construire un « cadre » pour éviter l'« empirisme naïf » et créer un espace de travail qui réponde aux besoins de l'étude, bien qu'il n'existe aucun moyen établi de préparer et de mener des entretiens biographiques. Selon eux, ce cadre est également légitime comme stratégie de recherche pour mobiliser la « sensibilité sociologique » à l'analyse des matériaux qualitatifs (p. 72), comme l'a souligné Glaser et Strauss (1967). Cela suggère que même dans une méthode centrée sur une narration et son locuteur, un guide d'entretien spécifiant l'intention du chercheur peut être utilisé pour mener et analyser des entretiens dans des conditions d'objectivation. Par ailleurs, Dubar et Nicourd (2017) prennent une « double temporalité » comme caractéristique des entretiens biographiques. En d'autres termes, les entretiens biographiques permettent d'appréhender le parcours de l'individu dans un ordre diachronique, tout en prenant en compte les différentes sphères de vie à un moment précis et les interactions qui se produisent dans le processus de socialisation de l'individu d'une approche synchronique (p. 73).

De nombreuses techniques d'entretiens biographiques sont proposées dans diverses études, et parmi ces différentes approches, nous accordons une attention particulière aux explications qui mettent en évidence le contexte dans lequel les données sont produites par l'entretien et sa nature interactive. Mauger (1991) insiste sur le fait qu'il existe déjà un rapport social entre

l'enquêté et l'enquêteur que ces deux acteurs tissent, la neutralité n'est donc pas possible dans cette relation (cité par Dubar et Nicourd, 2017, p. 76). Bourdieu (1993) affirme également sur ce point : « *le rêve positiviste d'une parfaite innocence épistémologique masque que la différence n'est pas entre la science qui opère une construction et celle qui ne le fait pas, mais entre celle qui le fait sans le savoir et celle qui, le sachant, s'efforce de connaître et maîtriser aussi parfaitement que possible ses actes, inévitables, de construction et les effets qu'ils produisent inéluctablement* » (p. 905). Autrement dit, le point de vue d'un enquêteur totalement neutre et objectif n'est pas une condition envisageable à la conduite d'un entretien, il s'agit d'une perspective qui met plus de poids sur la réflexivité de l'observateur, qui permet la construction scientifique en essayant de mieux comprendre les expériences, les actions et les effets du sujet, plutôt que sur le positivisme parfait épistémologiquement. Citant Lévi-Strauss, Dubar et Nicourd (2017) réaffirment cette conception d'un travail de réflexivité comme condition d'objectivation (p. 77) : « *Que le fait social soit total ne signifie pas seulement que tout ce qui est observé fait partie de l'observation ; mais aussi, et surtout, que dans une science où l'observateur est de même nature que son objet, l'observateur est lui-même une partie de son observation* » (Lévi-Strauss, 1986, p. 28).

Dans le même sens, Demazière (2008) considère que la situation de l'enquête peut aussi être analysée comme cadre d'interaction des deux acteurs. Dans le cadre de l'entretien, l'enquêteur et l'enquêté prennent chacun leur stratégie en fonction de leur légitimité comme objet à écouter, à interroger, et à parler et à être écouté. À ce moment, en raison de la situation sociale ou des caractéristiques de l'enquêté, ou de toute domination socioculturelle que la position de l'enquêteur peut impliquer, l'enquêté peut prendre des mesures qui affectent l'interaction et la production de données biographiques utiles, telles qu'une sorte d'autodévalorisation ou une réduction des causes dans le processus de reconstitution de son expérience par son discours. Dans ce cas, explique Demazière (2008), l'enquêteur considère l'espace hiérarchisé auquel appartient le sujet, à savoir l'âge, le sexe et l'origine, comme une autre variable de l'analyse, et peut recadrer les interactions en fonction de l'objectif de la recherche. Au cours de l'entretien, la place et la méthode d'interaction constituent une partie importante pour faire un rapport avec l'enquêté, et pour conduire à la production du discours en respectant l'objectif de l'entretien.

Enfin, Dubar et Nicourd (2017) présente les trois finalités de l'entretien sociobiographique

comme suit : « *obtenir des repères objectifs sur la trajectoire de l'enquête, accéder aux différents mondes subjectifs de sa carrière et permettre une interprétation de son cheminement liant trajectoire et carrière* » (p. 81). Cela signifie à son tour l'importance de comprendre les implications sociales sur la trajectoire de l'interviewé à travers la façon dont il choisit des événements importants de son parcours et parle de son sens et du système et de croyance qu'il projette. La mise en œuvre de ces intersections en interprétation biographique suppose, en effet, une intervention active du chercheur dans l'entretien et un interrogatoire stratégique plus ou moins proche des intentions du participant au préalable. Une telle stratégie peut limiter l'expression subjective du sujet, mais sur ce point, Dubar et Nicourd (*op.cit.*) affirme ainsi : « *l'entretien sociobiographique n'est pas non directif. Il ne s'agit pas d'inviter l'enquête à « raconter sa vie » ou à « dire sa vie »* » (p. 82). En d'autres termes, même pour un entretien qui concerne l'espace subjectif de la vie d'un individu, son analyse sociologique et sa structuration pour le matériau biographique appartiennent au chercheur, pas au narrateur. En ce sens, Demazière (2005) confirme l'importance d'un entretien donnant une direction : « *la non-directivité semble désormais obsolète pour caractériser les entretiens orientés vers la production d'un récit argumenté par des croyances, valeurs, normes, jugements permettant l'élaboration d'un ensemble de significations par l'interviewé* » (p. 5). Ces suggestions soulignent la nécessité de préparer un entretien structuré qui met beaucoup d'accent sur les expressions des personnes interrogées et reflète en même temps la problématique du chercheur.

Dubar et Nicourd (2017) mentionnent également le déroulement de l'entretien, c'est-à-dire quel type de questions devrait être posé et dans quel ordre obtenir les informations souhaitées. Selon ces auteurs, à travers une variété de facteurs, le chercheur peut accéder aux espaces d'interprétation qu'un individu a construits et mobilisés au cours de son parcours dans un espace de socialisation donné (p. 83). Par exemple, en matière de relations familiales, le « pouvoir de négociation et de contrainte », les « rituels et pratiques symboliques significatives » peuvent être des indications importantes pour comprendre le contexte. Nicourd (2011) confirme que le discours décrivant la lignée familiale du sujet est la source de données non seulement pour son parcours, mais aussi pour les liens subjectifs qu'il entretient avec les membres de sa famille. De plus, Schwartz (1990) considère que la « conversation » reflétant le monde privé du sujet sont des indicateurs de la dimension subjective et sociosymbolique. En somme, afin de saisir le processus de socialisation secondaire, il est

nécessaire de se centrer sur la description de la personne interrogée sur l'organisation, les personnes et les institutions comme autrui significatif, et afin de le souligner, les entretiens peuvent être conduits dans le sens de la problématique du chercheur ou dans le cas d'événements significatifs, pas nécessairement par ordre chronologique. Ici, Dubar et Nicourd (2017) mettent l'accent sur le repère de bifurcations révélant les « *moments de négociation de transactions biographiques* » du sujet (p. 84).

6. La présentation des démarches sur le terrain

Sur la base des approches méthodologiques ci-dessus, nous avons entrepris des démarches visant à mener une enquête sur le terrain. Tout d'abord, il est nécessaire de considérer la méthode d'entretien qui convient à la méthode biographique retenue pour notre investigation. Turner III (2010) souligne la place du protocole d'entretien dans la conception des recherches qualitatives et explique les avantages et les inconvénients des différentes méthodes d'entretien qualitatif. Dans la perspective de l'enquête qualitative de Creswell (2007), il classe la conception d'entretien en trois grandes catégories : 1) « *entretien conversationnel informel* » ; 2) « *approche par guide d'entretien général* » ; 3) « *entretien ouvert standardisé* » (p. 754).

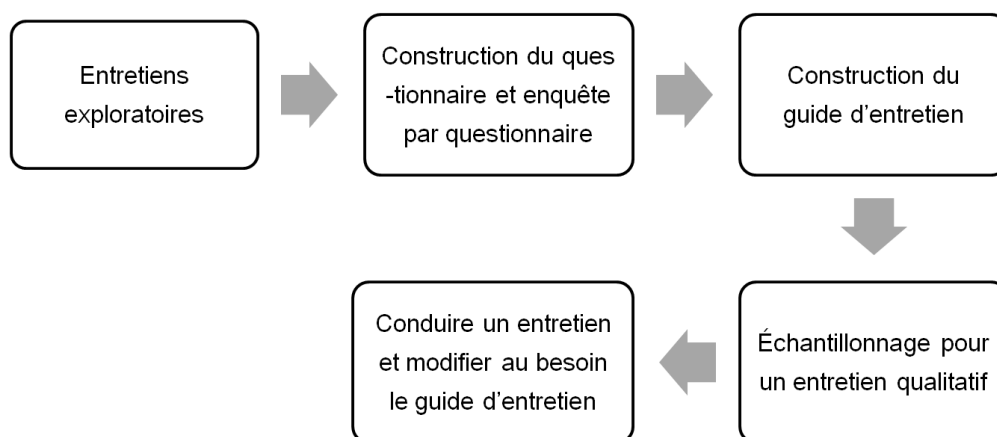
Selon Gall, Gall et Borg (2003), l'« *entretien conversationnel informel* » repose entièrement sur la façon suivante : « *la génération spontanée de questions dans une interaction naturelle, généralement celle qui se produit dans le cadre du travail de terrain d'observation continue des participants* » (p. 239, cité par Turner III, 2010, p. 755). Turner III ajoute qu'il est essentiel de comprendre le besoin d'originalité et de flexibilité dans l'interrogation, étant donné que cette méthode d'entretien repose entièrement sur les interactions avec les participants. En revanche, l'« *approche par guide d'entretien général* » est une méthode d'entretien plus structurée que la précédente. Dans cette approche, McNamara (2009) note « *la capacité du chercheur de s'assurer que les mêmes domaines généraux d'information sont recueillis auprès de chaque personne interrogée* », ce qui fournit plus de concentration que l'approche conversationnelle, mais tout en permettant un certain degré de flexibilité et d'adaptabilité pour obtenir des informations de la personne interrogée (cité par Turner III, 2010, p. 755). Turner III estime que dans cette approche, alors que le chercheur a l'initiative de mener l'entrevue, la flexibilité est toujours la priorité en fonction des « *invites perçues* »

par les participants. Enfin, l'« entretien standardisé ouvert » est extrêmement structuré en termes de la formulation des questions, dans la mesure où les questions posées aux participants sont toujours identiques, mais elles sont formulées de manière à ce que les réponses soient ouvertes (*idem.*, p. 756). À cet égard, cette approche se distingue d'un entretien directif sous la forme stricte de la formulation et de l'ordre des questions tout en limitant les réponses par « oui » ou « non ». Selon Turner III, cette approche fournit des données qualitatives très riches en permettant aux participants d'exprimer pleinement leurs réponses avec autant de détails qu'ils le souhaitent. Mais d'autre part, il souligne qu'il peut être assez difficile pour le chercheur d'extraire des thèmes ou des codes similaires à partir de données d'entretiens transcrites, et de refléter avec précision une perspective globale pour toutes les réponses narratives à travers le processus de codage.

Comme de nombreux chercheurs l'ont souligné précédemment, l'entretien biographique étant une « mise en forme argumentée d'un parcours » (Demazière, 2007a), il nécessite un « cadre » qui réponde aux besoins de l'étude tout en évitant l'« empirisme naïf » (Dubar et Nicourd, 2017). Glaser et Strauss (1967) recommandent également la rédaction d'un guide d'entretien précisant les conditions d'objectivation et l'intention du chercheur, en dehors des données axées sur la narration du locuteur. Par conséquent, nous avons choisi un entretien semi-directif avec une flexibilité qui permet aux participants d'exprimer librement leurs récits biographiques tout en conservant l'orientation des questions et des thèmes grâce à un guide d'entretien préparé à l'avance.

Afin d'assurer l'objectivité de la recherche utilisant des entretiens qualitatifs semi-directifs et de rendre les résultats plus fiables, Kallio et al. (2016) mettent l'accent sur l'élaboration d'un cadre systématique des entretiens. Ils présentent cinq phases pour la construction d'un guide d'entretien semi-directif rigoureux : 1) « *identifier les prérequis pour l'utilisation des entretiens semi-structurés* » ; 2) « *recupérer et utiliser les connaissances antérieures* » ; 3) « *élaboration du guide d'entretien semi-structuré préliminaire* » ; 4) « *pilote testant le guide* » ; et 5) « *présentation du guide d'entretien semi-structuré complet* » (pp. 2954–2965). Suite à cette proposition, nous avons planifié notre phase de terrain comme indiqué dans le schéma ci-dessous.

- Schéma : Notre démarche d'investigation (Lee, 2020)



Ainsi, avant de mener l'entretien semi-directif, nous avons pris deux mesures préliminaires pour rendre les préparatifs plus efficaces : entretiens exploratoires et enquête par questionnaire. Au début de l'étude empirique, nous ne disposions pas de données empiriques autres que des données théoriques, nous avons donc mené deux entretiens exploratoires pour avoir un aperçu approximatif du contexte actuel des stages des étudiants. Nous avons eu deux brefs entretiens avec un étudiant français et un étudiant coréen que nous avons rencontrés via un réseau personnel et écouté des informations sur la réalité des stages des deux pays. Ces entretiens n'ont pas été enregistrés en dehors des prises de notes. Par la suite, nous avons construit un questionnaire (voir en Annexe) à partir des informations identifiées et mené une enquête par questionnaire pendant environ trois mois sur Internet. Ce questionnaire, complété par une centaine d'étudiants dans chaque terrain en Corée du Sud et en France, nous a permis de recueillir des informations générales sur les stages universitaires dans les deux pays, notamment le nombre ou la durée moyenne des stages, les aspects pédagogiques et les suggestions, ainsi que des contextes plus détaillés à aborder qualitativement.

En plus de cette collecte d'informations, cette étape d'investigation exploratoire a rempli deux fonctions importantes pour notre investigation empirique. Premièrement, un échantillon pour l'entretien a été sélectionné parmi les profils recueillis dans l'enquête par questionnaire. Deuxièmement, un guide d'entretien a été conçu en combinant les informations générales recueillies par le questionnaire avec des questions de recherche établies dans notre cadre théorique. Les entretiens préparés avec cette procédure ont rendu possible le recueil des données biographiques qui correspondent le mieux à nos objectifs de recherche, en sélectionnant des profils plus homogènes au niveau des parcours individuels au sein d'une

cohorte et en focalisant les questions sur des parties subjectives difficiles à explorer quantitativement. Désormais, ces procédures effectuées pour l'enquête de terrain seront présentées plus en détail étape par étape.

6.1. La construction d'un guide d'entretien

Dans notre enquête empirique, le rôle du guide d'entretien est de pré-organiser des thèmes qui ne peuvent être explorés que par des entretiens qualitatifs. Par conséquent, les questions spécifiées dans le guide aident à ne pas s'écarter du thème central tout en considérant le contexte et le discours de l'interviewé, plutôt qu'à développer l'entretien dans l'ordre du guide au sens strict. Pour cela, un entretien semi-directif a été préparé visant à structurer et diriger les interrogations dans le cadre des thèmes d'intérêt de notre recherche, sans interrompre le discours narratif de l'interviewé décrivant la spécificité des cas et la réalité de l'acteur (Paillé, 1991). Combessie (2007) considère le rôle du guide d'entretien comme le plan et la grille d'observation comportant la liste des thèmes à aborder lors de l'entretien. Pourtant, il précise également que cette liste « *n'a pas pour objectif de déterminer les enchaînements ni la formulation des questions* », au détriment d'une dynamique propre de l'entretien (p. 24).

En ce qui concerne la formulation des questions, McNamara (2009) présente les éléments essentiels des questions pour mener un entretien qualitatif efficace comme suit (cité par Turner III, 2010, p. 758) :

- 1) « *la formulation doit être ouverte (les répondants doivent pouvoir choisir leurs propres termes lorsqu'ils répondent aux questions)* »
- 2) « *les questions doivent être aussi neutres que possible (éviter les mots qui pourraient influencer les réponses, par exemple, des mots évocateurs et critiques)* »
- 3) « *les questions doivent être posées une par une* »
- 4) « *les questions doivent être formulées clairement (cela comprend la connaissance des termes propres au programme ou à la culture des répondants)* »
- 5) « *il faut être prudent en posant des questions « pourquoi »* »

En outre, Paillé (1991) insiste particulièrement sur le lien étroit entre les thèmes de recherche et le guide d'entretien. Il présente les six étapes de l'élaboration du guide d'entretien : 1) « *l'élaboration du premier jet* » ; 2) « *le regroupement thématique des interrogations* » ; 3) « *la structuration interne des thèmes* » ; 4) « *l'approfondissement des thèmes* » ; 5) « *l'ajout*

de probes » ; 6) « la finalisation du guide » (pp. 67-68). Ainsi, dans notre démarche, la formulation des questions a été faite en tenant compte de la cohérence avec les questions de recherche et les concepts définis dans notre cadre théorique. De même, notre guide d'entretien a été construit afin que toutes les questions contiennent chacune un thème central indépendant ainsi que des sous-thèmes pour la catégorisation dans la phase d'analyse ultérieure.

Conformément à ces suggestions des auteurs, nous avons construit un guide d'entretien composé d'un total de 16 questions classées en deux parties, pratique et représentation, selon le domaine d'information visé. (Cf. Annexe pour le guide d'entretien complet). L'ordre des questions était pré-organisé en fonction de l'évolution de l'entretien, mais elles ont été posées de manière flexible dans le déroulement de l'entrevue.

- Tableau : Guide d'entretien semi-directif (Lee, 2020)

Pratique	Thématique
1. Quelle est votre filière d'études et comment avez-vous développé votre projet professionnel en lien avec votre diplôme ?	Champs de l'action : condition objective, positions des acteurs, aspect relationnel, influence des institutions
2. Dans quelle mesure le stage concerne votre projet professionnel ?	
3. Expliquez-nous les caractéristiques de votre entreprise d'accueil. (Ex : secteur d'activité, chiffre d'affaire, organigramme, personnel... etc.)	
4. Comment avez-vous trouvé votre stage dans cette entreprise ?	
5. Quelle était votre priorité dans votre recherche de stage ? Pourquoi vous avez choisi cette entreprise pour votre stage ?	
6. Dans quel cadre s'est effectué votre stage ? (Ex : stage obligatoire, stage facultatif, période d'essai...etc.)	
7. Racontez-nous vos journées quotidiennes en tant que stagiaire de manière libre. (Ex : routine, les tâches confiées, les échanges avec des collègues, tous ce que vous avez fait... etc.)	
8. En stage, quels types d'échanges avez-vous eu avec les membres de l'organisation ? - Relations avec le tuteur du stage : - Relations avec les salariés ou les collègues stagiaires : - D'autres relations :	
9. Dans quelle mesure vos relations avec les membres de l'entreprise étaient utiles pour vous ? Si oui, en quoi ? Sinon, pourquoi ?	
10. Comment a été définie votre position en tant que stagiaire au sein de l'entreprise ? (Ex : si vous êtes apprenant guidé par les personnels, ou quasi-agent autonome exerçant les tâches de salariés, ou votre niveau de responsabilité, etc.)	
Représentation	Thématique
11. Avant votre stage, avez-vous déjà eu d'autres expériences qui vous semble importantes pour votre projet professionnel et personnel ? (Ex : le job d'été, le bénévolat... etc.) Si oui, à votre avis, par quoi l'expérience de stage se distingue des autres expériences ?	Logiques de l'action : situation et stratégie de

12. Pendant la période de stage, qu'avez-vous appris de la vie sociale de l'entreprise, du métier et du monde du travail ? (Ex : les valeurs, les normes, l'attitude... etc.)	l'acteur, normes sociales, dynamique identitaire
13. Dans quelle mesure votre formation scolaire et votre formation en stage correspondent-elles ? Dans quel rapport pensez-vous que vous améliorez vos compétences par les deux ?	
14. Quelles sont vos perspectives d'emploi dans votre secteur et de vos débouchés ? Et sur quoi ces prévisions sont-elles basées ?	
15. Quel est le plus grand changement apporté pour votre projet en comparaison avant-après du stage ?	
16. En général, qu'est-ce que vous pensez des pratiques du stage ?	

6.2. Le recrutement des interviewés

Comme expliqué précédemment, l'échantillon de notre entretien était composé en grande partie de deux étapes : enquêtes par questionnaire randomisées pour établir une population primaire d'enquête, et sélection des effectifs de cet ensemble avec un profil qui répondait à nos critères parmi les répondants au questionnaire. Le questionnaire était composé de questions permettant de saisir le contexte général du stage étudiant, et ne limitait pas les conditions de participation. Ici, les profils collectés ont été examinés un par un, et les profils appropriés ont été retenus pour l'entretien, et une demande d'entretien a été envoyée par e-mail. Les critères de sélection des profils sont les suivants : indifférent de filières d'études (à l'exception de formation en médecine et formation des enseignants), étudiants du supérieur de moins de 30 ans ou diplômés de moins d'un an au moment de l'obtention du diplôme, les cursus en formation initiale de niveaux bac +2 à bac +5, ayant effectué au moins un stage d'une durée au moins deux mois pendant ses études. En ce qui concerne le type de stage effectué, le stage inclus dans une formation en alternance ou d'apprentissage a été exclu. Cependant, dans le cas des étudiants français ayant des parcours universitaires mélangés, les étudiants qui ont commencé leur formation initiale comme une formation générale plutôt qu'un programme d'apprentissage ont été inclus dans l'échantillon, et lors de l'entretien, l'interrogation sur son expérience de stage se limitait également à sa formation initiale. Voici les profils des 21 personnes interviewés dans le cadre de notre étude :

- Tableau : Profils des interviewés (IF : interviewé français / IC : interviewé coréen)

Interviewé	Age/sex	Parcours et filières	Nombre de Stages effectués	Statut actuel
IF1	22ans/H	BTS obtenu, Master 2 en Qualité Sécurité Environnement	4	En stage
IF2	22ans/H	Licence 3 en Histoire	3	Etudiant
IF3	23ans/H	DUT obtenu, Licence professionnelle CDED	2	Salarié
IF4	22ans/F	BTS obtenu, Master 2 en Multimédia	6	En stage
IF5	22ans/H	CPGE, Formation d'ingénieurs 4 ^e en Automatique Électronique	3	En stage
IF6	22ans/H	DUT obtenu, Formation d'ingénieurs 5 ^e en Automatique Electronique	3	En stage
IF7	23ans/H	CPGE, DUT obtenu, Formation d'ingénieurs 5 ^e en Informatique	2	En stage
IF8	26ans/H	Deux DUT obtenus, Formation d'ingénieurs 5 ^e en Systèmes embarqués	4	En stage
IF9	23ans/H	DUT obtenu, Formation d'ingénieurs 4 ^e en Génie physique	2	Etudiant
IF10	24ans/F	Licence en Langue étrangère anglais-allemand obtenue, Master 2 en Marketing international	3	Salarié
Moyenne	22.9 ans	Bac+3 Licence ou Bac+5 Master	3.1	
IC1	25ans/F	Licence en Design industriel	2	Salarié
IC2	27ans/H	Licence en Management	2	Salarié
IC3	23ans/H	Licence 3 en Architecture	1	Etudiant
IC4	24ans/H	Licence 4 en Architecture	1	Etudiant
IC5	22ans/H	Licence 3 en Architecture	2	Etudiant
IC6	23ans/F	Licence en Management et en Sciences de l'éducation	1	Salarié
IC7	24ans/F	Licence 4 en Langue et littérature anglaise	1	Etudiant
IC8	23ans/F	Licence 4 en Sciences de l'éducation	1	En stage
IC9	24ans/F	Licence 4 en Sciences de l'éducation	1	Etudiant
IC10	25ans/H	Licence 4 en Management	2	Etudiant
IC11	29ans/H	Licence en Statistique et en Sciences de l'éducation	3	Salarié
Moyenne	24.4 ans	Bac+4 Licence	1.5	

Comme le montre le tableau ci-dessus, notre échantillon se constitue d'un total de 21 étudiants ou récemment diplômés d'entre 22 et 29 ans dont 10 français et 11 coréens. Dans

diverses filières d'études, tous ont effectué au moins deux mois de stages en entreprise pendant leurs études en formation initiale de niveaux bac +2 à bac +5, et en situations actuelle diverses : en formation, en stage, en recherche d'emploi ou recruté depuis moins d'un an.

Si nous comparons l'âge moyen des personnes interrogées, nous pouvons remarquer que l'âge moyen des étudiants coréens est d'environ un an de plus que celui des étudiants français. Cependant, étant donné que les étudiants coréens de sexe masculin effectuent un service militaire pendant environ deux ans durant leurs études, et qu'il est très courant de prendre un congé pendant le premier cycle universitaire de quatre ans pour les étudiants coréens, il peut être considéré comme un profil comparable aux étudiants français sur des parcours individuels. En revanche, lorsque l'on compare le nombre moyen de stages, les différences sont clairement visibles. Le nombre moyen de stages que les étudiants français ont effectués est de 3, avec deux fois l'expérience de stage des étudiants coréens qui effectuent en moyenne 1,5 stage pendant leurs études. C'est l'effet du système de stages français universel comme cursus supérieur.

Par ailleurs, une grande variété de profils a été collectée pour les filières d'études. Dans les profils français, les étudiants inscrits dans les écoles et les universités sont également inclus, et dans les profils coréens aussi, les étudiants de filières et de cursus très différents sont inclus. Cette constitution d'échantillon diversifiée permet de collecter un plus large éventail de cas de stages et d'expériences diverses d'étudiants par rapport à une méthode de recherche axée sur la pratique de stage d'un cursus spécifique, et fournit une source de matériel pour comprendre le contexte social global en termes d'analyse sociétale. En particulier, ces données ont été très utiles pour recouper les informations et les discours sur les conditions de stage et les quêtes identitaires des étudiants qui ont effectué des parcours différents.

6.3. Le déroulement des entretiens et la retranscription

Le recrutement des interviewés et les entretiens individuels se sont effectués entre avril et octobre 2018. Chaque entretien s'est passé une fois, individuellement, dans des endroits fermés ou ouverts mais qui n'empêchent pas l'interaction et les discours des personnes interrogées. Avant de mener l'entretien individuel, l'enquêteur a expliqué le cadre et l'objectif de l'entretien aux interviewés et demandé leurs accords pour l'enregistrement de

discours. De plus, pour faire un rapport avec l'enquêteur et mettre l'enquêté à l'aise avant l'entrée dans l'entretien, nous avons lancé une conversation en confirmant ensemble les réponses sur le questionnaire précédemment effectuées. Pendant ce temps, nous avons pu ouvrir une ambiance plus favorable pour l'enquêté afin qu'il raconte son histoire en continuité, mais aussi une condition permettant à l'enquêteur de mieux appréhender le contexte et le caractère implicites de chaque interviewé. La durée des entretiens ont été en général un peu plus d'une demi-heure, entre minimum 25 minutes et maximum 70 minutes.

Après avoir effectué ces entretiens individuels semi-directifs, nous avons entrepris le travail de retranscription des entretiens. Du fait que nos sujets sont issus de deux nationalités différentes, notre corpus se présente en deux langues. C'est-à-dire que nous avons construit les retranscriptions en français pour les entretiens menés en français, et les retranscriptions en coréen pour les entretiens menés en coréen. Ensuite, pour l'exploitation du corpus coréen, nous allons traduire les extraits à citer en français pour les présenter dans notre thèse (voir en Annexe pour les retranscriptions).

7. Le processus de traitement des données : l'analyse de contenu

Afin d'élaborer une méthode d'analyse qualitative des données collectées, nous avons adopté l'analyse de contenu. Selon Bardin (2011), l'analyse de contenu vise généralement deux objectifs méthodologiques : « *le dépassement de l'incertitude* » et « *l'enrichissement de la lecture* ». Ces deux orientations sont appliquées de manière opposée ou complémentaire entre la vérification prudente de l'objectivité et l'interprétation brillante de la subjectivité (p. 32). De ce fait, l'analyse de contenu contient deux fonctions qui ne peuvent être dissociées dans la pratique : une fonction heuristique et une fonction d'« *administration de la preuve* » (p. 33). En d'autres termes, l'analyse de contenu est une méthode d'analyse qualitative développée en conjonction avec le besoin de découverte et la quête de rigueur, recherchant à la fois un « *tâtonnement exploratoire* » et une « *analyse systématique* ».

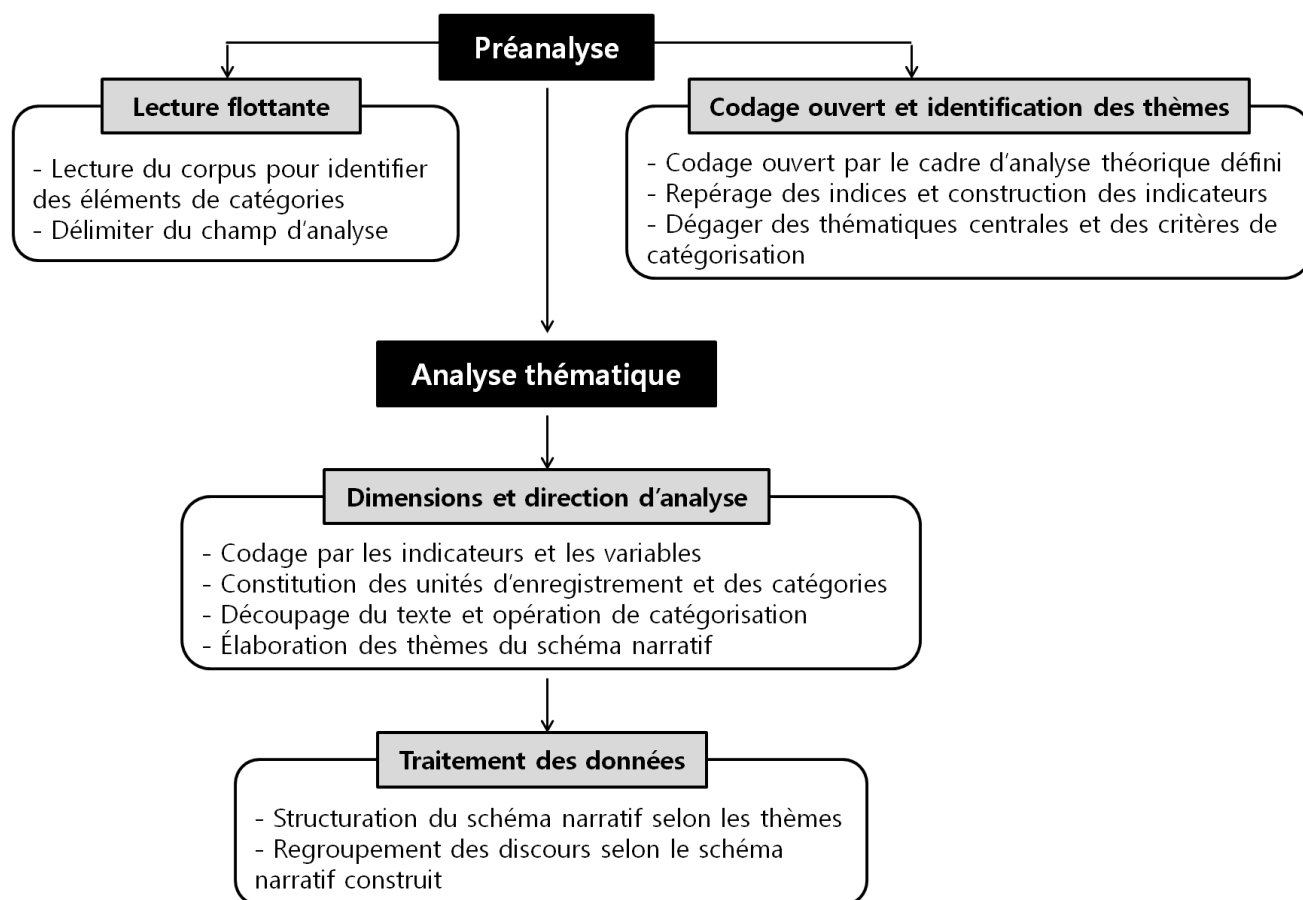
Avant de définir le terme, Bardin (2011) décrit d'abord les caractéristiques essentielles de l'analyse de contenu. Premièrement, l'analyse de contenu n'est pas un instrument qui peut être utilisé mécaniquement, mais fait référence à un « *éventail d'outils* » à caractère très empirique selon le type de texte interprété. En outre, elle évoque la « *procédure de traitement*

des informations » contenues dans les messages de manière systématique et objective. Enfin, en plus de tous ces facteurs techniques, l'analyse de contenu nécessite le travail de compléter les segments d'informations acquis par l'inférence. Ainsi, Bardin définit l'analyse de contenu comme suit : « *un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages* » (p. 47). S'appuyant sur cette définition, Bardin affirme que l'analyse de contenu est un travail sur les significations derrière la parole, à savoir, un effort d'interprétation visant à lire la réalité à travers le message, pas la langue elle-même.

Par ailleurs, Bardin présente l'organisation de l'analyse de contenu en trois phases : la préanalyse ; l'exploitation du matériel ; le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation. Dans la phase de préanalyse, à travers une lecture flottante et une analyse ouverte, on construit des indicateurs à appliquer au texte à étudier, identifie des thèmes et détermine la modalité de codage. Ce faisant, le texte est décontextualisé et divisé en unités comparables. Ensuite, dans la phase d'exploitation du matériel, le codage et la catégorisation sont effectués et les grilles d'analyse sont remplies en fonction des unités d'enregistrement choisies. Ce travail permet d'accéder à la signification qui répond à la problématique de recherche par la classification des éléments de caractère commun sous un thème générique et par la simplification des données brutes selon des critères définis. Enfin, dans la phase d'interprétation des résultats, on propose une explication objective et originale auprès des résultats obtenus à partir de données traitées de manière significative et valide par la catégorisation (*ibid.*, pp. 125-133).

Ainsi, l'essentiel de l'analyse de contenu est une lecture systématique qui dégage la vérité d'une hypothèse ou une conséquence à vérifier du texte soumis à l'étude à travers l'inférence, ce qui dépend de techniques d'analyse comme les listes de catégories, les grilles d'analyse, les matrices et les modèles. De ce fait, le choix des unités d'enregistrement, étant l'unité de signification à coder, et des thèmes pour catégoriser ces unités d'information constitue l'aspect central de l'analyse de contenu. En nous appuyant sur la proposition de Bardin, nous avons planifié notre procédure de traitement des données comme ci-dessous.

- Schéma : Processus de traitement des données (Lee, 2020)



Dans le schéma ci-dessus, notre processus de traitement des données consiste en deux phases : la préanalyse et l'analyse thématique.

7.1. La préanalyse : décontextualisation du corpus, identification des thèmes

Au fur et à mesure de la lecture flottante, un codage ouvert a été effectué dans le cadre d'un repérage général des données brutes. La lecture basée sur différentes dimensions du phénomène central définies dans le cadre théorique a permis de repérer les thèmes, les indices et les indicateurs. Selon Corbin et Strauss (2008), le codage est un moyen de traiter des phénomènes spécifiques en saisissant la signification dans les données, ce qui est une tâche importante pour classer chaque concept dans le processus d'analyse des données. Le code résultant du codage a une nature abstraite et compréhensive, et est un outil pour afficher et repérer des unités d'informations correspondant à des fins de comparaison. Corbin et Strauss (2008) soulignent que ce qui est important dans la découverte par l'analyse de données

qualitatives n'est pas de simplifier ou de réduire le phénomène social, mais de saisir la complexité de la vie. Les auteurs suggèrent de poser des questions et de les comparer en permanence comme stratégie utilisée dans le processus d'analyse. À cet égard, notre processus de codage est organisé comme suit : 1) un codage ouvert lors de la préanalyse des données brutes ; 2) examiner tout le matériel codé original pour s'assurer que les codes classifiés se réfèrent au même attribut dans chaque matériel d'entretien ; 3) relire le matériel codé, découper en unités comparables et regrouper les thèmes par analogie. Ce travail de codage a permis de saisir les thèmes centraux et de catégoriser les données brutes par thèmes proches ou semblables. En outre, le logiciel ATLAS.ti a été utilisé comme un outil pour faciliter le processus de codage. La grille construite après cette préanalyse est la suivante :

- Tableau : Grille de préanalyse (Lee, 2020)

Codes	Mode d'apprentissage	Position dans l'organisation	Identification professionnelle	Mode de socialisation
Indicateurs	Savoir-faire	Sentiment d'intégration	Appartenance	Concours
	Savoir-être	Autonomie	Compétence	Projet
	Autonomie	Interdépendance	Normes professionnelles	Savoir être
	Apprentissage organisationnel	Sentiment d'efficacité professionnelle	Réseau professionnel	Norme sociale
	Accompagnement	Contrainte de gestion	Expérience	Auto-efficacité
	Communication professionnelle	Rapport aux tâches	Responsabilité	Motivation personnelle
	Contrainte d'efficacité	Exigence de la tâche	Rapport aux savoirs	Pression sociale
	-	-	Formation - Diplôme	Processus d'orientation
Repérage des indices et dimensions	Tension dans l'apprentissage au travail entre les valeurs pédagogiques et économiques : Valeur en soi / Efficacité au travail	Écart entre le besoin du stagiaire et le rôle donné par l'entreprise : Autonomie et développement personnel / Politique de gestion de l'entreprise	Type d'intégration de l'étudiant sur le marché du travail par le stage : Attribution identitaire par développement de compétences / Obtention d'une position statutaire	Dynamique identitaire et norme sociale : Conformation sociale / Distinction personnelle
Thème d'analyse	Tension dans le processus identitaire par le mode d'apprentissage	Conflit dans le processus identitaire par l'instrumentalisation des pratiques de stage	Attribution identitaire dans la projection de son avenir professionnel par le stage	Construction identitaire en stage par le mode de socialisation

Les résultats de l'analyse générale reposant sur ces travaux ont montré que la construction et la dynamique identitaires des sujets de l'enquête étaient très différentes selon les circonstances et les contextes individuels plutôt que convergées vers des caractéristiques générales par des variables spécifiques. En conséquence, nous avons catégorisé les processus identitaires des différents profils par des attributs et des dimensions du vécu, et avons défini la direction d'analyse finale pour décrire le processus de socialisation différenciée à travers des événements biographiques et des moments essentiels de développement du personnage. À cette fin, les dimensions et les variables du type d'identité, c'est-à-dire les dynamiques identitaires hétérogènes et les différents modes d'interaction entre les éléments identitaires internes et externes, ont été identifiées à nouveau. Par la suite, nous avons affiné les thèmes d'analyse en lien avec les étapes de développement identitaire de toutes les personnes interrogées.

7.2. L'analyse thématique : codage des unités, catégorisation par grilles d'analyse

Paillé et Mucchielli (2016) prennent la thématization comme l'opération centrale de l'analyse thématique. Il s'agit de réaliser, à travers la dénomination de thèmes représentatifs du contenu analysé, la transposition d'un corpus en rapport avec la question de recherche. En ce sens, ils définissent l'analyse thématique comme « *procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus* » (p. 236) permettant de repérer l'ensemble des thèmes et de documenter des ressemblances et dissemblances entre les thèmes. D'autre part, Bardin (2011) souligne l'identification des thèmes au sein des unités de codage prédéterminées à l'aide de l'opération servant au repérage de « noyau de sens », comme le comptage des thèmes en unité d'enregistrement ou le découpage du texte par thèmes (p. 77, p. 101). Autrement dit, le thème en tant qu'unité de signification peut être utilisé à la fois comme unité d'enregistrement pour le codage et comme règle de découpage pour la catégorisation (pp. 136-137). Parmi les types de thèmes pouvant être utilisés, Bardin confirme que dans le cas de récit ou de narration, l'unité d'enregistrement pertinente peut être « *événement* », selon lequel les récits sont découpés en « *unités d'action* » (p. 138). Par conséquent, dans notre analyse, l'unité d'enregistrement et la règle de catégorisation ont été définies comme des phrases se référant à des événements spécifiques, afin de classer les phrases selon le thème du moment biographique, puis de catégoriser les données découpées en unités comparables par les thèmes proches ou semblables. Le premier

cadre d'analyse utilisé vise à classer les discours selon la similitude de chaque événement biographique, à les regrouper en trois phases chronologiques et à en dégager des catégories thématiques pour une catégorisation.

- Tableau : Cadre d'analyse du discours (Lee, 2020)

Phases de développement identitaire	Événements biographiques (Questions concernées dans le guide d'entretien)
Immersion en stage et problématisation (Début)	<ul style="list-style-type: none"> - Manière de mettre en relation son parcours scolaire, sa situation de stage et son projet professionnel (Q 1, 2, 5) - Représentation de l'organisation et des conditions du travail (Q 3, 7, 9) - Manière de comprendre ses activités et son apprentissage en stage (Q 8, 10)
Réflexion sur son parcours scolaire et sa capacité (Développement, bifurcation)	<ul style="list-style-type: none"> - Manière de raconter son expérience scolaire en lien avec son stage (Q 1, 13) - Manière d'exprimer le sens de l'expérience et le rapport au savoir (Q 11, 12) - Revendication identitaire (Q 14, 16)
Définition de sa trajectoire et de ses compétences (Fin)	<ul style="list-style-type: none"> - Réflexivité sur l'expérience vécue (Q 15) - Modalités de construction d'un projet professionnel (Q 6, 13, 14)
Thèmes de recodage et de regroupement	Lien entre formation/projet et stage ; Représentation de l'organisation du travail ; Représentation des conditions, politiques d'entreprise ; Tutorat et autonomie ; Vécu scolaire et motif ; Rapport au savoir ; Sens de l'expérience en stage dans sa trajectoire ; Recherche identitaire ; Réflexivité sur l'expérience en général

Notre cadre d'analyse tente de mettre en évidence, avec une structure narrative du début, du déroulement et la fin, les étapes de développement du parcours identitaire impliquées dans les discours des interviewés. Le cœur de ce dispositif narratif et de la catégorisation des discours est, bien entendu, la bifurcation dans une trajectoire individuelle. En d'autres termes, la façon dont notre grille d'analyse aborde et comprend les parcours des interviewés se compose essentiellement de trois phases comme unité d'action (Lee, 2020) :

- 1) la description de l'expérience de stage avant la bifurcation, les représentations des modes d'apprentissage et des conditions de travail
- 2) l'impact de la socialisation scolaire lors de la bifurcation, c'est-à-dire la convocation de l'expérience scolaire et sa manière de description en lien avec la construction de projet professionnel
- 3) le mode de socialisation se trouvant après la bifurcation, la méthode d'interprétation globale de sa propre expérience en relation avec l'identification et la recherche identitaire

Sur la base de cette direction d'analyse, les deux types de grilles ci-dessous ont été utilisées pour analyser les thèmes qui apparaissent dans le discours.

- Tableau : Grille d'analyse catégorielle (Lee, 2020)

Phase	Thème	Mode d'apprentissage				Position dans l'organisation				Identification professionnelle				Mode de socialisation			
		Autonome	Dépendant	Satisfaisant	Frustrant	Indépendant	Interdépendant	Conflictuel	Coopératif	Intégré	Détaché	Cohérent	Décalé	Motif interne	Motif externe	Auto efficacité	Frustration
Immersion en stage	Lien entre formation / projet et stage																
	Représentation de l'organisation du travail																
	Représentation des conditions, politiques d'entreprise																
	Tutorat et autonomie																
Réflexion sur son parcours scolaire	Vécu scolaire et motif																
	Rapport au savoir																
Définition de sa trajectoire	Sens de l'expérience en stage dans sa trajectoire																
	Recherche identitaire																
	Réflexivité sur l'expérience en général																
Traits identitaires																	

Dans les cases de la grille ci-dessus, nous avons indiqué la présence des thèmes correspondant au croisement des deux catégories horizontale et verticale. Cette grille d'analyse catégorielle a également servi à un cadre pour construire un schéma narratif, à partir du recodage, du regroupement et de la catégorisation des discours, visant à expliquer le phénomène central par les événements biographiques. La deuxième grille utilisée pour structurer les thèmes et discours identifiés selon la progression des événements et les catégories d'identité est la suivante.

- Tableau : Grille de regroupement des discours d'interviewés selon les événements biographiques et les catégories d'identité (Lee, 2020)

Thèmes selon les événements biographiques	Catégories d'identité			
	Indice 1 : être (-) faire (-) Sentiment de déclassement	Indice 2 : être (+) faire (-) Intégration professionnelle partielle	Indice 3 : être (+) faire (+) Développement professionnel	Indice 4 : être (-) faire (+) Intégration professionnelle en attente
Lien entre formation/projet et stage				
Représentation de l'organisation du travail				
Représentation des conditions, politiques d'entreprise				
Tutorat et autonomie				
Vécu scolaire et motif				
Rapport au savoir				
Sens de l'expérience en stage dans sa trajectoire				
Recherche identitaire				
Réflexivité sur l'expérience dans l'ensemble				
Thématiques centrales dans le parcours				

En utilisant la grille de regroupement des discours ci-dessus, le matériel codé dont les thématiques liées à l'étape de construction identitaire a été classifié à nouveau, pour être recodé et catégorisé par discours et par thème. Ce faisant, les étapes essentielles de développement identitaire ont été établies à partir des tendances extraites et généralisées des données traitées. Enfin, pour une mise en récit des phénomènes centraux choisis, la structure narrative construite est passée par la confrontation entre tous les profils comparés en classifiant les discours liés à chaque étape du développement identitaire, afin d'assurer que les thèmes de discours renvoient aux mêmes attributs dans les parcours analysés. Les critères de catégorisation utilisés pour faciliter ce travail et ajouter de la rigueur à la classification sont présentés dans le tableau ci-dessous.

- Tableau : Structuration du schéma narratif individuel selon événements, thèmes et leurs dimensions (Lee, 2020)

Evénements	Thèmes	Dimensions
Choisir un stage	Lien entre formation/projet et stage	Projet certain
		Projet incertain
Entrée de situation de travail	Représentation de l'organisation du travail ; Représentation des conditions, politiques d'entreprise	Condition souhaitable
		Condition difficile
Compréhension de ses activités et son apprentissage	Tutorat et autonomie	Mission pertinente
		Mission frustrante
Réflexions sur l'expérience scolaire et ses propres capacités	Vécu scolaire et motif ; Rapport au savoir	Parcours de formation satisfaisant
		Parcours de formation peu motivant
Définir le sens de l'expérience professionnelle et sa compétence	Sens de l'expérience en stage dans sa trajectoire	Expérience de stage valorisable
		Expérience de stage peu utile
Exploration de l'identité professionnelle	Recherche identitaire	Identité visée en cohérence avec le parcours suivi
		Identité visée en décalage avec le parcours suivi
Reconstruction de l'expérience et définition du projet	Réflexivité sur l'expérience en général	Sentiment de développement
		Sentiment de déclassement

Le tableau ci-dessus empêche la sélection arbitraire des discours ou l'interprétation arbitraire des significations des discours en définissant le rapport entre les événements narratifs et les thèmes. Il spécifie également différentes dimensions pour systématiser la classification des

événements et des thèmes par leurs ressemblances et dissemblances. En substance, cette méthode d'analyse implique deux catégories croisées comme deux axes importants dans notre traitement et notre présentation des données : les étapes de développement identitaire qui constituent le schéma narratif, et les types d'identité qui montrent différents modes de socialisation.

Enfin, l'opérationnalisation du concept central et la catégorisation pour l'analyse de contenu réalisées dans notre étude sont représentées dans le tableau ci-dessous. Dans le chapitre suivant, nous présentons les données traitées à partir de ce cadre d'analyse.

- Tableau : Opérationnalisation du concept et catégorisation des thèmes (Lee, 2020)

Concept central		
Socialisation professionnelle (différenciée selon le parcours scolaire de l'individu)		
Indices (types d'identité)		
Intégration professionnelle en attente être (-) faire (+)	Développement professionnel être (+) faire (+)	
Sentiment de déclassement être (-) faire (-)	Intégration professionnelle partielle être (+) faire (-)	
Variables		
Interne du sujet - choix du stage en rapport avec formation et projet (identité visée)	Externe du sujet - accès, opportunité, ressource (identité scolaire)	
Catégories thématiques du schéma narratif		
Socialisation scolaire	Expérience de stage	Socialisation professionnelle
Vécu scolaire et motif	Lien entre formation/projet et stage	Sens de l'expérience en stage dans sa trajectoire
Rapport au savoir	Représentation de l'organisation du travail	Recherche identitaire
	Représentation des conditions, politiques d'entreprise	Réflexivité sur l'expérience en général
	Tutorat et autonomie	

Chapitre 7 : Traitement des données

1. Les étapes de développement identitaire et les catégories d'identité

Selon notre analyse, le parcours identitaire se trouvant dans les discours des interviewés identifiés à travers la grille d'analyse se concrétise par un processus de développement identitaire en sept étapes. Les étapes de développement identitaire que tous les étudiants stagiaires enquêtés vivent au cours de leurs stages sont généralisées comme suit (Lee, 2020) :

- 1) faire le lien entre son stage et son parcours de formation ou son projet professionnel
- 2) se positionner face à une situation de travail et à un contexte organisationnel
- 3) réfléchir sur ses activités et son apprentissage en stage
- 4) réfléchir sur son parcours scolaire et universitaire, et reconstruire son rapport au savoir
- 5) définir sa trajectoire et ses compétences avec son vécu dans le monde professionnel
- 6) se mettre à la recherche identitaire
- 7) se définir par une reconstruction de l'expérience de stage et la réflexivité sur son projet

Ces étapes de développement impliquent trois grands points au niveau de la mise en intrigue dans le récit, identiques au cadre d'analyse présenté précédemment. Les étapes 1, 2 et 3 correspondent au début et au développement du récit dans laquelle l'étudiant en situation de stage relie son projet à sa vie d'entreprise et décrit son expérience du monde professionnel. L'étape 4 concerne la bifurcation du récit, où émerge la réflexion de l'étudiant sur son parcours et ses compétences. Les étapes 5, 6 et 7 suivantes sont liées à la fin du récit, que l'étudiant synthétise et interprète toutes ses expériences par une autonomie réfléchie et la projette dans ses futurs projets et son identité professionnelle. En plus de la commodité de l'arrangement des discours selon le codage, cette méthode d'analyse fournit une fonction très utile pour l'analyse et la comparaison des identités. Il s'agit d'une fenêtre montrant les différentes facettes des identités de divers personnages dans une même intrigue. En d'autres termes, la structuration du discours selon le même schéma narratif permet de découvrir différentes attitudes et logiques d'action se trouvant dans un même moment biographique, et différentes bifurcations dans le parcours identitaire de différents profils. Par ailleurs, l'identification de ces étapes de développement permet d'analyser les conséquences des dynamiques identitaires liées aux expériences de stage des étudiants au sein des quatre catégories identitaires présentées dans la partie de méthodologie. En principe, la disposition de chaque profil au sein de la catégorie identitaire était basée sur l'analyse des discours liés aux étapes de développement identitaire ci-dessus, et non sur le profil d'un étudiant lui-même. A savoir, le discours correspondant au moment du choix du stage (étape 1) et le discours

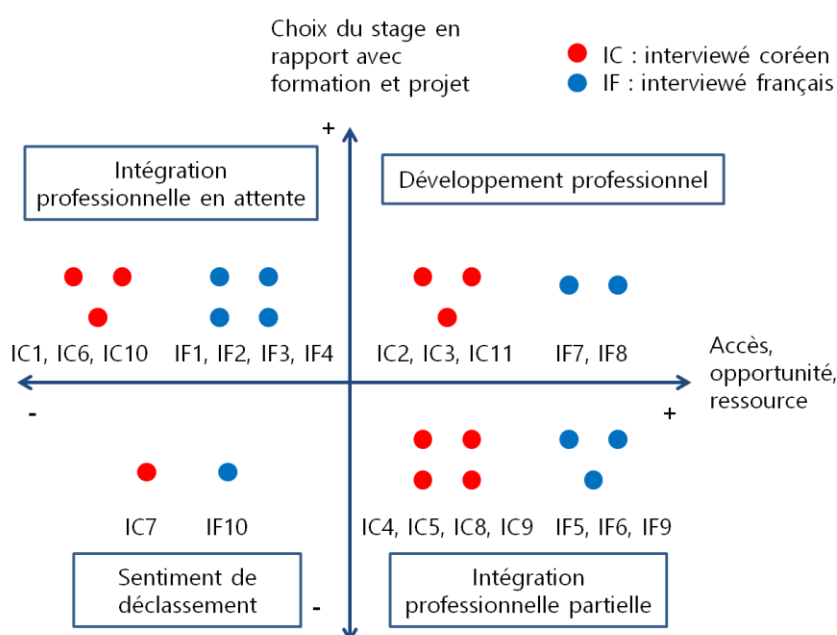
correspondant à la conséquence de la socialisation professionnelle (étapes 5, 6 et 7) ont été analysés de manière croisée, et le résultat a été affiché dans les catégories d'identité. Les questions utilisées lors de l'entretien concernant les discours analysés sont les suivantes.

- Tableau : Questions (et discours) croisées

Axe 1 : choix de stage	Axe 2 : éléments identitaires
<p>- Dans quelle mesure le stage concerne votre projet professionnel ?</p> <p>- Quelle était votre priorité dans votre recherche de stage ? Pourquoi vous avez choisi cette entreprise pour votre stage ?</p>	<p>- Avant votre stage, avez-vous déjà eu d'autres expériences qui vous semblent importantes pour votre projet personnel ? (Ex : le job d'été, le bénévolat... etc.) Si oui, à votre avis, par quoi l'expérience de stage se distingue des autres expériences ?</p> <p>- Pendant la période de stage, qu'avez-vous appris de la vie sociale de l'entreprise, du métier et du monde du travail ?</p> <p>- Quel est le plus grand changement apporté pour votre projet en comparaison avant-après du stage ?</p>

Ce que représente cette méthode d'analyse est simple : l'interaction entre les objectifs professionnels de l'étudiant et les éléments identitaires apportés par l'expérience de stage, et enfin, le mode de construction du projet professionnel de l'étudiant. Autrement dit, elle vise à identifier les différentes catégories d'identités qui traversent la subjectivité des choix de stage des étudiants et l'objectivité qui se déploie au cours de leurs stages. Selon les résultats de notre analyse, la configuration identitaire de 21 étudiants interrogés apparaît comme suit :

- Tableau : Catégories d'identité des profils enquêtés



Les deux axes de la configuration identitaire ci-dessus prêtent attention en particulier, parmi les différents thèmes abordés dans les discours des interviewés, aux éléments suivants : d'une part, l'effet du niveau de formation de l'étudiant sur sa satisfaction à l'égard de l'expérience de stage, c'est-à-dire la relation entre la formation professionnelle et la qualification ; d'autre part, l'attitude de l'étudiant pour construire son projet professionnel, c'est-à-dire la perspective sur le développement des compétences résultant du mode de socialisation. À travers cette analyse, deux facteurs sont communément identifiés dans les descriptions des interviewés, en ce qui concerne la justification du choix de stage et des éléments identitaires choisis pendant le stage. Il s'agit de la dynamique entre « faire » et « être » qui affecte leurs choix professionnels et leurs identités visées. Cela coïncide avec les deux facteurs soulevés sur l'identité professionnelle dans notre problématique, et montre le fait intéressant que le processus de construction de l'identité professionnelle des étudiants identifié dans leurs discours débouche finalement sur une relation dynamique entre qualifications et compétences.

Ces parcours biographiques classés dans différentes catégories d'identité ont ensuite été restitués en récits indépendants pour chaque parcours et chaque relation causale de vie. Tous les interviewés racontent leurs propres moments biographiques en évoquant leurs expériences de stage : les sentiments et les impressions, les stratégies mobilisées dans les situations problématiques, et les manières d'interpréter et de projeter ce vécu de stage dans leurs propres cheminements. Puis, à la lumière de cette expérience de stage, ils passent par un processus de réflexion sur leurs parcours de formation et compétences. Ainsi, l'indice présenté ci-dessus montre principalement les représentations des étudiants de leur expérience de stage, et la tendance générale des configurations de leur construction identitaire. Par la suite, sur la base de cette catégorie d'identité, le récit d'expériences structuré pour chaque profil suit les moments où ces conséquences identitaires ont été produites dans le parcours de l'interviewé, révélant la réalité subjective et objective contenue dans l'expérience biographique du sujet et les causes réelles de son construction identitaire. De cette manière, nous expliquerons d'abord la structuration du récit appliquée à notre analyse narrative des parcours de tous les étudiants, à savoir, les sept étapes du développement identitaire, et ensuite, nous présenterons les récits dans lesquels ces intrigues sont bien représentées. Les étapes nécessaires du développement identitaire élaborées à partir des cas de tous les interviewés étudiés sont analysées et décrites comme suit.

1) Faire le lien entre son stage et son parcours de formation ou son projet professionnel

Les étudiants entreprennent leur transaction identitaire à partir du moment où ils choisissent un stage. C'est le premier pas vers la justification de leurs choix pour relier leur parcours de formation au monde du travail qu'ils vivent pour la première fois et se projeter dans leur future carrière. À ce stade, la situation objective et la stratégie des étudiants sont généralement divisées en deux cas : soit une recherche d'un stage avec un objectif vague dans une situation où il est nécessaire de faire un stage, soit une approche stratégique avec un objectif clair dès le départ. Dans tous les cas, les étudiants expliquent pourquoi ils ont choisi ce stage et cette entreprise et en quoi cela se rapporte à leur projet.

2) Se positionner face à une situation de travail et à un contexte organisationnel

Les étudiants situés dans une situation de stage mettent tout en œuvre pour effectuer correctement les tâches qui leur sont confiées au sein de l'organisation, tout en posant des questions sur leurs propres statuts de stagiaires. Ceci est généralement lié à leur position et à leur fonction au sein de l'organisation. Tous les étudiants attachent une grande importance à l'expérience en termes de « simulation réelle » du rendement au travail en situation de stage. Autrement dit, ils y trouvent une opportunité de tester leurs compétences professionnelles tout en construisant une expérience sur un CV correspondant au signal du marché du travail. Par conséquent, la plupart des étudiants ont un sens aigu de la responsabilité de leurs projets. Cependant, dans ce processus, certains étudiants se sentent obligés d'améliorer leur efficacité d'apprentissage en fonction de l'efficacité de leur travail et de fournir les résultats productifs attendus. De ce fait, ce sens excessif des responsabilités empêche les questions réflexives nécessaires à l'apprentissage et la bonne compréhension de la tâche. D'autres étudiants posent également des questions plus directes sur la signification de leur statut de stagiaire selon la politique de gestion de l'entreprise. Dans de nombreux cas, ils ressentent un problème avec la réalité que le travail dont les stagiaires sont en charge est un travail régulier de l'entreprise, et ce travail est effectué uniquement par des stagiaires. De plus, certains estiment que leur droit de parole n'est pas respecté même s'ils accomplissent des tâches du même caractère que les employés. Par ailleurs, les conditions d'apprentissage et de travail des stagiaires révélées dans leurs discours diffèrent selon les parcours individuels, et les étudiants les perçoivent indirectement ou en face à face. Cette hétérogénéité d'expériences est mise en évidence par quelques représentations contrastées de leurs pratiques.

3) Réfléchir sur ses activités et son apprentissage en stage

Les discours des interviewés sur les activités et les apprentissages réalisés pendant le stage contiennent principalement leurs expressions subjectives qui confirment leur autonomie et leur capacité à effectuer leur travail. En d'autres termes, il s'agit d'une description du type de tâche dont ils étaient responsables et du processus de leur exécution. Compte tenu des caractéristiques des échantillons avec une grande variété de formations et de stages d'étudiants, les questions utilisées pour obtenir des informations à ce sujet étaient principalement composées de questions ouvertes qui leur permettent de décrire librement la vie quotidienne et le processus d'interaction avec les personnes de l'entreprise. Par conséquent, une grande variété de contenu est exprimée à propos des expériences des stagiaires étudiants. Ceci est généralement classé en trois cas : la description très détaillée de sa tâche effectuée ; la description qui met l'accent sur sa mission au sein de l'organisation ; la description de sa motivation et de son projet. Dans ces descriptions de natures différentes, le rôle des autres significatifs, les rapports relationnels et les motivations personnelles ont des poids différents. D'autre part, le terme d'autonomie est interprété et exprimé de diverses manières dans leur discours en relation avec les tâches entreprises par les étudiants. Ces discours montrent différents moments où les étudiants se sentent capables de travailler de manière autonome ou que leur autonomie est atteinte.

4) Réfléchir sur son parcours scolaire et universitaire, et reconstruire son rapport au savoir

Réfléchir à leur propre expérience scolaire et à leur parcours de formation est une ressource personnelle que les étudiants mobilisent pour comprendre leur expérience de stage, et sert une sorte de bifurcation dans le développement de leur parcours. C'est-à-dire, ils reviennent sur des expériences passées pour se placer dans de nouvelles normes et situations sociales qu'ils rencontrent dans le monde du travail, et de là, ils trouvent le moyen de l'ajustement de leurs identités. Afin d'expliquer leurs vécus et leur signification à l'enquêteur, les étudiants se remémorent les raisons pour lesquelles ils ont effectué ce stage et relient inévitablement la démarche à leur parcours scolaire et universitaire. En fin de compte, ces discours contiennent la découverte des intérêts vécus au cours de l'étude, le sentiment d'efficacité personnelle ou de manque de compétence, et l'autosuggestion constante pour modifier et atteindre les objectifs. Par ailleurs, l'expérience de stage semble être étroitement liée au rapport au savoir

des étudiants. Autrement dit, les étudiants redécouvrent leurs compétences lors de leur première immersion dans le monde du travail, au terme de leur long parcours d'études, puis reconstruisent le sens de leurs études. Leur réflexion sur leurs parcours d'études commence par une question similaire à leur motif à choisir un stage. Il s'agit de savoir comment ils ont construit leur parcours actuel. Au final, cette réinterprétation du cheminement d'études conduit à une nouvelle prise de conscience de leur trajectoire et de leur démarche pour l'étendre au monde du travail. À ce stade, ils reconnaissent la légitimité sociale de leur cursus de formation et sa valeur sur le marché du travail, ils décrivent également le processus de choix quant à la construction de leur trajectoire professionnelle selon le sens socialement construit.

5) Définir sa trajectoire et ses compétences avec son vécu dans le monde professionnel

La réflexion sur l'expérience scolaire et la redécouverte des parcours que l'on a construits conduit à une redéfinition de ses propres compétences. Plus précisément, il s'agit d'un processus dans lequel les étudiants donnent du sens aux signaux du marché du travail construits à travers les stages et établissent la confiance et les objectifs dans la construction de projets professionnels. En général, les étudiants semblent avoir un sentiment de soulagement et de confiance qu'ils ont construit un signal pour prouver leur compétence dans le monde professionnel grâce à des expériences de stage. Les étudiants déclarent également que les stages sont utiles pour découvrir ce qu'ils veulent faire et ne veulent pas faire à l'avenir. Cependant, la manière dont l'autodéfinition des compétences joue finalement sur la construction des projets professionnels montre des dynamiques identitaires très diverses selon les caractéristiques des profils individuels. En d'autres termes, le point de référence de la définition des compétences acquises montre une grande diversité entre le savoir-faire, le savoir-être, l'exécution d'un rôle spécifique, le rapport relationnel et le renforcement des projets individuels, etc. En effet, cela peut être lié au processus d'identification. Lorsque les étudiants évaluent leurs propres capacités, l'objet auquel ils se réfèrent comme le critère ou la signification de leurs expériences montrent indirectement les caractéristiques des compétences auxquelles ils pensent. Il s'exprime de diverses manières, y compris un groupe professionnel, une organisation spécifique, le parcours universitaire, l'orientation personnelle dans la vie et les compétences individuelles.

6) Se mettre à la recherche identitaire

La redécouverte ou la redéfinition de sa compétence peut correspondre ou non à l'identité visée et désirée. Par conséquent, les étudiants entrent dans le processus d'ajustement de leur identité pendant la période de stage, en fonction de leur monde objectif et de leur position identifiée au cours de leur parcours universitaire. Cela apparaît généralement comme un processus de construction et de modification de son propre projet professionnel en appréhendant la certitude et l'incertitude sur la vie professionnelle future, et comme les composantes identitaires qui interviennent dans cet ajustement, les choix de faire et d'être apparaissent. En d'autres termes, au stade de la recherche identitaire, la composante identitaire avec laquelle les interviewés appréhendent la certitude ou l'incertitude sur leur avenir professionnel se produit dans leur discours. Par conséquent, la dynamique identitaire entourant les parcours des étudiants et leurs types d'identité sont déterminés par cette composante identitaire entre la compétence et la qualification sur laquelle repose la construction de leur projet professionnel.

7) Se définir par une reconstruction de l'expérience de stage et la réflexivité sur son projet

Dans la phase finale du développement identitaire, nous pouvons enfin observer l'identification des étudiants et leur subjectivité reflétée dans la construction de leur projet professionnel. Les étudiants tirent une conclusion sur la place et la signification de leurs parcours d'études et de leurs expériences de stage dans la trajectoire de vie qu'ils ont construit jusqu'à présent. Et à travers cette interprétation, ils réfléchissent à leurs projets de carrière future, aux changements qui leur sont survenus, à l'impact que les stages ont eu sur eux et à ce qu'ils ont appris ou n'ont pas appris lors de leur première expérience professionnelle. Au final, cela renvoie à une perspective sur l'avenir professionnel et une méthode de mobilisation de son expérience dans la construction de projets, c'est-à-dire un point où émerge une autonomie réfléchie. En plus de la composante identitaire mobilisée à l'étape précédente, il existe un autre facteur impliqué : le mode de socialisation. En d'autres termes, outre les catégories d'identités déterminées à la fois par les qualifications justifiées par le système éducatif et la nature des compétences auxquelles étudiants s'identifient, les différences de mode de socialisation par les modèles institutionnels font les spécificités nationales entre les profils situés dans une configuration identitaire similaire.

2. La mise en récit

Ainsi, les récits d'expériences de stage des étudiants ont été construits sur la base de la structuration en sept étapes, catégorisés en quatre types d'identité. Sur les 21 cas analysés, nous avons sélectionné 14 récits de parcours qui révèlent le mieux les caractéristiques de chaque type d'identité ainsi que l'intrigue dans le schéma narratif. Cette sélection repose sur deux critères : d'une part, dans les travaux successifs de remplissage des discours dans des grilles d'analyse, nous avons sélectionné des profils qui répondent à tous les étapes de développement identitaire correspondant à chaque thème, et qui montrent la comparabilité entre la France et la Corée du Sud (des similitudes en termes de catégorisation entre deux profils). D'autre part, nous avons identifié des profils dont la configuration identitaire et les expressions sont identiques pour en dégager des données qui se superposent. Cela permet d'éviter de présenter les données répétitives en double dans les cas classés dans chaque catégorie d'identité. Les noms des personnes à présenter sont tous des pseudonymes. En plus du schéma narratif en sept étapes, un autre dispositif a été utilisé pour structurer le récit de parcours : le point de vue de l'observateur. L'enquêteur qui a mené l'entretien pose des questions aux sujets en tant qu'observateur extérieur, et en même temps, il interprète leurs expériences et leurs réflexions du point de vue de l'intérieur du personnage. Les récits de tous les sujets sont, comme l'ont souligné Dubar et Nicourd (2017), leurs propres expériences, mais interprétés du point de vue de l'enquêteur et reconstruits par son analyse. Ainsi, la présence de l'enquêteur apparaît directement ou indirectement dans tous les récits présentés. En tant qu'observateur qui suit le parcours du personnage de manière synchronique et diachronique, l'enquêteur construit une intrigue narrative en présentant les expériences du personnage aux lecteurs selon une relation causale logique, en interagissant avec le personnage et en analysant sa psychologie. Tous les discours sont produits par un personnage, mais à côté de lui, il y aura une focalisation interne (au sens de Gérard Genette) d'écouter les expériences du personnage, de noter ses impressions et de saisir ses sentiments. Chaque épisode de tous les récits commence par un titre emblématique représentant l'illustration, et le texte en gras entre parenthèses indique la question de l'enquêteur. À travers les récits racontés par 14 étudiants ou jeunes diplômés, suivons ensemble les sept moments biographiques les plus marquants de leurs parcours de transition professionnelle.

2.1. Sentiment de déclassement : être (-) faire (-)

Récits d'une étudiante coréenne et d'une jeune diplômée française

- Récit de Hyuna, étudiante coréenne, 24 ans

Hyuna, spécialisée en langue et littérature anglaise, a effectué un stage tout en prenant un congé avant le dernier semestre de sa quatrième année de premier cycle. Avant de chercher un stage, elle avait beaucoup de réflexions sur son projet professionnel avant d'obtenir son diplôme. Elle a exploré une grande variété de domaines professionnels, mais dans l'ensemble, elle n'avait pas d'objectifs clairs ni confiance en son entrée sur le monde du travail. Puis, par hasard, elle a découvert une annonce de stage dans une grande société financière via une société de service, où elle a postulé et a travaillé comme assistante de bureau et secrétaire pendant six mois. Ce stage n'avait donc rien à voir avec le projet qu'elle envisageait à l'époque, et, Hyuna explique le motif pour choisir son stage comme suit.

#1 : Bon travail et bon salaire

En fait, ça n'avait rien à voir avec mon projet professionnel. C'était juste parce que je suis entrée en contact avec une opportunité accidentelle. Donc j'y suis allée sans trop réfléchir, mais par contre, j'ai eu pas mal de salaire, et l'environnement de travail était bon. Et c'était bien de pouvoir prendre beaucoup de temps libres. (IC7 03)

Les stages d'étudiants en Corée du Sud ne font pas partie du cursus de l'enseignement supérieur, mais sont soumis au droit du travail, il est donc prévu de payer un salaire égal ou supérieur au salaire minimum (environ 1200 euros). Par conséquent, pour Hyuna, un stage dans une grande entreprise était plutôt un bon travail en tant qu'étudiante. D'ailleurs, elle considère une raison familiale en plus des revenus et des conditions de travail comme l'une des premiers critères du choix du stage.

Je voulais un revenu fixe et une condition de travail décente. Donc, gagner de l'argent tout en menant une vie normale... Et à l'époque, donc quand j'ai déménagé à Séoul, je pensais que je devrais passer plus de temps avec ma famille, alors j'ai trouvé un travail qui finit tôt... (IC7 06)

#2 : Des stagiaires qui sont tous les mêmes, mais pas les mêmes

L'aspect le plus singulier du discours de cette interviewée sur sa vie d'entreprise est la nuance du mot « stagiaire » utilisé au sein de l'entreprise. Hyuna a signé un contrat de stage avec une

société de services, mais sa position dans l'entreprise envoyée était une assistante de bureau. L'entreprise comptait également un certain nombre de stagiaires étudiants comme elle. Cependant, selon son expérience, tous les stagiaires ne semblent pas avoir eu le même statut.

Dans l'entreprise, les étudiants étaient envoyés tous les six mois pour diverses tâches, et c'était à une société de service de les embaucher et envoyer. Il y avait donc 2 ou 3 stagiaires dans une équipe. **(Un tel contrat fait-il une différence dans le statut d'un stagiaire ?)** Ils font tous la même chose. Leurs fonctions sont tous similaires, mais l'entreprise utilise des noms différents. C'est comme... Ceux qui sont entrés à la recommandation de personnes de haut rang ou de l'école sont des stagiaires, et des étudiants qui sont passés par la société de services étaient appelés... assistants. Moi j'étais assistante. **(IC7 04)**

Sa description révèle une séparation claire et une relation hiérarchique entre les termes « stagiaire » et « assistant de bureau » utilisés au sein de l'entreprise. Plus intéressant encore, il n'y avait aucune différence dans le contenu du travail et le niveau de salaire entre les deux. Elle explique que le travail du « stagiaire » et de « l'assistant de bureau » et le statut d'étudiant étaient tous les mêmes, mais la position au sein de l'entreprise était clairement différente.

En fait, je ne suis pas sûre, mais euh ... Il y avait beaucoup de choses qui étaient un peu étranges. Ces stagiaires sont venus très court pour deux mois en vacances, et ils sont appelés stagiaires pendant deux mois mais, ce faisant, ils ont juste fait connaissance avec des bons seniors là-bas, se sont bien amusés et ont passé un bon moment etc... C'était ce genre d'atmosphère. Mais d'un autre côté, la quantité de travail pour les assistants de bureau était différente. Certains assistants travaillaient beaucoup à temps plein alors que c'était juste un assistant de bureau... Donc je ne sais pas quelle est la différence, mais un jour, on a dit de promouvoir un assistant étudiant en tant que stagiaire, parce qu'il a vraiment fait beaucoup de travail. Il travaillait du côté du marketing, mais le chef et le chef adjoint ont dit que cette personne allait être le stagiaire. **(Que signifie être stagiaire?)** Il y a une différence entre un assistant et un stagiaire. **(Alors, quelle est exactement la différence de statut, est-ce aussi lié au salaire ou à l'avantage ?)** En fait, le salaire est le même aussi. **(IC7 05)**

Elle propose sa propre interprétation de cette situation.

Ces stagiaires avaient un bon cursus universitaire. En fait, le secteur financier compte un peu trop de cursus de formation des candidats, comme le personnel doit être en mesure de communiquer directement avec les étrangers tout ça, donc ils prennent en compte beaucoup de niveau de formation et beaucoup d'expériences à l'étranger. C'est pourquoi les personnes qui viennent en tant que stagiaires sont filtrées une fois par leurs parcours scolaires. En dessous, les assistants de bureau n'ont pas une tâche aussi difficile, mais ils peuvent aider chacun des employés avec beaucoup de travail un par un. Certains de ces assistants ont parfois aidé le travail de trois équipes à la fois. **(IC7 08)**

Cette interprétation de son expérience est le point où se révèlent les différentes logiques d'usage des stages ou des significations sociales en fonction du statut scolaire des stagiaires.

#3 : Assistante du secrétariat tranquille

Hyuna ne donne pas beaucoup de sens ni une explication importante sur les tâches et activités qu'elle a exercées pendant son stage. Elle n'a jamais été formée aux affaires financières et ne

s'est jamais intéressée au domaine, donc tout l'apprentissage professionnel s'est fait sous forme d'apprentissage sur le tas. L'espace d'intérêt n'apparaît pas.

Une fois par mois je fais un travail informatique, et je gère le calendrier annuel de congé du patron, et c'est tout... Et j'apprends à répondre au téléphone, je gère le matériel d'impression, les fournitures de bureau, des choses comme ça... (IC7 11)

Mon prédécesseur ... a mis deux heures, ah non, une heure et demie à prendre le relais sur les tâches. A partir de là, je me suis débrouillée toute seule... Je ne savais pas trop en fait, et donc le patron m'a prise pour m'apprendre. Je suis entrée sans rien savoir, mais vraiment, je ne savais rien du tout des services financiers... Je devais recevoir généralement beaucoup d'appels pour le patron, pour prendre un rendez-vous avec lui pour un repas etc, mais quand quelqu'un de n'importe quelle entreprise le fait, cela devient difficile si je ne peux pas le comprendre. Le patron a donc fait une liste d'entreprises pour moi qui font beaucoup d'appels et m'a appris à y répondre. (IC7 10)

Et elle évalue son rôle comme suit.

J'étais la moins occupée parmi les assistants de bureau, probablement j'aurais été la plus tranquille dans le bâtiment. Donc les gens qui étaient secrétaires comme moi étaient appelés comme des gens de petit boulot. (IC7 09)

#4 : Une personne qui ne peut rien faire

Les discours de Hyuna sur sa vie universitaire et ses compétences expriment généralement une errance face à un cheminement de carrière que son parcours de formation ne suggérerait pas, un stage qui a débuté soudainement à cause de l'anxiété, et son projet professionnel qui ne correspond pas à son expérience de stage.

Après ma 3^{ème} année, j'ai soudainement réfléchi à ce que je devais faire et il devenait très urgent de me préparer à l'insertion professionnelle. J'ai donc pris un congé universitaire et travaillé comme stagiaire. (...) J'ai recherché diverses offres d'emploi sur le type d'emploi que je peux avoir avec mon diplôme, et me renseigner où sont les entreprises exigeantes, et écrivant une lettre de motivation... mais il m'a semblé que je ne pouvais rien faire. (...) Euh... ben... on prépare beaucoup d'expérience autour de moi, mais j'ai presque baissé mes bras et j'ai commencé à me préparer à la hâte dès ma 3^{ème} année... Mais je n'ai participé à aucun programme d'échange et je ne suis pas très doué en langues étrangères non plus, alors je me suis dit non... Donc je savais toujours pas quoi faire, et puis... j'ai récemment appris sur la certification de directeur du travail, alors je m'y prépare maintenant. (IC7 01)

La seule intention claire qu'elle a exprimée concernant son parcours est un sentiment général d'impuissance dans son expérience scolaire ainsi qu'une prise de conscience de ses besoins.

Euh ... je voulais juste quitter l'école. (IC7 02)

#5 : Pas d'apprentissage, mais une expérience quand même

Un sens faible de son parcours de formation se reflète également dans son interprétation de

son expérience de stage. Lorsque l'enquêteur lui a demandé comment son expérience de stage contribuera à la construction d'un projet et à ses compétences à l'avenir, elle l'exprime ainsi.

C'est un peu difficile de dire que c'est une expérience de stage. Parce que même si j'écris sur mon CV en tant que stagiaire, je ne fais pas beaucoup de travail ... C'est ambigu de dire ce que j'ai fait et ce que j'ai appris ... Donc, même certains assistants qui ont fait beaucoup de travail ont beaucoup appris, mais je ne suis pas le cas. (IC7 07)

Néanmoins, elle attache également un sens très large à son expérience de stage. C'est-à-dire, pour cette interviewée, son expérience de stage n'a pas permis de développer ou de prouver ses compétences professionnelles spécifiques ou supplémentaires, mais elle se limite au sens général qu'elle était capable de gagner de l'argent et de connaître le monde du travail.

Je dois gagner de l'argent, je dois faire une expérience aussi. Je me renseignais sur un recrutement d'équipage lorsque j'étais en stage là-bas. De toute façon, cette carrière aide pour me postuler pour l'équipage. Et en tout cas, ça fait de l'argent, et l'expérience n'est pas très inutile. (IC7 14)

#6 : *À la recherche d'une entreprise plus à l'aise*

De manière inattendue, la chose la plus importante qui a influencé Hyuna pendant son stage n'était pas ses activités professionnelles, mais la vie professionnelle que ses collègues lui racontent. Elle répond ainsi à notre question en lui demandant de partager les plus grands changements qui lui sont arrivés avant et après son stage.

(Silence) ...pas grand chose. Eh bien... mais, j'ai eu une histoire d'un nouvel employé près de moi, il était très jeune aussi, il avait trois ans de plus que moi, et il m'a dit qu'il ne devrait pas être dans cette entreprise... Il a dit qu'il avait fait beaucoup d'efforts pour entrer dans cette entreprise, avait vécu très dur et avait étudié dur, mais finalement, il pensait qu'il ne fallait pas être dans cette entreprise. Donc il m'a dit : « si vous cherchez bien, il y a pas mal de travail à Séoul qui sont très confortables et inconnus, alors cherchez-le. Entrez dans telle organisation et travaillez confortablement. Vous êtes encore jeune, donc vous pouvez... ». C'était plutôt beaucoup motivant. Ah oui, je suis encore jeune... (IC7 13)

#7 : *Juste la vie d'entreprise, oui c'est pareil*

Enfin, Hyuna évalue sa vie d'entreprise lors de son stage en général.

(En effectuant ces tâches, pensiez-vous que cela vous aiderait dans une partie de votre carrière ?) En fait, non, pas vraiment. J'ai juste fait tout ce que je devais faire. Par contre, c'était bien de pouvoir passer mon temps libre à faire ce que je voulais faire. Et comme j'avais beaucoup de temps, j'ai eu beaucoup d'échanges avec d'autres employés. J'ai donc appris beaucoup de choses comme ça des gens là-bas... La société elle-même était si étrange pour moi, mais j'avais l'impression que c'était juste un endroit où vivent les gens. (IC7 12)

Ainsi, sa mission n'était ni propice à son cheminement de carrière ni à un rôle reconnu par

l'entreprise, et de ce fait, elle n'a pas pu lier son expérience de stage à une partie spécifique de la construction de son projet professionnel.

- *Récit d'Adèle, jeune diplômée française, 24 ans*

Adèle s'est spécialisée en anglais et en allemand pendant sa licence, et depuis lors, elle a construit un projet pour développer sa connaissance des langues étrangères et travailler à l'international. Ainsi, au cours de sa licence, elle a effectué des stages à l'université tels que l'accueil d'étudiants étrangers et l'ouverture de cours pour eux, puis elle s'est intéressée au marketing et à la communication internationale et a commencé son master. Elle a effectué deux stages au total pendant son master, chacun étant un stage obligatoire de six mois dans le cadre de sa formation. Les deux sociétés de stage étaient dans le domaine de la communication marketing, où elle a travaillé comme stagiaire en communication internationale. Elle explique son motif à choisir son stage comme suit :

#1 : La plus-value pour un stage étudiant

En master 1, mon critère c'était de trouver à Paris, parce que c'est plus... réputé entre guillemets. Quand on fait un stage à Paris, après ça a plus de valeurs. (...) Du coup ça a beaucoup plus de valeur, donc en Master 1, j'avais cherché exprès qu'à Paris, donc du coup j'avais fait mon stage à Paris. Et en Master 2, par contre je m'en foutais, avec tant que j'arrivais à trouver une entreprise où je pouvais avoir plusieurs... plusieurs tâches tout ça. Mais sinon après j'ai pas forcément de critère principal, je voulais juste travailler avec une entreprise qui travaille à l'international. (IF10 03)

Une partie intéressante dans ce discours est la représentation par Adèle du sens social qui définit l'expérience de stage étudiant. Pour elle, un stage à Paris signifie une plus grande valeur sur le marché du travail. Cependant, le premier stage à Paris, basé sur ces critères, ne correspondait pas du tout à l'expérience de travail qu'elle souhaitait.

#2 : Pas de tuteurs, pas d'apprentissage, mais pour me prouver moi-même

La première entreprise de stage lui a présenté un environnement insupportable en matière de tutorat et d'organisation de travail. Tout d'abord, elle voyait rarement son tuteur sur le lieu de travail.

Mon tuteur de stage, je le voyais pas. En fait c'était le directeur de l'entreprise, mais il était jamais là. C'était juste le nom sur le papier, après c'est tout. Après, je travaille beaucoup avec mes collègues, mais jamais, je voyais jamais mon tuteur, même les papiers quand je faisais un travail tout ça, jamais il voyait ce que je faisais. (IF10 04)

L'absence de tuteur a également affecté son travail.

Bah en fait, ça s'est très mal passé parce que comme le directeur il était jamais là, des fois on donnait du travail mais qui avait rien à voir avec ce que je devais faire. Par exemple, des fois, une journée, j'allais que à la poste pour envoyer des colis et tout ça. Mais tu peux pas faire un master pour faire ça. (IF10 05)

En fait dans mes missions, normalement je devais développer le commerce à l'étranger, et je devais développer les supports de communication pour l'étranger. Et en fait en vrai, à chaque fois ils me disaient, « ah c'est pas grave, ça tu pourras faire plus tard et tout ça, pour l'instant il faut envoyer les colis, pour l'instant il faut appeler les gens pour prendre les rendez-vous... » Et donc du coup, j'étais vraiment pas bien, c'était vraiment pas correct, et des fois j'allais faire les courses pour la cuisine pour les salariés, donc des fois quand il manquait du café, on me demandait d'aller acheter le café. Mais pendant mes heures de travail... (IF10 07)

L'absence de tuteur l'a empêchée de discuter de ses problèmes avec l'organisation et de trouver des solutions. Finalement, Adèle n'a pas pu terminer son stage dans l'entreprise, initialement prévu pour six mois.

En fait le truc c'est que si je voulais communiquer avec mon tuteur, il fallait envoyer un mail, et c'est compliqué d'expliquer par mail, je fais pas du tout mes tâches, mais je fais des trucs différents, et tout ça. Mais de toute façon, quand j'ai demandé à partir, lui il a même pas dit, « ah mais si attends un petit peu, on va essayer de faire des efforts... » Donc je pense qu'il savait très bien qu'il me donnait pas des tâches qui correspondaient à mon travail. Mais ça ne lui dérangeait pas plus que ça. Et apparemment à Paris, ça arrive souvent en fait dans les stages. (IF10 09)

Et donc du coup en gros à la fin, ça s'est très mal passé et j'ai quitté avant la fin du stage parce que c'était... J'ai fait que 4 mois. (IF10 06)

Néanmoins, au cours de quatre mois, les efforts et les stratégies qu'elle a mis pour s'adapter à la vie et au travail en stage n'ont pas été minimes. Elle a mobilisé toutes ses capacités et explique ses motivations comme suit.

J'avais le même travail et la même quantité de travail qu'un salarié. Mais c'est juste, mon statut officiel c'était étudiant. (...) Des fois c'était un peu frustrant, parce que je travaille même, des fois beaucoup plus que certains d'autres dans la boîte, et je suis payée beaucoup moins que... Mais comme tu es étudiant, tu dois prouver que tu as envie, que tu as de la valeur, tu as de l'ambition tout ça. Tu dois montrer aux gens que tu sais bien faire les choses, et que le salaire c'est pas ce qui est important quoi. (IF10 22)

Ainsi, elle a assimilé sa capacité à effectuer le travail et la reconnaissance de l'organisation, et a fait tout son possible pour prouver son engagement en tant que stagiaire étudiante. Par ailleurs, ses efforts semblent avoir été influencés par la perception et la pression du statut de stagiaire en entreprise.

Des fois j'avais beaucoup plus de travail que... toute la journée, j'avais des dossiers, je devais finir, j'étais très, j'avais beaucoup de pression pour finir le dossier en temps et en heure, et eux, ils avaient deux dossiers alors qu'ils étaient salariés, moi j'étais juste stagiaire. Donc c'était... C'est pas juste du tout. Mais le truc c'est que comme tu es stagiaire, tu peux rien dire, tu peux pas dire que je suis pas d'accord avec ça. Parce que après ils vont me dire, tu es pas content ? Dans ce cas là, tu peux aller chercher ailleurs. (IF10 19)

#3 : Pas de café, de shopping, de mailing... Mais apprendre et grandir pour moi

Enfin, Adèle évalue son expérience de stage et d'apprentissage à Paris ainsi.

Du coup j'apprenais rien du tout en fait. J'ai vraiment, pendant ce stage, j'ai vraiment, pratiquement, rien appris. J'ai appris quelques trucs parce que j'avais une collègue qui me donnait les outils à utiliser et tout ça, mais sinon à part ça, j'ai rien appris. C'est pour ça que j'ai préféré aussi arrêter parce que ça sert à rien, si tu fais un stage et tu apprends rien du tout. Parce que faire du café où aller acheter ou aller aller faire les colissimo, je pense que tout le monde sait faire ça. Donc du coup j'ai arrêté et puis après j'ai retrouvé mon stage après. **(IF10 08)**

En revanche, son deuxième stage offrait des conditions de travail et d'apprentissage plus pertinentes que le premier au niveau de son besoin de l'encadrement et de son désir d'autonomie. Elle décrit la différence entre les deux stages :

Par contre, dans le deuxième stage, j'ai bien aimé, parce que c'était très bien encadré. Ma responsable, elle était toujours avec moi si j'avais besoin... mais par contre, elle me laissait beaucoup de libertés, donc du coup, je faisais les choses par moi-même, et quand j'arrivais pas, j'allais la voir. C'est vraiment très très bien. En fait le but du stage, je pense que c'est ça. De pouvoir essayer de faire tout seul, mais si tu arrives pas, il y a quelqu'un qui est avec toi. **(IF10 11)**

#4 : Différents titres, différentes lignes de départ

Malgré toutes ces circonstances difficiles, qu'a utilisé Adèle comme indicateur sur sa trajectoire ? Elle parle constamment de ses espoirs de carrière professionnelle qui ont commencé avec son parcours universitaire.

En fait en licence, je savais pas trop ce que je voulais faire, je savais que je voulais travailler à l'international, c'est pour ça que j'ai fait langue étrangère, mais je savais pas dans quel domaine je voulais aller. Mais en fait en licence, on a eu des cours de tout, marketing, communication, commerce, etc. En fait ce qui m'a le plus plu, c'était la communication et marketing, donc du coup j'ai fait ça après en master. **(IF10 01)**

Mais dans le processus de construction d'un tel projet professionnel, son parcours universitaire ne l'a pas toujours soutenue. Au contraire, cela a également agi comme un facteur de baisse du moral. Elle raconte un épisode qu'elle a vécu lors d'un entretien de stage.

Au niveau de l'école, ça joue aussi. En Master 2, au début où je cherchais les stages, j'ai fait un entretien chez ***, et en fait chez ***, le gars m'a dit clairement, alors pour la rémunération des stagiaires, vous seriez à 700 et quelques euros. Donc moi déjà j'étais contente, et après il m'a dit, oui parce que on peut pas vous mettre le salaire de 1200 €, parce que vous n'êtes pas de la grande école. Et du coup j'avais demandé, en fait il m'a expliqué que chez eux, la rémunération, il y a des échelons, des niveaux en fait. Si par exemple tu fais partie de telle école, ben tu as tel salaire qui va avec le stage. Si tu fais partie de telle école, tu as le salaire, si tu fais partie de l'université, tu as le salaire moins élevé. **(IF10 12)**

Cette hiérarchie manifeste des parcours de formations et des établissements d'enseignement mine non seulement sa motivation, mais est également un facteur qui sous-estime la valeur

des expériences qu'elle a régulièrement accumulées au cours de ses années d'études. Elle voulait travailler dans le domaine de la communication internationale, et au cours de ses années universitaires, elle a acquis une expérience de travail dans des organisations concernées en dehors des stages obligatoires. Cependant, elle décrit ses propres expériences comme impuissantes face aux catégorisations hiérarchiques formées sur le statut universitaire.

Ben c'est... franchement c'est un peu décourageant, parce que même pour les stages, même au-delà du salaire, en fait des fois pour le même stage, il y a quelqu'un de HEC qui va postuler, et moi à côté université publique. Et en fait souvent, c'est la personne de HEC qui est embauché. Et c'est plus... réputé, donc ils prennent l'étudiant, même s'il a les mêmes compétences et tout ça vraiment, mais ils vont prendre l'étudiant de l'école de commerce parce que c'est plus réputé. Même si c'est exactement le même master, même si par exemple j'ai plus d'expériences que lui. Par exemple, moi pendant mes études, à côté des stages et à côté de l'école, en fait je travaillais le weekend dans une entreprise, donc une agence de communication. Du coup j'ai quand même de l'expérience professionnelle, j'ai beaucoup d'expériences pendant 2 ans de travail en dehors de l'école. Et j'ai quand même beaucoup d'expérience, mais même ça, ça fait pas forcément la différence. Du coup c'est très compliqué, parce que des fois, on a l'impression que même si on postule, si on a un bon profil, on fait pas le poids par rapport aux écoles de commerce, aux écoles très réputées. (IF10 13)

#5 : Médaille de stage

Néanmoins, Adèle ne nie pas la valeur de l'expérience de stage dans son parcours. Au contraire, pour elle, un stage est une expérience précieuse qui doit aller de pair avec ses études. Elle explique pourquoi :

C'est en fait, si on fait pas de stage, comme on est en master, ben maintenant, il y a de plus en plus de gens qui font master, maintenant si tu fais pas de stage en master, quand tu finis tes études, tu arrives sur le monde du travail sans aucune expérience. (...) Mais du coup c'est très compliqué en fait, pour vendre, se vendre, si on a pas d'expérience, si on sait pas comment on travaille sur le terrain. (...) Parce que sinon on a que des théories, on n'a pas du tout les pratiques. (IF10 02)

Cependant, elle est consciente d'une contradiction majeure par rapport à cette acquisition des expériences à travers les stages. Ceci est lié aux vécus et ressentis négatifs liés au stage à Paris. Après ce stage qu'elle a quitté après avoir échoué à remplir la période prévue, elle a dû trouver un autre stage pour remplir ses crédits et, étonnamment, grâce à cette même expérience de stage à Paris, elle a pu trouver très facilement le prochain stage. C'est un stage dont elle n'a pas appris grand chose, pour cela, elle se sent frustrée par la reconnaissance sociale sur son CV simplement parce qu'elle a travaillé à Paris.

Mais c'est ça, c'est vrai. Même quand j'ai repassé des entretiens, quand je cherchais mon stage de Master 2, hah (ricanement), à chaque fois il me dit, « ah vous avez fait un stage à Paris, c'est très bien » tout ça. Il demandait pas en fait ce que j'avais fait, ce que j'avais appris. Pour eux, c'était juste le fait d'avoir réussi à faire un stage à Paris et tout ça. Alors qu'au final, ça vaut rien du tout, pour moi en tout cas, ça vaut rien du tout. Et c'est juste par exemple c'est comme... la valeur comme les écoles de commerce par exemple. Quand tu dis « je sors de INSEEC », déjà il demande pas forcément ce que tu sais faire. Pour eux, déjà c'est très bien, et là, c'était pareil à

#6 : A la recherche de ce que je veux faire et des opportunités

À travers de nombreuses expériences comme les stages et le job étudiant, Adèle ne poursuit qu'une seule chose. Il s'agit d'apprendre le travail qu'elle aime, de grandir dans ce domaine et de faire un travail professionnel en autonomie. Au cours de son master, elle a travaillé en communication pour diverses entreprises en tant que job étudiant. Elle définit ces expériences comme « deux années de formation professionnelle », distinctes des stages, et évoque le développement professionnel qu'elle a ressenti à cette époque.

Mon job étudiant que j'ai eu pendant mon master, c'était tous les weekends et le soir, des fois après les cours, je travaillais dans une entreprise, et en gros je faisais toutes les communications là-bas. Comme j'étais toute seule, j'étais assez autonome de faire ce que je voulais en communication avec tout ça, donc c'était très bien parce que j'apprenais et puis en même temps je pouvais faire ce que je voulais, être créative et tout ça. Donc j'ai beaucoup appris et c'était pour moi c'était comme une formation professionnelle, ben, c'était comme, dans le cadre de mon master, c'était comme une formation. (IF10 14)

Sa vision donne le sens du développement professionnel à ce qu'elle a vécu à travers des jobs étudiants plutôt que dans le cadre d'un stage. Autrement dit, pour elle, la situation de déclassement ne signifie pas un travail excessif à bas salaires, mais plutôt un environnement de travail sans apprentissage et sans développement qui ne fait pas de l'expérience selon son expression. Bien qu'il n'ait pas été facile de combiner travail et études, elle évalue son travail de cette façon :

En fait je suis contente parce que ça me fait mon expérience. Je me dis que peut-être pas toute ma vie, je vais accepter comme ça et tout ça, mais moi ça me fait mon expérience. (IF10 18)

Ses aspirations professionnelles conduisent à reconnaître l'« opportunité » qu'elle ne lâche pas jusqu'au bout pour organiser son projet et son cheminement.

L'opportunité, c'est ça. Le travail me plaisait beaucoup, il y a une opportunité après. Donc du coup, il fallait saisir l'opportunité, parce que après c'est très difficile quand tu sors des études de trouver un... (IF10 20)

#7 : Après tous mes efforts... Gloire avec seulement des cicatrices

Pourtant, malgré tout ce qu'elle a fait, réfléchissant à son expérience de stage en général, Adèle est toujours assez négative, sans illusion, face aux évolutions de son parcours et de son statut de salarié après le stage.

Dans mon stage de Master 2, j'ai bossé à fond à fond à fond... Des fois je faisais plus que 35 heures, pour bien faire les dossiers, pour montrer que je savais bien faire et que tout était fait en temps et en heure et tout ça. Normalement, tu as pas de, ben en tant que stagiaire, normalement, tu as pas le droit de faire plus de 35 heures. Mais il y a pleins d'entreprises qui respectent pas ça. (IF10 17)

Quand j'étais en stage, j'étais trop contente à chaque fois de recevoir le ticket restaurant. Parce que mon salaire de stage, il paye juste mon loyer, donc du coup en gros j'avais plus d'argent pour vivre à côté. Donc du coup je travaillais et le weekend, je faisais des missions d'intérim le weekend, et en fait à chaque fois que j'avais le ticket restaurant, ça a payé toutes mes courses. Et maintenant comme je suis salariée, les tickets-restaurant ben ça va payer mes demi courses, pas assez important. En fait c'est plus du tout la même vision. (IF10 16)

La réglementation avec le salaire minimum 500 €, c'est vraiment pas juste en fait. (...) Et des fois c'est très compliqué parce que tu n'arrive pas à vivre en même temps que faire le stage. Donc du coup moi, pendant mes stages, je travaillais aussi le week-end en intérim pour pouvoir payer, parce que du coup, le stage ne payait que mon loyer. Donc je devais payer aussi pour les courses pour les charges et tout ça. Et du coup c'est trop fatigant, (...) tu dois montrer que tu sais faire, tu es capable et tout ça, et d'un côté, on te donne pas forcément tous les moyens de le faire. (IF10 21)

Enfin, l'expérience dans le monde du travail est plus importante pour elle qu'un diplôme, mais son discours reflète sa représentation de son parcours universitaire et du système d'emploi qu'elle a vécu.

L'expérience c'est le plus important je pense, que le diplôme, que l'école tout ça. Parce que plus tu as des expériences, plus tu peux dire je sais faire je sais faire. Après, je pense que l'école et le diplôme, ça va surtout jouer sur le niveau de salaire après. (IF10 15)

Ainsi, cette interviewée exprime un sentiment de frustration et de déclassement de la période de stage et de la réalité du marché du travail qu'elle a vécues, mais elle montre qu'elle était capable de surmonter ces contraintes avec un objectif professionnel cohérent pour son projet de carrière.

2.2. Intégration professionnelle partielle : être (+) faire (-)

Récits de deux étudiants, une coréenne et un français

- Récit de Somi, étudiante coréenne, 23 ans

Somi a passé un examen d'entrée très compétitif et est entrée dans une université qu'elle voulait, mais la formation en sciences de l'éducation qu'elle a choisie n'était pas du tout liée à son intérêt ou à ses aptitudes. Cependant, avec son expérience de vie en Chine lorsqu'elle était enfant, elle parle couramment l'anglais et le chinois, elle voulait donc construire une carrière dans le marketing en utilisant ses compétences en langues étrangères plutôt que sa formation suivie, mais il était difficile de trouver un stage dans un domaine qui n'était pas lié à sa formation. Finalement, elle a trouvé un stage de deux mois dans le service comptable d'une entreprise étrangère. Elle décrit son intense parcours de recherche de stage :

#1 : Mon projet de vie

J'étais en Chine avant, je voulais donc profiter de cette expérience pour élaborer mes projets de vie. Je voulais trouver un stage dans le domaine de marketing en mettant avant mon expérience en Chine et mon chinois, mais quand je le cherchais, c'était vraiment difficile d'en trouver un... J'ai postulé à plusieurs entreprises et j'ai passé plusieurs fois d'entretiens aussi, mais rien n'a marché. J'ai donc changé le domaine, je les ai mis dans le département de comptabilité, et là, c'était ok. Je voulais aller dans le marketing, mais ce n'était vraiment pas possible. Je pense que c'est parce que ma formation n'est pas liée... On m'a posé cette question lors de l'entretien aussi. (IC8 04)

C'était donc le seul stage que j'ai eu. Je n'ai pas postulé au hasard, mais je n'ai postulé que par intérêt, je pense en avoir fait au moins dix. J'ai également mis mon dossier dans une fondation de bourses d'une grande entreprise, c'était un poste uniquement pour les sciences de l'éducation, mon dossier a donc été adopté. Mais lors de l'entretien, ils ont remarqué que je n'étais pas du tout intéressée par le domaine. (IC8 10)

#2 : Une vie d'entreprise étonnamment agréable

C'était un domaine comptable qui n'était pas lié à sa formation, mais Somi a finalement réussi à trouver un stage dans une entreprise qui l'intéressait. Bien que le processus de recherche n'ait pas été facile, sa vie quotidienne en tant que stagiaire était généralement calme. Contrairement à la vague anxiété qu'elle avait sur le monde du travail, elle décrit la vie d'entreprise qui était très agréable et apportait une nouvelle routine.

Une fois au travail, j'allume l'ordinateur, je bois du café, etc... Au début, j'étais très nerveuse, j'avais tellement hâte de voir qui m'appellerait, donc je ne pouvais pas rester tranquille. Mais maintenant je fais juste mon travail,

vérifie le courrier, allume le messenger et répond tout de suite. Et la relation avec ma tutrice est vraiment bonne. C'est une très bonne personne. Tout au début, j'avais tellement peur qu'il puisse y avoir une personne étrange au travail, donc je n'ai pas pu dormir la veille de mon premier travail. J'étais très inquiète par rapport aux personnels là-bas, mon intégration, etc... Mais le premier jour, tout allait bien, tout le monde était gentil pour moi. Ma tutrice m'a dit que c'est bien de se tromper pour un stagiaire, elle va le faire... L'ambiance de l'entreprise est très bonne en tout cas. **(IC8 11)**

En effectuant une tâche donnée, elle découvre ses nouvelles capacités, mais en même temps, elle se pose des questions sur sa position et ses fonctions contradictoires dans l'entreprise.

C'est la première fois que je fais un travail de comptabilité... J'ai entendu dire que ce n'était pas si difficile, alors je l'ai essayé, et c'est amusant. Le département dans lequel je suis est l'équipe de gestion de la dette du département de la comptabilité. C'est une gestion de la dette, mais comme l'entreprise est étrangère, je dois d'abord connaître l'anglais et je dois passer de nombreux appels téléphoniques avec les clients. Donc je pense que l'entreprise a peut-être pris en compte des facteurs comme ma personnalité et mes compétences en langues étrangères. **(IC8 02)**

Je pense que mon salaire est légèrement supérieur au salaire minimum. À mon avis, l'entreprise mène une enquête fiscale en ce moment, donc je pense qu'elle prend des stagiaires pour la période occupée. **(IC8 07)**

Je suis stagiaire, mais la gestion de la dette est vraiment la même chose pour les employés à temps plein. Il s'agit d'appeler le client et de lui demander quand il va payer et de lui envoyer un e-mail. Je fais la même chose, mais pourquoi est-ce que je ne reçois que cet argent ? Au début, j'y ai pensé. Mais je ne peux pas m'en empêcher. Je n'ai aucune expérience et surtout, j'ai beaucoup de questions, alors je pense parfois que d'autres retardent leur travail à cause de moi. Et j'ai été formée pendant trois semaines, donc... je ne pouvais pas produire quelque chose. Alors je pensais que j'en avais beaucoup, peut-être que je fais autant. Et tous les clients qui me sont attribués sont faciles. **(IC8 14)**

#3 : Tuteur sympathique et apprentissage méticuleux du travail

D'un autre côté, Somi décrit que la formation professionnelle s'est également bien faite grâce à un tutorat très organisé.

La période de formation a été suffisamment longue pour que je pense que l'on pourrait me proposer une prolongation de contrat une fois que cela sera terminé. Je pense que je l'ai fait pendant 3 semaines. **(IC8 06)**

J'ai été formée dès le premier jour, j'ai d'abord reçu une explication générale sur la façon de mesurer et de facturer les marchandises, le processus logistique de base. En outre, le directeur a expliqué toutes les procédures de base du travail de notre équipe de gestion de la dette, et pour le reste, il a dit à nos 8 membres de l'équipe d'écrire un journal de formation. Les stagiaires apprennent donc d'eux au fur et à mesure, et de ma tutrice, quand je commence à travailler, il y aura quelque chose que je ne sais pas. Je peux aller lui demander en personne ou par messenger. **(IC8 05)**

#4 : Une voie toujours introuvable

Pourtant, au-delà de la satisfaction exprimée à propos de son stage dans une grande entreprise, il y a une chose qui manque au discours de Somi. C'est une réflexion subjective sur ses propres expériences. En d'autres termes, plutôt que d'analyser et de réfléchir l'espace

d'apprentissage fourni par son stage selon ses propres critères, elle accepte la situation telle qu'elle est donnée, prend du recul et l'observe. Ce manque de réflexivité autonome commence en fait dans la recherche de son stage, mais est plus fondamentalement lié à l'absence du projet dans son parcours. Son discours sur son parcours scolaire reflète les objectifs ambigus et la désorientation du processus de construction du projet dès le moment de l'examen d'entrée.

Je ne sais pas où je voulais travailler au départ. Parce que je suis entrée à l'université comme il fallait, et j'ai choisi la pédagogie mais je ne me souviens pas pourquoi. Je crois que je l'ai choisie juste selon le résultat de l'examen que j'ai eu, je pense. Ben... en fait, je voulais étudier la psychologie, mais pour la psychologie, il fallait avoir une note plus élevée. Alors... j'ai choisi la pédagogie en espérant étudier la psychologie de l'éducation. Par conséquent, ce que je voulais faire n'était pas du tout lié au domaine d'éducation, mais par hasard, je suis arrivée à rencontrer plusieurs activités de sensibilisation dans le domaine de marketing, et c'était juste comme ça que je me suis orientée vers le marketing. Je voulais donc trouver un travail dans le marketing, mais du coup, cela n'a pas fonctionné parce que ce n'était pas ma formation, donc c'était difficile de trouver les stages. Donc en quelque sorte, je pense que c'est une période d'expérience de carrière, je me trouve maintenant dans une phase de l'orientation professionnelle. **(IC8 01)**

Dans ce discours, elle ne se sent pas très mal à l'aise avec le fait que le processus de construction de son parcours professionnel n'est pas lié à son parcours de formation, mais elle prend plutôt une attitude passive et optimiste envers son cheminement. Pour elle, l'université signifiait simplement atteindre un certain niveau de statut pour entrer sur le marché du travail, donc elle ne ressent pas le besoin de trouver du travail dans un domaine en lien avec sa formation qu'elle ne veut pas faire.

#5 : Ne serait-il pas intéressant d'essayer quelque chose comme ça ?

Par conséquent, dans le parcours de cette interviewée, l'expérience de stage signifie une formation distincte pour trouver ses aptitudes professionnelles quelle que soit la spécialité universitaire, et son discours montre une perspective qui sépare complètement son avenir de carrière de son parcours universitaire précédent. De plus, elle est très satisfaite de ses compétences et intérêts qu'elle a retrouvés à travers son expérience de stage.

Je pense que l'expérience est importante, et que si j'ai plusieurs expériences dans des différents domaines, cela me permettrait de trouver mes aptitudes. **(IC8 03)**

Je suis très satisfaite avec mon stage actuel. En fait, j'ai juste essayé de le faire sans confiance au début, mais une fois j'ai commencé à travailler là dessus, cela correspondait à ma personnalité. C'était donc incroyable que la société m'ait choisie. Lors de mon entretien, j'ai vraiment fait appel à ma personnalité. Donc après, tout s'est bien passé, mes tâches m'ont plu, c'était bien pour moi. **(IC8 08)**

#6 : Pas à une entreprise comme celle-ci, à une entreprise comme celle-là

Enfin, Somi commence à réfléchir sur ses projets professionnels à travers ce qu'elle a vécu pendant son stage. Son identification reflète non seulement son aptitude, mais aussi l'aspect des autres qu'elle a observé dans l'entreprise.

Au départ, je m'intéressais aux entreprises publiques, et vu mon expérience de travail actuelle dans une entreprise privée, je pense que je devrais davantage m'adresser aux entreprises publiques. Il y a beaucoup de femmes dans mon service en ce moment, et les employés quittent le travail à l'heure, mais le chef fait toujours des heures supplémentaires jusqu'à 3 heures du matin. En regardant cela, j'ai pensé que je devrais certainement aller dans une entreprise publique. De plus, pendant que j'étais dans la gestion de la dette, j'ai eu beaucoup d'appels téléphoniques avec des clients, alors j'ai pensé que rencontrer beaucoup de ces clients était fait pour moi, et j'ai pensé que le secteur des services était fait pour moi. Par exemple, la Société nationale d'assurance maladie, là il y a beaucoup de plaintes. **(IC8 09)**

#7 : Un jalon de l'entrée dans la vie adulte

En effet, ses projets professionnels reflètent encore plus ses espoirs de conditions de travail qu'elle souhaite ou qu'elle veut éviter. Autrement dit, même si elle croit avoir trouvé ses aptitudes grâce à des stages, elle ne peut pas décrire en détail la part de ce qu'elle apprend pendant cette période et ce qui contribue à la construction de son projet professionnel.

Mais en fait, je ne suis pas satisfait de ce que j'apprends, ce n'est pas ce que je peux utiliser comme carrière. Juste comment gérer le programme, mémoriser le nom des frais, c'est tout... Mais je pense que c'est une expérience attrayante lorsque j'entre à la Société nationale d'assurance maladie. J'essaie donc de développer le plus de savoir-faire possible. **(IC8 15)**

Néanmoins, en conclusion, un stage est une expérience très importante et positive pour Somi. Elle met l'accent sur son expérience de stage dans le sens où elle a vécu une vie d'adulte inattendue à l'école.

Je recommande vivement de faire un stage pour mes amis, puisque j'apprécie vraiment l'expérience sur le terrain. J'ai appris des choses à l'école aussi, mais avoir de l'expérience, c'est le plus important, je pense. **(IC8 12)** La responsabilité, c'est l'apport le plus important de mon expérience de stage. Pour moi, il y avait deux grandes phases d'être une adulte. La première, c'était quitter mes parents, et la deuxième, c'était le stage. Ce dernier me donne un sentiment d'être utile à la société. **(IC8 13)**

Après tout, pour cette interviewée, sa formation n'est pas la base de ses choix professionnels, mais son expérience de stage est un moment de socialisation important pour réfléchir à sa future vie professionnelle et aux conditions de travail souhaitées.

- *Récit de Vincent, étudiant français, 23 ans*

Vincent a étudié la physique à l'IUT et a effectué un stage de trois mois en optique dans le cadre de son cursus. Après son stage et son DUT, il entre dans une école d'ingénieur pour poursuivre ses études et se spécialise en génie physique. Il en est actuellement à sa quatrième année de formation d'ingénieur, et il prévoit de faire un autre stage cette année, et il n'a pas encore décidé quoi faire dans sa future carrière. Quant à savoir pourquoi il a choisi le stage qu'il a effectué pour son DUT, il explique :

#1 : Ce que j'aime

Parce que j'aimais bien l'optique, ce qui est la mesure optique, et c'était un premier stage dans la recherche, à la base, c'était la recherche qui m'a intéressé, et donc je voulais savoir comment était le monde de recherche, ce qui est attendu. C'était principalement le sujet qui m'a intéressé. (IF9 03)

#2 : Stage de laboratoire intéressant

Ce stage, choisi en fonction du sujet intéressant pour Vincent, lui a fourni des expériences intéressantes dans le domaine de la recherche. Il a pu découvrir le travail d'expérimentation scientifique et la rédaction scientifique.

C'était donc à l'Institut de technologie avancée sur le vivant, (...) et son but c'est de trouver des manières de lutter contre le cancer. Donc mon sujet de stage c'était... Il fallait à partir d'un échantillon de cellules cancéreuses, savoir avec tout un montage optique, savoir si l'échantillon contient ou pas des cellules de cancer. Et donc c'est ce travail que j'ai effectué, c'était une contribution un article de recherche scientifique qui a été édité depuis, par le laboratoire. (IF9 02)

Le seul aspect contraignant qu'il souligne dans son expérience de stage est la rigidité des horaires de travail.

Ce qui m'a contraint le plus, c'était les horaires. Il y avait des horaires de présence obligatoire, arriver à telle heure du matin, et partir à telle heure du soir. Du coup, j'aurais préféré pouvoir gérer moi-même mes horaires. (...) Parce que tu as pas forcément la motivation, (...) des fois où tu as rien à faire, tu es obligé de rester, tu fais de la présence, et tu as pas forcément quelque chose à faire. C'est du temps perdu. (IF9 08)

#3 : Apprentissage autonome

Sa relation de tutorat a également été correctement établie dans un cadre qui permet un apprentissage autonome.

Oui c'était une tutrice, donc elle m'a accueilli dans l'entreprise. Au début, j'ai fait les premières manipulations avec elle, et elle m'a montré comment utiliser le matériel, elle m'a fait une formation, je pense pendant une

semaine. Puis après on m'a un peu laissé à m'adapter, et voir ce que je pouvais faire tout ça, et quand j'avais besoin d'aide, j'allais la voir et elle a regardé nos problèmes ensemble. Elle a toujours été là quand j'avais besoin et pas de souci elle prenait sur son temps pour m'aider. Après c'est vrai que c'était le monde de la recherche donc il y a pas forcément de l'impératif, c'est quelque chose qui est assez libre, donc au final, il n'y a qu'à prendre du plaisir à apprendre les choses. (IF9 04)

#4 : Étude ennuyeuse et inutile

Le moment où les tensions commencent à apparaître dans sa transaction identitaire qui n'a pas d'autres problèmes avec son stage est, de manière surprenante, un discours sur son parcours de formation actuel. Concernant son parcours scolaire, Vincent dit qu'il a toujours suivi ses intérêts et ses aptitudes.

J'ai choisi la physique parce que j'étais assez curieux des phénomènes physiques. Une matière où j'étais assez à l'aise, j'avais des facilités donc je me suis orienté vers ça naturellement. (IF9 01)

En revanche, il hésite à projeter la même perspective sur la formation d'ingénieur en cours. Intéressé par les connaissances pratiques, il a suivi la formation de DUT qu'il souhaitait, mais éprouve des difficultés avec la formation à l'école d'ingénieurs où il est entré par la suite. Il exprime une réticence considérable à l'égard des connaissances théoriques, qui constituent une partie importante de sa formation d'ingénieur, et souligne qu'il s'agit d'une théorie inutile qui manque d'objectifs professionnels.

On fait les études, mais on sait pas forcément pour quoi. Ce qu'on fait, je vois pas l'intérêt que ça aurait dans un métier d'ingénieur en fait. Autant les choses comme la programmation, c'est indéniable qu'on en aura besoin, mais il y a des matières théoriques, qui nous apportent une culture scientifique, mais qui seront pas forcément utiles pour notre métier après. Non c'est même sûr que ça sera pas utile plus tard. (IF9 06)

C'est pour ça que j'ai fait un DUT pour avoir l'aspect pratique. (...) J'étudiais ça, pour pouvoir ensuite faire la pratique. Alors que là, par exemple on a des matières très théoriques, mais on en aura pas besoin pour faire une application après. Donc il y a pas de but dans la théorie que tu apprends. Alors qu'en entreprise, ce que tu vas chercher à apprendre, ça va forcément avoir un but pour les manipulations pour... voilà. Tu sais pourquoi tu fais la chose, alors que là, on est, on est perdu dans plein de matières, et on sait pas pourquoi. Et voilà c'est pas un but professionnel, ben c'est pas un but... oui. (IF9 07)

#5 : Une expérience qui m'a fait savoir ce que je ne veux pas faire

Ainsi, Vincent a beaucoup d'intérêt pour la formation pratique, mais il est mal à l'aise avec la formation théorique en cours pour l'obtention d'un diplôme d'ingénieur après le DUT, et est en difficulté pour faire avancer ses études. Néanmoins, il estime que le stage lui a donné l'opportunité de faire la distinction entre ce qu'il veut faire et ce qu'il ne veut pas faire en ce qui concerne son choix professionnel.

Je me suis rendu compte à la fin de mon stage que j'étais pas du tout fait pour ça. C'était vraiment... Du coup, je me suis dit que la recherche ça sera pas faite pour moi et je pense plutôt m'orienter maintenant vers, plutôt une entreprise. Mais, ça m'a appris à être en autonomie, parce qu'au final, il me semble me former au début, après tout le projet et toutes les démarches qu'il faut faire, c'est à toi de les apporter, c'est à toi de te dire, il faut que j'aïlle là, et, à te faire des check point, et à te dire que je suis sérieux que là, et maintenant qu'est-ce qu'il faut que je fasse. Et donc c'est vrai qu'au final, au niveau d'organisation, c'était, ça m'a appris pas mal de choses. (IF9 05)

#6 : *Un avenir garanti*

Enfin, les éléments identitaires qu'il a découverts lors de son stage se reflètent dans la construction de son projet professionnel. Cependant, sa phase de recherche identitaire inclut plus largement le contexte objectif de son parcours de formation et la représentation générale de son avenir professionnel, plutôt que de réfléchir sur sa compétence. En d'autres termes, il commence à rechercher un nouvel objet d'identification tout en niant le domaine de recherche qui l'intéressait autrefois et le contenu de la formation théorique actuelle, et à ce stade, l'aspect le plus intéressant du discours de cet interviewé, son processus d'identification, émerge. Plutôt qu'une description des futurs projets ou apprentissages, Vincent se réfère principalement aux opportunités de stages favorables offertes par l'école et à son avenir professionnel prometteur. Dès lors, au stade de la construction identitaire de cet étudiant, une forte identification du métier d'ingénieur qu'il va acquérir apparaît.

Pour mon projet, c'est clairement que la recherche n'est pas faite pour moi. Du coup ça m'a permis de voir ce que j'avais pas, et là où j'étais pas bon. Donc plus que quelque chose, plus qu'avoir découvert quelque chose qui m'a plu, ce stage ça m'a permis de voir où j'avais des faiblesses et ce que je pouvais pas faire. C'est plus, ça va pas m'orienter vers quelque chose, mais ça m'a dit ça, ça je veux pas. (IF9 09)

Pour les stages à l'étranger, il y a des aides, il y a beaucoup d'aide. L'école te finance le billet pour aller dans le pays, le billet aller-retour, donc c'est pas un souci pour aller à l'étranger, ça c'est facile. (IF9 13)

Ce qui est très fréquent à mon école, tu fais ton stage de fin d'année, de fin de cycle donc en 5e année, tu dois faire un stage de 5 ou 6 mois, et généralement à la fin de ce stage, l'entreprise t'embauche. Parce qu'elle t'a formé, elle a vu ton potentiel, donc si tu as été bon pendant ce stage de fin de cycle, généralement tu es embauché par la même entreprise juste après. (IF9 12)

Et après ingénieur, c'est quelque chose qui est très vaste, et je pense que le métier d'ingénieur c'est... on pourra toujours trouver que ce soit dans le management, que ce soit dans la finance, que ce soit dans le scientifique, le métier d'ingénieur, c'est quelque chose en France qui est valorisé, et on trouvera toujours un boulot qui nous plaît peu important de ce qu'on a fait avant. (IF9 11)

#7 : *Un jalon dans le long parcours d'études*

En conclusion, Vincent attache le sens le plus important à son expérience de stage dans la construction de son parcours et de son projet. Il espère que les connaissances théoriques continueront à renforcer les aspects pratiques grâce à des stages dès les premières étapes du

parcours scolaire.

Je trouve qu'il y en a pas assez. On aurait dû peut-être en faire plus et plus tôt. On est obligé de faire un stage en fin de DUT, donc c'est déjà un bac + 2, mais au final, on est déjà orienté vers une filière scientifique par exemple. Alors que si on commençait à faire des stages au lycée, on pouvait plus facilement savoir ce qui nous plaît, savoir si c'est plutôt le côté scientifique, plutôt le côté littéraire. Donc je pense que c'est quelque chose qui est très enrichissant de faire un stage. (...) ça te permet de te rendre compte, pourquoi tu fais tes études, et c'est quelque chose très important au final, pour trouver la motivation, pour... c'est vraiment utile. (...) Un stage ça permet de voir, de te mettre dans un contexte professionnel et de voir pourquoi tu fais ça, pourquoi tu fais tes études. (IF9 10)

Pour cet interviewé, son expérience de stage plutôt que sa formation théorique lui donne une perspective plus précise pour son avenir professionnel. Mais d'un autre côté, tout en manifestant peu d'intérêt pour le contenu de sa formation elle-même, il projette une forte identification avec le niveau de qualification acquis par son parcours scolaire.

Récits de deux étudiants, un coréen et un français

- Récit de Dongju, étudiant coréen, 22 ans

Dongju étudie l'architecture dans une université de haut niveau et effectue actuellement son deuxième stage. Bien que les deux stages aient été en conception architecturale, il soutient que son stage n'a rien à voir avec ses futurs projets professionnels, et qu'il a juste cherché un stage qu'il pourrait faire avec sa formation. En fait, il s'est intéressé à l'économie sociale et solidaire au cours de son parcours universitaire et a tenté de trouver un stage dans le domaine, mais il n'a pas réussi notamment à cause de sa formation actuelle sans rapport. Néanmoins, il exprime sa volonté de continuer à construire des projets professionnels qui répondent à ses intérêts et motivations en dehors de son stage actuel. Le discours dans lequel il décrit sa recherche de stage est le suivant.

#1 : Ce que je peux faire tout de suite, même si je ne veux pas

J'ai juste fait des stages que j'ai pu trouver avec ma formation. J'ai également postulé pour des domaines qui m'intéressent, mais il n'y a pas eu de contact. C'est pourquoi j'ai trouvé quelque chose que je pourrais faire dès maintenant en vue d'obtenir un stage. Pour la conception architecturale, c'était facile à trouver par l'école. Mon premier stage et mon stage actuel sont donc tous des bureaux de conceptions architecturales. J'ai essayé d'autres domaines, mais finalement je suis allé au bureau de conceptions architecturales. Mais je ne fais pas ça pour ma carrière ... (Pourquoi le faites-vous alors ?) C'est juste ... de l'argent. Parce que c'est mieux de faire quelque chose à travers ma formation plutôt que de travailler ailleurs. (IC5 02)

#2 : Stage assistant de bureau et stage en laboratoire

Les deux stages que Dongju a réalisés s'inscrivent dans deux expériences très opposées. Le premier stage était un simple assistant de bureau, et le deuxième stage était celui où des tâches autonomes et créatives étaient confiées.

(Premier stage) À l'époque... Tout comme le plus jeune assistant... je soutenais tout. Nettoyer, organiser les dessins, faire des présentations si nécessaire, éditer les dessins au besoin... Il fallait faire quelque chose de nécessaire. Des fois je faisais même des heures supplémentaires jusqu'à minuit. Les heures de travail sont fixes, mais l'entreprise n'est pas comme ça... les heures de travail ne sont pas respectées. **(IC5 03)**

(Deuxième stage) Ce que je fais actuellement, c'est un laboratoire de modèles. Je suis dans un département spécialisé dans la fabrication de modèles. Par exemple, s'il faut plier ici, penser à quelque chose comme ça, le fabriquer moi-même et imprimer en 3D. Lorsque le département de conception dit qu'il a besoin d'un modèle, nous le faisons. C'est mon travail de faire ce qui est nécessaire dans le laboratoire de modèles. **(IC5 05)**

Sa préférence pour ces expériences opposées est claire. Sa description du deuxième stage qu'il entreprend actuellement révèle sa vision de stagiaire qui préfère un environnement qui présente des défis expérimentaux et des tâches avec un sentiment d'accomplissement, plutôt que d'assumer des tâches simples exigées par l'entreprise.

C'est tellement bien comparé à mon stage précédent. L'année dernière, je ... je ne voulais vraiment pas aller travailler et j'étais comme une personne qui se fait massacrer. C'est mieux maintenant que je fais ce que je veux faire, et c'est aussi un travail en entreprise, et je pense que cela m'aidera un peu plus tard. **(IC5 09)**

#3 : Modérément intéressant, mais... je ne continuerai pas

Le tutorat s'est également déroulé d'une manière très différente. Contrairement au premier stage, qui effectuait le travail d'assistant de bureau typique sans formation, dans le deuxième stage, l'apprentissage collectif a été mené avec des tâches expérimentales axées sur la maximisation et le développement des capacités des étudiants.

(Premier stage) Je pense qu'il n'y a pas eu de tutorat spécifique. Juste comme... j'ai remarqué des choses moi-même, j'ai demandé à quelqu'un, ou le plus jeune employé me l'a généralement indiqué des tâches à faire. **(IC5 04)**

(Deuxième stage) En fait, mon tuteur essaye beaucoup de choses expérimentales, et donc il travaille sur un projet personnel avec ses stagiaires. Euh ... c'est un peu improvisé, notre projet. Si mon tuteur veut faire quelque chose avec nous ou moi, on le fait ensemble, et il pense que les stagiaires sont un peu de ses disciples, et il veut que nous apprenions beaucoup. Les éléments pédagogiques sont volumineux, il y a donc beaucoup d'étudiants qui sont restés longtemps. Les horaires de travail sont également très flexibles et peuvent être modifiés en fonction des cours universitaires ou de l'emploi du temps personnel. Il peut être considéré comme un lieu de travail créatif. Je trouve que c'est très amusant de travailler ici et c'est une bonne condition pour moi. **(IC5 06)**

Cependant, malgré cet apprentissage passionnant, ses stages ne sont pas le vecteur décisif

d'un futur cheminement de carrière pour lui.

Je pense que ce serait très utile si je vais à la conception architecturale, mais je ne suis pas très enthousiaste car ce n'est pas le cas pour moi. C'est juste modérément intéressant. (IC5 07)

#4 : Une spirale sans fin de compétition et de classement

L'hésitation de Dongju de placer son parcours professionnel comme une extension de son parcours de formation est en fait lié à sa propre problématique de son expérience scolaire. À première vue, son discours sur le parcours scolaire et la motivation pour choisir une formation en architecture semble ambigu.

Dans mon cas, plutôt qu'une opportunité de choisir... Ce serait souvent le cas pour des étudiants en architecture, c'est-à-dire que c'est une formation souvent choisie par des élèves en sciences, mais ce n'est pas la nature de la science. Il y a beaucoup de dessins et beaucoup d'exigences humanistes, alors mes amis qui détestent les sciences naturelles l'ont beaucoup choisie, et à l'époque je pensais que je serais architecte. J'ai choisi parce que cela me paraissait tellement intéressant, mais quand je suis arrivé à l'université, j'ai appris qu'il y a plus de plaisir que l'architecture. (IC5 10)

Son expression selon laquelle il y avait plus de plaisir que ce qu'il a appris à l'université semble refléter le contexte plutôt complexe et les points de vue qu'il ressent sur son parcours universitaire. Il exprime la nuance que, bien qu'il avait choisi une série de parcours dans le cadre de ses orientations scolaires et qu'il souhaitait étudier l'architecture à la suite du concours d'entrée, mais ce n'était pas tout à fait son choix. Sa position passive et sceptique sur son parcours s'explique en fait directement dans son discours sur le système des stages.

Pas seulement pour un stage, mais en fait, le système de stages étudiants est exactement le même que le système d'examen d'entrée à l'université. Au lycée, il y a des classes préparatoires à l'université, et à l'université, il existe également des classes préparatoires à l'insertion professionnelle. C'est dans un cycle similaire, être stagiaire. (IC5 14)

C'est-à-dire, il montre une perspective de compréhension du système d'examen d'entrée coréen en lien avec le système de stages. Il considère que la culture de recrutement coréenne, représentée par les stages d'étudiants, reflète la culture des examens d'entrée à l'université coréenne.

Ah oui, c'est complètement... c'est complètement lié. L'éducation ne consiste pas à rendre une personne libre de faire ce qu'elle veut faire, mais l'éducation est adaptée à l'organisation sociale à laquelle cette personne peut faire partie. C'est-à-dire, nous classons chaque composante selon le taux d'insertion professionnelle des étudiants. Et si ce rang va à l'*Ipsi* (examen d'entrée) au lycée, il devient le score de l'*Ipsi*. Pour donner un exemple, la note de l'*Ipsi* en génie mécanique est la plus élevée, celui en génie mécanique prend le meilleur travail et l'entreprise espère le plus des étudiants en génie mécanique. Juste pour un exemple, c'est comme ça. (IC5 16)

Ce contexte biographique que cet étudiant met dans sa vie permet de comprendre intuitivement sa vision sceptique de son parcours scolaire et professionnel. Pour lui, les concours et les stages sont une continuité du processus de classement et de hiérarchisation, qui est sur la même ligne entre les examens et la compétition.

#5 : Les entreprises ont besoin de quelqu'un à utiliser immédiatement

Par conséquent, sa vision du stage qu'il a vécu a globalement une nuance critique.

Les stages d'architecture sont moins pédagogiques, je pense. Ce n'est pas un lien d'embauche non plus, mais il semble plutôt être un emploi à temps partiel, mais la majorité d'entre eux soient appelés stagiaires. (IC5 12)

Mais les étudiants qui viennent d'être formés peuvent avoir une expérience un peu différente, ils peuvent avoir des idées plus créatives aussi. J'aimerais avoir un système de stages qui puisse maximiser ce genre de choses. C'est pourquoi les bons professeurs demandent aux étudiants de faire ce genre de travail pédagogique et créatif dans ce sens. Mais évidemment, la plupart des entreprises ne le font pas. Elles seront bousculées avec tas des choses à faire... (IC5 15)

#6 : Après l'université, à la recherche de choses que j'aime vraiment

Ainsi, le désir de Dongju de trouver ce qu'il aime et veut vraiment faire est intense. Il poursuit sa recherche d'un domaine de carrière qui l'intéresse, suggérant que sa formation ne doit pas nécessairement être impliquée dans son projet professionnel. En d'autres termes, cela est interprété comme la manifestation de la volonté d'échapper à la spirale de la concurrence et du choix passif fondé sur le système global d'éducation et d'emploi.

Je n'ai pas clairement décidé du cheminement de carrière souhaité, mais je pense que ce ne sera pas dans ce domaine. J'ai des idées, mais ce n'est pas encore clair... Par exemple, je pense acquérir de l'expérience dans une entreprise sociale ou à but non lucratif, et faire ce que je peux y faire. Si j'utilise mon domaine architectural, je pense à un moyen de l'utiliser à des fins marketing, ou à des fins publiques, pas seulement pour la conception simple. (IC5 01)

(Puis-je vous demander pourquoi vous essayez de vous réorienter ?) Ben... je sais faire que ça, mais c'est un peu difficile de continuer à le faire... Donc du coup, la seule chose que j'ai apprise à l'université, c'est l'architecture. Je n'ai rien appris d'autre, je connais que ça, mais je suis pas trop sûr pour dire que je vais faire ça... Parce que je vois beaucoup de choses qui semblent intéressantes que je n'ai pas encore vécues, donc je pense que je devrais essayer beaucoup plus d'expériences différentes. (IC5 08)

Ces discours semblent aussi logiquement très contradictoires, mais s'ils sont compris en relation avec sa représentation de son parcours et de son système social, ses intentions peuvent être devinées. En d'autres termes, sa volonté de construire un projet professionnel sans lien avec sa formation supérieure reflète sa perception qu'il n'a jamais choisi ce qu'il aime au cours de son parcours scolaire.

#7 : Nous ne sommes pas des travailleurs en uniforme

Par conséquent, ses expériences de stage ont renforcé sa réticence à une culture de travail rigide et son intérêt pour un environnement de travail où le travail autonome et intéressant est autorisé.

Dans le cas de l'entreprise pour laquelle je travaillais lors de mon premier stage, j'ai travaillé mécaniquement et j'ai quitté le travail. Je voulais pas ça dans ma vie, je le sentais. J'avais l'impression que je ne pouvais pas faire ça à l'avenir. Donc... je pense que je cherchais juste quelque chose d'intéressant, mais maintenant... Trouver des choses intéressantes ne semble possible qu'en travaillant seul, et les personnes qui travaillent ensemble sont importantes. (IC5 11)

Par la suite, Dongju exprime une perspective critique sur la culture d'embauche des entreprises qui appliquent des critères de sélection uniformes ainsi que des examens d'entrée.

Je veux dire, l'enseignement universitaire ne considère que cet étudiant sera inséré dans telle ou telle entreprise. L'université est comme agence de placement. Plutôt qu'une culture qui aide à développer la compétence et la créativité individuelles de chaque étudiant, il semble ne considérer qu'insérer les étudiants dans le monde du travail, et les entreprises elles nous considèrent, de manière plus critique, comme un talent qui peut fonctionner comme une machine. (...) Les étudiants préparent simplement les dossiers en fonction de l'entreprise dans laquelle ils veulent entrer. Ensuite, avec ça, on va les classer et les ramasser, et les intégrer au talent de l'entreprise. Mais... je ne pense pas que ce soit bon. (IC5 13)

Dans ce discours, les attentes de l'étudiant quant à son expérience du monde professionnel sont clairement exprimées. Il espère que son expérience de stage lui donnera l'opportunité de développer en priorité ses propres compétences et non pas de travailler pour l'entreprise. En général, les stages étudiants ont tendance à être considérés comme des périodes de renforcement des compétences requises et d'adaptation aux besoins de l'entreprise. Cependant, l'expérience que Dongju recherche dans le monde du travail est un développement personnel dans un vrai sens. Il ressent un grand rejet de la méthode de formation qui détermine l'échec et le succès dans le but de s'adapter à une organisation spécifique, et poursuit la professionnalisation par son propre motif.

- *Récit de Pierre, étudiant français, 22 ans*

Pierre, issu de classes préparatoires, est entré dans une école d'ingénieur avec une spécialisation en système embarqué, et il effectue actuellement son stage de dernière année. Les caractéristiques de son parcours identitaire précisées tout au long de son discours sont ses intérêts et son autonomie. Il a développé petit à petit ses propres centres d'intérêts au travers

de ses études et de ses stages depuis le début de son parcours scolaire, durant lequel ses objectifs n'étaient pas clairs, mais prend toujours la position de continuer à trouver sa propre voie. De plus, dans son discours sur son expérience de stage et sur ses compétences, la reconnaissance de l'organisation ou d'autres significatifs n'apparaît guère, mais il a plutôt tendance à se concentrer uniquement sur ses propres actions et intérêts. Ainsi, il poursuit des projets qui lui donnent une autonomie et une motivation complètes dans son avenir professionnel et son développement. Lorsqu'il s'agit de choisir un stage, en outre, il explique son acceptation des stages en liant ses intérêts à l'aspect financier :

#1 : Projet intéressant

C'est, je suis bien motivé par les projets, c'est-à-dire que quelque chose qui me plaît ou qui me motive, c'est vers là je vais aller. Il se trouve que là, le projet qui était le plus intéressant technologiquement, c'était aussi le plus intéressant financièrement. (IF5 03)

#2 : Stagiaires du service envoyés

L'environnement de stage qu'il a vécu semble avoir répondu à ses attentes de stage, même si ce choix n'était pas arbitraire. Pierre avait une convention de stage avec une société de services, et dans les faits il travaillait dans une autre entreprise comme envoyé par cette société de services. On peut également supposer que cette forme de stage, mené selon un projet attribué dans une autre entreprise non directement liée à la convention de stage, a renforcé sa vision de se concentrer davantage sur des contenus ou des capacités de travail spécifiques que sur l'organisation spécifique elle-même.

Officiellement, je suis en stage du coup dans cette société de service, mais je travaille vraiment au jour le jour chez le client. Vraiment au fond de moi, personnellement, ce que je me sens plus chez le client parce que c'est vrai que je suis tous les jours avec eux, je suis dans l'entreprise, je travaille sur un de leurs projets, donc c'est vraiment au final, j'ai presque aucun contact avec eux. Ce qui me plaît pas forcément mais, en fait, j'ai vraiment regardé que la structure d'accueil donc chez le client, ça se voit bien, du coup comme je travaille ici, j'ai regardé que c'était cool. L'ambiance était bonne etc. (IF5 04)

Du coup, la société de service, j'ai... quelques contacts mais très rare voilà, après au jour le jour du coup, j'étais donc dans cette société cliente où j'avais quelqu'un qui me suivait au quotidien, où j'avais régulièrement des échanges avec lui sur le projet, sur ce que je faisais, sur quelles étaient mes tâches, comment je vais les faire voilà. (IF5 05)

#3 : Je n'ai pas de tuteur, mais je m'en fiche

Naturellement, le tutorat dans un cadre formel ne joue pas non plus un rôle très important dans son expérience de stage. Au contraire, dans son discours, son attitude d'être satisfait de

la manière d'apprendre régulièrement réalisée par le travail effectué dans l'entreprise envoyée est montrée.

Mon tuteur de stage, mon véritable tuteur de stage, il était du coup dans la société de service, du coup j'ai eu des contacts, on va dire, 3 fois dans mon stage. Non pas très régulière. Après c'était pas dérangeant parce que du coup pour moi, le rôle du tuteur de stage, au final c'est, celui qui me suivait au quotidien qui le faisait officiel. Si c'est comme si sur le papier, sur le papier c'était la société de service, mais au final, le vrai c'est celui qui était dans l'entreprise. (IF5 06)

#4 : Découvrir des choses nouvelles et innovantes à la fin d'un vague parcours d'études

Cette attitude autonome et indépendante envers la construction de sa trajectoire est cohérente dans sa description de son parcours de formation. Sur son discours à propos de sa construction de ses propres parcours, la nature des activités qu'il valorise le plus dans ses logiques d'action représente une caractéristique très spécifique.

Parce que ça c'est nouveau, il y a du coup, il y a pas mal de budget et qui sont débloqués pour développer des choses innovantes qui sont nouvelles, qui ont jamais été faites. C'est pour ça que, ça m'a bien tenté d'aller là-dedans. (IF5 01)

Sa construction de projet professionnel, poursuivant des choses « nouvelles et innovantes », semble cependant s'être progressivement développée à travers un parcours de formation relativement imprécis au début. Pierre a pu donc construire son propre projet professionnel en combinant son projet scolaire en formation théorique et son expérience de stage.

Bah au début, je savais pas trop ce que j'allais faire, mais c'est vrai que petit à petit j'ai commencé à aller de plus en plus vers ça. Et là ça c'est bien au travers donc de mes projets scolaires, projets personnels aussi, du coup au FabLab, j'ai aussi développé des petits objets connectés et des petits choses comme SmartWatch. Et du coup là, mes deux stages c'est pareil, j'ai fait dans ce domaine aussi. (IF5 02)

#5 : Rite de passage bizarre

Néanmoins, un petit point particulier ressort dans sa perception du statut de stagiaire. Il hésite à affirmer que son expérience de stage soit un poste qui lui donne des opportunités particulières en formation professionnelle.

C'est... un statut bizarre, je l'aurais dit. C'est... t'as un statut d'apprenants en fait, mais au final... ce que je veux dire, c'est pas en six mois de stage que toute, ben, donc t'as tes 6 mois de stages de fin d'études, t'es diplômés, t'es embauché. Et on a l'impression en fait que tu changes du statut du tout au tout. Alors que... au final, il s'est coulé que 6 mois, et ce n'est pas non plus révolutionnaire. Tu avais déjà de bonnes connaissances avant le stage, tu en as pas énormément plus après 6 mois. (IF5 08)

En fait, c'est difficilement... Ah je sais pas en fait. En fait c'est une expérience, c'est vraiment une expérience. Mais, je pense pas avoir appris moins ou plus que si j'avais réellement travaillé. Si par exemple là, la sortie, ben, au lieu d'avoir fait ce stage, j'aurais été embauché directement, j'aurais pas appris plus, c'est une expérience.

C'est-à-dire que je peux dire voilà, j'ai 6 mois d'expérience. Mais après, forcément tu apprends toujours, de toute façon, tous les jours tu en apprends dans ton métier. Forcément tu en apprend, mais, c'est pas parce que tu es en stage que tu en apprend plus. Tu travaille donc forcément, ben, tu travailles tes compétences forcément voilà, c'est mécanique. (IF5 09)

Ce discours montre clairement sa perception du statut paradoxal qu'impliquent les stages étudiants. Tout en évaluant positivement son expérience de stage, il estime que les stages obligatoires pendant la formation ne jouent pas un rôle prépondérant dans son apprentissage et le développement de ses compétences. Il s'agit d'un discours qui exprime l'impression d'étrangeté qu'il ressent au sujet des contradictions institutionnelles ou des nouveaux rites de passage, et en même temps reflète sa perception qu'il a effectué un apprentissage professionnel autonome et indépendant sans tutorat particulier pendant son stage.

#6 : Plutôt que le travail pour l'entreprise, je cherche ce que je veux faire

Pierre ne lie donc pas nécessairement son expérience de stage à son futur cheminement de carrière et fait preuve d'une attitude qui distingue le stage et l'emploi en fonction de ses intérêts. Pour lui, l'importance du stage correspond à un rôle déclencheur et révélateur, non pas à un emploi futur. Affirmant avoir rejeté l'offre d'emploi de l'entreprise après son stage, il explique pourquoi :

Après en fait mon stage, c'était génial, mais ça reste un stage. Du coup c'est un sujet de stage et quand t'es en stage, ce que tu fais en stage, c'est pas forcément ce que tu feras, si tu es embauché. Ça peut être différent. Et en fait mon stage, j'ai adoré, mais ce qu'il me proposait techniquement derrière, c'était pas vraiment ce que j'ai envie de faire. (IF5 07)

#7 : Ce n'est pas le stage qui compte, c'est ce que je fais

Ainsi, même dans la phase finale de la réflexion sur son expérience, Pierre se concentre sur ses propres actions de découverte et de renforcement de ses propres compétences plutôt que sur les opportunités offertes par le stage.

Travailler ses compétences que tu as déjà acquis en cours, tu les travailles, tu les choisis aussi, puisqu'en fonction des stages, tu travailleras pas la même. Après, ce que j'ai découvert c'est... Du coup, c'était vraiment une première plongée dans dans le monde de l'entreprise où je serai plus tard, et du coup j'ai pu voir comment ça se passait, les relations, et aussi l'argent au final. Pour tel projet, on va lui attribuer un budget etc, donc parfois il faut savoir justifier, pourquoi tu as besoin de telle ressource, de tel matériel etc. Voilà donc c'était peut-être un peu, voilà j'ai appris le fonctionnement d'une entreprise dans le domaine dans lequel je voulais travailler. Et en fait, c'est pas forcément mon stage en lui-même, c'est plus pour tout ce dont j'étais témoin, donc tous les échanges entre mes collègues, voilà les projets, le quotidien, comment les gens se placent, c'est vraiment ça. (IF5 10)

La thématique centrale du discours de cet interviewé sur son expérience de stage est son intérêt intrinsèque et un haut niveau d'autonomie. Cependant, tout en se concentrant sur l'acte de développer et d'acquérir des compétences pratiques par son expérience de travail, il ne considère pas les organisations liées à son stage ou à la reconnaissance d'autrui comme des objets d'identification. Au contraire, il se sent mal à l'aise avec sa position de stagiaire et montre une attitude qui se centre sur ses propres objectifs plutôt que sur des facteurs externes dans la réalisation de sa carrière.

2.3. Développement professionnel : être (+) faire (+)

Récits d'un récent diplômé coréen et d'un étudiant français en dernière année

- Récit de Nomin, jeune diplômé coréen, 27 ans

Nomin s'est spécialisé en administration des affaires dans une université de haut niveau et travaille depuis plusieurs mois pour une entreprise qu'il souhaitait. Il a décidé de prendre un congé pendant ses études et a passé trois ans à faire diverses activités professionnelles, y compris des stages dans des domaines liés au sport. Il a une passion pour le baseball et voulait travailler pour son club préféré, il a donc effectué des jobs étudiants et des activités de marketing étape par étape, et a finalement obtenu des stages en entreprise dans le domaine du sport. Dans ce contexte, sa motivation pour choisir un stage était très simple et claire, mais le processus de construction de sa carrière à travers un tel choix était long et difficile.

#1 : Course aux stages

En fait, il n'y avait pas forcément de processus pour trouver un stage, j'étais juste un fan du club de baseball, donc j'ai commencé avec le vague objectif de vouloir y travailler, et donc j'ai fait un plan pour y construire une expérience de stage. Donc d'abord, j'ai commencé par un travail à temps partiel dans le club, et pendant cette période, j'ai construit un réseau avec des managers là-bas. Donc j'ai travaillé comme ça pour ma première année, et puis, il y avait une activité de marketeur pour les étudiants l'année suivante. J'ai donc postulé pour le marketeur avec mon expérience de travail à temps partiel, et après cette activité de marketeur, j'ai été à nouveau reconnu et converti en stagiaire finalement... Donc c'était, je voulais juste faire un travail là-bas avec mon esprit de fan, et aussi, je voulais faire quelque chose que j'aimerais vraiment faire pendant mon congé de l'école... (IC2 04)

Nomin a ainsi passé au total trois ans de congé, dont un an en job étudiant, un an en activité de marketeur et enfin un an et deux mois en stage. Il décrit comme suit l'expérience de stage d'un an et de deux mois qu'il a acquise au cours d'un long parcours :

Donc du coup j'ai travaillé sur tout ça pendant 2 ans, et après j'ai fait mon stage d'un an au club de sport. C'était un peu le « paiement de la passion » (*un terme coréen qui signifie un stagiaire à bas salaire) en fait... (rires) Mais après ce stage, j'ai pu faire un autre stage de pré-embauche pendant deux mois, et c'est par ce stage que j'ai rejoint l'entreprise maintenant. (IC2 02)

#2 : Stage de paiement de la passion et stage de pré-embauche

Sa période de stage se décompose en un stage de « paiement de la passion » d'un an et un stage de pré-embauche de deux mois, fondement de son emploi actuel. Nomin rappelle que

les deux expériences de stage étaient très contrastées. Tout d'abord, son premier stage a été un système dans lequel l'intention d'une entreprise était de vouloir une main-d'œuvre pas cher et la demande d'étudiants qui souhaitaient une expérience dans le domaine professionnel intéressant se rencontraient.

On dit que c'est un stage, mais en fait, comme il n'y a pas de poste régulier, c'est un système qui attire des étudiants passionnés pour les utiliser comme un travailleur contractuel d'un an, donc c'était un peu... Donc du point de vue de l'entreprise, si elle veut embaucher un employé contractuel, cela coûte très cher, il est donc très pratique d'utiliser le stage étudiant. Les stages sont bons pour la publicité d'entreprise aussi, et en fait, si l'entreprise continue de remplacer chaque année le contractuel, entre un stagiaire étudiant et un salarié à temps plein, il n'y a pas beaucoup de différence dans la capacité de travail. De plus, parce que c'est un club de sport, il y a beaucoup de fans et d'amis avec une telle passion pour le club. Les stagiaires ont donc ces caractéristiques particulières auxquelles ils peuvent s'attacher même dans un environnement aussi difficile, donc l'entreprise a maintenu le système de stages pendant plusieurs années comme ça. (IC2 05)

Il a expliqué qu'il y travaillait en tant que chargé des médias et qu'il ressentait son propre sentiment d'accomplissement et d'utilité professionnelle tout en endurant des heures supplémentaires de haute intensité.

J'étais en charge des médias sociaux, et ce qui m'a rendu si passionné, c'est que le travail était intéressant, et les attentes des managers étaient élevées, donc on me confie de plus en plus de choses de manière autonome... (Est-ce reconnu?) Oui, mais c'était trop chargé... (rires) J'ai quand même obtenu beaucoup de gains, parce que le contenu que j'avais créé a été tellement populaire qu'il a été présenté dans un article de journal, et j'ai eu une interview, il y avait des processus comme ça. J'ai reçu des expériences de succès, et encore... Grâce à ça, le nombre de followers et d'abonnés YouTube de notre club a beaucoup augmenté, deux fois et trois fois plus qu'auparavant, et je pense que ces réalisations semblent m'avoir tenu. (IC2 06)

Mais j'étais insatisfait de mon salaire. (rires) Le salaire était légèrement supérieur au salaire minimum, mais au final, par rapport au temps que je travaillais, il était bien en dessous du salaire minimum. Je suis arrivé au travail à 7h30 du matin et j'ai travaillé, et quand le jeu était terminé à 22h, je l'ai édité jusqu'à 23 heures au moment fort du jeu, et donc presque... je pense avoir travaillé plus de 14 heures par jour. C'était très difficile. Les managers avaient de grandes attentes pour moi. Je pense qu'ils croyaient que je tiendrais. (IC2 07)

Dans son discours, expliquant le contenu du travail et le processus de son exécution, les éléments qui sous-tendent sa logique d'action sont directement révélés. C'est le sentiment d'efficacité professionnelle comme motif interne et les attentes des managers comme autres significatifs. En tant que stagiaire, cela lui apporte deux raisons pour lesquelles il a pu supporter un travail intense, à savoir, un sentiment d'accomplissement et un sens des responsabilités de ses tâches. Enfin, il a pu trouver son deuxième stage sur la base de cette expérience. Il s'agit d'une période de formation qui suppose une embauche, et une formation professionnelle très structurée avec des tuteurs affectés à tous les stagiaires. Il déclare que les deux stages qu'il a effectués avant et après étaient très différents à bien des égards.

Le stage précédent était un contrat d'un an, donc il n'y avait pas beaucoup de système de formation ou quelque chose comme ça. Mais pour le dernier stage, il s'agit d'un stagiaire que l'entreprise doit évaluer et prendre comme son futur salarié. L'équipe a donc divisé les stagiaires en cinq groupes et leur a confié une mission de

groupe chaque semaine. Une de ces tâches consistait à préparer la présentation finale pendant deux mois, et après, il y avait un tuteur dans chaque département, les stagiaires étant affectés aux départements pour lesquels ils postulaient. Le tuteur a consulté le chef d'équipe et les membres de l'équipe pour créer un projet, et le projet du département a également été mené pendant la période de stage. Je n'ai pas vraiment travaillé du coup. C'était presque comme un concept d'évaluation pendant le projet. (IC2 10)

À mon avis, la raison de prendre un stagiaire de l'entreprise semble être différente. Je pense qu'il y a une logique pour voir le potentiel d'un stagiaire à embaucher à l'avenir, et il y a une logique pour prendre une personne qui travaille maintenant comme un contractuel. Donc, le personnel contractuel fera beaucoup plus de travail, mais à l'avenir, il semble que la différence se produise entre un stagiaire pré-embauché et un stagiaire contractuel pour leur emploi, je crois. (IC2 14)

#3 : Une épreuve difficile, mais intéressante

La raison déterminante de sa représentation positive de la période de stage est en effet le tutorat qu'il a vécu, et la culture d'entreprise dans laquelle la participation et les opinions des stagiaires sont activement acceptées. Les deux stages qu'il a menés ont donné aux stagiaires l'occasion de suggérer librement des opinions et de mettre en œuvre les idées présentées à travers un travail réel. De plus, Nomin précise que la présence du tuteur a eu une grande influence sur son adaptation au travail organisationnel. Sa description des activités et du processus d'apprentissage contient des moments où ses opinions se reflétaient dans le travail de l'organisation malgré un travail intense, et quand il a réussi à accomplir une mission donnée, il se sentait gratifié et satisfait.

Chaque stagiaire avait un tuteur. Mon tuteur était une très bonne personne et il m'a beaucoup aidé. Je pense qu'il a joué un grand rôle pour que je sois passé à un CDI. C'était une personne très reconnue dans l'équipe, il était gentil et il a fait des ajustements pour moi compte tenu de l'intensité du travail que j'ai reçu en tant que stagiaire. (IC2 11)

En fait, c'était pas ce que l'entreprise n'a pas écouté l'opinion du stagiaire, mais bien au contraire, on a accepté la part de l'opinion des stagiaires, donc la culture d'entreprise elle-même était bonne pour moi. J'ai également eu des retours sur la manière dont ma proposition était reflétée dans le projet et comment ça s'est passé réellement, je pense que cela m'a beaucoup aidé à me développer. (IC2 08) Finalement, je suis entré dans la même entreprise parce que l'ambiance était très bonne, donc... Ce que j'ai apprécié, c'était de m'avoir permis d'essayer quelque chose même si j'étais stagiaire, mais, c'était difficile (rires). C'était dur, mais j'en ai appris beaucoup, je pense. (IC2 09)

#4 : Les choix faits pendant l'université

En fait, sa narration convoque rarement son parcours de formation, mais il y a des choix et des tournants basés sur son expérience universitaire. Pendant ses études en administration des affaires, il a décidé que le domaine financier qu'il avait initialement visé ne convenait pas à ses aptitudes et a changé sa carrière vers le marketing sportif. Son projet professionnel, suivant ses loisirs plutôt que sa formation, avait nécessité une interruption temporaire de son

parcours universitaire. Nomin explique pourquoi il a choisi un domaine qui n'était pas significativement lié à sa formation jusqu'à ce qu'il prenne un long congé.

J'aime le sport, alors j'ai essayé de faire quelque chose qui me plaisait, alors j'y suis allé. (IC2 03)

Je me suis spécialisé en administration des affaires, et pendant que j'étais en formation, j'ai d'abord essayé de faire de la comptabilité et des finances, mais je ne pensais pas que cela correspondait à mes aptitudes, alors j'ai essayé de me lancer dans le marketing. Et j'adore regarder les sports, alors je voulais aller au club de sport, donc le marketing sportif. Du coup, j'ai pris un congé de trois ans, et j'essayais de faire la connaissance avec des gens de l'industrie, en faisant des activités liées au sport et en travaillant dans le club... (IC2 01)

#5 : *Ce que j'ai gagné en endurant cette période*

Ainsi, pour Nomin, trois ans d'expérience dans le domaine professionnel, y compris des stages, ont été une période pour tester ses compétences et un moment décisif pour construire un réseau professionnel du futur. Ces objectifs sont devenus la raison la plus importante pour supporter sa période de stage, qui était assez difficile au début. Il parle du processus d'acquisition de l'expérience pratique de terrain plus importante que la formation théorique, et les facteurs relationnels qui ont aidé à surmonter les difficultés rencontrées à cette époque.

En fait... la raison principale est que ces personnes que j'ai rencontrées dans mon stage appartiennent à ce groupe d'entreprises. Alors quand j'obtiens un travail plus tard, quand je fais quelque chose ici, ils s'appellent. Le secteur de sport est très étroit et nous nous connaissons tous, et même lorsque j'ai rejoint ce groupe d'entreprise, je me demandais s'il y aurait une opportunité... En fait, quand j'étais en stage ici, le chef d'équipe ici et le directeur d'où j'avais fait mon stage avant, ils étaient des amis proches. Je faisais encore du bon travail là-bas à l'époque, et j'étais très douée pour le directeur, alors il a beaucoup parlé de moi, donc ça s'est également reflété dans mon évaluation ici. Je pense que j'aurais chuté si le directeur a dit négativement. De plus, il y avait de nombreuses opportunités pour moi de faire quelque chose, donc j'avais quelque chose à construire. Donc, la première chose, ça peut aider ma carrière à l'avenir, donc il y avait une raison de supporter pour mettre toutes les chances de mon côté, et la deuxième chose est de supporter des choses comme mes performances enrichissantes en moi. (IC2 16)

#6 : *Se réveiller d'un rêve, entrer dans le monde réel*

Pour cela, Nomin a construit un projet professionnel basé sur ce qu'il voulait faire, séparé de son parcours de formation, et il semble qu'il ait franchi plusieurs étapes dans le monde du travail pour atteindre l'identité qu'il désirait. Son discours sur les plus grands changements survenus avant et après son stage montre le processus d'ajustement identitaire qui s'opère à travers un compromis entre les attentes et les réalités du monde du travail. Il estime que le processus de suivi et d'adaptation à l'organisation de l'entreprise à travers son stage a été l'influence la plus importante qui a favorisé son assimilation professionnelle.

Apparemment, mes compétences professionnelles semblent être... parce que je sais à peu près comment fonctionne l'entreprise, et comme j'étais déjà stagiaire et suis entré, je suis mieux adapté que d'autres employés

de ma promotion. Et comme je sais me conformer à l'entreprise, je pense que j'ai moins... moins de plaintes. Je pense que c'est la chose la plus importante, l'illusion est brisée. (rire) Quand on est étudiant, on pense à entrer dans une entreprise et faire carrière, mais en réalité, il faut commencer à faire des corvées. Il est facile de s'adapter lorsque l'on goûte à de telles choses grâce à un stage. (IC2 15)

#7 : *J'ai choisi « l'épreuve de la jeunesse »*

Par conséquent, bien qu'il pense qu'il y a des aspects irrationnels dans la réalité des stages d'étudiants, Nomin perçoit positivement l'expérience de stage, mettant du sens à surmonter les difficultés et à réaliser ses propres réalisations dans le processus afin d'être reconnu dans le monde professionnel. De plus, il développe son propre point de vue afin de restituer son parcours biographique et de l'intégrer dans son parcours professionnel actuel.

Je pense que le système de stage en Corée du sud est quand même bien, malgré tout le problème soulevé comme le paiement de la passion, parce que je ne connais pas profondément la culture de l'entreprise avant d'entrer, et je la vérifie d'un coup d'œil pendant le stage. Le système de stages est beaucoup critiqué, mais il semble être un système nécessaire. Je pense que c'est bien mieux d'exister. (IC2 12)

Mais je ne considérais pas le stage comme une activité pour booster mon CV, mais... j'ai appris à connaître l'entreprise à travers ça, je pensais que c'était un processus... Toutes les choses que j'ai faites simplement parce que c'était intéressant pour moi, et je pense que le stage consistait en fait à prendre sérieusement ce que veut l'entreprise et à apprendre quoi faire, et à y réfléchir et à accepter le processus de recrutement de l'entreprise. (**Toutes les activités ont été choisies en fonction de vos propres intérêts ?**) Presque oui. Du coup, il semble que je n'ai pas vraiment essayé de faire un CV avec ce que j'ai fait, et comme je faisais ce que je voulais faire, je pense que mes activités se sont tellement accumulées que cela est devenu une carrière finalement. (IC2 13)

Ses discours montrent son attitude initiative envers la transaction identitaire qui ajuste les motivations intrinsèques et extrinsèques. En conséquence, il maintient la position que tous ses parcours sont composés de ses intérêts et de ses choix, et fait preuve d'une attitude qui réinterprète positivement les résultats de ces choix et les reflète dans son avenir professionnel.

- *Récit d'Anatole, étudiant français, 26 ans*

Anatole a obtenu deux DUT puis est entré en école d'ingénieur où il s'est spécialisé en système embarqué. La caractéristique du parcours biographique qu'il décrit est que la logique et les conséquences de toutes les actions sont simples et claires. Les quatre stages obligatoires qu'il a effectués au cours de son parcours universitaire visaient à valider son diplôme, qui se sont tous bien déroulés sans problèmes particuliers. D'autre part, la plupart de ses expériences sont présentées comme le résultat d'ajustements appropriés à son contexte extérieur et à ses intentions. Son choix de stage résultait à la fois de la situation où il devait

effectuer des stages obligatoires dans le cadre de sa formation et de ses préférences.

#1 : Stage pour obtenir un diplôme

Pour le premier ingénierie, c'était parce que j'avais pas de stage, donc je devais trouver un stage rapidement donc là il n'y avait pas de critères parce que c'était sauve-qui-peut. Et pour le second, c'était vraiment d'avoir une expérience intéressante, à l'étranger en plus. Moi j'aimais bien l'étranger, donc c'était intéressant en plus, je dirais, c'est pas une petite boîte qui fait n'importe quoi, donc c'était une entreprise intéressante, et en plus à l'étranger, ça c'était les critères du stage. Et après pour ce stage actuel, j'avais pas vraiment d'idée, donc vu qu'il y avait une solution avec le projet tutoré, ben parce que cela me correspondait bien, et en plus j'avais l'opportunité d'y aller assez facilement. (IF8 05)

#2 : Logiques des deux côtés

À l'instar de cette étape de choix de stage, où aucun autre élément conflictuel n'apparaît, il n'y a pas de problèmes particuliers dans sa vie en entreprise pendant son stage. D'ailleurs, sur l'organisation du travail et les conditions de stage, Anatole présente principalement des discours qui appréhendent globalement la position de l'entreprise et celle de l'étudiant. En d'autres termes, à travers son expérience, il décrit la position des stagiaires dans l'entreprise, la logique de fonctionnement du stage en entreprise, et les intérêts entre l'étudiant et l'entreprise sous les deux angles.

Mon stage, mon rôle dans mon stage, c'était de concevoir, faire de la conception de borne de test. Donc c'était lié à la qualité, parce que c'était un contrôle de qualité que j'ai réalisé, mais en fait les outils techniques, l'expertise que j'ai apportée, la connaissance que j'ai apportée, c'était de l'électronique. Et de la programmation, parce que c'est comme ça que l'on a mis les moyens en place, voilà. (IF8 02)

Le sujet des stages en général, il est en rapport avec ma formation déjà. C'est beaucoup plus motivant. Et ensuite, en général, il y a, dans le stage, si le tuteur est un petit peu malin, et qu'il a pris un stagiaire vraiment pour une raison, il essaie d'apporter un sujet assez pédagogique. (IF8 09)

Au final, c'est comme pour... le stagiaire, on peut le former en deux mois aussi, après il fait vraiment le travail, et il coûte pas cher. (...) Je n'ai pas été beaucoup formé. Pour ce stade de cinquième année, je n'ai pas été formé quasiment. Je suis arrivé, je suis rentré directement dans le vif, et en plus je connaissais déjà l'entreprise de mon stage d'avant, donc c'était assez rapidement. On va dire que j'ai été opérationnel en deux semaines quoi à peu près. (IF8 10)

Alors, le fait que ça soit obligatoirement payé, je trouve que c'est une bonne chose quand même, parce que parfois le travail est un peu abusif, et vraiment on travaille, on fournit vraiment une plus-value quoi. (IF8 14)

#3 : Mission du gestionnaire de stagiaire

Dans son dernier stage, sa mission consistait à gérer et à organiser la performance technique d'un projet spécifique. Son tuteur n'a géré qu'une petite partie du projet et a délégué tout le pouvoir hors budget à lui qui est stagiaire. Anatole décrit qu'il était tout à fait satisfait de ces fonctions de gestion et de l'autonomie qui lui était accordée.

Mon tuteur, il suit un petit peu la gestion projet, c'est lui qui a le budget, mais la gestion technique, enfin les responsabilités techniques, c'est moi qui les gère. (IF8 04)

En fait, j'avais une bonne autonomie, c'est-à-dire que le tuteur, il allait assez vite, mais au final, j'ai été guidé sous forme d'entretien une fois par semaine. En fait, on me fixait un objectif qui est livrable, et après moi, j'étais en autonomie, cela se passait bien, ben, il me laissait me débrouiller seul, faire mes choix. (IF8 03)

#4 : Motivation entre le meilleur et le pire

Dans son parcours identitaire décrit d'une manière tranquille ainsi, le moment de bifurcation où apparaît un élément biographique intéressant concerne son choix de formation. Expliquant les raisons de sa réintégration en école d'ingénieur après l'acquisition de deux DUT, Anatole convoque un moment biographique spécifique qui justifie son choix.

Parce que c'est une très bonne école, une des meilleures qu'on peut avoir en ayant fait un DUT, sans classe prépa. Et aussi parce que j'étais venu aux portes ouvertes et lors des portes ouvertes, j'avais rencontré un professeur qui m'avait un peu décrit cette école, que c'était une école qui aimait beaucoup les gens qui s'impliquaient en extrascolaire, qui était des ingénieurs pas seulement techniques, mais humains aussi avant tout. Cela me correspondait et du coup j'ai eu envie de faire. (IF8 01)

Entre deux DUT, j'ai travaillé en tant que facteur, c'était rigolo enfin bon. C'est pas le pire petit boulot que j'ai fait, j'ai fait plein de petits boulots vraiment désagréables, comme serveur, ça motive pour faire des études. J'ai fait des travaux à l'usine aussi. Ça motive pour faire des études. (IF8 08)

Les moments spécifiques de la vie qu'il décrit ainsi que son parcours de formation montrent sa perception subjective et personnelle de choisir et de mettre en rapport des événements importants qui ont affecté sa trajectoire. Autrement dit, cela correspond aux moments de transactions biographiques d'Anatole, dans lesquels il conçoit l'enseignement supérieur sélectif comme un moyen de promotion sociale et professionnelle et le choisit pour mettre en œuvre son parcours de vie.

#5 : Relation « gagnant-gagnant »

Sur la base de ce parcours biographique, il appréhende les intérêts de l'organisation et l'utilité mutuelle entre l'entreprise et l'étudiant à partir de la position de stagiaire d'un point de vue très pratique.

Dans le domaine technique, en général, ce qui est bien dans les stages, ça permet vraiment de, je trouve que c'est gagnant-gagnant, parce que pour l'entreprise des fois, à bas coûts, ça permet d'avoir des solutions qui sont totalement possibles de bonnes factures en fait. Et d'un autre côté, ça permet aux stagiaires de se tromper, c'est-à-dire qu'en stage, ben on peut commencer à travailler, s'il fait bien tant mieux, si on se trompe tant pis. Mais en même temps, on est stagiaire, et puis de toute façon, vu qu'on n'est pas payé très cher, il n'y a pas de souci pour l'entreprise. Il faut dire que quelqu'un qui va recruter un stagiaire, il sait que c'est un stagiaire qu'il ne paie pas cher, donc s'il se trompe, c'est pas grave. Donc c'est vraiment gagnant-gagnant dans ce sens là. (IF8 15)

Le sens de cette relation « gagnant-gagnant » comprend également l'opportunité d'apprendre à se conformer aux besoins de l'entreprise à travers un stage.

Mais après quand j'ai travaillé, au final, c'était quand même l'apprentissage aussi parce que... on apprend à se conformer aux contraintes de l'entreprise. Donc même si on fournit un travail qui est utile, derrière nous, cela nous forme aussi. (IF8 06)

#6 : *Manager stagiaire plus compétent que tuteur*

Cette interprétation constructive de son parcours est ensuite mobilisée dans la construction de son identité. Parlant de sa relation avec son tuteur, Anatole raconte ce qu'il a entendu sur ses compétences.

Il m'a dit, « de toute manière, techniquement, tu es quasiment meilleur que moi, même plus fort que moi, donc je te fais confiance en fait ». (IF8 07)

Fort de la reconnaissance de son tuteur, il joue le rôle de manager dans l'organisation, ressent une efficacité professionnelle et s'identifie au rôle qu'il joue. Cette délégation et la reconnaissance fonctionnent pour lui comme une source d'autonomie, d'initiative et de responsabilité.

Ce que m'a apporté ce stage, c'est comme si je devais piloter un projet, donc donner des tâches aux gens, j'ai dû faire des choix aussi, des choix qui n'étaient parfois pas appréciés par certaines personnes voilà. Et enfin du coup, ça m'a obligé de justifier mes choix. Et en tant qu'ingénieur, je trouve que c'est important parce que je faisais des choix par exemple d'architecture de composants, et ben, vu qu'une équipe et le projet en dépendait, et ben j'ai dû les justifier et affirmer mes choix. Donc comparer à avant je dirais que j'ai gagné en maturité, vraiment clairement sur ma prise de choix et mon rôle d'ingénieur. (IF8 13)

#7 : *Le challenge dans ma fonction et mon rôle*

De ce fait, l'analyse et la représentation chez Anatole de son parcours constituent des attitudes qui relient toutes ses compétences et rôles professionnels qu'il a acquis au cours de son stage à son évolution professionnelle et à sa future vie professionnelle. Dans ce processus, une sélection d'expériences significatives basée sur son choix professionnel émerge.

Moi je pense que la principale source d'apprentissage, je dirais, ça vient de la gestion de projet. Parce que moi, j'ai piloté un petit projet donc c'est quelque chose que l'on, en fait des projets comme ça à l'école, mais rien d'une envergure similaire. Donc ça c'est une première expérience où je me suis formé dessus, et où cela m'a déjà apporté quelques des petits échecs, déjà quelques petits problèmes. Du coup, je sais que je ne les répéterai pas par la suite, donc cela m'a formé dans le sens là. (IF8 11)

Après techniquement, c'est pas en stage où j'ai beaucoup progressé. (...) C'était pas des tâches compliquées, souvent on reprenait des fonctions qui existaient déjà, donc on les comprenait, il n'y a pas eu de développement vraiment à part entière, il n'y a pas eu de compréhension de solutions électroniques vraiment complexes, il n'y a

pas eu de calculs quasiment ou très peu, donc en soi, c'était pas un challenge technique. Le challenge il était plutôt au niveau de la gestion de projet ou du pilotage, même au point de vue du pilotage de l'équipe, parce que c'est moi qui étais en charge de piloter les deux stagiaires, c'est quelque chose que j'avais jamais fait avant. (IF8 12)

Ainsi, cet interviewé présente sa propre interprétation de son expérience de stage : il considère son stage comme un processus de test et de défi avant de commencer sa vie professionnelle et relie de manière constructive le sentiment d'accomplissement qu'il a acquis à sa future carrière. De plus, dans son identification professionnelle, le rôle de l'ingénieur en tant que fonction professionnelle spécifique occupe une place importante.

Récits d'un jeune salarié coréen et d'un étudiant en dernière année français

- Récit de Seunggi, jeune salarié coréen, 29 ans

Seunggi s'est spécialisé en statistiques et en sciences de l'éducation dans une université de haut niveau, et avant son emploi actuel exercé depuis un an, il a effectué un total de trois stages liés aux affaires du personnel de l'entreprise. Il a consacré des efforts considérables à l'élaboration de sa carrière par plusieurs expériences professionnelles, pendant ses études et jusqu'à l'obtention du diplôme. Ainsi, dans ses discours expliquant ses choix et ses actions, le mot « carrière » apparaît à plusieurs reprises. Il explique le processus et le motif du choix de son projet et de son parcours à travers un total de trois stages.

#1 : Je sens que je peux être choisi

Moi, selon mon expérience et ma formation, c'est donc la seule chose sur laquelle j'ai travaillé de toute façon, et donc j'avais l'impression que je peux être pris ici. Mon parcours devrait être en jeu, je pensais que cette entreprise sera intéressée par mon profil vu ma formation et les stages tout ça. Je voulais faire quelque chose comme l'évaluation dans une entreprise ou la formation des employés qui sont liées à ma formation. C'était un domaine qui m'intéressait, et puis quand j'ai cherché un travail, ça me semblait possible alors j'ai postulé. (IC11 01)

#2 : Stagiaire labellisé salarié

Parlant successivement de son expérience de stage, Seunggi explique que pratiquement tout le travail qu'il avait en tant que stagiaire était le travail d'un employé. Cependant, il estime

que l'exécution des tâches régulières de l'entreprise a finalement contribué à améliorer ses compétences et qu'il s'agissait d'un meilleur environnement d'apprentissage que les stagiaires qui n'étaient généralement en charge que des tâches assignées.

Je ne pense pas avoir été traité injustement en tant que stagiaire... Par contre, j'avais beaucoup de travail dans le deuxième stage, et je ressentais beaucoup trop de travail par rapport à mon salaire. Je recevais un salaire minimum et je faisais beaucoup d'heures supplémentaires. D'autant que mon travail était en charge d'un projet, je devais faire des heures supplémentaires s'il fallait le soumettre demain. **(IC11 06)**

On laisse les stagiaires faire tout le travail que font habituellement les employés de l'entreprise. Il peut y avoir une raison d'économiser les coûts de main-d'œuvre ou quelque chose du genre. Pour moi, c'était pas forcément un travail d'un stagiaire mais... C'était pas un travail très professionnel non plus, mais il faut quand même quelqu'un qui connaît bien le flux de l'industrie et qui a fait pas mal de choses avec d'autres clients, etc. Mais on m'a juste ordonné de faire ça. En fait, le vrai personnel est en charge de toutes sortes de projets, et les stagiaires se lancent dans chaque projet et agissent en tant que gestionnaire. Donc je ne dis pas que je suis stagiaire nulle part. Lors des réunions avec les clients, nous recevons des badges d'employés. **(IC11 02)**

Mais bon, du point de vue d'un stagiaire, ce n'était pas si mal de ce que j'ai fait. Parce que même si on est stagiaire, il y a tellement de gens qui ne peuvent rien apprendre. Quand il s'agit de faire des tâches ménagères, on ne peut rien apprendre et ça se termine. Eh bien, j'ai dit un peu négatif, mais c'est-à-dire que c'est un peu difficile, mais j'ai beaucoup appris. En théorie, le stagiaire ne fait qu'un travail donné, mais quand j'étais en stage, il y avait beaucoup de travail et le personnel était tellement occupé aussi, donc les stagiaires étaient impliqués dans le projet, ils ont pu donner des avis, j'étais en charge du vrai travail, donc c'était très... J'ai beaucoup appris en stage. **(IC11 03)**

#3 : Travailler ensemble en tant que stagiaire

Au cours de ses trois stages, sa formation professionnelle s'est déroulée à travers différents échanges entre les stagiaires et tuteurs, qui était sa source d'apprentissage.

Les stagiaires prennent le relais et s'instruisent. Les tuteurs sont rarement impliqués dans la relève entre stagiaires, et ils ne les forment que sur les projets qui leur sont liés, mais le reste doit être appris d'anciens stagiaires ou d'autres stagiaires de l'équipe. Parce qu'il y a beaucoup de stagiaires dans l'entreprise. Près de 10% de l'effectif total étaient des stagiaires. **(IC11 04)**

Certaines choses ne sont pas censées être apprises pendant un mois, alors au début, le tuteur me demande de faire un travail et il le vérifie après. Il regarde les questions du test que j'ai faites, on vérifie ensemble les preuves et les manques, et il donne des commentaires... Je pense que j'ai eu un long processus comme celui-là. Je me suis formé pendant au moins 6 mois. Il y avait donc beaucoup d'interaction avec le tuteur. Il a une bonne personnalité, donc on s'entendait comme ami. **(IC11 05)**

#4 : Expérience plutôt que formation

D'autre part, dans le contexte de l'accent mis sur l'expérience du marché du travail dans son parcours, Seunggi se réfère à la tendance du marché du travail, où l'importance du niveau de formation devient de moins en moins importante. Le « recrutement aveugle » mentionné dans son discours fait référence à une nouvelle tendance qui s'est établie sur le marché de l'emploi des jeunes diplômés coréens, à savoir une mesure visant à ne pas inscrire le parcours scolaire

et le titre universitaire du candidat sur le CV. Ainsi, il a construit un projet professionnel en reconnaissant qu'une carrière construite par l'expérience de travail est plus valable qu'une qualification obtenue au cours du parcours universitaire.

Expérience. Je pense que c'est le plus important. De toute façon, le stage est une expérience en entreprise. Le recrutement est plus sévère ces jours-ci, puisque le recrutement aveugle est la tendance aujourd'hui. Les entreprises ne font plus de discrimination à l'égard du TOEIC ou des brevets, on voit rarement aussi des notes. Les écoles sont toujours considérées, mais aujourd'hui c'est surtout, on voit des expériences. Où ce candidat a-t-il travaillé et ce qu'il a fait, lors des entretiens, on demande des choses comme ça. Donc les gens qui n'ont aucune expérience du tout sont souvent coupés par leur CV. Mais en fait, c'est un peu étrange de vouloir une expérience d'un jeune diplômé. Mais en tout cas, le stage, c'est la seule façon de le faire, et maintenant le nombre d'emplois diminue donc... (IC11 07)

#5 : Talent vérifié sur le CV

Dans ce contexte, Seunggi met l'accent sur l'organisation de l'expérience sur le CV. Pour lui, les stages sont à la fois une opportunité d'acquérir l'expérience formelle que doivent avoir aujourd'hui les demandeurs d'emploi et une sorte de « vérification » comme un processus de sélection des futurs salariés, dans le sens où ils ont déjà passé le processus de recrutement de l'entreprise à l'avance par leurs stages.

Donc aujourd'hui, on regarde plus d'expériences. On aurait peut-être regardé l'expérience avant aussi, mais aujourd'hui, ce n'est pas comme avant au niveau d'emplois. Alors tous les stagiaires écrivent une ligne sur leur CV... et c'est important de le faire. Et le travail à temps partiel et le stage en entreprise sont différents, si on dit avoir travaillé comme stagiaire, on est toujours... On semble avoir été choisi selon des procédures régulières. Donc, être choisi comme stagiaire donne un sentiment différent parce que c'est une personne qui a de toute façon été choisie par vérification. (IC11 08)

#6 : Pouvoir dire que je sais faire

Par conséquent, il estime que son expérience de stage lui a donné certaines qualifications distinctes du diplôme. Cela implique non seulement la signification symbolique de l'expérience officielle du CV, mais se rapporte également à la compétence professionnelle réelle.

Même si on fait des petites tâches, on fait quelque chose en entreprise. Et... quand je travaillais sur un projet, quand je faisais des outils d'évaluation et d'inspection, j'y étais impliqué, et du coup j'ai eu cette expérience, je peux dire. En tout cas, en travaillant à côté, je vois tous les progrès d'une certaine mission dans l'entreprise. Comme ça, je comprends un processus de travail, c'est pas autant de sentiment d'accomplissement, mais je peux toujours dire que je sais faire les choses, je pense que c'est une chose très importante, je sais faire. (IC11 10)

#7 : *Comment m'adapter à leurs standards*

Enfin, dans son discours qui synthétise ses événements biographiques et réfléchit sur son parcours professionnel actuel, émerge son regard sur le contexte social entourant son parcours. Seunggi compare sa vie d'entreprise à son expérience militaire et évoque sa capacité à s'adapter à la vie organisationnelle.

Sur la façon de se comporter avec mon supérieur tout ça, je pense que j'en ai appris plus dans mon service militaire. Dans l'armée, c'est forcément une société de hiérarchie... J'ai appris à flatter et à comprendre le contexte, etc... Donc au début, je me disais que la vie en entreprise ressemblait beaucoup à celle de militaire. L'atmosphère n'est pas similaire, mais je sentais que si on fait comme on fait dans l'armée, il n'y aura pas de problème. J'avais juste l'impression que travailler dans l'entreprise serait bien comme ce que je faisais dans l'armée, traiter les gens avec respect, tout ça. (IC11 09)

En outre, il insiste sur l'importance des stages en tant que qualification majeure qui peut séduire les recruteurs au-delà de la formation supérieure sur le marché du travail, plutôt que le développement des compétences qu'il ressent.

Avoir une expérience de stage, c'est une information à titre indicatif pour l'entreprise par rapport à un profil de candidat. Et ben, trois mois ne signifie pas non plus qu'il sera capable de tout bien faire, alors si c'est le cas, on préfère un employé expérimenté. Donc ça a un impact, mais ce n'est pas si grand je crois pour mesurer la compétence... Mais en tout cas, l'expérience de stage c'est toujours mieux que TOEIC ou les notes, alors que c'est quand même toujours un peu moins que le titre universitaire. (IC11 11)

Son interprétation de l'expérience biographique implique deux thèmes qui conduisent finalement à un élément identitaire, le « monde objectif ». Il s'agit de l'assimilation requise par la vie professionnelle et la compétence professionnelle représentée par les stages. En d'autres termes, il considère le processus de construction d'un projet professionnel comme un processus d'obtention d'une qualification appréciée sur le marché du travail et de pleine assimilation dans un monde de référence. Par conséquent, durant le processus de construction de son identité, les motifs internes n'interviennent que marginalement, il se projette dans sa transaction identitaire qui devient le prolongement de sa perception subjective sur les standards de son monde de référence.

- *Récit de Valentin, étudiant français, 23 ans*

Valentin a passé un an et deux mois en classe préparatoire, et après son parcours de deux ans à l'université, il est entré en école d'ingénieur. Là, il a effectué deux stages obligatoires au cours du cursus en informatique de trois ans. La plupart de ses discours sur le parcours

biographique sont courts et clairs. En ce qui concerne son expérience de stage, il considère que faire le « vrai travail » de l'entreprise en tant que stagiaire est une grande aide à la compétence professionnelle et à l'adaptabilité. En revanche, dans le processus de construction de son parcours, le moment décisif ou la motivation du choix n'apparaît pas clairement. Concernant les critères de choix d'un stage et d'une entreprise, il répond :

#1 : Ça a l'air bien

Bah, j'ai pas trop choisi parce que j'étais en retard donc j'ai pris... mais je pense que j'aurais quand même choisi ça, parce que le sujet du stage c'était super intéressant, et pendant l'entretien, les gens étaient très gentil, et puis l'entreprise, elle m'a plu pas mal, ça me permet d'avoir pas mal davantage à la fin du travail, donc... **(Le sujet de stage correspondait bien à ton projet ?)** Plus ou moins oui. Plusieurs éléments mais ça s'inscrit dans le projet. C'était peut-être le sujet, peut-être quelque chose que je sais faire et qui sont intéressants. **(IF7 04)**

#2 : Travailler comme « réel »

Concernant sa mission, Valentin juge ses intérêts en tenant compte de la position du stagiaire qui est forcément dépendant dans sa relation avec l'entreprise. Pour lui, un stagiaire ne peut faire que ce que l'entreprise lui donne, donc plus il entreprend de tâches, plus il peut apprendre. En particulier, il dit qu'il a pu s'adapter plus facilement à l'organisation en effectuant le « vrai travail » que font les employés, et non le travail d'un stagiaire.

Je pense que ça va dépendre pas mal de l'entreprise et de leur vision à eux, parce que nous sommes, on est très dépendant de ce qu'eux, ils veulent. Parce que par exemple, j'ai des amis qui travaillent pas beaucoup, ils font pas forcément beaucoup de choses parce que l'entreprise leur donne pas beaucoup de travail, c'est plutôt tranquille, donc c'est... ils restent qu'entre stagiaire, ils font peu de choses. Et par exemple où je suis, on me demande de faire du travail comme quelqu'un d'autre, plus lentement et pas aussi dur, mais... j'ai l'impression d'être plus intégré, comme si je faisais un vrai contrat, comme si je faisais un vrai travail. **(IF7 07)**

Mais il considère également qu'il est naturel que les stagiaires, n'étant pas des employés, occupent des positions différentes même s'ils font les mêmes tâches que des employés.

Bah on est moins payé, mais c'est normal, sinon j'ai pas forcément l'impression d'avoir des contraintes par rapport à d'autres. On a pas les avantages, tous les avantages de l'entreprise, par exemple vu que j'ai qu'un contrat de 6 mois, j'ai pas été les avantages qui sont là, donc j'ai pas tous les avantages, mais sinon il y a pas de contrainte particulière. Après, vu que je connais pas beaucoup, j'ai pas beaucoup d'opinions à donner, mais il m'écoute et je parle, je peux participer, je peux donner mon avis. **(IF7 08)**

#3 : Travailler ensemble en tant que stagiaire

Même dans son discours sur le tutorat, sa perception qu'il devrait faire quelque chose d'utile dans l'organisation est directement révélée. Son processus d'apprentissage basé sur cet objectif était également satisfaisant.

Ma tutrice me dit les tâches que j'allais faire au niveau global, donc ce que je devais rédiger et les spécifications sur les choses, et moi je travaille dessus un peu de manière autonome, en demandant si besoin, en lui demandant les grilles de question, et d'aides, pour ce que j'allais faire au niveau technique, que ce soit pour l'entreprise, pour me guider. **(IF7 01)**

Je dois faire des choses utiles, des choses dont ils ont besoin, mais ils savent que je sais pas tout utiliser, que j'ai beaucoup de choses à apprendre, donc je fais du travail mais plus lentement, et en apprenant sur à mesure et en demandant aux autres. C'est du travail mais tout en posant beaucoup de questions, il y a beaucoup d'interaction. **(IF7 02)**

#4 : Expérience pratique plutôt qu'études

Pour Valentin, le stage en entreprise est l'occasion de compléter les connaissances pratiques manquant à la formation théorique de l'école et d'acquérir de l'expérience dans le monde professionnel. Il souligne le fait que lorsqu'il sort de l'école sans stage, il n'y a aucun moyen concret de faire ses preuves sur le marché du travail avec son CV.

Déjà j'apprends de nouvelles choses qui sont très demandées à côté et qui me permettent après de déposer mon CV, donc beaucoup de choses à monter en compétence, ça c'est très intéressant. Et ben, ça me permet d'avoir de l'expérience, parce que l'on sort de l'école, on a quasiment rien fait de concret, on a appris beaucoup de choses mais on les a très peu mise en pratique. Donc on sait pas mettre le côté pratique, après sinon, le plus intéressant sur mon organisme d'accueil actuel, ça a pas mal d'avantage, c'est une grosse entreprise donc ça me permet de découvrir le travail dans une grosse entreprise, ça c'est c'est pas mal intéressant. **(IF7 03)**

#5 : Grand changement sur le CV

En revanche, il ne donne aucun sens à son expérience de stage autre que sa valeur sur son CV. Ce n'est pas une question de l'importance de l'expérience de stage, mais plutôt une caractéristique de son attitude envers une série d'événements biographiques qui mènent à la formation et au stage. En d'autres termes, contrairement à d'autres enquêtés, il ne voit pas son expérience de formation et de stage comme un moment décisif de son parcours biographique, et donc, pour parler de son expérience de stage, il mobilise une perspective objective plutôt qu'une expérience subjective. Lorsque l'enquêteur lui a demandé quel était le plus grand changement survenu avant et après le stage, Valentin précise :

Ben... Je sais pas (rire). Le temps travail, le fait de travailler, ça me plaît beaucoup, déjà ça c'est un grand changement. Mais sinon, le fait d'avoir appris beaucoup de choses, le grand changement, ça va être la quantité de connaissance, disons qu'avant de faire le stage, j'avais pas beaucoup de choses sur mon CV, j'avais très peu d'expérience et très peu de connaissance, et là, ça va porter beaucoup d'expérience et de connaissance, donc c'est un grand changement. Après, dans ma vie, ça va pas changer grand-chose, mais sur CV, oui. **(IF7 06)**

#6 : Jusqu'à 100%

Ainsi, sa perception d'assimiler le sens de son expérience de stage avec ses compétences sur son CV se poursuit dans la phase de construction identitaire. Après son stage, le projet professionnel qu'il vise est décrit comme suit.

Ben, ça va dépendre de ce que je trouve. Les salaires, des contraintes, des projets, ce genre de chose. Donc tant que ça me plaît, que c'est intéressant, que c'est bien payé... tant que j'ai envie de faire le travail. (IF7 09)

Ce discours montre sa perspective réaliste, qui relie automatiquement son parcours biographique au contexte du monde objectif. Son point de vue sur le statut de stagiaire est également conforme à ce point de vue. Comme il sait que la période de stage n'est qu'une étape temporaire dans son parcours de transition et qu'elle ne durera pas, il n'associe pas son statut actuel de stagiaire à son futur statut professionnel, mais les sépare complètement. Pour lui, la période de stage est le processus pour devenir un salarié 100% actif.

Et puis on n'est pas, je pense que ça dépend aussi de travail de stagiaire, ce que c'est normal d'être payé moins que le SMIC si on fait beaucoup plus apprendre que travailler, parce qu'on est formé en même temps qu'on travaille donc on fait... n'est pas 100 % au travail, on apprend aussi en parallèle. Pour moi, c'est normal de ne pas être payé comme, comme quelqu'un qui travaillerait 100 %. (IF7 10)

#7 : Comment entrer dans la vie d'entreprise

En conséquence, dans l'interprétation biographique de Valentin, toutes les expériences sont positivement reconstruites et reflétées dans le processus de construction de son identité sans conflits ni problèmes intrinsèques. Il apprécie son expérience de stage comme un facteur très constructif dans la mesure où il a acquis beaucoup de connaissances techniques et a pu voir la façon dont on travaille ensemble dans une grande entreprise.

Mais déjà beaucoup beaucoup de choses au niveau technique et informatique, il y a beaucoup beaucoup de technologie que je connaissais pas ou j'avais jamais pratiqué, donc j'ai appris beaucoup de choses là-dessus. Après au niveau social, j'ai découvert aussi le mode de gestion de projet, la manière dont les projets peuvent fonctionner dans une grosse entreprise. Dans une grosse entreprise, on travaille avec des gens qui sont à Amsterdam, avec des gens à Paris, donc j'ai découvert aussi le fait de travailler avec l'équipe, d'autres gens, d'être dépendant d'autres personnes, parfois on doit travailler, on doit attendre que d'autres finissent pour pouvoir avancer ce genre de chose. (IF7 05)

Ainsi, le processus de développement de son parcours présenté par cet interviewé repose principalement sur la motivation extrinsèque à discerner une situation donnée et à s'y adapter plutôt que sur la motivation intrinsèque de choisir ce qu'il veut.

2.4. Intégration professionnelle en attente : être (-) faire (+)

Récits de deux jeunes salariés, une coréenne et un français

- Récit d'Eunah, jeune salariée coréenne, 25 ans

Eunah a obtenu une licence en design industriel d'une université de niveau moyen et, après deux stages, elle travaille actuellement en tant que concepteur web dans une entreprise depuis six mois. Elle a profité de sa spécialité de formation pour trouver du travail sans difficulté, mais plutôt que d'être satisfaite de son emploi actuel, elle est plus intéressée par le développement de carrière et le changement d'emploi afin d'acquérir un niveau d'expertise supérieur. Elle a dit qu'elle reconnaissait que les stages étaient une passerelle pour prouver sa compétence professionnelle et entrer dans le monde professionnel, et pendant cette période, elle a ressentie un malaise intérieur qu'elle n'a pas été capable de décrire précisément. En effet, dans son discours sur son expérience de stage et sur sa vie professionnelle actuelle, son désir de développement et la poursuite du professionnalisme dans son domaine de travail sont très fortement exprimés. Les critères qu'elle a retenus pour trouver un stage reflètent également ses objectifs professionnels.

#1 : Des objectifs partagés par l'entreprise et moi

J'ai un design que je veux faire, et après avec cet objectif, j'ai besoin d'avoir des informations sur l'entreprise où je vais aller plus tard. Il faut savoir à peu près le type de conception qu'il faut poursuivre ensemble, la direction que souhaite l'entreprise et dans quelle mesure. Et aussi, je peux tester si cette entreprise fonctionne pour moi ou non. (IC1 06)

#2 : Petites missions et grandes missions

En d'autres termes, depuis le stage, Eunah est bien consciente des intérêts de l'entreprise, et dans cette relation, elle tente d'atteindre ses objectifs professionnels en appréhendant correctement ce que l'entreprise veut. En tant que web designer stagiaire, sa mission a été donnée de manière à augmenter la difficulté étape par étape, et à chaque étape il y avait une évaluation de son travail par un tuteur. Cette répartition du travail pour les stagiaires était plus ou moins raisonnable, mais en même temps elle a mis une pression sur sa performance immédiate. Elle écrit qu'elle a ressenti une lourde responsabilité d'accomplir les tâches qui

lui ont été confiées tout au long de son stage. Ces pressions étaient donc liées au système de travail qui exigeait que la compétence soit reconnue en accomplissant de petites tâches, mais également, elles ont été affectées par la méthode de formation rigoureuse.

La première entreprise était une agence, donc l'organisation du travail était forcément basée sur les compétences, en fonction de la capacité du travail. Au début, pendant une semaine, et j'ai appris à m'adapter dans l'entreprise, l'organigramme et les espaces à utiliser, tout ça. Et après ça, honnêtement, on m'a pas donné grand-chose pendant mon stage. Par exemple, en stage, je commence avec une bannière, un popup et un petit truc comme ça. Puis, au bout d'un mois, on me confie un peu plus de travail, on regarde ce que je fais, puis on me confie encore le plus gros, et ainsi de suite. **(IC1 02)**

Même dans la deuxième entreprise, je n'ai pas reçu de travail directement pendant mon stage, mais j'ai toujours reçu des instructions de travail par l'intermédiaire de mon tuteur, donc je ne connaissais pas le fonctionnement du travail global. En fait, il en va de même pour l'ancien stage et le maintenant, pour les stagiaires qui viennent de rejoindre, on ne laisse pas beaucoup de travail pour ne pas les surcharger. Une fois que le stagiaire s'est adapté dans une certaine mesure, on augmente progressivement le travail et on donne jamais tout de suite. Et après la formation, après avoir appris les informations sur l'entreprise, j'ai commencé à travailler sur une simple bannière à partir de la deuxième semaine... **(IC1 09)**

Mais la période de stage est un peu... il y a des pressions psychologiques tout au long de la période de stage. Comment dire... En tout cas, il y a un sentiment de tension à entrer dans cette première entreprise et à bien faire les choses. C'est le début du travail, donc il faut faire bonne impression sur les gens, bien faire la conception, ne pas faire d'erreurs, on a cette tension. Pendant mon stage, les gens mettaient plus de pression sur moi, « Tu ne sais pas ça ? N'est-ce pas tout basique ? », quelques choses comme ça... Je suppose que c'était la politique de formation professionnelle de l'équipe. Au début, les tuteurs de bureau étaient très stricts, surtout ma tutrice était plus dure. **(IC1 03)**

De plus, la culture de son entreprise, dont le climat relationnel pas très constructif, a partiellement contribué à son fardeau psychologique.

Je pense qu'on ne devrait pas être trop proche. Lorsque les employés se rapprochent par un rapport affectif, il peut être difficile d'être déterminé dans la communication professionnelle... Je pense qu'il faut maintenir une relation de travail normale avec la personne avec qui on travaille directement. **(IC1 10)**

#3 : Leur regard et leurs critères

En raison de la nature de son travail où l'encadrement était très directif, sa marge d'autonomie était très réduite. En particulier, le fait que les éléments de créativité étaient dictés par les normes de son tuteur ne lui laissait pas de latitude de créativité dans son travail, ce qui a causé un grand stress et une frustration pour Eunah. Ce stress résultant de l'interaction avec le tuteur a également affecté sa productivité au travail.

Dans la première entreprise, je n'avais pas beaucoup de contact avec mon tuteur parce que j'étais loin de sa place, mais dans la deuxième entreprise, ma tutrice était assise juste à côté de moi toute la journée, et regardait souvent mon moniteur. J'étais soumise à beaucoup de stress. Elle était un peu originale. De toute façon, il doit y avoir beaucoup d'éléments subjectifs dans le design, et on peut demander des corrections jusqu'à ce qu'on l'aimerait. Mais si mon travail ne correspond pas à ses intentions, elle prend simplement ce sur quoi je travaillais et elle le fait pour elle. C'est quelque chose vraiment insultant pour nous. Elle prenait juste ce que je faisais, et c'était un vrai stress au début. **(IC1 04)**

Donc, pendant le stage, j'avais l'impression que je devrais bien faire tous les trois mois en trois mois... Il y a beaucoup de pression et beaucoup de réflexion, puis le design ne sort pas bien. (IC1 12)

#4 : Travail acharné d'une stagiaire parfaite

Par ailleurs, Eunah a choisi la conception de sites web parce qu'elle avait plus d'emplois que sa spécialité de formation. Cependant, comme elle n'est pas spécialisée dans la conception web à l'école, elle a dû faire des stages et acquérir des compétences concernées. Elle décrit le processus comme étant très dur. Elle a géré le travail de haute intensité donné lors du stage et a suivi un cours privé afin d'acquérir les connaissances techniques nécessaires. L'écart entre ses attendus et ses capacités l'a amenée à mobiliser les remédiations comme stratégies de complémentarité pour acquérir certaines compétences supplémentaires afin de rester en stage.

Parce que le domaine du design industriel est si diversifié, donc dans l'école, on a tendance à passer par différents domaines et à décider du cheminement de carrière comme le domaine qu'on veut. Mais dans le design de la marque qui m'intéressait... il n'y avait pas beaucoup de places, j'ai donc choisi le webdesign. Mais à l'école, j'ai pas vraiment appris le webdesign en profondeur, alors j'ai décidé de le faire et je suis tombé dessus. Dans le domaine du webdesign, il faut d'abord apprendre à coder, mais c'est difficile d'apprendre toute seule. Donc, dans un premier temps, nous entrons dans l'agence, en fait, les designers se rendent d'abord en agence et travaillent dur pour grandir. On ne peut pas dormir et continuer à travailler... Lorsqu'une demande de client arrive, je crée tout de suite un design comme une usine, mais comme il faut produire de bons résultats dans un temps serré, mon corps est blessé et ma compétence se développe en peu de temps. J'étais donc en stage dans cette agence, apprenant à coder auprès des salariés là-bas, et moi-même, je suis allé dans une académie de codage pendant 3 mois. Donc, une fois que j'ai fait un portfolio, après mon stage, j'ai ressenti le besoin et appris le codage... et j'ai tout fait en parallèle. (IC1 01)

#5 : Développement et épuisement

Ainsi, en raison de sa grande responsabilité vis-à-vis des attentes de l'entreprise et de sa volonté d'évoluer dans ses compétences, son expérience de stage déclenche une ambivalence. Au cours de son stage, Eunah estime avoir développé les compétences nécessaires pour travailler dans un domaine professionnel, mais exprime en même temps les sentiments de fatigue et les sentiments négatifs causés par une pression excessive sur ses capacités.

Pendant mon stage, il y a une énorme différence de carrière avec les employés de l'entreprise, et les perspectives et les compétences sont différentes aussi, il y a donc toujours une confirmation sur mon travail. En tout cas, j'ai un travail professionnel, alors j'ai posé beaucoup de questions sur le travail et mes compétences se sont beaucoup améliorées. En ce sens, je pense que l'expérience de stage est très utile. (IC1 11)

Mais le système de stages en Corée du Sud n'est pas très... bien. Je n'arrêtais pas de dire, mais il y a une certaine pression que le stagiaire ressent... et ben... Je pense qu'il y a un certain regard sur le stagiaire. Je le ressens des gens dans l'entreprise... juste des choses comme ça, une nouvelle personne, une personne peu expérimentée, une personne qui peut faire des erreurs, ce genre de chose. Parce que nous sommes stagiaires, on peut simplement passer les choses que nous ne pouvons pas connaître et faire des erreurs, mais d'un autre côté, je pense qu'une erreur peut créer des tensions. Si je fais une erreur, je deviens plus nerveuse quand je fais encore une erreur,

donc je suis plus prudente après ça... Lorsque mes collègues parlent et expliquent les termes que je ne connais pas, je ne devrais plus la rater. J'avais du mal par rapport à ça quand j'étais en stage. **(IC1 13)**

#6 : Avoir un métier

Cependant, malgré ces efforts, son aspiration au professionnalisme n'est pas satisfaite. Elle estime que le rôle de conception qu'elle a appris et expérimenté et qu'elle continuera à exercer n'occupent pas une place importante dans son entreprise. Eunah se considère comme une professionnelle, mais son entreprise n'offre pas une organisation du travail et une reconnaissance appropriées de sa compétence.

Mon domaine, c'est... c'est une sorte de métier. **(IC1 05)**

Mais les gens dans l'entreprise ont un peu de préjugés sur mon travail, c'est-à-dire qu'ils pensent que ceux qui font du design ne peuvent pas faire de planification de projet. Mais en fait, le design comprend également toute la planification. Au cours de mes quatre années de licence, j'ai appris à organiser et planifier un projet sur deux mois dans un semestre de trois mois, puis à travailler sur le projet conçu pour un mois. Mais en fait dans l'entreprise, il y a un gestionnaire de projet et du marketing à part, donc ils pensent que la personne en charge du design ne sait pas faire ce genre de choses. Mais nous devons aussi faire la planification de projet, mais... Donc quand je regarde les propositions de l'équipe de planification, c'est vraiment n'importe quoi. Ce n'est pas du tout professionnel. La raison pour laquelle je pensais à changer d'emploi est que la position du design dans l'entreprise est trop petite. Il y a des incitatifs salariaux dans notre entreprise, et c'est l'équipe de planification qui les prend presque tout. Donc, mon intention de quitter mon emploi, c'est la perception du design qui est trop faible, plus j'y pense, plus je me sens mal. L'organisation du travail de l'entreprise n'est pas très bien. **(IC1 08)**

#7 : Jamais laissée derrière

Pour cette raison, Eunah envisage un changement d'emploi. En tant que web designer, elle se sent anxieuse face aux conditions de travail où ses compétences professionnelles ne s'accumulent pas, et elle envisage un cheminement de carrière pour en apprendre plus et se construire une meilleure carrière.

Cela dépend du cas, mais en fait, une raison principale du changement d'emploi est liée à un critère pour juger si on peut construire ou non son propre carrière dans cette entreprise. Je dois juger si je peux ou non améliorer mes compétences ou quelque chose de mon métier, mais si je laisse tout simplement parce que j'ai peur de changer d'emploi... c'est... du temps perdu, il y aura un décalage dans le temps sur mon carrière. D'autres pourraient construire une meilleure carrière en ce moment. Hum... d'une certaine manière, c'est un inconvénient en Corée du Sud, on ne devrait pas être laissé derrière ce que font les autres. Je dois donc construire une carrière bien faite... Il n'y a pas d'impatience, mais je ne veux pas perdre de temps. Ce que je fais maintenant, c'est la maintenance, donc ce n'est pas un renouvellement d'une nouvelle page ou un nouveau design de page, il s'agit simplement de changer l'existant, donc il n'y a toujours rien que je puisse mettre en avant, comme ce que j'ai fait en tant que designer. Donc à cause de ça... En fait, je ne faisais rien d'important pendant mon stage non plus, donc un peu similaire... **(IC1 07)**

Le processus de développement du parcours professionnel de cette interviewée est largement représenté par ses efforts considérables pour atteindre les compétences professionnelles

requisites ou souhaitées, et, néanmoins, son anxiété et son insatisfaction face aux changements dans le marché du travail et à la reconnaissance professionnelle sur sa fonction. En particulier, son sentiment d'inquiétude d'être à la traîne des autres en termes de réussite professionnelle est un facteur important dans sa transaction identitaire.

- *Récit de Mikaël, jeune salarié français, 23 ans*

Mikaël, qui travaille comme technicien informatique depuis environ huit mois, a obtenu un DUT informatique, suivi d'une licence professionnelle ensuite. En fait, il semble avoir beaucoup hésité pendant le processus de son orientation après son DUT. Il ne voulait pas continuer ses études longtemps car il estimait que les études ne correspondaient pas à ses aptitudes. Finalement, il s'est tourné vers une licence professionnelle, mais il explique son choix comme suit : « *Et finalement ça n'a même pas été, s'il me sert qu'à ça, tout ce que j'ai appris. Par contre, c'était utile de faire un stage dans ce genre de chose* ». En d'autres termes, il estime que les deux stages qu'il a réalisés au cours des trois ans du parcours de l'IUT ont été plus utiles que son diplôme. Il voulait trouver des domaines intéressants à travers son stage où il pourrait utiliser les compétences qu'il connaissait.

#1 : Ce qui fonctionne pour moi

Je voulais trouver quelque chose qui me correspond, qui me plaisent en fait avec des technologique j'avais l'habitude de manier, et puis dans un cadre si possible assez sympa. Donc en fait les missions qui m'intéressaient. Du coup je voulais trouver du travail qui me plaise quoi. Et au final, j'ai pas si mal choisi de ça, le travail que j'avais fait était plutôt intéressant. (IF3 01)
--

#2 : J'ai fait tout ça tout seul

Cependant, son stage n'a pas fourni les conditions de travail avantageuses auxquelles il s'attendait. L'organisation du travail de l'entreprise n'était pas très structurée et il était le seul responsable des travaux liés à l'informatique. Par conséquent, Mikaël semble avoir pris trop de responsabilités pour ses fonctions de stagiaire. Il a tout mis en œuvre pour mener à bien son travail tout en étant en désaccord avec la politique d'organisation du travail de l'entreprise, qui repose entièrement sur les stagiaires, et en conséquence il a ressenti une forte pression sur son travail et les politiques de l'entreprise. Dans son discours, des mots tels que le stress qui suggèrent ces sentiments d'écrasement apparaissent fréquemment.

Alors dans ma première entreprise, il avait fallu entretenir et développer des fonctionnalités sur des plateformes existantes. (...) Du coup, j'étais le seul responsable. Normalement, c'est pas le truc qu'on confie à un stagiaire. Mais dans cette entreprise... parce que j'étais le seul en fait à faire de l'informatique. Heureusement, j'étais suffisamment qualifié pour proposer de le faire, et réussir à le faire. (...) Et voilà, donc c'était beaucoup de boulot, pas mal de responsabilité, donc c'était assez stressant même. **(IF3 02)**

Justement, au début, vraiment tout au début, j'étais conscient de cette problématique. C'est-à-dire que comme c'était ma toute première expérience, je voulais réussir mon travail, je voulais avoir une bonne note et tout ce que je veux, et montrer que j'étais capable. J'étais beaucoup trop investi en quelque sorte. J'étais prêt à tout accepter, même ce qui n'était pas juste quoi. Le travail qu'on faisait dans cette entreprise, c'est des salariés qui aurait dû le faire. C'est un boulot beaucoup trop qualifié, il y avait une énorme, beaucoup de trop de responsabilités, il y avait personne pour nous former. **(IF3 06)**

Et l'équipe de dirigeant, ils ont été très exigeantes en fait, et attendaient beaucoup de boulot. Mes responsabilités, la façon dont a été organisé le travail, et tout, c'était... je travaille comme employé quoi. Donc très peu de différence avec le vrai monde du travail en quelque sorte. Par contre, normalement tu n'as pas de l'obligation d'être productive. Donc tu n'es pas obligé d'avoir des résultats. Et je pense que ça c'était la différence chez moi, c'est que, c'est qu'on attendait vraiment des résultats de rendement de ma part, et que si j'en avais pas, c'était problématique, et que... j'avais pas de formation parce que j'avais personne pour me former. Et que j'étais plus qualifié dans la boîte quoi. C'était un problème, il y avait que moi qui pouvais répondre, absolument personne d'autre, c'est extrêmement stressant. **(IF3 04)**

D'autre part, il attribue une partie de son stress au travail au climat relationnel.

Il y avait aussi un rapport très affectif, c'est-à-dire que... Si tu faisais pas un truc exactement qu'il fallait, tu pouvais les décevoir en quelque sorte. Et ça c'était pas très simple tu vois parce que c'était pas un rapport de travail normal surtout étant donné que c'était des stagiaires. **(IF3 05)**

#3 : Organisation épouvantable

Ainsi, Mikaël n'était pas d'accord avec la politique de l'entreprise qui exigeait une productivité excessive sans fournir une formation professionnelle adéquate aux stagiaires, mais il avait un fort sens des responsabilités pour faire ce que l'entreprise s'attendait à faire. Bien qu'il ait été très intéressé par son travail lors du stage, il a exprimé un fort mécontentement quant à l'absence de tutorat lié à la formation.

Donc c'était particulièrement intéressant pour moi, j'ai appris beaucoup de choses pendant ce stage, par contre, l'autre problème qui arrivait, c'est que j'étais pas du tout guidé. Il y avait personne derrière moi pour m'orienter. (Il y avait pas de tuteur ?) Ben j'en avais un, mais il s'occupait pas vraiment de moi. Et on me laissait travailler pendant des mois dans le coin, et donc au final... tout ce que j'ai fait, ça n'a servi à rien parce que c'était pas stratégiquement efficace. Ça correspondait pas vraiment aux priorités en fait. C'était juste une idée soudaine dans des associés, ils m'ont demandé de travailler là-dessus et puis... voilà quoi. Et souvent, et les gens, on savait même pas vraiment ce que je faisais, donc j'ai vraiment travaillé tout seul dans mon coin. J'avais pas travaillé avec personne d'autre en fait. Personne me demandait où j'en étais, et tout ça. Et donc du coup, forcément, ça pouvait mener quel échec, si tu veux... C'était très intéressant techniquement, et pour le reste c'était strictement catastrophique. **(IF3 03)**

#4 : Les études c'était pas trop fait pour moi, mais...

Par ailleurs, reliant son domaine de travail à son parcours scolaire, Mikaël mobilise des moments biographiques intéressants. En plus de son parcours universitaire, il décrit les processus dans lesquels il a acquis les connaissances techniques et les compétences dans son domaine de travail souhaité grâce à d'autres activités qu'il a entreprises. En fait, son parcours scolaire était de spécialité ES qui ne pouvait pas être inscrit à l'IUT, mais il était personnellement intéressé par le domaine de l'informatique, a travaillé sur un certain nombre de choses et, grâce à son portfolio, il a pu postuler à l'IUT. Il estime que, dans son expression, bien qu'il n'ait pas pu accéder au « bon cursus », il a pu construire le cheminement de carrière qu'il souhaite grâce à son expérience de travail supplémentaire.

J'avais déjà des expériences dans mon domaine. J'ai aucune expérience dans un autre domaine, par contre, ça faisait longtemps que j'ai commencé à m'intéresser à tout ce qui est informatique, et donc du coup, bah déjà au collège, je commence à apprendre à programmer, au lycée, j'ai fait pas mal de trucs aussi en terme de programmation, développer des sites web ou des trucs comme ça. Et encore, quand je suis arrivé à l'IUT, j'avais déjà un petit bagage technique qui m'a bien aidée. Et ce bagage technique qui m'a permis aussi juste avant d'entrer à l'IUT tout ça, de travailler bénévolement et de manière rémunérée deux fois, sur des petits projets pour des gens. (IF3 13)

Et ça a été assez utile parce que ça m'a permis de postuler à l'IUT. J'ai fait une filière sélective grâce à ces expériences, alors que j'avais pas vraiment fait le bon cursus entre guillemets au lycée. Au regard des politiques actuels, parce que moi je suis très content de ce que j'ai fait au lycée, parce que j'étais en sciences économiques et sociales et en spécialité économique et sociale aussi, donc doublement l'inverse de ce qu'il faut faire pour entrer dans une école d'informatique. Normalement j'aurais dû faire S, et si possible, la spécialité S. Oui parce que j'adorais en fait tout ce qui était économie sociale et cetera, et j'étais vraiment bon d'ailleurs, mais... mais en même temps, l'informatique c'était une passion que j'avais depuis très longtemps. Et donc du coup, j'ai pu mettre en avant le fait que ça faisait longtemps que je programmais, j'avais déjà des connaissances techniques que j'avais fait des projets rémunérés ou bénévoles, et donc je pense que c'est ma lettre de motivation pour laquelle l'IUT m'a pris. Parce qu'on voit clairement que je connaissais quoi. Et donc du coup ça m'a permis d'être quand même sélectionné alors que moi j'aurais même pas pu entrer dans ce cursus. (IF3 14)

#5 : Mon choix était bon

Par conséquent, pour Mikaël, une expérience de travail, comme un stage, est une opportunité cruciale pour apprendre et développer les compétences qui l'intéressent. Il attache un sens fort à son expérience de stage et à ses choix comme un investissement personnel.

Donc j'ai appris beaucoup de choses, déjà techniquement, bien sûr, parce que j'ai fait tout, tout ce que j'ai fait dans mon coin, plus ou moins dans mon coin, c'était très intéressant, là je regrette pas du tout. C'est absolument génial j'ai bien choisis mes stages à ce moment-là, c'est-à-dire que j'ai pas pris le premier qui venait, j'ai pris le truc qui m'intéressait, j'ai fait en sorte de les avoir. Comme on était beaucoup à postuler, donc j'avais déjà pas mal de petites expériences à droite à gauche, j'ai vraiment fait en sorte d'avoir ces stages là, et dans lequel j'ai pu apprendre beaucoup de choses. (IF3 08)

#6 : Monde du métier

En fait, ce qu'il veut réaliser à travers toutes ces expériences, c'est avoir son métier. Mikaël souhaite acquérir de réelles compétences dans son métier ainsi que des connaissances techniques grâce à son expérience de stage. Par conséquent, il a toujours le sentiment qu'il a encore beaucoup à apprendre pour devenir professionnel, même maintenant, après avoir effectué deux stages.

Bon, dans ce qu'on fait, c'est avoir le métier. **(IF3 11)**

Par contre, voilà donc techniquement, j'ai appris beaucoup, et ensuite j'ai appris beaucoup sur ce qu'on appelle le métier. Parce qu'il y a la technique, et en sortant de l'IUT, j'étais... j'étais assez doué techniquement, je connaissais encore rien mon métier. En dehors de deux stages que j'avais, qui m'avait déjà appris quelques trucs évidemment, mais j'ai encore beaucoup de choses à apprendre. Et pas seulement techniquement, voilà c'est vraiment la façon dont on travaille. Et un peu de savoir-faire si tu veux. **(IF3 09)**

#7 : Tout le monde sur la roulette !

Pour Mikaël, le professionnalisme signifie travailler non seulement avec des compétences de haut niveau, mais aussi une organisation systématique du travail et le savoir-faire des groupes d'experts. Il semble avoir de fortes autosuggestions sur sa compétence professionnelle, mais se sent toujours incomplet dans ce domaine.

Même aujourd'hui on demanderait quand même un certain niveau. Donc c'était difficile pour un stagiaire d'être qualifié. Comme j'étais en deuxième année en informatique, heureusement, j'avais une excellence, et je me débrouillais plutôt bien dans le domaine dans lequel je travaillais. Mais globalement... c'était pas facile techniquement. Je peux... c'était plus de responsabilité et un travail des salariés. **(IF3 07)**

C'est pas... c'est pas seulement la difficulté technique, c'est comment on travaille. C'est plus important d'ailleurs, parce que quand quelqu'un ne se connaît pas suffisamment techniquement mais que, derrière, on peut l'aider. Je peux chercher une équipe qui peut s'entraider, mais avec qui veut travailler bien, celui qui communique, il planifie correctement. Donc être le meilleur, à partir que tu travailles tout seul dans ton coin sur le Google, ça sert pas à grand chose. **(IF3 10)**

Le savoir-faire, comment on travaille. Et ça c'est quelque chose que tu apprends pas vraiment dans les études, sauf justement dans les stages. Et c'est pour ça que je pense que les stages sont importants, malgré tous les problèmes qui peuvent y avoir, ce qui a beaucoup été mon cas en occurrence. **(IF3 12)**

Cet enquête s'efforce d'avoir un objectif professionnel précis et les compétences nécessaires, et dans la plupart des cas, il est satisfait des choix qu'il a faits. Cependant, il estime ne pas bénéficier d'une reconnaissance professionnelle et d'un travail adéquat correspondant à ses efforts, et cette disparité pose des problèmes dans sa transaction identitaire.

Récits de deux étudiants, un coréen et un français

- Récit de Junho, étudiant coréen, 25 ans

Actuellement étudiant en 4^{ème} année en administration des affaires dans une université de niveau moyen, Junho a effectué un stage pendant son congé universitaire dans une société financière jusqu'à l'année dernière. Le stage, prévu pour six mois, a été prolongé à la demande de l'entreprise, et il a travaillé comme stagiaire pendant un an et un mois au total. La raison principale pour laquelle son congé et son stage ont duré aussi longtemps avait pour objectif de travailler dans le secteur de la finance et pour son goût spécifique pour les actions boursières. Il note également que l'institution financière dans laquelle il a effectué son stage était une entreprise d'un niveau supérieur par rapport à sa qualification académique. Donc, pour Junho, un stage dans cette entreprise était la meilleure opportunité dont il pouvait rêver pour son projet.

#1 : Une opportunité rêvée

J'ai fait mon stage dans une grande société financière. Et ben... en fait, j'ai pas fait une bonne formation universitaire, alors que je suis allé dans une université de la région métropolitaine, mais c'est pas très bon niveau... C'est une université de quatre ans, mais ce n'est toujours pas la meilleure université de Séoul, donc quand je suis arrivé dans mon stage là-bas, je me suis dit quand j'irais dans une entreprise comme celle-ci. Après avoir expérimenté une telle entreprise, j'ai pensé que si je pouvais la viser, je me défierais. J'ai donc abandonné l'examen final et me suis préparé pour l'entretien. Alors j'ai ruiné l'examen final. Mais je voulais vraiment faire l'expérience du travail là-bas. Dans le secteur financier coréen, c'est l'une des meilleures entreprises. **(IC10 03)**

#2 : Stagiaire polyvalent

Sa mission principale au sein de l'entreprise était de créer des rapports sur les tendances du marché pour l'information des employés. C'était une tâche qu'il n'avait jamais faite, mais il a su relever le défi pour maîtriser cette nouvelle compétence. En fait, son attitude à apprendre et à contribuer au travail de l'entreprise était très positive. Cette attitude, décrit-il, lui a permis de se rapprocher du personnel et d'accomplir diverses autres tâches, en aidant les employés en plus de son travail de stagiaire. Dans ce processus, Junho semble avoir apprécié l'interaction avec les employés. Il dit avoir vraiment apprécié le moment où les employés ont commenté sa tâche.

Alors, ce que je faisais... Normalement, je suis arrivé tôt le matin pour faire un rapport sur le marché mondial. Il s'agit de créer des données sur les tendances du marché de la veille. Mais après que toutes les personnes que j'avais quand j'ai commencé mon stage ont démissionné, j'étais le seul à savoir comment gérer le programme

utilisé pour faire ça. Donc même après mon départ, on m'a demandé à améliorer un peu ce système, donc je suis devenu très proche des employés là-bas. On se voit encore parfois. J'ai reçu beaucoup d'aide. **(IC10 04)**

De plus, comme j'allais apprendre activement d'un endroit à l'autre, je pense qu'on m'a aidé plus et m'a donné plus de travail. J'ai même essayé de faire quelque chose que je ne devrais jamais faire normalement. Par exemple, j'ai écrit un commentaire sur un dossier qu'on remet à un fournisseur, et c'est quelque chose que je ne devrais jamais faire. C'est une donnée très importante, mais on me faisait confiance et on me laissait faire, donc ni mon manager ni le chef d'équipe n'ont interféré avec ce que je faisais. **(IC10 05)**

J'ai vraiment beaucoup appris. Je faisais mon propre travail, il y avait une mission intermédiaire, et il y avait une mission mensuelle, il y avait tellement de choses à faire, mais quand d'autres employés m'ont demandé si j'avais le temps, j'ai dit toujours oui, sans condition. En quelque sorte, il y avait beaucoup de tâches diverses comme les assistants aussi. Aide au rangement des journaux, à la fabrication de documents imprimés, à la rédaction de rapports et à la sélection de documents. Il y avait beaucoup de travail. **(IC10 10)**

S'il y a une faute de frappe dans mon rapport, le personnel le fait simplement remarquer. Ils peuvent me gronder ou parler sérieusement, mais j'étais très reconnaissant quand ils l'ont dit comme une blague. **(IC10 08)**

#3 : Apprenant passionné

En fait, pendant son stage, il n'avait pas de tuteurs. Au début du stage, outre les trois jours de brève formation dispensés par le stagiaire précédent, il n'a reçu aucun tutorat sur sa tâche, et a passé beaucoup de temps et d'efforts à tout apprendre par lui-même et à bien faire les choses. Cependant, Junho se montre très fier des réalisations qu'il a faites grâce à ces investissements.

J'ai eu la relève du stagiaire qui avait fait mon travail pendant trois jours. Il m'a écrit des instructions, mais on ne peut pas le faire simplement en le regardant. Alors donc, mon temps de travail était 7h30, mais je suis allé travailler à 6h30, pour essayer ce programme. Tout le monde était occupé et je ne pouvais pas demander de l'aide aux autres employés... **(IC10 06)**

J'étais donc un peu paralysé au début, et comme il n'y avait pas de tuteur dédié... Je devais le faire, mais je ne savais pas comment le faire, et personne à qui demander. Donc le premier jour, je travaillais seul, mais je n'arrivais pas à faire ça. Le deuxième jour non plus, et finalement, je l'ai fait le troisième jour, mais avec deux heures de retard. Alors je leur ai dit honnêtement. Je leur ai dit que je savais pas encore comment faire ça parce que je faisais ça pour la première fois, et donc qu'il faudra du temps pour m'y habituer, et ils m'ont dit qu'ils attendraient que je puisse bien faire. Ils ont dit de leur demander s'il y a quelque chose que je ne sais pas... On m'a dit de partir à 17 heures, mais je suis resté jusqu'à 20 heures pour tout essayer un par un. **(IC10 07)**

C'est beaucoup mieux d'avoir quelqu'un qui peut m'aider, c'est mieux, mais... Je pense qu'il est juste de recevoir autant d'efforts que j'ai fait. J'ai appris très fort alors, et je sais encore le faire, ce que je faisais. **(IC10 09)**

#4 : Mais, il n'y a pas de place pour moi

Malgré tous ses efforts et ses réussites, malheureusement, l'entreprise ne l'a pas engagé. En fait, sa capacité d'adaptation a également impressionné ses supérieurs et il semble que les employés aient continué à avoir besoin de son travail. Junho était conscient de ce contexte et s'attendait à avoir un engagement, mais cette opportunité s'est douloureusement évanouie. Il

soulève ici que son parcours scolaire était à l'origine de la décision de l'entreprise. Dans l'essai de comprendre ce moment douloureux où il a pris conscience qu'il n'avait pas sa place malgré tous ses efforts, rétrospectivement, il remet en question son parcours universitaire.

En fait, j'ai beaucoup entendu parler du parcours scolaire dans l'entreprise. Avant, j'avais pas l'occasion d'entendre une telle histoire, parce que j'étais avec des étudiants dans la même école. Mais là-bas, il n'y avait personne de bas niveau de formation. (IC10 12)

Un jour, le directeur m'a demandé si j'avais l'intention de continuer à travailler pour l'entreprise. Il m'a demandé combien de temps il me restait pour terminer mes études, alors je lui ai dit qu'il me restait environ un an. Puis il m'a demandé si je voulais continuer à travailler pour l'entreprise. Alors j'ai dit: "Je veux continuer si je peux." Et il m'a encore demandé comment je vais faire avec mon école. Alors je lui ai dit que je pourrais aller à l'école le soir, il y a des moyens, donc il n'y a pas de problème pour sortir de l'école. Puis il m'a dit que je pourrais continuer à travailler pour l'entreprise, et ensuite, il m'a interrogé sur mon école. Au moment où j'ai parlé de mon école à lui, son attitude a beaucoup changé. Quand il m'a demandé quelle université, je lui ai dit le nom de l'université, et à ce moment-là, son expression a un peu changé. Au début, il a dit de manière positive que je pouvais continuer à travailler, mais après il m'a dit: "Ah, alors tu devrais préparer la recherche d'emploi." Alors là, j'ai beaucoup pensé que mon niveau de formation était un problème. Je crois que j'ai senti un mur à ce moment-là. Peu importe combien je travaille ici et que je fais tout ça, ce n'est pas le même niveau que je pense que ces gens pensent. (IC10 13)

Dans ce contexte, il envisage de se préparer à un master.

Je pense que, c'était à ce moment-là que j'ai pensé à faire un master. En fait, j'ai pas réussi mon parcours au lycée pour l'université que je voulais. Je me préparais à aller à l'université souhaitée, mais j'ai raté le *Suneung* (examen d'entrée), et finalement, ça n'a pas marché. (IC10 14)

#5 : Meilleure expérience de vie

Néanmoins, pour Junho, son stage dans cette entreprise reste le moment le plus décisif de sa vie, comme un déclencheur d'avenir et une confirmation d'une trajectoire. Son expérience d'apprentissage et de travail dans un domaine professionnel intéressant pendant un an a eu un impact significatif sur sa vie universitaire et ses projets de vie ultérieurs.

En fait, la raison pour laquelle j'espérais pour le secteur financier était que je m'intéressais aux actions, mais ce n'est que grâce à mon stage dans cette entreprise que j'ai eu un élan clair à ce sujet. Grâce à cette expérience, c'était tellement agréable de vivre et de faire des choses comme ça, et j'ai adoré travailler avec des gens qui sont très à l'aise avec moi, qui me traitent bien. Avec ces expériences, je me sentais plus confiant. Je pensais juste que je serais dans le monde financier, mais en travaillant et en apprenant des choses, j'ai pu en apprendre davantage sur les parties que je ne connaissais pas, et il semble que j'ai rencontré un défi là-bas. A l'école, j'étais en 3^{ème} année à l'époque, mais j'ai appris beaucoup plus dans cette entreprise pendant 13 mois de stage que lorsque j'étais à l'école pendant 3 ans. Et même si je vais faire un master, je pense que j'y apprendrai pas plus. J'ai fait plusieurs activités concernant mon projet professionnel, mais je pense que le stage était le meilleur. (IC10 01)

#6 : Notre entreprise et ma fonction

Parce que, cette entreprise reste toujours pour lui son idéal professionnel. Il dessine sa future orientation professionnelle avec ses compétences perçues et appréciées par son entreprise.

L'entreprise voulait que je reste un peu plus longtemps. D'une certaine manière, ce n'était pas un emploi si important pour lequel je travaillais, mais on a toujours besoin de gens qui travaillent et s'adaptent bien, alors on voulait que je continue, mais je voulais obtenir mon diplôme d'abord et faire le vrai travail. (IC10 02)

Son stage semble avoir eu une grande influence sur son sentiment d'appartenance à l'entreprise et sur l'image de soi. Expliquant comment le contrat de stage, qui était auparavant prévu pour 6 mois, a été prolongé par la proposition de l'entreprise, il exprime ses compétences et son sentiment d'appartenance au sein de l'entreprise qu'il ressentait à ce moment-là.

Oui. Parce que l'entreprise a besoin de mon travail. Je suis donc très satisfait de la relation avec les gens de l'entreprise. Même maintenant, je les contacte régulièrement et je vais manger et jouer avec eux. À cause de ça, j'ai ressenti beaucoup d'appartenance. Même quand j'étais stagiaire, je l'appelais « notre entreprise ». (IC10 11)

#7 : *J'ai eu de la chance mais...*

En revanche, contrairement à cette vision positive de son expérience de stage, son regard sur le système de stage est plutôt négatif. Junho estime que les stages sont, en fin de compte, une sorte de système de filtrage du marché du travail qui reflète les hiérarchies impliquées dans la culture de méritocratie scolaire et le système éducatif coréens.

Je... je n'apprécie pas trop le système de stages en Corée du Sud. Je pense qu'un stage est un lieu où on peut expérimenter et apprendre davantage sur un travail dans l'entreprise. Dans mon cas, j'ai eu la chance d'avoir rejoint cette entreprise en quelque sorte, et j'ai beaucoup appris en un an avec de très bonnes personnes. Mais maintenant, même s'il ne s'agit pas d'un stagiaire pré-embauché, lorsque les entreprises prennent des stagiaires, ils ne seront pas pris si leur niveau de formation est médiocre. Je pense que ça a l'air un peu, très mauvais. C'est vrai que l'entreprise doit recruter un nombre limité de personnes, donc tout ce qu'elle peut voir, c'est le parcours de formation du candidat, et on voudrait travailler avec une personne compétente, donc l'un des moyens de la filtrer serait son niveau d'éducation... Mais en fait, si ça avait été filtré comme ça, évidemment, je n'aurais même pas eu d'entretien. Par contre, lors de l'entretien, le directeur adjoint et le directeur m'ont dit qu'ils voulaient travailler avec moi, donc j'étais bien sérieux au sujet de l'entretien, et voilà, il peut y avoir quelqu'un comme moi. Si on filtre ces personnes en fonction de leur formation, elles ne seront certainement pas sélectionnées. S'ils ne sont pas aussi chanceux que moi, il doit y avoir des gens qui n'ont même pas la chance de relever ce beau défi. Donc... je pense qu'il faudrait améliorer le système de sélection de ces stagiaires. (IC10 15)

Cet interviewé, à la lumière de sa perception subjective, critique les failles dans les pratiques d'emploi et de stage. C'est-à-dire, il est possible que quelqu'un qui est vraiment capable d'apprendre le travail avec succès et de bien performer n'obtienne pas l'opportunité. Ici, il souligne qu'il a eu beaucoup de chance. Il décrit les faveurs que les enquêteurs lui ont témoignées lors de l'entretien de stage et que cela lui a donné cette opportunité de stage. Néanmoins, le fait qu'il n'aurait pas eu cette opportunité en raison de son parcours scolaire sans une telle chance met en évidence pour lui les aspects négatifs du système de stages.

- *Récit d'Alexian, étudiant français, 22 ans*

Alexian a obtenu son BTS spécialisé en Biochimie, puis une licence professionnelle en Qualité Sécurité Environnement. Après deux stages effectués dans les domaines concernés, il est actuellement inscrit en master professionnel de Qualité Sécurité Environnement en alternance. Il souhaite développer son expérience et ses compétences techniques liées à sa spécialité de formation, notamment dans les grands groupes. Pour lui, les grandes entreprises constituent un environnement idéal qui offre des carrières significatives et un apprentissage professionnel intéressant. Il a donc choisi ses stages en fonction de deux critères : la pertinence par rapport à sa formation et un grand groupe.

#1 : Mon domaine professionnel et les grands groupes

Quand j'ai cherché tout seul, c'est parce que... ben déjà la gros alimentaire, moi je suis dans la gros alimentaire, justement c'est le domaine qui me plaît plus. Et donc au final c'est pour ça j'ai postulé plus à certaines usines que d'autres, euh... le groupe aussi, j'ai travaillé que des grands groupes, donc c'était la volonté de ma part, puisque y a plus de budget... c'est très spécifique sur un point, c'est vraiment progresser sur tes points spécifiques. (IF1 03)

J'ai pas fait des PME. Que des grandes. Pour... pour le moment, j'ai fait que des grands groupes, et y a plus de budget, et dans mon secteur, les autres secteurs je sais pas, mais y a plus de budget, les gens sont plus impliqués, parce que c'est plus mature comme entreprise. (IF1 04)

#2 : Stagiaire sérieux et polyvalent

Alexian décrit les tâches diverses qu'il a exercées dans l'entreprise. Il a eu un grand sens des responsabilités de tout son travail, et le contexte de cette attitude semble avoir un réel intérêt pour l'entreprise et pour lui-même. Il est parfaitement conscient que ses compétences de stagiaire doivent répondre à la fois à ses apprentissages et aux intérêts de l'entreprise.

Moi c'est un peu variable, mais euh... ce qui est l'analyse de risque, donc analyser les postes de travail pour voir s'il y a des risques, pour les collaborateurs, et l'achat de matériel, en fonction des analyses de risque, s'il y a de matériel de sécurité pour mettre des gens en sécurité. Euh... qu'est-ce que j'ai fait d'autres... toutes petites choses comme rédaction de procédure Sécurité Environnement, euh... j'ai reçu des commerciaux aussi, pour faire le tour d'usine pour voir des choses à modifier, etc., et donc après demander des avis des personnes-là. Et mon projet chez ***, c'était de faire les analyses de risques et des fiches de postes. (IF1 05)

J'étais pas là pour... comment dire... j'étais recruté pour faire quelque... ben, en gros, l'entreprise m'apporte quelques choses en connaissance, et moi dans le même temps, avec ces connaissances de stage, je dois également créer quelques choses pour l'entreprise forcément. C'est pas juste d'observation, je fais qu'apprendre sans rien faire. (IF1 07)

D'un autre côté, il a le sentiment que l'entreprise ne reconnaît pas suffisamment sa contribution et son enthousiasme pour le travail de l'entreprise. Il soulève des problèmes avec la politique de gestion de l'entreprise consistant à recruter des stagiaires pendant une période

chargée et à ne pas les embaucher plus tard, et exprime également son mécontentement face à la faiblesse du statut des stagiaires dans la prise de décision et la participation dans l'entreprise.

Bah, les grands groupes, le problème, c'est qu'ils prennent souvent des stagiaires pendant la période, parce que ça ne devrait pas cher au final. Ils font, et après ils ont pas forcément de places, donc ils les gardent très peu au final. Et après, ils reprennent d'autres stagiaires quoi. **(IF1 08)**

Vis-à-vis des autres salariés d'usine, normalement, t'as moins de poids pour les décisions, les choses comme ça, que quand on est vraiment salarié ou intérimaire. Bah... c'est pas qu'on prend pas au sérieux, mais on se dit qu'ils sont que des stagiaires quoi. Ben... dans l'image des... des autres collègues, oui. Les stagiaires, ils ont moins d'impact, en fait, sur les décisions. **(IF1 10)**

#3 : Plutôt que du tutorat, apprendre de 40 ans d'expérience

Alexian a eu une relation formelle de tutorat avec son travail. Son tuteur a mené l'échange en lui assignant une tâche et en confirmant ce qui a été fait plus tard.

Mon tuteur, généralement, ça se passe comme ça, c'est euh... me donner des grosses missions, je l'ai fait, et en fonction de, si j'ai des questions, je vais les voir, pour lui demander euh... bah, du support ou des informations supplémentaires que je puisse mener ce qu'il m'a donné, des tâches qu'il m'a donné, et après, une fois que je pense à finir la tâche, je lui montre ce que j'ai fait, je lui explique comment ça fonctionne. Et s'il y a des choses à modifier, je le modifie derrière, c'est un cycle. Donc assez autonome quand même. **(IF1 06)**

Cependant, Alexian semble avoir en fait davantage compté sur d'autres employés travaillant avec lui sur le chantier que sur ses tuteurs pour ses performances professionnelles et son apprentissage. Il affirme qu'il a appris plus de ses collègues, qui avaient beaucoup d'expérience sur le terrain, que du tutorat. Dans ce discours, son objet d'identification, comme autrui significatifs, est exprimé très clairement. Il a rencontré des travailleurs dans des entreprises sur lesquelles il projette son avenir professionnel, ressentait un fort sentiment de lien et d'appartenance à eux, et est passé par le processus d'assimilation dans l'organisation.

Ça dépend des stages, mais généralement, c'est pas le tuteur. Non, pas de mon expérience. Généralement, les tuteurs, ou des responsables, etc, ils ont pas forcément le temps pour s'occuper de nous. (...) Généralement, j'avais des collègues en même temps moi. Donc c'était ces personnes-là qu'on tisse plus de liens, qu'on arrive à s'intégrer plus facilement dans l'usine. (...) Parce que c'est des gens qui ont des plus de temps, entre guillemet, pour discuter avec moi et des échanges etc, que les tuteurs qui sont des responsables de... toutes les choses à faire. **(IF1 12)**

Bah déjà ils ont généralement, ces personnes-là ont une énorme connaissance de l'usine, les personnes bien plus âgées, par exemple là, il a 40 ans d'expériences dans l'usine. Donc ils ont vraiment des connaissances sur l'entreprise et l'usine qui m'apportent, et aussi pour ce monde, ça fait longtemps qu'ils soient dans l'usine, ils connaissent quasiment tout le monde, et donc ils permettent de nous présenter etc, donc favoriser notre intégration comme ça. Généralement c'était les personnes plus âgées, ils ont beaucoup de connaissances de l'usine. **(IF1 13)**

#4 : Apprendre à l'école et au travail

Son processus de construction de projet professionnel ne s'écarte pas du cadre de son orientation scolaire. Alexian décrit de manière cohérente la formation théorique qu'il a suivie au cours de son parcours scolaire et le processus de construction de son projet dans une spécialité choisie par sa motivation. Il n'y a aucune trace de conflit psychologique lié au parcours de formation, et sa logique d'action et le processus de choix reflètent correctement le motif subjectif et la situation objective contenus dans son parcours biographique.

Parce qu'au début, j'étais en Biochimie, j'adorais les sciences, c'est la vision, donc j'ai fait la biochimie, mais en BTS, j'étais plus à l'aise en théorie qu'en pratique, parce que le métier c'est au moins que de la pratique, et donc je voulais m'éloigner un peu de là à l'époque. Et donc je suis parti en Qualité, parce que j'avais un motif en Qualité dans le BTS, et ça me plaisait, du coup je pouvais aller en licence pro Qualité Sécurité Environnement, et en licence pro, j'ai découvert Qualité Sécurité Environnement, ça me plaisait aussi, du coup, moi, je voulais poursuivre. (IF1 01)

Ainsi, pour lui, la formation à l'école et les stages en entreprise sont des facteurs complémentaires qui renforcent ses objectifs professionnels. En particulier, son discours accorde une grande importance à la nouvelle expérience de socialisation à travers la relation qu'il a tissée avec des travailleurs qualifiés de différentes générations.

Ben, déjà des compétences techniques qu'on développe pas à l'école, euh... la communication avec les différentes générations, des personnes de 40 ans, 50 ans qui seraient pas forcément pareils avec ces personnes-là qui ont été à notre âge, et euh... des... des règles d'hygiène en gros alimentaire, on a une tenue, des choses comme ça qu'on n'a pas forcément... ni à l'école ni dans d'autres milieux. (IF1 11)

#5 : Carrière de grandes entreprises sur CV

Alexian se concentre sur l'accumulation d'expériences CV pour l'emploi dans de grandes entreprises comme ses entreprises de stage. Ainsi, il estime que son expérience de stage dans un grand groupe l'aidera à trouver un emploi.

Parce qu'au final, pour le CV, dire qu'on était dans telles usines et tels groupes, c'est toujours intéressant. Mais euh... de ce que je connais qu'on fait des grands groupes, des caractères à garder en fait. (IF1 09)

Déjà, euh... on voit ce que c'est le monde du travail, qui est totalement différent du monde universitaire. Et au niveau de compétences, on apprend vraiment pas mal de choses, et euh... ça booste notre CV, on a plus de choses à mettre dedans, et donc forcément intéressent de, de recruteurs, et notre réseau aussi. On apprend à connaître beaucoup beaucoup de personnes au final en stage. (IF1 15)

#6 : Mais pourquoi suis-je...

Cependant, dans le processus de recherche identitaire chez Alexian, se pose à nouveau la

question du statut instable et de la reconnaissance insuffisante qui lui est accordée en tant que stagiaire. Pourquoi a-t-il l'impression qu'il n'obtient toujours pas la reconnaissance qu'il recherche au sein de son organisation, alors qu'il a étudié dans un domaine de son choix au cours de son parcours dans l'enseignement supérieur et a terminé ses stages dans le domaine souhaité ? Deux facteurs se retrouvent dans son discours à cet égard. Le premier est le sentiment d'exclusion qui vient de la politique de l'entreprise selon laquelle sa position de stagiaire n'est qu'un travailleur temporaire régulièrement remplacé et ne débouche pas sur un statut à temps plein. Il considère que l'entreprise ne valorise pas sa position car ce n'est pas lui qui reste. Le second est la compétence liée à son rôle et le sens de la responsabilité ressenti dans l'efficacité de l'apprentissage. Il estime qu'il doit s'adapter le plus rapidement possible au travail de l'entreprise et avoir la capacité d'accomplir des tâches pratiques, ce qui renforce sa conscience de l'efficacité du travail et de l'apprentissage.

Sur les contraintes déjà, c'est que le stagiaire n'a pas forcément autant de poids qu'un autre salarié pour les décisions etc. Par exemple, quand on met quelque chose en place, ce sera moins respecté que si c'était un salarié normal parce qu'on se dit que bon, de toute façon lui, dans six mois, il est plus là... On a moins de poids, et après, ça se passe bien quand même, on arrive à faire des choses, mais on a moins de poids qu'un salarié normal. C'est surtout ça qui... qui était gênant, et aussi la contrainte de temps. Parce que du fait que le stage dure six mois maximum, on va jamais être un mois à tout comprendre comment ça se passe dans l'entreprise, à faire connaissance un peu des gens, et donc pendant un mois, on fait rien, justement prendre connaissance sur nos sujets en fait. C'est aussi une contrainte. **(IF1 14)**

#7 : Ce que je ferai à l'avenir et les personnes avec lesquelles je travaillerai

Après son dernier stage, Alexian a pris un emploi en intérim proposé par l'entreprise pendant un certain temps, et a quitté pour poursuivre ses études en alternance. Il poursuit son master en alternance dans la même spécialité que sa dernière formation suivie et s'est fixé comme objectif précis de travailler dans ce domaine à l'avenir. En ce sens, il apprécie la valeur de son expérience de stage.

Déjà ça fait de l'expérience, premièrement, donc pour le CV, pour les futurs recruteurs, pour moi aussi, ça va me permettre de confronter à ce qu'on apprend à l'école avec le monde réel du travail, parce qu'y a plein de choses... au coeur mais qu'on ne prépare à l'école, parce que forcément, à l'école c'est plutôt global, alors que dans une usine spécifique, y a plein de... la spécificité, de choses spéciales qu'on apprend pas forcément à l'école, et euh... ça permet de grandir un peu, parce que à l'école, t'es tout le temps avec des gens à ton âge à peu près, mais en usine, t'as des gens à l'âge de 40 ans ou 50 ans, ça aussi, c'est intéressant dans le stage. **(IF1 02)**

C'est très utile. Pour se confronter au... parce qu'au final, faire des études c'est bien, mais à un moment, ça va s'arrêter de faire des études, il faut aller travailler. Et donc c'est bien pour faire le lien entre les diplômes qu'on prépare et vraiment les métiers qu'on va exercer plus tard avec ces diplômes-là. Pour cela on pense que le stage est important. C'est vraiment se confronter à la réalité, pour voir si ça nous plaît, si ça nous plaît pas, si c'est fait pour nous, si c'est pas fait pour nous. Donc je pense que c'est très important. **(IF1 16)**

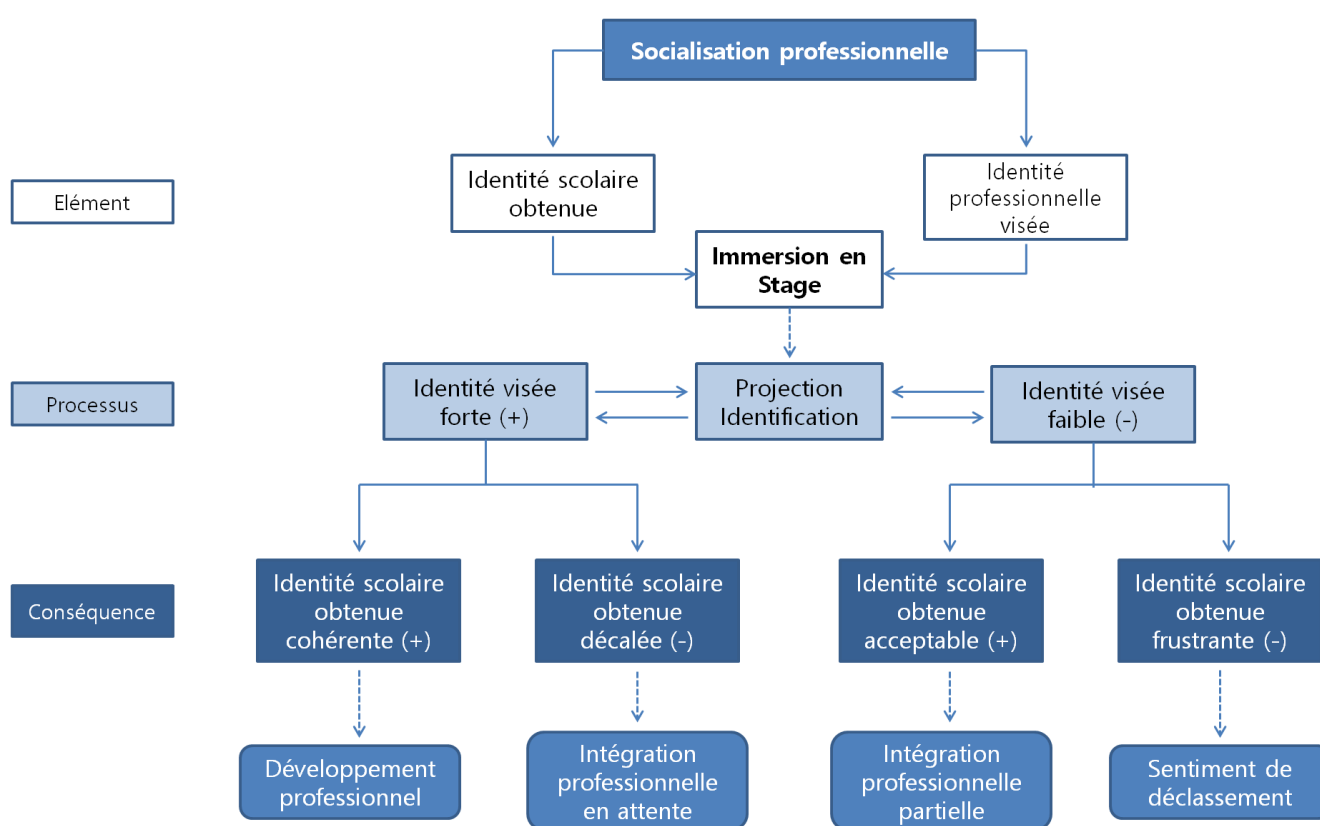
À travers cette expérience de stage, cet interviewé s'identifie fortement au domaine de travail spécifique, à ses objectifs professionnels et à la vie professionnelle des collègues observée qui inspire ses choix.

Ceci conclut les 14 récits d'expériences de stage que nous avons rassemblés et structurés. Ce n'est pas que les discours des sept autres personnes interrogées qui ne sont pas présentées ici n'ont pas été utilisés dans l'analyse. Dans le chapitre suivant, nous résumerons et interpréterons l'ensemble des données traitées, et finalement, dans la discussion qui suit, nous proposerons nos explications hypothétiques sur le phénomène observé avec les discours extraits des 7 autres personnes qui les soutiennent.

Chapitre 8 : Interprétation des résultats

Dans ce chapitre, nous synthétiserons les récits de parcours décrits précédemment et les interpréterons selon les catégories d'identité. D'abord, le processus de socialisation professionnelle des étudiants en stage identifié dans notre étude est modélisé comme le montre le schéma ci-dessous.

- Schéma : Modélisation du processus de socialisation professionnelle (Lee, 2020)



Ainsi, la transaction identitaire des sujets de l'enquête subit un ajustement entre l'identité scolaire et l'identité professionnelle visée, et montre des conséquences très hétérogènes en fonction des éléments identitaires et des conditions individuelles qui influencent la construction identitaire. Reposant sur les résultats d'analyse présentés précédemment, nous allons procéder à l'interprétation des quatre catégories d'identité trouvées dans le modèle ci-dessus.

1. Sentiment de déclassement : être (-) faire (-)

Dans cette configuration identitaire, des sens négatifs sont exprimés dans des discours liés à la fois aux qualifications et aux compétences. L'étudiant tente de trouver un stage pertinent par rapport aux qualifications de son diplôme, mais, soit son objectif n'est pas pleinement atteint parce que son environnement de travail n'y répond pas, soit il choisit un peu au hasard un stage qui n'est pas du tout lié à sa formation. La raison de cette situation problématique dès la phase de choix du stage est que le projet poursuivi par l'étudiant n'est pas très clair, ou que l'implication sociale de l'expérience que l'étudiant doit vivre pour son projet se trouve en conflit avec la psychologie de l'étudiant. Précisément, l'étudiant tente au travers de son stage de lui donner un sens socialement valorisant qui lui donne une légitimité supplémentaire, comme un stage dans une métropole ou dans une grande entreprise, mais cela interfère avec la construction de son identité professionnelle. Son organisme de stage répond aux critères d'implication sociale qu'il poursuit, mais le type de travail et de formation donné pendant le stage n'est pas au niveau attendu de l'étudiant ou n'a rien à voir avec son futur projet professionnel. Dans cette situation, l'étudiant adopte deux stratégies. En fonction de sa problématique, il se déconnecte de l'organisme d'accueil concerné, ou il accepte et rationalise la situation conflictuelle et continue à travailler en stage. Cependant, en conséquence, l'étudiant déclare que dans le stage qu'il a effectué, il n'a pas trouvé de vision utile pour ses futures activités professionnelles.

D'autre part, dans cette catégorie d'identité, l'étudiant a vécu et intériorisé la hiérarchie des stages en fonction du parcours de formation. Lorsqu'il discute de ces expériences, l'étudiant prend d'abord l'attitude de séparer cette hiérarchie scolaire de leurs choix et positions professionnelles. Cependant, à un stade ultérieur de la réflexion sur son expérience de stage et de la construction du projet, apparaissent des expressions dans lesquelles la conscience de cette hiérarchie intériorisée se reflète indirectement dans sa représentation du système et dans son image. Ainsi, nous avons eu une étudiante coréenne et une jeune salariée française, Hyuna et Adèle, qui témoignent ce type d'identité dans leurs parcours. Les dynamiques identitaires décrites par ces deux interviewées ont en commun le fait que leurs stages réalisés ne donnent pas une vision du cheminement de carrière et qu'elles expriment une frustration face à leurs expériences de stage, mais leurs attitudes vis-à-vis des projets professionnels montrent une différence importante. Dans le cas de Hyuna, la construction de trajectoires professionnelles à travers sa formation et son stage reste toujours ambiguë, tandis que pour

Adèle, son projet professionnel prédéfini apparaît comme une force pour surmonter des situations sous contraintes.

1.1. Synthèse des récits d'Hyuna et d'Adèle

Dans les récits d'Hyuna et d'Adèle, un facteur d'influence important concerne leur cadre socio-économique, à savoir leur situation financière. Les deux interviewées se trouvaient dans une situation où elles ne recevaient pas de soutien de leur famille pendant leurs études. Par conséquent, dans le discours de Hyuna, qui a effectué un stage au salaire minimum pour gagner de l'argent, ou celui d'Adèle, qui a effectué un travail supplémentaire parce que son stage à lui seul ne pouvait pas couvrir les frais de vie, les « raisons financières » apparaissent comme le thème central du conflit ou du choix qu'elles rencontrent dans leur expérience de stage. Par ailleurs, un autre facteur plus tacite est celui des « relations familiales ». Hyuna a mentionné l'environnement de travail qui lui permet de passer plus de temps avec sa famille comme critère principal pour choisir un stage, et Adèle explique sa situation personnelle à l'enquêteur (bien que non enregistré lors de l'entretien), qu'elle s'était séparée de sa famille tôt en raison de ses relations familiales difficiles. De ce fait, les attitudes de ces deux interviewées à propos de leur propre situation familiale et financière, soit très attachée à leur famille ou soit en état de déconnexion avec la famille, montrent que les relations familiales sont un facteur qui a un impact psychologique important sur elles. Il est à noter que des facteurs familiaux et financiers apparaissent de façon similaire dans les parcours de ces deux interviewées qui ont vécu la période de stage comme un déclassement.

En outre, leurs choix de stages s'accompagnent de critères assez clairs liés au monde du travail : un bon environnement de travail ou une expérience de stage avec des valeurs socialement « valables ». Pourtant, ces choix n'ont pas d'effet positif sur leur construction identitaire. La psychologie de l'étudiant est placée dans une relation conflictuelle avec son monde extérieur en raison de la hiérarchie implicite entre les stagiaires en fonction du parcours de formation, ou de la qualité de l'expérience qui ne répond pas à ses attentes. Hyuna et Adèle font face au fait objectif que leurs stages ne bénéficient d'aucun avantage immédiat d'apprentissage et même leur expérience de stage est considérée comme différente de celle de ceux qui ont un profil spécifique. Le point à noter dans les attitudes des deux étudiantes à travers ces moments douloureux est leur perception subjective de trouver la

cause de tels vécus. Comme elles ont été témoins de la réalité dans laquelle les statuts professionnels sont hiérarchisés par les parcours de formation, elles lui attribuent la cause de la situation difficile qu'elles ont vécue. Pour cela, elles perçoivent fortement les barrières à cette hiérarchie au sein de leurs expériences négatives et se sentent plus impuissantes par rapport à leur position.

En revanche, il semble clair qu'il existe une différence entre Hyuna et Adèle dans leurs attitudes et décisions concernant les expériences de stage qui ne sont pas liées à leurs compétences et à leur projet professionnel. Cette différence est évidente lorsque l'on compare la situation de Hyuna qui poursuit ses stages pour des raisons de vague formation professionnelle et de revenu régulier, et d'Adèle qui quitte son stage non propice à l'avancement professionnel et cherche un autre stage. Il est probable que ces différences d'attitudes sont essentiellement dues à leurs parcours scolaire et de formation. Adèle, qui construit des projets professionnels relativement distincts depuis le tout début de son parcours universitaire, semble réfléchir et juger ses expériences à la lumière de ses objectifs. Par contre, Hyuna, qui n'a pas été en mesure de former un projet professionnel clair, a montré une errance sans aucune direction tout au long de la période de stage. Par conséquent, la trajectoire d'Adèle consistant à projeter son parcours universitaire qu'elle a choisi pour travailler à l'international sur son projet professionnel jusqu'au bout, et la trajectoire d'Hyuna qui n'arrive pas à projeter sa formation passivement choisie par les résultats de l'examen d'entrée dans son projet professionnel, impliquent une bifurcation et les conséquences différentes.

Cette différence conduit finalement à deux types d'attitudes que le sujet adopte dans chaque situation similaire : une attitude qui maintient un sentiment de frustration de ses expériences de stage mais qui ne perd pas de vue l'« opportunité » ; une attitude « désorientée » qui ne parvient pas à prolonger à la fois sa formation et son expérience de stage sur le projet du futur. En somme, pour un étudiant inexpérimenté confronté à une situation problématique dans le monde du travail, le pouvoir de porter des jugements en fonction de ses propres normes et de prendre des décisions alternatives pour son futur projet repose essentiellement sur son parcours de formation qui lui amène à trouver ce qu'il veut faire.

2. Intégration professionnelle partielle : être (+) faire (-)

Cette configuration identitaire représente l'identité sans conflit de qualification concernant le parcours universitaire et le choix de stage de l'étudiant, mais soulevant des questions sur des projets spécifiques liés à son expérience de stage. Concrètement, outre la reconnaissance sociale basée sur son diplôme ou son stage, l'étudiant ne comprend pas le sens des compétences que sa formation apporte réellement, ou se montre réticent à projeter son expérience de stage dans sa future carrière. Les raisons de ce phénomène sont diverses selon le parcours individuel. Plus précisément, cela est dû au fait que les facteurs liés au rapport à la formation et au rapport au travail fonctionnent différemment pour chaque parcours de l'étudiant. Les récits présentés comme des profils appartenant à ce type d'identité étaient les parcours de quatre étudiants.

Les deux premiers, une coréenne (Somi) et un français (Vincent) sont dans des parcours de formations sélectives et font des stages pour trouver du travail qui les intéresse, mais ils sont un peu hésitants sur le rôle de leurs formations dans la construction de leurs projets professionnels. Ils ne considèrent pas leurs formations comme la base de leur choix professionnel, ou ils s'identifient à un domaine de travail spécifique, mais ne ressentent pas d'intérêt ni de sens pour la formation qui octroie la qualification. Bien qu'ils décrivent spécifiquement leurs futurs domaines de carrière et les conditions de travail souhaitées, ils ne sont pas très clairs pour expliquer ce qu'ils vont faire ou comment les études actuelles sont liées à leurs compétences. D'autre part, ils projettent un haut niveau d'identification avec la compétence issue de l'expérience personnelle ou le niveau de qualification acquis par le parcours de formation.

2.1. Synthèse des récits de Somi et de Vincent

Le point commun dans les descriptions de Somi et de Vincent est qu'il n'y a aucune relation conflictuelle avec le monde du travail. Il n'y a pas de frustrations ni de contraintes ressenties dans leurs expériences de stage, au contraire, ils sont très positifs quant à leurs expériences. En revanche, dans leurs discours, une tension implicite est observée à propos de leurs formations en cours. Ces deux étudiants ne se sentent pas toujours motivés dans leur parcours universitaire car ils ne pensent pas que les spécificités de leur formation profiteront à leur

avenir professionnel. Ainsi, ils valorisent davantage la formation en stage que la formation en établissement d'enseignement et affirment que la pratique apportée par l'expérience professionnelle joue un plus grand rôle dans la construction de leurs projets professionnels. Certains des termes qu'ils utilisent pour évoquer leur parcours reflètent leur vision de faire passer en priorité le monde du travail et la vie professionnelle avant le parcours de formation ou les connaissances théoriques qui sont secondaires pour eux : « *études inutiles* », « *période de recherche d'aptitude dans le monde du travail* », « *un but professionnel* ». Mais en effet, leur vision optimiste de leur avenir professionnel est largement due à leurs parcours de formation sélectifs. Aussi, si les deux étudiants considèrent le stage comme le plus important dans leur cheminement, ils ne reflètent pas spécifiquement ce qu'ils ont appris au cours du stage dans leurs projets professionnels. En d'autres termes, ils considèrent le stage comme très important dans leur parcours, mais ils ne décrivent pas en détail le processus de reconstruction de l'expérience. Le discours de Vincent sur ses futures perspectives de carrière exprime directement cette vision paradoxale : « *on trouvera toujours un boulot qui nous plaît peu important de ce qu'on a fait avant* ».

Cependant, bien que les deux interviewés se ressemblent en ce qu'ils ne ressentent pas de sens dans leur parcours universitaire et ne reflètent pas clairement le contenu de leur travail de stage dans leurs futurs projets de carrière, une nette différence est observée dans la perspective d'interprétation de ces expériences. Somi abandonne son parcours universitaire, qui ne l'intéresse pas pour son futur projet, et reconnaît la période d'études et la période de transition professionnelle comme des domaines complètement séparés. En revanche, Vincent estime que son stage lui a permis de découvrir des domaines qui ne l'intéressent pas, même si cela n'a rien à voir avec ses futurs métiers, et fait preuve d'une attitude cohérente vis-à-vis de son parcours de formation. Cette différence semble résulter de la différence entre le cas où l'on a suivi l'intérêt pour le choix du parcours universitaire et le cas où il ne l'était pas. À propos de son processus d'orientation scolaire, le discours de Vincent selon lequel il suivait constamment le domaine dans lequel il était doué et qui l'intéressait, et le discours de Somi selon lequel sa formation universitaire choisie n'était pas liée à son aptitude étayent ce raisonnement.

Par ailleurs, les deux autres profils présentés dans cette configuration identitaire « Intégration professionnelle partielle », un coréen (Dongju) et un français (Pierre), montrent le processus identitaire similaire avec Somi et Vincent en termes de leurs préoccupations pour des projets

spécifiques plutôt que des parcours de formation. Mais en ce qui concerne leur transaction identitaire, Dongju et Pierre montrent un aspect différent des deux premières personnes précédemment citées. En ce qui concerne la projection professionnelle, contrairement au cas précédent où l'identité se construit en identifiant la légitimité donnée par le diplôme plutôt que l'ambiguïté de « faire », dans la transaction identitaire de Dongju et de Pierre, la remise en question de « faire » dans la construction d'un projet professionnel s'impose comme une composante identitaire plus importante que ses propres qualifications. Ces étudiants ont réussi leur parcours de formation d'excellence et obtiennent un diplôme avec de forts signaux du marché du travail, mais pour une raison quelconque, ils sont limités à trouver ce qu'ils veulent faire au cours de leurs études et ont en partie refusé un choix professionnel ferme. Ils estiment que les conditions de travail qu'ils souhaitent ne s'inscrivent pas dans la culture d'entreprise rigide, et ils sont intéressés et convaincus de construire un projet qui leur permet d'utiliser leurs intérêts et compétences plus librement en raison de l'environnement de travail quelque peu négatif qu'ils ont vécu pendant les stages ou des perceptions négatives de leur expérience scolaire. Ces étudiants ont également pu effectuer des stages qui, grâce à leur diplôme, leur ont offert des opportunités d'apprentissage et de développement passionnantes. Reposant sur ces expériences, ils expriment une vision de continuer à trouver ce qu'ils veulent faire, dans les limites de leur niveau de qualification, plutôt que d'appartenir à une organisation ou un domaine spécifique. D'autre part, ces étudiants expriment leur confiance en leurs compétences et la construction des projets qui les intéressent, tout en faisant preuve d'une vision critique des contradictions et des inefficacités du système éducatif qu'ils ont connu.

2.2. Synthèse des récits de Dongju et de Pierre

Les thèmes centraux qui apparaissent dans les discours de Dongju et de Pierre sont tous des attentes spécifiques concernant les expériences de stage, c'est-à-dire l'intérêt propre et le haut niveau d'autonomie dans leur travail. Ils suivent avec confiance leurs parcours de formation sélectifs tout en se plongeant dans la recherche de projets qu'ils aiment vraiment et qui les motivent. Les expressions « qui me motive », « envie », « créativité » et « idée innovante » qui sont soulignées dans leur discours sur le choix professionnel prouvent cet aspect. Le moment où ils impriment l'élément identitaire le plus important dans leur expérience de stage

est également décrit avec ces tâches expérimentales et autonomes. D'autre part, les deux étudiants reconnaissent les aspects contraignants dans leurs choix d'orientations et leurs parcours qui sont surdéterminés et différenciés par des facteurs structurels et institutionnels, et considèrent que cela n'est pas très utile dans le processus de construction de leur identité professionnelle libre et autonome. Dans le même sens, ils ont tendance à se concentrer sur les compétences pratiques et l'apprentissage qui correspondent à leurs centres d'intérêt, et ne choisissent pas les organisations de stages ou la reconnaissance des autres comme objet d'identification. Autrement dit, l'« autrui significatif » n'apparaît pas dans le processus de construction de leurs identités. De plus, ils révèlent également une vision critique des contradictions et des inefficacités du système des stages des étudiants.

D'autre part, il y a une différence dans l'attitude de refléter leur parcours d'études vers les identités professionnelles qu'ils visent. Pierre construit progressivement son projet professionnel à travers le parcours de formation, tandis que Dongju montre une intention de s'écarter du parcours de formation. Cette divergence de choix se retrouve dans leur interprétation de « la signification de l'expérience de stage dans leur trajectoire », qui est essentiellement liée à leur expérience scolaire. Les deux étudiants, issus de parcours d'excellence, s'attendent à avoir l'expérience qui leur permettra de trouver un travail où leurs talents pourront pleinement s'épanouir dans leur future carrière. Mais paradoxalement, au même moment du choix, la méthode de mise en œuvre de leurs expériences de stage pour la construction de leurs projets devient nettement différente. La raison peut être expliquée par un discours sur l'expérience scolaire de l'étudiant. Le choix de Dongju semble être largement influencé par les pressions intériorisées lors du concours au lycée et du parcours universitaire. Du fait que les examens d'entrée coréens et les stages d'étudiants sont une continuation de concours et de sélection, il maintient une position très critique sur le système de formation et d'emploi, et montre en outre une volonté de rompre complètement avec les contraintes institutionnelles dans le processus de construction de son projet. Une telle attitude ne se retrouve pas chez Pierre, qui est passé par la classe préparatoire aussi très compétitive en France. En fait, son discours n'exprime pas d'objectif professionnel manifeste ou d'identité souhaitée, mais il décrit qu'il a progressivement construit son projet tout au long de son parcours de formation, et même à la fin de ses études, son intérêt se porte toujours sur des activités intéressantes qui correspondent au processus de construction de son projet.

Les attitudes de ces deux étudiants révèlent leur perception subjective et leur représentation

du monde extérieur. Dongju a tendance à saisir la position scolaire qu'il a acquise à travers l'examen dans un ordre hiérarchique global, et exprime des critiques du système éducatif dans lequel le succès et l'échec de l'assimilation des individus dans le système économique sont en fait déterminés et justifiés. Pierre, lui aussi, s'interroge sur le statut de stagiaire qui n'a pas trop de sens pour la période de formation, mais il a tendance à se concentrer davantage sur sa propre réalisation professionnelle et sa motivation intrinsèque, plutôt que d'être influencé par une telle réalité ou de la développer en problème. En fin de compte, on peut dire que les deux attitudes à l'égard du monde objectif et de leurs propres projets diffèrent selon qu'elles adoptent une vision plus holistique (au sens de Bourdieu) ou une vision plus individuelle (au sens de Weber).

Le processus de construction identitaire des quatre étudiants présentés ci-dessus reste dans l'intégration partielle, dans la mesure où, selon notre catégorie d'analyse, ils ne reflètent pas pleinement leur parcours universitaire et leur expérience de stage dans leurs futurs projets de carrière. Mais ils semblent avancer avec une confiance considérable dans leurs qualifications et leurs objectifs professionnels. Cependant, l'aspect à noter dans cette catégorie d'identité est leur point de vue sur les expériences de stage et les formations du supérieur. Ils sont plus ou moins sceptiques quant à la formation et aux stages, ou à leur organisation, mais ont l'attitude de suivre l'itinéraire donné par le parcours de formation. Pourtant, des attitudes opposées apparaissent entre les deux étudiants analysés en premier et les deux autres étudiants analysés plus tard en termes de transactions identitaires. Il s'agit d'une perspective qui accorde plus d'importance à son propre parcours et à sa légitimité construits en obtenant un diplôme, et d'une perspective qui a plus d'intérêt et de conscience du problème dans ce que l'on fait dans le processus de construction de son parcours. Alors qu'il en va de même de commencer par poser la question du « faire » dans la configuration identitaire concernée, il est intéressant de noter que le mode de construction identitaire est distinct en fonction de la composante identitaire la plus ciblée, soit l'identification au diplôme, soit la quête d'autonomie par rapport à l'institution. Au final, cela montre les différents processus de construction des implications sociales dans leurs parcours respectifs, c'est-à-dire que la méthode de sélection des événements importants de leur parcours et le système de sens et de croyance projeté sont différents chez les enquêtés situés dans la même catégorie identitaire.

Par ailleurs, dans les moments de négociation de transactions biographiques, il apparaît aussi clairement que la bifurcation dans leurs parcours entre étudiants coréens et français se

manifeste d'une manière différente. Cela est nettement dû à l'interprétation de leur expérience scolaire. Plus précisément, l'attitude de suivre les intérêts dans la poursuite du parcours de formation et de stage, et l'idée qu'un tel processus leur donne l'opportunité de savoir ce qu'ils veulent et ne veulent pas faire de leurs choix de carrière ne s'observe que chez les étudiants français. Dans les parcours des deux étudiants coréens analysés, l'attitude de séparer leur parcours de formation et leur projet professionnel est évidente. Ces attitudes sont analysées comme étant dues à la prise de conscience de leur statut académique qu'ils ont obtenu grâce au très concurrentiel examen d'entrée et qui répond à certaines normes sociales, mais, pour lequel ils n'ont pas vraiment choisi ce qu'ils aiment au cours de leur parcours scolaire et universitaire. Ils maintiennent l'idée que le parcours de formation qu'ils ont construit ne reflète pas leur volonté, et par conséquent, ils ont tendance à valoriser des attitudes et des choix plus prudents à travers diverses expériences dans la construction de leur parcours professionnel. Leurs expressions aux sujets de « l'université choisie en fonction de la note de l'examen d'entrée » et « un travail qui correspond à mes aptitudes et à mes goûts quelle que soit ma spécialité de formation » révèlent la véritable cause de ce comportement.

3. Développement professionnel : être (+) faire (+)

Dans cette configuration identitaire, des discours positifs s'expriment à la fois sur la qualification et le travail. Les étudiants construisent des projets professionnels adaptés à leurs parcours de formation, mènent des stages conformes à leurs identités visées et projettent efficacement leurs expériences dans la construction du parcours. Même sur ce parcours, où il ne fait aucun doute qu'il y aura un problème dans le processus de construction identitaire, il y a des différences selon l'analyse structurelle du récit. Le déroulement des événements significatifs dans le parcours biographique de l'étudiant, c'est-à-dire la présence ou l'absence d'une bifurcation. En ce qui concerne l'interprétation par les étudiants des moments biographiques, deux modèles sont présents en matière de leurs transactions identitaires : soit le cas où une réalisation satisfaisante est atteinte en surmontant les contraintes rencontrées dans leurs parcours, soit le cas où l'objectif est rempli sans ressentir de problèmes particuliers ou de moments importants. Dans le deuxième cas, on admet simplement les problèmes posés par le stage sur le marché du travail à travers une perspective adaptée à la réalité telle qu'elle est, ou le perçoit comme un problème distinct de son futur statut de travail. D'autre part, dans

le premier cas, on construit un propre point de vue à travers une interprétation spécifique de son expérience de stage, et on considère par conséquent son stage comme un processus de test et de défi qui peut être pris avant de commencer une vraie vie professionnelle, et il relie positivement le sentiment d'accomplissement qu'il a acquis avec sa future vie professionnelle. Les récits de quatre étudiants ou jeunes diplômés liés à ce type d'identité montrent leurs parcours identitaires contrastés et distincts. Ainsi, les deux premiers récits présentés concernaient les expériences biographiques qui contiennent des moments de bifurcations dans des situations conflictuelles.

3.1. Synthèse des récits de Nomin et d'Anatole

Les récits de Nomin et d'Anatole impliquent des moments biographiques jouent comme une bifurcation dans leurs parcours, et présentent une structure narrative dans laquelle ils font des choix et des défis à travers l'autonomie réfléchie, et parviennent à une construction identitaire réussie grâce à la reconnaissance du monde objectif qu'ils ont acquis dans leurs parcours. En ce sens, ils qualifient leur processus d'adaptation au monde du travail comme un challenge. En revanche, dans les discours des deux interviewés, leurs parcours de formation ne prennent pas une grande part. La raison principale est que l'élément identitaire le plus important dans leurs projets est un compromis approprié avec le monde du travail. Bien qu'ils n'aient pas connu de situations de contrainte significatives au cours de leurs parcours universitaires et de leurs stages, ils se penchent sur les fonctions dans le monde du travail et les rôles qu'ils peuvent y jouer pour organiser leur cheminement de carrière. C'est un point très différent des profils présentés plus haut. Concernant des questions sur le motif du choix d'un parcours de formation, le processus de réalisation d'un projet ou sur l'expérience scolaire, d'autres enquêtés mentionnent généralement leurs intérêts ou aptitudes, ou décrivent leur satisfaction ou leur insatisfaction à leur égard, alors que ces facteurs ne sont pas exprimés dans les discours de Nomin et d'Anatole. Ils se concentrent sur la préparation à entrer dans un avenir professionnel ciblé tout en passant par un parcours de formation sélectif. En termes spécifiques, ils accordent la priorité à l'ajustement de leurs motivations intrinsèques à la situation extérieure, et c'est dans ce processus identitaire que les autres significatifs du monde du travail sont mobilisés. En effet, ils expriment avoir « appris à se conformer aux contraintes de l'entreprise », et dans ce processus, les échanges avec les tuteurs et la

reconnaissance de sa part semblent jouer un rôle important pour eux pour réaffirmer leur efficacité professionnelle et s'orienter vers le développement professionnel. Ainsi, sur la base de cet ajustement de motivation intrinsèque et d'un sentiment d'accomplissement par la reconnaissance des autres significatifs, Nomin et Anatole réinterprètent de manière constructive diverses situations rencontrées dans le monde professionnel. Des expressions telles que « comprendre l'entreprise » et « gagnant-gagnant » utilisées pour exprimer la signification de l'expérience de stage sur leur parcours montrent bien ces représentations.

En revanche, un contexte social légèrement différent émerge dans les implications de la formation et des qualifications dans leurs parcours biographiques et dans leurs processus d'identification pour une position professionnelle spécifique. Cette explication peut être étayée par la comparaison de ce qui semble être une bifurcation dans leur parcours. Compte tenu de la séquence temporelle du parcours biographique dans le discours d'Anatole, la motivation de son choix de formation d'ingénieur semble être tacitement influencée par son expérience sur le marché du travail pendant ses DUT. L'expression « pire » pour qualifier ses expériences de jobs étudiants et l'expression « meilleur » pour qualifier son choix d'entrée dans une école d'ingénieur révèlent sa perception subjective de deux expériences temporelles bien distinctes et contrastées, décrivant un changement marquant dans son parcours de vie. Par la suite, la satisfaction plus explicitement déclarée de son rôle de gestion, la reconnaissance qu'il a reçue du tuteur, est en réalité liée à son identification du statut professionnel qu'il obtiendra immédiatement après l'obtention de son diplôme. La légitimité sociale et la position professionnelle données par le diplôme d'ingénieur dans le système des diplômes français semblent avoir une influence significative sur le parcours et la construction identitaire d'Anatole.

D'un autre côté, en Corée du Sud, où le système des diplômes est établi dans la seule ligne du LMD, il est rare que le « bachelor » le plus courant chez les jeunes diplômés entre directement sur le marché du travail et débouche sur un poste de travail spécifique. Nomin a obtenu une licence de 4 ans en administration des affaires d'une université de haut niveau avec un signal du marché du travail relativement fort, mais cela ne représente qu'un niveau de qualification universitaire et ne mène directement à aucun statut professionnel. Par conséquent, après avoir révisé le projet initial, il choisit de construire, étape par étape, l'expérience de terrain de carrière souhaitée en se concentrant sur des aspects plus pratiques et le réseautage. Dans une période de travail intense et d'expérience à peine accumulée, son

expression « l'illusion est brisée » montre un exemple typique de compromis entre les attentes et la réalité, ce qui est courant dans le processus d'entrée sur le marché du travail des jeunes diplômés. D'autre part, son récit contient des bifurcations et des moments significatifs dans son parcours de transition, tels que les efforts et les défis qu'il a déployés de petites choses pour finalement obtenir un emploi dans le domaine souhaité, et le processus de reconnaissance et de réussite qu'il a reçu de son entourage en conséquence. Mais certainement, les opportunités de réorientation dans un domaine de travail sans rapport avec sa formation enchaînant les succès professionnels avec lesquelles il a pu prouver étape par étape ses compétences se fondent également sur son niveau de qualifications qu'implique son statut académique. En résumé, la formation et le diplôme des deux interviewés diffèrent en ce qu'ils définissent respectivement le statut académique dans un sens plus global et la position professionnelle dans un sens plus spécifique, ce qui affecte également leurs parcours d'orientation. Leurs discours montrent directement et indirectement le système de formation et d'emploi comme un cadre social dans lequel se déploient leurs parcours biographiques et leurs constructions identitaires, et les significations sociales qui y sont impliquées.

Par rapport aux deux cas de Nomin et d'Anatole ci-dessus, les parcours des deux autres interviewés, Seunggi et Valentin, sont décrits de manière plus simple et plus concise. Notre analyse sur leurs parcours est principalement fondée sur le fait que leur motif du choix d'un parcours n'est pas intrinsèque. Ils décrivent le développement de leurs projets professionnels principalement en mettant l'accent sur l'adaptation à des circonstances données plutôt que sur ce qu'ils veulent. C'est-à-dire, la plupart de leurs actions en matière de choix professionnels sont orientées vers l'identification et l'adaptation au contexte extérieur plutôt que vers la motivation intrinsèque.

3.2. Synthèse des récits de Seunggi et de Valentin

La particularité du discours de Seunggi et de Valentin est qu'ils décrivent le monde extérieur et leur situation d'un point de vue très pragmatique. De plus, ils excluent volontairement les motivations intrinsèques ou les sentiments subjectifs lorsqu'ils décrivent le contexte dans lequel ils ont choisi leurs stages. Les expressions qu'ils utilisent à propos de la recherche de stages et des futurs projets professionnels sont « ce que je sais faire » et « ce que je trouve », plutôt que ce qu'ils aiment ou veulent faire. D'autre part, ils relient principalement le sens de

l'expérience de stage avec le mot CV, et soulignent la construction du parcours à travers les points forts du CV. Ils mettent leur priorité première à considérer les caractéristiques de leurs formations et les conditions du marché du travail de manière analytique et à les refléter dans leurs objectifs professionnels. En ce sens, ces deux interviewés montrent une attitude d'acceptation de toutes les situations extérieures qu'ils ont vécues comme normales ou rationnelles. Ils reconnaissent que les stagiaires sont dépendants de l'entreprise et, comme ils sont en mesure de faire le travail qui leur est confié dans l'organisation, ils croient que faire le plus de travail possible les aidera à améliorer leurs compétences. Sur la base de cette considération, ils sont satisfaits du « vrai travail » des employés, non en tant que stagiaires, dans la mesure où ils n'ont rien à apprendre si ce n'est d'exécuter réellement le travail de l'entreprise, et ils l'apprécient comme une méthode d'apprentissage plus constructive. Cette logique d'action suppose, en effet, une contradiction logique avec les lois relatives aux stages qui interdisent aux entreprises de remplacer le travail régulier des salariés par des stagiaires, mais qui est une pratique habituelle dans les faits.

Par ailleurs, bien que les processus identitaires de Seunggi et de Valentin soient similaires en ce qu'ils prennent les valeurs du monde objectif comme un critère important, une différence tacite se trouve dans leur attitude à saisir le monde extérieur et à refléter leurs expériences dans leur parcours. Cela se retrouve dans les expressions évoquées sur la vie sociale et la compétence dans la phase de recherche identitaire. À propos de la vie d'entreprise vécue lors des stages, Seunggi fait référence à son savoir-faire pour se positionner dans une relation hiérarchique. Pour lui, la capacité d'adaptation signifie s'adapter aux hiérarchies établies et aux normes organisationnelles. Par contre, Valentin fait référence au travail en équipe avec les autres, ce qui renvoie davantage à l'aspect réciproque de la relation au travail. Nous pouvons dire que c'est une différence dans l'attitude de compréhension et d'adaptation à un contexte externe d'organisation sociale. En d'autres termes, il s'agit de savoir si un individu perçoit l'existence de soi et des autres comme un sujet individuel d'interaction ou au sein d'une relation communautaire. Cela montre le fait que le sens de la conformation sociale est construit différemment avec la tendance similaire des deux personnes à viser un projet réaliste en fonction du monde objectif.

En outre, la signification des stages et de l'employabilité a également différents aspects. Seunggi met l'accent sur le passage du processus de sélection représenté par les stages, tandis que Valentin met l'accent sur l'accumulation d'expériences liées à sa formation.

Naturellement, la cause de cette différence réside dans la voie de la socialisation, en particulier dans la socialisation scolaire. Les caractéristiques du système éducatif coréen, qui suppose des examens et des dépistages standardisés, et du système éducatif français, qui suppose un parcours scolaire individualisé, se reflètent dans la perception subjective de l'expérience de stage et l'attitude envers l'atteinte des objectifs professionnels. En résumé, les discours de Seunggi et de Valentin sur leurs parcours de transition représentent l'influence des différents modes de socialisation et de la configuration sociale qui sert de champ à leurs identifications professionnelles.

Ainsi, dans la catégorie d'identité illustrée par les récits des quatre interviewés ci-dessus, un certain niveau de qualification acquise et la prise en compte réaliste du contexte du monde du travail apparaissent comme des attributs communs. Même si leurs parcours sont classés par la présence ou l'absence d'une bifurcation dans le parcours, ces quatre personnes partagent la similitude de ne pas décrire des situations conflictuelles dans leurs stages. Car, ils interprètent la situation problématique sur la base d'une décision réaliste et l'ajustent dans une attitude positive pour la refléter dans la construction de leur projet professionnel. Ils ne s'accrochent pas à leurs propres intérêts ou motivations internes, mais se concentrent plutôt sur des compromis appropriés avec les institutions et les situations externes représentées comme des « autres significatifs », et sur la résolution des tâches et des situations qui leur sont confiées. Enfin, leurs récits semblent être le parcours identitaire le plus idéal pour construire un projet professionnel souhaité tout au long du parcours de formation et de la période de stage, mais ici, il convient de s'intéresser à leur mode de transactions identitaires. Le trait le plus distinctif de ce type d'identité est qu'il privilégie la conformation sociale dans la construction d'un projet professionnel. Pour eux, les transactions objectives fournissent des éléments identitaires plus importants que les transactions subjectives. Il est intéressant de noter que les étudiants qui ne considèrent pas les facteurs institutionnels déterminant leur parcours identitaire comme des contraintes, voire, acceptent activement une réalité donnée, entrent dans la catégorie identitaire définie comme « développement professionnel ». Ainsi, l'attitude réaliste consistant à aligner les motivations intrinsèques sur les motivations extrinsèques dans le processus de transition professionnelle des jeunes diplômés augmente-t-elle la probabilité d'atteindre leur développement professionnel et leur identité visée ? Une autre analyse de cas montrant que ce n'est pas nécessairement le cas se trouve dans la dernière catégorie d'identité présentée ci-après.

4. Intégration professionnelle en attente : être (-) faire (+)

Dans cette configuration identitaire, le but professionnel de l'étudiant est clair mais le problème des qualifications apparaît, c'est-à-dire que sa transaction identitaire implique des écarts objectifs et subjectifs entre l'identité qu'il vise et la reconnaissance professionnelle qu'il reçoit effectivement. L'étudiant découvre le monde de référence et l'avenir professionnel intéressant à assimiler à travers des parcours de formation ou des stages, mais sa position de stagiaire, ou même après son stage, ne reçoit pas la reconnaissance qu'il recherche au sein de l'organisation. L'étudiant estime, soit par son parcours de formation, soit par son inexpérience, qu'il ne possède pas les qualifications requises par la profession concernée. Dans ce type d'identité, la méthode de transaction identitaire est largement divisée en deux cas selon l'objet à assimiler. Si l'étudiant estime que la cause de son écart d'identité réside dans le manque de qualifications dans son parcours de formation, il poursuit son cursus d'études vers des qualifications supérieures. Lorsque l'étudiant trouve la cause d'un manque de compétences par manque d'expérience, il espère continuer à accumuler de l'expérience de travail pour un meilleur avenir professionnel. Ainsi, nous avons sélectionné les récits de parcours de quatre des personnes concernées dans cette catégorie d'identité.

Les deux premiers interviewés, Eunah et Mikaël, ont suivi une formation hautement spécialisée ainsi que des stages, et travaillent actuellement dans un domaine professionnel ayant pour objectif de continuer à développer leur expertise et à avoir leur propre métier. Dans leurs parcours, cependant, il existe un contexte plutôt défavorable en ce qui concerne le niveau de formation pour atteindre leurs objectifs. Ils ont un champ d'intérêt professionnel clair par rapport à leurs diplômes obtenus et ils recherchent des réalisations professionnelles dans ce domaine, mais ils ont le sentiment qu'ils n'ont pas encore eu un métier complet, en raison de leurs qualifications ou de leur niveau d'expérience. Par conséquent, ces deux personnes considèrent le travail qu'elles font comme un tremplin pour entrer dans le monde du métier dans le futur, et prennent la position qu'elles continueront leur cheminement professionnel qui n'est pas encore terminé. Durant le stage, ils projettent une forte volonté d'apprendre les pratiques, et en même temps, ils ressentent beaucoup de pression et de stress en termes de reconnaissance des compétences au sein de l'organisation et des aspects relationnels avec ses membres. Ils ont également une problématique avec le statut des stagiaires dans l'entreprise qui est en conflit avec leurs aspirations professionnelles. Pour cela, ils estiment que conserver leur emploi actuel n'est pas un développement professionnel, mais

une stagnation, et espèrent qu'ils continueront à grandir dans leur profession en accumulant des expériences utiles pour un meilleur avenir professionnel.

4.1. Synthèse des récits d'Eunah et de Mikaël

Eunah et Mikaël appartiennent à une profession spécialisée qui n'a pas beaucoup de mal à trouver un stage ou un emploi, mais ils ne sont pas satisfaits de ce que l'entreprise leur offre. Ils espèrent avoir un métier pertinent lié à leurs formations, et construire une carrière intéressante qui les aidera, mais en même temps, ils se sentent insuffisants dans leurs formations et font beaucoup d'efforts supplémentaires pour augmenter leur expertise. Par ailleurs, la manière dont les deux interviewés effectuent leur travail au moment de leurs stages présente deux caractéristiques. Si les éléments techniques occupent une part importante de leur travail et qu'ils sont chargés de fonctions spéciales dans le travail de l'organisation, ils n'ont pas d'autonomie dans leur exécution du travail. De ce fait, ils reconnaissent fortement leurs aspirations et capacités en matière de compétences professionnelles et ressentent un fort sentiment de responsabilité pour leur rôle de stagiaire, mais ils pensent que l'entreprise ne reconnaît pas pleinement leur position et leurs compétences. Dans leur discours, des expressions telles que « je voulais réussir mon travail », « montrer que j'étais capable » et « une tâche importante non confiée à un stagiaire » montrent leurs perceptions. Par conséquent, l'expression « métier » mise en avant dans leur phase de recherche identitaire renvoie à deux sens dans le contexte du récit. L'un concerne la carrière professionnelle qu'il espère et la compétence professionnelle à cet égard, et l'autre est lié au problème que son institution de stage n'assure pas l'organisation du travail et la reconnaissance pour une telle évolution professionnelle.

Une autre expression qui apparaît fréquemment dans leur discours est « stress ». Des facteurs extrinsèques et intrinsèques influençant une telle psychologie des conflits sont identifiés. D'abord, le travail de l'entreprise est organisé d'une manière qui ne tient pas du tout compte de l'autonomie des stagiaires, ou ne fournit pas un tutorat adéquat, et de plus, elle ne reconnaît pas assez la performance des stagiaires. D'autre part, l'enquêté ressent un fort sentiment de responsabilité et de pression car il pense qu'il devrait montrer les meilleures capacités professionnelles pour sa mission de stagiaire. Au final, c'est l'aspect relationnel où ils réfléchissent au stress au travail qu'ils ont vécu et dont la cause est principalement

projetée. Ils mentionnent tous un rapport affectif qui fonctionne pour une petite entreprise et estiment qu'il devrait être exclu de la relation de travail. En réfléchissant à leurs compétences, ils sentent qu'ils ont encore besoin d'en apprendre davantage pour avoir l'expertise requise dans le monde professionnel.

Enfin, dans leurs transactions identitaires, la tension tacite entre la reconnaissance sociale dans les transactions relationnelles et les aspirations professionnelles dans les transactions subjectives est observée, et ce manque de légitimité est essentiellement lié à leur parcours scolaire. Cela peut être facilement compris en considérant le contexte biographique que l'on retrouve dans leurs vécus scolaires. Bien qu'ils aient fait des études supérieures, ils estiment qu'il y a des domaines qui ne sont pas couverts par leur parcours de formation par rapport aux compétences professionnelles requises sur le lieu de travail. Par conséquent, afin de créer un portfolio et un CV qui démontrent leur expertise ciblée, ils acquièrent des compétences liées au travail par divers moyens au-delà de leur parcours universitaire. Ils estiment qu'ils ont encore beaucoup à apprendre sur leur métier même s'ils travaillent actuellement dans leurs domaines spécifiques, même après leurs expériences accumulées en stage. Il s'agit en effet d'une situation psychologique qui reflète les caractéristiques des métiers qui évoluent rapidement et qui sont fortement influencés par la demande industrielle. De ce fait, leur quête identitaire semble être liée au sentiment de crise qu'ils ressentent dans la construction de leur identité en tant que professionnel, et pas simplement à la volonté de se former au sens général.

En revanche, les perceptions subjectives de leurs expériences de stages semblent très différentes. En d'autres termes, la manière dont Eunah et Mikaël interprètent leur parcours et leurs expériences implique des conclusions différentes, selon la mesure dans laquelle ils accordent du poids aux aspects positifs et négatifs. Mikaël considère l'expérience de stage comme un moment important pour développer les compétences nécessaires à son professionnalisme et, en ce sens, justifie davantage son choix de stage. D'autre part, Eunah semble accorder plus de poids aux impressions négatives survenues au cours de son stage, même si elle pense avoir acquis les connaissances techniques nécessaires et développé ses compétences professionnelles. Quelle est la cause de ces différences ? Dans leur discours, il semble que l'espace social dans lequel leurs expériences sont contextualisées soit décrit différemment. Mikaël exprime des sentiments négatifs qu'il a reçus d'une relation objective, c'est-à-dire d'une relation avec autrui significatifs, mais en conclusion, sa poursuite d'objectifs est basée sur son contexte individuel de caractère subjectif. Par conséquent, ses

expériences négatives sont positivement réinterprétées à travers l'autosuggestion de sa compétence, et il renforce ses objectifs plus que la reconnaissance des autres dans sa transaction identitaire. Dans le cas d'Eunah, cependant, elle montre une attitude de compréhension de ses objectifs dans la dynamique relationnelle avec son organisation. Elle fixe son regard dans le contexte organisationnel et s'attache à y trouver sa place. Simultanément, elle se sent fatiguée dans le processus de poursuite des normes des autres significatifs en réorganisant ses compétences essentiellement par la reconnaissance de son organisation.

Certes, il est vrai que les deux interviewés comprennent le sens du développement professionnel en lien avec la façon de travailler ensemble au sein d'un groupe professionnel. Mais, il existe une nette différence entre le contexte qui sous-tend leur identité professionnelle et la manière dont ils interprètent le monde objectif. Certaines des expressions de leurs discours montrent bien leurs espaces subjectifs distincts. Leurs subjectivités montrées dans l'expression de Mikaël, « Là, je regrette pas du tout. C'est absolument génial que j'ai bien choisis mes stages à ce moment-là », et l'expression d'Eunah, « On ne devrait pas être laissé derrière ce que font les autres », ont un caractère bien distinct. Bref, ces deux cas montrent que le processus de construction identitaire diffère selon que le contexte sur lequel s'appuie le développement professionnel est plus individuel ou plus collectif dans le processus de socialisation professionnelle.

Les deux dernières personnes présentées, Junho et Alexian, sont des étudiants qui assimilent davantage le statut scolaire ou les qualifications à être pleinement intégrés dans le domaine de carrière souhaité. Ils découvrent le monde de référence et l'avenir professionnel intéressants à travers des stages et projettent fortement leurs identités et aspirations professionnelles dans la profession, mais ils ont le sentiment de ne pas être reconnus au sein de l'organisation en tant que stagiaires, et leurs stages ne conduisent pas non plus à un emploi stable. Ils sont conscients du fait que l'entreprise opère des stages dans le cadre de leur politique de main-d'œuvre à court terme, et après leurs stages, ils sont frustrés de ne pas pouvoir rester dans l'entreprise et que leurs postes sont remplacés par d'autres stagiaires. Ainsi, ils poursuivent leur parcours dans l'enseignement supérieur pour obtenir des qualifications plus élevées pour devenir membres du groupe de référence.

4.2. Synthèse des récits de Junho et d'Alexian

Junho et Alexian ont effectué des stages dans des grandes entreprises et préfèrent un environnement de travail en grand groupe avec un travail et un budget bien organisés. Ils s'efforcent de jouer un rôle significatif non seulement dans leurs stages dans l'entreprise, mais également dans le travail global et le contexte organisationnel de l'entreprise. Dans ce processus, la relation étroite avec les collègues qui ont travaillé ensemble et le processus d'intégration qui en résulte influence grandement la construction de leur identité sur le lieu de travail. Plutôt que des tuteurs, ils apprennent à travers des échanges avec d'autres employés et une adaptation active à leur propre travail, et par conséquent, ils mettent l'accent sur le tissage des relations avec les membres de l'organisation et les leçons tirées d'eux. Pourtant, dans leur discours, on observe le décalage identitaire ressenti vers l'objet d'identification. Ils apprécient la possibilité d'observer l'organisation systématique du travail, les connaissances professionnelles et le savoir-faire auprès des grandes entreprises, mais reconnaissent leur position qui n'est pas totalement intégrée au sein de l'organisation et considèrent que leurs rôles sont petits ou mal reconnus. Des expressions telles que « on se dit qu'ils sont que des stagiaires » dans le discours d'Alexian, et « ce n'était pas un emploi si important pour lequel je travaillais » dans le discours de Junho, montrent leur perception subjective de leur place dans l'organisation. Pour le dire autrement, ils s'assimilent à une entreprise qui correspond à leur identité visée, mais ils ressentent un sentiment de disparité dans leur position instable par laquelle ils ne peuvent pas y être intégrés à la fin, et leur existence, qui se distingue des autres membres de l'organisation. Dans cette situation, ils cherchent à se qualifier pour une intégration complète avec l'organisation visée en poursuivant leur parcours dans l'enseignement supérieur.

Ainsi, ces deux étudiants ne sont pas restés dans l'entreprise qu'ils souhaitaient rejoindre et ont choisi de s'inscrire à un master comme solution à leur situation professionnelle précaire. Cependant, dans leurs attitudes vis-à-vis de leur parcours scolaire et de leur représentation du système de stages, on observe une subjectivité très différente des parcours qu'ils ont construits. Dans le discours biographique de Junho, la stigmatisation imputable à son parcours scolaire semble être le moment le plus douloureux et un tournant décisif. En revanche, dans le discours d'Alexian, ces moments traumatisants issus du parcours scolaire sont introuvables. Malgré le fait objectif que leurs stages ne permettent pas de déboucher sur un emploi stable et leurs parcours biographiques similaires pour choisir un parcours de

formation garantissant une position professionnelle plus prometteuse, pourquoi cette différence apparaît-elle dans leurs perceptions subjectives ? En dehors de tous les facteurs psychosociaux tels que la privation relative de la comparaison avec le groupe de référence qui agissent sur le processus de construction identitaire, prêtons attention à la différence du système de formations et de diplômes que ces deux étudiants ont achevés. Junho obtenait une licence en administration des affaires dans une université de quatre ans, mais c'était son statut académique qui a entravé son emploi. Par conséquent, son projet professionnel, qui envisage de faire un master dans le but de trouver un emploi dans une société financière, ne reflète pas un domaine de formation spécifique ou une spécialisation concernée. Au contraire, il jette presque son parcours universitaire précédent en raison des blessures de son expérience de stage et aborde le parcours de son master avec un objectif assez vague d'augmenter son niveau d'études. En revanche, le choix d'Alexian a un caractère complètement différent. Il n'a pas obtenu le poste qu'il souhaitait uniquement avec son diplôme de BTS et de licence professionnelle, mais il n'abandonne pas son parcours universitaire et il choisit un parcours de master pour accroître encore son expertise et son employabilité dans le domaine concerné.

Cette différence est certainement due à la clarté du lien entre le diplôme du supérieur visé et l'activité professionnelle à exercer. Il s'agit de la spécificité des qualifications professionnelles qu'impliquent la formation et le diplôme. Dans le système français d'enseignement supérieur avec diversification des parcours, une formation est dispensée qui couvre très spécifiquement les qualifications et les compétences dans des domaines professionnels spécifiques. En revanche, dans le système d'enseignement supérieur coréen, où la standardisation des diplômes est dominante, seules les qualifications par la formation générale sont fournies plutôt que des compétences spécialisées, où le niveau de qualification devient l'influence des établissements d'enseignement. Quel est l'impact de ce système de formation et de diplômes sur l'identité de l'individu ? À travers les récits de Junho et Alexian, nous pouvons découvrir le processus dans lequel les éléments les plus puissants influençant leur construction identitaire sont socialement construits. Cela concerne un contexte social différent qu'implique le parcours de l'individu et ses composantes identitaires, entre le pouvoir symbolique du statut universitaire structuré par une hiérarchie des établissements à une seule ligne, et le statut scolaire aux filières différentes diversifiées en fonction de projets individuels. Dans les cas de Junho et Alexian, ces différences institutionnelles entraînent des différences dans la manière dont ces étudiants organisent leurs parcours. En effet, il existe

une nette différence d'attitudes et de perspectives qui constituent un projet professionnel, entre la mise en place d'un projet en fonction du diplôme obtenu et du renforcement des qualifications supplémentaires requises par une formation spécialisée et la planification d'une formation en master qui n'est pas en rapport avec le diplôme obtenu et qui ne garantit pas l'utilité pour les projets futurs.

En somme, dans les parcours des quatre interviewés présentés ci-dessus, la question de la qualification apparaît comme le thème central de leur parcours identitaire. Cependant, en raison du contexte social sur lequel repose leur construction identitaire et de la signification sociale qu'implique leur statut scolaire, les étapes de leur recherche identitaire semblent étroitement liées, mais aussi prennent des schémas très différents. D'une part, les cas d'Eunah et de Mikaël montrent que leurs aspirations et leurs identités professionnelles reposent sur des contextes très distincts entre l'ordre collectif et la position individuelle, et par conséquent, leur subjectivité dans l'interprétation du monde objectif se constitue de manière très différente. D'autre part, les cas de Junho et d'Alexian montrent les différents aspects du fonctionnement réel du niveau de formation dans le système d'emploi, c'est-à-dire l'effet réel du diplôme sur le processus de transition professionnelle des jeunes diplômés et la construction identitaire qui en résulte. Globalement, les diplômés de l'enseignement supérieur en Corée du Sud semblent avoir un caractère de statut social au sens général, et les diplômés de l'enseignement supérieur en France semblent avoir un caractère de statut professionnel lié à des compétences professionnelles spécifiques. Cette différence fondamentale est due au fait que dans le système français, le diplôme tente d'englober à la fois les qualifications et les compétences, alors que le système des diplômes coréen se limite principalement à l'octroi de qualifications. Pour cela, le système de diplômes en Corée du Sud prévoit « être » lié à l'identité professionnelle ainsi qu'au statut universitaire. D'un autre côté, le système de diplômes en France fournit à la fois « faire », lié à des compétences spécifiques liées à l'identité professionnelle, et « être », lié au statut professionnel. Ainsi, finalement, Alexian, qui ressentait un écart identitaire en termes de qualifications, peut continuer à construire son projet professionnel en se concentrant sur ce qu'il fait par sa formation. Cette perspective explique également la raison pour laquelle les étudiants coréens qui ont acquis un certain niveau de statut universitaire dans des différentes catégories d'identité montrent des attitudes plus prudentes au stade de l'entrée dans le monde du travail et se plongent dans la recherche d'un projet concret avec la question de « faire ».

5. Analyse générale

Les 14 récits de parcours examinés ainsi décrivent clairement les divers aspects du champ social dans lequel se déroulent les expériences de stage des étudiants. Suite à l'interprétation des catégories d'identité et à la synthèse des récits de parcours, nous nous centrerons sur les aspects structurels de ces récits individuels et analyserons plus en détail la structure derrière les phénomènes observés.

Ce que nous voulions montrer à travers des récits composés de discours d'entretien se résume de trois manières : les conditions hétérogènes de stage des étudiants en fonction du parcours scolaire, la manifestation d'une bifurcation dans le parcours lié à la socialisation scolaire, et la recherche identitaire ainsi que la méthode d'identification qui apparaissent ensuite. Vu sous un autre angle, il s'agit de la nature des expériences et opportunités pendant la période de stage en fonction du parcours scolaire des étudiants, de la subjectivité des étudiants interprétant les expériences, et de l'attitude des étudiants à construire un projet professionnel basé sur leurs propres expériences subjectives. Sur la base de cette perspective, les processus de développement identitaire dans les 14 récits présentés ci-dessus sont résumés comme indiqué dans le tableau ci-dessous. La première colonne affiche le profil et le parcours scolaire de l'étudiant. La deuxième colonne correspond à la satisfaction de l'étudiant par rapport à l'expérience de stage, à l'acquisition de la reconnaissance par autrui ou par lui-même dans le monde du travail et au sentiment d'efficacité professionnelle par l'autonomie. La troisième colonne présente la bifurcation du processus de recherche identitaire, c'est-à-dire les moments importants du parcours biographique et leurs résultats. La dernière colonne se centre sur l'objet d'identification et l'expression d'autrui significatifs, et identifie la stratégie identitaire choisie par l'étudiant. Camilleri (1990) définit la stratégie identitaire ainsi : « *Les stratégies identitaires apparaissent comme le résultat de l'élaboration individuelle et collective et elles apparaissent dans les ajustements opérés en fonction de la variation des situations et des finalités exprimées par les acteurs* » (p. 49, cité par Marti, 2008). Cet ordre présenté dans le tableau montre dans l'ensemble des logiques comportementales et des attitudes très hétérogènes chez les étudiants dans les moments biographiques se déroulant sur la même intrigue, ce qui signifie en effet le processus réel et la configuration de la socialisation différentielle.

- Tableau : Processus de développement identitaire dans les 14 récits (Lee, 2020)

Profils et filières d'études	Représentation du vécu pendant le stage	Bifurcation dans le parcours et conséquence sur l'identité	Autrui significatifs et stratégies identitaires
Catégorie 1 : Sentiment de déclassement			
<i>Hyuna</i> - Licence d'anglais à l'université de haut niveau	-Satisfaction : non -Reconnaissance : non -Autonomie : non	Désajustement fort entre la formation reçue et le travail effectué, sentiment de déclassement, poursuite de stage	Poursuite de recherche identitaire
<i>Adèle</i> - Master 2 d'anglais-allemand à l'université	-Satisfaction : non -Reconnaissance : non -Autonomie : non	Condition de stage non pertinente, sentiment de déclassement, détermination de quitter le stage inadéquat par son projet professionnel	Poursuite de domaine de travail souhaité
Catégorie 2 : Intégration professionnelle partielle			
<i>Somi</i> - Licence de science sociale à l'université de haut niveau	-Satisfaction : oui -Reconnaissance : non -Autonomie : plus ou moins	Formation sans intérêt, stage intéressant effectué, découverte des aptitudes professionnelles	Identification de la condition de travail souhaitée
<i>Vincent</i> - Formation bac+5 en école d'ingénieur	-Satisfaction : oui -Reconnaissance : non -Autonomie : oui	Formation sans intérêt, stage intéressant effectué, poursuite de but professionnel	Identification du métier d'ingénieur à obtenir
<i>Dongju</i> - Licence d'architecture à l'université de haut niveau	-Satisfaction : plus ou moins -Reconnaissance : plus ou moins -Autonomie : oui	Rejet du parcours de formation, poursuite de centre d'intérêt et de projet personnel et professionnel	Revalorisation de motivation intrinsèque et de son propre projet
<i>Pierre</i> - Formation bac+5 en école d'ingénieur	-Satisfaction : plus ou moins -Reconnaissance : plus ou moins -Autonomie : oui	Identification d'un projet personnel et professionnel au cours de formation et poursuite de centre d'intérêt	Revalorisation de motivation intrinsèque et de son propre projet
Catégorie 3 : Développement professionnel			
<i>Nomin</i> - Licence d'administration des affaires à l'université de haut niveau	-Satisfaction : oui -Reconnaissance : oui -Autonomie : oui	Changement du projet professionnel selon centre d'intérêt, sentiment d'efficacité professionnelle	Reconnaissance de tuteur, réussite professionnelle et personnelle, conformation au monde du travail avec motif personnel
<i>Anatole</i> - Formation bac+5 en école d'ingénieur	-Satisfaction : oui -Reconnaissance : oui -Autonomie : oui	Choix d'un parcours de formation selon motivation personnelle, sentiment d'efficacité professionnelle	Reconnaissance de tuteur, assimilation au rôle de gestionnaire, conformation au monde

			du travail avec motif personnel
<i>Seunggi</i> - Licence de science sociale et statistique à l'université de haut niveau	-Satisfaction : oui -Reconnaissance : oui -Autonomie : oui	Appropriation des normes sociales et du travail, sentiment d'intégration professionnelle	Valorisation de motivation extrinsèque, choix de conformisme au monde du travail
<i>Valentin</i> - Formation bac+5 en école d'ingénieur	-Satisfaction : oui -Reconnaissance : oui -Autonomie : oui	Appropriation du processus d'insertion professionnelle, sentiment d'intégration professionnelle	Valorisation de motivation extrinsèque, choix de conformisme au monde du travail
Catégorie 4 : Intégration professionnelle en attente			
<i>Eunah</i> - Licence de design industriel à l'université de niveau intermédiaire	-Satisfaction : plus ou moins -Reconnaissance : non -Autonomie : non	Manque de reconnaissance ressenti au travail, perception de pression sociale, poursuite d'auto-formation supplémentaire	Quête de reconnaissance professionnelle dans le métier, besoin de développement de carrières
<i>Mikaël</i> - Formation bac+3 en DUT et licence professionnelle	-Satisfaction : plus ou moins -Reconnaissance : non -Autonomie : non	Manque de reconnaissance ressenti et situation conflictuelle au travail, renforcement d'autosuggestion	Quête de reconnaissance professionnelle dans le métier, besoin de développement de compétences
<i>Junho</i> - Licence d'administration des affaires à l'université de niveau intermédiaire	-Satisfaction : oui -Reconnaissance : non -Autonomie : plus ou moins	Sentiment d'exclusion du marché primaire du travail lié à la position scolaire, poursuite d'étude	Assimilation à l'entreprise d'accueil, orientation vers un titre universitaire de niveau supérieure
<i>Alexian</i> - Formation bac+3 en BTS et licence professionnelle	-Satisfaction : oui -Reconnaissance : non -Autonomie : plus ou moins	Sentiment d'exclusion du marché primaire du travail lié à la position statutaire au travail, poursuite d'étude	Assimilation à l'entreprise d'accueil, orientation vers une qualification spécifique au domaine visé

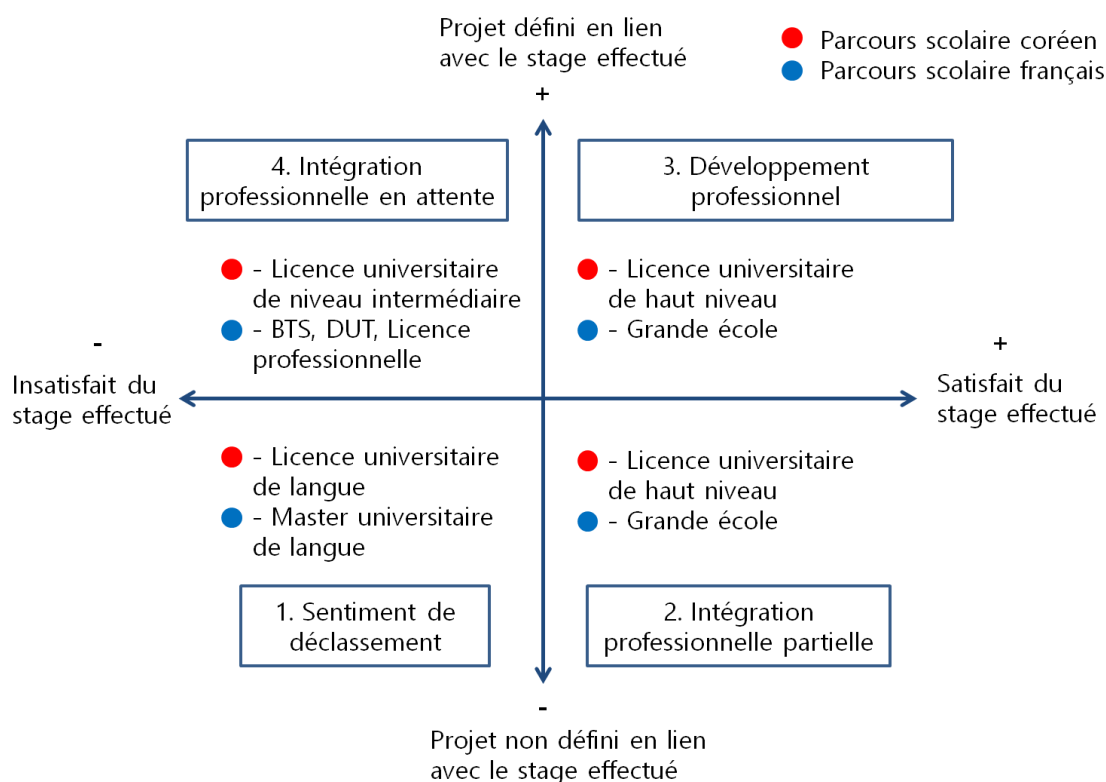
Sur la base du contenu du tableau ci-dessus, nous allons nous centrer sur deux thématiques.

5.1. Conditions de stage inégales selon le parcours de l'étudiant : convergence entre les deux pays comparés

Dans le graphique ci-dessous, la satisfaction vis-à-vis de l'expérience de stage et la pertinence de la formation dispensée exprimées entre les types d'identité 1 et 4 situés à

gauche et les types d'identité 2 et 3 situés à droite montrent un schéma distinct. Il existe un lien très clair avec le parcours scolaire des étudiants des deux côtés.

- Schéma : Parcours scolaire et catégories d'identité professionnelle des étudiants (Lee, 2020)



Les parcours scolaires des profils de droite, dans lesquels s'expriment principalement les discours satisfaits des conditions de travail et des apprentissages pendant la période de stage, proviennent des meilleures universités coréennes et des grandes écoles en France. En revanche, les profils de gauche montrant un mécontentement face aux conditions de stage, au niveau de formation et au manque de lien d'emploi proviennent des universités de rang intermédiaire dans le classement ou en filière de langue en Corée du Sud, et des parcours de titulaires d'une licence professionnelle via le BTS et le DUT, ou filière universitaire de langue en France. Le fait que les discours exprimés par des jeunes de cadres socioculturels très différents sur leurs expériences de stage impliquent un résultat très similaire basé sur un seul critère confirme la forte influence socioculturelle de la méritocratie scolaire sur la transition professionnelle des jeunes diplômés des deux pays. Leurs sentiments de satisfaction et d'insatisfaction sont quant à eux liés à la reconnaissance dans le monde du travail et à

l'autonomie dans l'exécution de leur travail. Dans l'ensemble, les domaines théoriques orientés vers la formation générale sont liés à un environnement de travail qui permet une reconnaissance professionnelle et un haut niveau d'autonomie, et ceux qui ont de solides éléments techniques et pratiques ont des niveaux de reconnaissance professionnelle et d'autonomie dans le travail inférieurs à l'expertise impliquée par la formation.

Finalement, on observe que cela a une grande influence sur le sentiment d'efficacité professionnelle de l'étudiant. Les étudiants réaffirment leur efficacité professionnelle perçue grâce à la reconnaissance de l'organisation qui leur est donnée et à la valorisation des compétences qu'ils ressentent dans une situation de travail, et par la suite, ils construisent des projets et des parcours professionnels. Cependant, si le niveau de formation d'un étudiant ne permet pas un tel environnement de formation professionnelle, il estime qu'il ne reçoit pas une reconnaissance et une efficacité suffisantes même s'il fait de son mieux pour exécuter la tâche qu'il lui a confiée. Ainsi, plutôt que de déboucher sur un développement professionnel, ses efforts renforcent sa prise de conscience de ses contraintes ou de son manque de compétence. Cela implique le risque que la discrimination structurelle du marché du travail à l'encontre des filières de formation s'intériorise en tant que responsabilité individuelle à la suite d'efforts individuels, à travers l'expérience professionnelle et l'apprentissage de l'étudiant pendant la période de stage. En réalité, pourtant, l'inégalité de ces expériences est essentiellement déterminée par le parcours scolaire des étudiants, et plus fondamentalement, ce parcours scolaire est déterminé tôt à un jeune âge lorsqu'il est difficile de développer une compréhension approfondie de ses appétences professionnelles.

5.2. Relation entre formation, stage et emploi : divergence entre les deux pays comparés

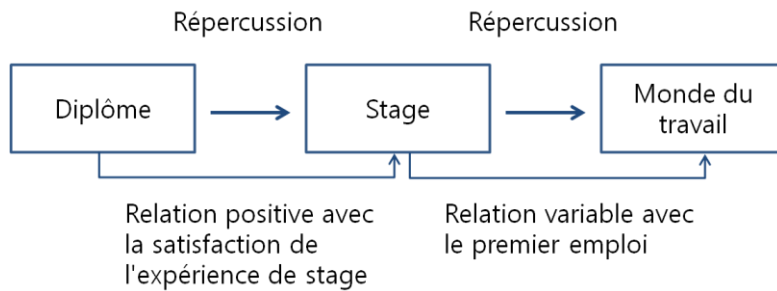
En outre, dans tous les parcours étudiés, il paraît clair que l'expérience de stage fournit avant tout un élément identitaire lié à « faire » pour les étudiants. Cependant, le moment des choix de carrière importants dans le parcours des étudiants coréens et français apparaît tout à fait différemment. Alors qu'il est souvent observé que le cheminement de carrière ou le projet change complètement à partir du moment de stage dans les parcours des étudiants coréens, dans les parcours des étudiants français, l'ensemble de la formation suivie, le stage et le parcours ultérieur sont fortement liés. En comparant les chiffres dans lesquels la nature des projets professionnels a complètement changé à partir des stages, apparaissent 5 enquêtés

coréens sur 11 et 0 enquêtés français sur 10 (sauf les choix entre entreprise privée et domaine de recherche dans les deux cas français). Autrement dit, dans le parcours des étudiants coréens, la période de choix de carrière est principalement concentrée sur le parcours universitaire et au-delà, tandis que les étudiants français suivent le parcours de formation et de stage comme un processus de mise en œuvre des choix de carrière déjà faits plus ou moins au moment d'admission dans l'enseignement supérieur. Ces faits sociaux opposés renvoient à deux significations distinctes. Soit la possibilité que la répercussion du diplôme agisse avec une très forte cohérence dans le parcours de formation et d'emploi de l'individu, soit la possibilité que le processus d'éducation et de formation de l'individu ne fournisse pas une véritable ressource identitaire pour la vie professionnelle autre que l'identité de statut.

En fin de compte, cette différence en termes de moment de choix et de décision soulève des questions d'un caractère complètement différent sur l'identité professionnelle qui se posent entre la question de ce qu'il faut devenir et ce qu'il faut faire. Pour les étudiants français, les diplômes obtenus semblent jouer un rôle déterminant dans leur identité professionnelle. Leur processus d'identification est étroitement lié aux fonctions et compétences professionnelles que leurs diplômes confèrent, à savoir, le statut professionnel à acquérir est largement déterminé selon le type de diplôme obtenu. En revanche, dans la transition professionnelle des étudiants coréens, il apparaît que la position professionnelle déterminée par le diplôme obtenu est relativement floue. Après avoir obtenu un diplôme, les étudiants coréens perçoivent que des concours similaires aux examens d'entrée recommencent dans le processus d'insertion professionnelle par le biais de stages. De plus, ils prennent en compte le fait que leur parcours universitaire ne dure que quatre ans, tandis que leur vie professionnelle dure toute une vie, et font preuve d'une attitude plus prudente dans le choix d'une vie professionnelle après avoir franchi la porte d'entrée de l'université. Après tout, même dans le contexte socioculturel de la vie de jeunesse française et coréenne, à savoir la primauté du diplôme et de la scolarisation, le calendrier social et l'impact du diplôme, qui sont impliqués dans la transition vers la vie professionnelle, ne fonctionnent pas de la même manière. En effet, bien que l'effet du diplôme sur la voie professionnelle soit essentiellement fort, les calendriers des choix professionnels autorisés pour les jeunes adultes dans les deux sociétés sont différents. Par conséquent, la question sur la relation entre le diplôme, le stage et l'emploi dans le processus de transition professionnelle des jeunes diplômés, posée au chapitre 1, obtient la réponse représentée par le diagramme ci-dessous. Dans les deux pays

comparés, les effets des diplômes sur la pertinence des stages et la satisfaction des étudiants sont très forts, tandis que les effets des stages sur l'emploi sont multiples selon les parcours individuels et les impacts socioculturels sur les choix de carrière des étudiants.

- Schéma : Impact du diplôme sur le parcours des personnes interrogées (Lee, 2020)



Ainsi, alors que cette analyse des facteurs structurels représentant le contexte extérieur des parcours analysés révèle l'effet du diplôme et l'influence sociale sur le parcours de l'individu, notre analyse qualitative comparative se centre davantage sur les dynamiques identitaires qui ne sont pas révélées dans les graphiques. S'il semble vrai que le diplôme et l'expérience de stage des étudiants dans la plupart des parcours observés fournissent un élément identitaire fort lié à « être » et à « faire », il est également évident que les attitudes des étudiants qui relient cette expérience à leur parcours d'études varient d'un pays à l'autre. Quelle est la spécificité nationale qui crée une sorte de « cohérence sociétale » à la subjectivité des acteurs observés dans une même catégorie d'identité ? Dans le dernier chapitre suivant, nous discuterons l'ensemble des données analysées avec l'explication hypothétique que nous proposons.

Chapitre 9. Synthèse générale

Dans ce dernier chapitre, nous allons discuter les différences intrinsèques entre deux profils français et coréens comparés qui sont situés dans chaque catégorie d'identité et les facteurs institutionnels et structurels qui doivent être abordés dans cette dimension, à travers les cinq questions posées précédemment.

1. Faire face à des contraintes sociales : ce que j'aime et ce que je n'aime pas

Notre première question était : « Quelle est la différence entre les attitudes des étudiants français et coréens pour s'adapter aux contraintes et aux normes rencontrées lors de leur stage et pour réfléchir et développer leurs compétences » ? Nous nous centrons sur le contenu des choix, des mots et expressions verbales utilisés dans leurs discours décrivant des expériences dans le monde du travail. Les pratiques de stages étudiants, examinés à travers les récits d'expériences, contiennent diverses contradictions politiques et des réalités restrictives. Les stages étudiants en France et en Corée du Sud n'offrent pas universellement une formation professionnelle adaptée à des différents cursus du supérieur, malgré l'objectif politique de professionnalisation des jeunes diplômés, et les conditions de formation varient considérablement selon les filières spécialisées. De plus, alors que la signification de la formation en stage n'est pas claire, les entreprises utilisent des stagiaires étudiants comme main-d'œuvre à court terme par divers logiques et moyens institutionnels. En effet, les stages de deux pays dépendent presque entièrement de la logique économique comme moyen de parvenir à la finalité pratique de lier école et travail. Les attitudes des interviewés exprimées dans les discours montrent bien leurs subjectivités différentes en réponse à ces institutions et environnements socio-économiques.

Dans tous les parcours étudiés, il apparaît que les étudiants choisissent généralement un stage en tenant compte de la nature de la formation suivie. Dans le discours sur le rapport entre objectifs ou opportunités de carrière et stages effectués, le lien avec le parcours de formation est plus élevé chez les étudiants français. Sept étudiants coréens sur 11 choisissent des stages tout en considérant leur propre formation, tandis que les dix étudiants français qui doivent entreprendre des stages obligatoires liés à la formation dans le cursus décrivent tous le processus de choix des stages en fonction de leur parcours de formation. D'autre part, outre le

lien avec la formation, le principal sujet que les étudiants coréens présentent en relation avec la motivation pour choisir un stage est la réputation de l'entreprise. Cet aspect est également mentionné dans le discours de trois des quatre étudiants coréens restants qui n'ont pas été introduits dans le chapitre de la mise en récit précédent (IC3, IC6, IC9). Ils ont répondu qu'ils considéraient « la valeur du nom » (IC6 01), « bien connue » (IC9 01) et « grand groupe » (IC3 01) comme les caractéristiques de l'entreprise choisie pour leurs stages. Parmi tous les étudiants français, il y avait environ 3 réponses du même caractère. En général, les étudiants français ont tendance à considérer la spécificité et la fonction de l'emploi plutôt que les caractéristiques de l'entreprise.

Un contraste plus marqué entre les discours des étudiants français et coréens se trouve dans leurs attitudes sur la construction de leur propre parcours d'orientation. 9 étudiants français sur 10 expriment des motivations et des intérêts intrinsèques pour des questions liées à leur parcours scolaire et professionnel. La plupart des étudiants français considèrent qu'ils ont construit des parcours scolaires et professionnels en choisissant « d'être bons », « ce qu'ils veulent faire » et « ce qu'ils aiment ». Pour le même genre de question, cette expression est beaucoup moins courante chez les étudiants coréens. À l'exception de 2 étudiants coréens sur 11, 9 étudiants coréens décrivent principalement leurs choix sous-optimaux tels que « ce qui semble possible », « évitement de ce qu'ils ne veulent pas faire » plutôt que de privilégier ce qu'ils aiment. Les discours de Somi décrivant des conditions de travail qu'elle voulait éviter tout en recherchant des aptitudes par l'expérience de stage, et de Seunggi, centrés sur ce qu'il pouvait faire plutôt que sur ce qu'il voulait faire, montrent cette tendance. De plus, même un étudiant qui décide de faire quelque chose qu'il aime est loin de son parcours universitaire dans la construction et la réalisation du projet. Les cas de Nomin et Junho présentés décrivent les motivations de ceux qui ont interrompu leur parcours universitaire pour réaliser leurs projets professionnels établis individuellement.

Cette différence d'état d'esprit entre « j'aime » et « je n'aime pas » est donc directement liée aux représentations de situations conflictuelles et restrictives rencontrées lors des stages. Pour les étudiants coréens, les stages symbolisent une autre pratique courante comme *l'ipsi*. Cela les oblige à passer par un autre processus de sélection sociale pour accroître leur employabilité. Les discours de Dongju, Seunggi et Eunah présentés expriment cette perception. Il existe donc un écart considérable entre les étudiants coréens et français dans la proportion de réponses positives et négatives dans la représentation globale de la période de

stage. Six étudiants coréens évaluent positivement l'impact des stages sur leur trajectoire, tandis que cinq négativement. La raison pour laquelle les perceptions négatives s'expriment est principalement le rejet du rite de passage obligatoire dans lequel le plein droit en tant que travailleur n'est pas reconnu, et le discours d'une étudiante coréenne (IC9), parmi les cas qui n'ont pas été présentés, exprime bien ce sentiment. Elle se dit préoccupée par le fait que les stages d'étudiants deviennent une procédure obligatoire pour le processus de recherche d'emploi, même si elle a effectué avec succès des stages dans une grande entreprise grâce à son parcours de formation sélectif. IC9 : *« Je trouve très dommage que les stages soient devenus un cours obligatoire. Ce serait peut-être bien de pouvoir apprendre du point de vue d'un stagiaire, mais en fait, l'entreprise a embauché un jeune employé à moindre coût pour faire ce qu'il avait à faire en embauchant des employés réguliers. Si tu n'as pas besoin de vérifier tes aptitudes, ce serait mieux d'obtenir un emploi dans un endroit assez bien sans faire le stage »* (IC9 03).

Sur le même sujet, la perception des étudiants français est représentée par 8 réponses positives et 2 réponses négatives. Pour les étudiants français, les stages sont le processus de réalisation du cheminement de carrière souhaité, et dans la plupart des cas, cela est obligatoire dans le cursus de formation. De ce fait, ils prennent position pour mobiliser l'élément obligatoire de leur période de formation pour la réalisation de projets professionnels qui reflètent ce qu'ils veulent faire. Par conséquent, outre la satisfaction des conditions du stage, la majorité des étudiants français évaluent leurs vécus durant leurs stages positivement dans la mesure où ils peuvent expérimenter ce qu'ils veulent faire même dans une condition assez difficile et tester si cela leur convient ou non. Une interviewée (IF4), qui a effectué plusieurs stages de formation dans le domaine de design en BTS et en licence professionnelle, n'est pas très satisfaite de son expérience de stage au niveau de l'autonomie, de l'intégration et de l'échange dans son travail, mais en conséquence, elle décrit le stage comme un cours d'orientation professionnelle qui l'a aidée à trouver ce qu'elle voulait faire. IF4 : *« Il y en a quelques uns qui m'ont permis de, ça me permet de voir plus ce que j'ai envie de faire, ou ne pas faire. Parce qu'au bout de 3 mois, ça va, mais il y a des trucs qu'on dirait, je peux pas continuer. Donc oui, vaut mieux savoir ce que j'ai envie de faire plus tard, et aussi j'apprends sur le monde du travail et des logiciels de design. Donc j'apprends forcément sur diverses choses qu'on apprend pas vraiment en cours »* (IF4 04).

Les résultats de ces comparaisons suggèrent que la subjectivité et le schéma cognitif

d'individus qui comprennent des contraintes socio-économiques dépendent fortement des influences sociales et des méthodes de socialisation. En effet, la voie représentée par chaque système éducatif des enquêtés s'est avérée avoir une influence significative sur la représentation du processus de construction de leur vie professionnelle. Au-delà des faits du monde objectif, les étudiants français semblent conserver une position qu'ils choisissent et expérimentent en fonction de leurs intérêts, de leur parcours scolaire au début de leur parcours professionnel, tandis que les étudiants coréens adoptent une position qu'ils évitent les contraintes sociales en passant par un processus de sélection similaire dans le monde scolaire et professionnel.

2. Organisation de projets de vie : choix individuel et sélection sociale

Notre deuxième question était : « Quels sont les impacts des deux modèles éducatifs sur la façon dont les étudiants des deux pays interprètent leurs expériences et définissent des projets professionnels » ? Cette question s'adresse à la partie où le facteur institutionnel est impliqué dans les choix des étudiants évoqués précédemment. Son but consiste à examiner les caractéristiques de chaque système éducatif afin de trouver les raisons pour lesquelles des choix différents apparaissent même dans une réalité similaire. La cause des différences dans les expressions utilisées par les enquêtés à propos de leur parcours est sans doute liée à la nature de chaque système éducatif. Il convient de considérer leur vision du parcours professionnel comme les conséquences d'une modalité d'accès à l'enseignement supérieur et d'une méthode pédagogique pour trouver leurs intérêts et aptitudes. Cette perspective amène à s'interroger sur la réelle autonomie dont les étudiants disposent à l'égard des choix de carrière. Selon nos données empiriques, la quête de l'intérêt et du motif interne dans les choix de carrière peut correspondre à des caractéristiques individuelles, mais à la fin, les types d'identités qui peuvent constamment poursuivre et réaliser ces éléments dans le parcours individuel sont limités au profil atteignant un certain niveau d'études. C'est-à-dire, le rôle des diplômes dans les parcours analysés semble servir de critère social que les individus doivent dépasser pour construire des projets professionnels autonomes.

La première expérience dans laquelle les étudiants coréens n'ont pas pu choisir ce qu'ils voulaient faire dans leur parcours a été le passage du secondaire au post secondaire, à savoir, l'entrée dans l'enseignement supérieur. Comme le montrent les récits de Hyuna, Somi,

Dongju, Nomin et Junho, ils parlent des obstacles rencontrés lors de l'examen d'entrée, et des difficultés qu'ils ont eues, même après l'avoir réussi, dans le processus de construction de leurs projets avec leurs études universitaires choisies en fonction de leurs notes. En fait, sur 11 étudiants coréens, seulement 3 ont mentionné une motivation intrinsèque pour choisir une filière de formation. Les étudiants qui n'ont pas eu l'occasion de réfléchir à « ce que j'aime » pendant leur parcours scolaire ont naturellement du mal à planifier ce qu'ils veulent faire professionnellement à l'université. Ainsi, leur stratégie pour le monde du travail s'exprime avant tout en termes de liste de choses qu'ils peuvent essayer et des conditions de travail qu'ils souhaitent. En d'autres termes, ce type de discours révèle une stratégie psychologique pour éviter les pires choix plutôt que de choisir ce qu'ils aiment. En conséquence, pour les étudiants coréens, le stage lui-même devient la première occasion d'explorer leur propre cheminement de carrière. Une caractéristique se révèle dans cette attitude : hormis les cas à forte spécificité de filière comme l'architecture ou le design, la plupart des étudiants mobilisent rarement leur parcours de formation et sont plus influencés par leur expérience de travail à travers des stages. Les attitudes adoptées par Nomin, Somi, Dongju et Junho qui ne se sentent pas trop disparates dans la construction d'un projet professionnel tout en faisant les expériences de diverses choses en dehors de leur parcours d'études démontrent ces stratégies de développement de carrière qui ne sont pas nécessairement liées à leur parcours scolaire et à leur niveau de qualification.

À cet égard, les perceptions des étudiants français sur les stages, à savoir leur approche pour établir relativement clairement leur voie professionnelle au moment des études supérieures et pour confirmer leur aptitude ou développer leurs compétences en fonction de ces objectifs, sont assez contrastées. La majorité des étudiants français interrogés affirment avoir choisi leur domaine d'intérêt et avoir effectué un parcours de formation spécialisé pour leur futur métier. D'un autre côté, bien que non directement exposé dans les discours individuels, le contraste entre les récits d'expérience des différents interviewés confirme également l'écart implicite des conditions de stage entre les filières et le conflit identitaire qui en résulte. En effet, certains étudiants français décrivent des moments où ils sont confrontés à une discrimination structurelle sur le marché du travail, en fonction du type de diplôme qu'ils ont obtenu. Cependant, leur compréhension et leur gestion de ces contraintes sociales sont plus indépendantes et proactives. Dans leur discours, l'expérience scolaire est interprétée comme un espace de propre choix basé sur des motifs intrinsèques, mobilisée comme moyen de

développement de la compétence professionnelle, et en conséquence, ils reconnaissent positivement le processus de construction de leur parcours. Ainsi, ils considèrent les stages comme un moyen de redécouvrir ou de renforcer les compétences individuelles et les objectifs professionnels.

Du point de vue du modèle institutionnel, en premier lieu, ces différences sont dues à des grandes caractéristiques des filières de l'enseignement supérieur en Corée du Sud et en France. Le parcours d'enseignement supérieur et de formation français, très diversifié pour une variété de secteurs professionnels, propose un cursus adapté à l'acquisition de compétences dans chaque secteur spécialisé. Grâce à cette formation, les étudiants construisent un parcours plus individualisé et par la suite, l'influence du diplôme devient plus spécialisée et plus puissante. D'autre part, l'enseignement supérieur en Corée du Sud, où la normalisation plutôt que la diversification de la formation est plus prononcée, offre des parcours de formation très généraux et largement transférables avec une faible spécificité professionnelle. Pour cela, la plupart des diplômés universitaires acquièrent des diplômes qui ne sont pas forcément distingués par spécialité. Dans cette situation, la discipline académique dans un sens plus large plutôt que la nature de la formation et, surtout, le nom de l'université jouent un rôle déterminant dans le premier emploi d'un jeune diplômé. Les exemples de Junho et Alexian, auxquels nous avons fait référence précédemment, démontrent comment la clarté du lien entre la compétence et l'emploi d'un diplôme fait une différence dans la recherche identitaire de l'étudiant.

Mais plus fondamentalement, en deuxième lieu, nous pouvons aussi aborder la question de la direction symbolique que suggère le modèle éducatif sur la manière dont les étudiants construisent leurs projets professionnels. Car, les caractéristiques des deux modèles éducatifs français et coréen que nous avons examinés dans le contexte comparatif, et les différences entre pays dans les représentations des stages d'étudiants montrées dans nos données empiriques, suggèrent un lien étroit entre la construction sociale de l'institution et la construction identitaire de l'individu. En termes spécifiques, la direction du choix individuel et de la sélection sociale suggérée par le système scolaire a une grande influence sur la psychologie derrière les jugements et les prises de décision que les individus portent dans leurs vies. En effet, la vie scolaire des étudiants coréens et français représentée dans les données des entretiens et l'autonomie qui leur est accordée ne sont pas les mêmes. Les élèves des deux sociétés choisissent et orientent leur vie de manières complètement différentes. Les

étudiants français forment des projets individuels dès leur plus jeune âge et font une série de choix de vie professionnelle : dans ce système, la responsabilité individuelle des choix est accrue, tandis que la capacité et l'auto-efficacité pour leur propre vie augmentent. D'un autre côté, les étudiants coréens qui sont habitués à réussir les bases sociales en internalisant les hiérarchies des examens au cours de la vie scolaire, où l'« *ipsi* » est au centre, sont plus conscients des opportunités de vie et des conséquences résultant de la concurrence et du décrochage plutôt que de leurs choix. Cet aspect révèle les différents points de vue entre choix et sélection qui agissent sur la construction de la vie de l'individu en société, ou à l'inverse de la régulation sociale qui socialise l'individu.

Dans ce contexte, les points de vue et les significations des expériences professionnelles des jeunes diplômés du supérieur sont forcément différents. Recontextualisons les deux implications des stages étudiants que nous avons examinés aux chapitres 2 et 4 avec les faits observés ci-dessus. Le contexte du stage étudiant examiné plus haut impliquait à la fois la formation professionnelle qui accompagne le parcours de formation de l'étudiant et une période sélective susceptible de déterminer sa future position professionnelle. Cela se réduit à nouveau au problème du faire et être, expliquant l'intensification de la compétition de stages similaire à celle de l'éducation (Enquête MESRI-SIES, 2017 ; Giret, Issehnane, 2012). À la lumière de la socialisation scolaire des élèves, on appréhende plus clairement les aspects psychosociaux qui sous-tendent la logique de ces acteurs. Les étudiants qui passent une période scolaire complètement dominée par « devenir » plutôt que « faire » sans la possibilité de choisir ce qu'ils aiment tentent automatiquement d'associer les normes sociales à ce qu'ils veulent faire dans leur parcours dans l'enseignement supérieur. Par conséquent, la plupart des étudiants coréens prennent la position selon laquelle « je n'ai pas encore trouvé de travail qui me plaît, et je ferai un choix de carrière grâce à mon expérience de stage » au moment de l'obtention d'un diplôme. Après tout, les premières expériences professionnelles qui jouent un rôle décisif dans l'entrée sur le marché du travail des jeunes, tant qu'elles ne sont pas liées à ce qu'ils veulent faire, se résument à la question du titre symbolisé par une certaine condition d'emploi. De ce fait, de nombreux étudiants coréens perçoivent la recherche de stage comme équivalent à la difficulté du concours d'entrée à l'université. En revanche, la majorité des étudiants français estiment que « j'ai choisi ce que j'ai aimé à l'école et une spécialisation concernée dans la formation supérieure, et je construis des projets individuels à travers ce parcours ». Dans ce cas, lorsque l'expérience de stage est considérée comme un

moyen de faciliter la construction d'un projet professionnel, la recherche de stages se limite à un concours basé sur le nombre absolu de postes offerts dans un domaine professionnel particulier plutôt qu'à un concours pour un statut professionnel.

L'approche théorique que nous avons explorée au chapitre 4 sur la question des inégalités en matière d'éducation induit que le système éducatif d'une société a pour conséquence un déterminisme social. Dans le prolongement de cet argument, les deux positions sur la « méthode de construction de projet », qui sont apparues comme une différence décisive entre les étudiants des deux sociétés dans notre analyse comparative, montrent les deux idéaux-types de régulation sociale dans la vie des individus. Chaque politique prend la direction de maximiser les choix individuels ou de maximiser les normes sociales dans la sélection sociale. Cela suggère que le déterminisme social basé sur le système éducatif peut conduire les individus à juger des éléments structurels et à développer les capacités d'adaptation d'une manière complètement différente en fonction de la méthode de conception institutionnelle détaillée.

Pour les étudiants coréens, il est reconnu que le parcours pour trouver ce qu'ils veulent faire est quasi entièrement déterminé par la sélection institutionnelle. Généralement, ils accèdent à la formation en fonction de leurs notes d'examen d'entrée, et les systèmes de transfert au sein des établissements d'enseignement supérieur sont très rigides, de sorte qu'ils ne quittent pas l'établissement dans lequel ils ont admis, ou ils s'y conformeront pour obtenir un certain niveau de qualification. Par conséquent, les étudiants coréens ont tendance à privilégier une stratégie d'évitement plutôt qu'une préférence en matière de construction de leurs projets. Le discours d'une personne interrogée coréenne (IC3), qui n'a pas été introduit dans le chapitre précédent, le représente bien. Après avoir suivi une formation en architecture et effectué un stage dans le domaine concerné, il exprime les apports de son expérience de stage comme suit : IC3 « *Dans mon cas, je pense que le critère le plus strict en matière de choix de carrière a été élaboré. Je me suis dit que je ne voulais pas aller dans un endroit comme ça. Et de toute façon, une fois que je l'ai essayé... Même si ça ne me tente pas pour l'instant, mais si je fais face à la réalité de trouver un emploi plus tard, je pense que je peux le faire en toute confiance, je pense* » (IC3 02).

Dans le cas des étudiants français, bien qu'il existe des différences pratiques causées par le statut scolaire de chaque étudiant, il apparaît que le système universitaire ouvert, qui permet

des réorientations flexibles et une admission relativement gratuite, aide les étudiants à définir et à modifier leurs parcours professionnels. L'exemple d'un étudiant (IF2) ayant suivi une réorientation au cours de son parcours dans l'enseignement supérieur parmi des enquêteurs français non présentés auparavant montre cet aspect. Son parcours d'étude en histoire et de réalisation d'un stage dans un musée correspond à un parcours « atypique » comportant un décrochage et une modification des projets scolaires et professionnels, mais il exprime sa satisfaction quant à son cheminement pour trouver ce qu'il veut faire à travers des choix alternatifs et des expériences de stage : IF2 « *On a la possibilité de faire le stage, autant découvrir... un milieu que je savais pas. Alors là, je me suis dit que c'est très bien les musées, et du coup, c'est ça que je voulais faire. Donc en gros, ça m'a plu. (...) À la base, j'avais un autre projet professionnel parce que... quand j'ai commencé mes études, je voulais faire médecine, j'ai commencé médecine, ça n'a pas réussi, et après je suis parti en historique. J'ai vraiment un parcours particulier. (...) Du coup, mon stage a été très utile, puisque c'est ça qui m'a vraiment fait trouver la voie que je voulais... dans laquelle je voulais aller* » (IF2 01).

Vu sous un autre angle, pour les étudiants français, les filières hautement spécialisées et l'orientation individualisée semblent faire allusion au souci permanent de trouver ce qu'ils veulent faire tôt. Cette façon de construire les projets semble avoir un impact significatif sur le bonheur individuel dans la vie, à l'exception du risque de devenir plus responsable des choix individuels et de justifier les lacunes dans la vie des individus au sein des lacunes de capacités et d'opportunités créées par ces choix. Pour le dire autrement, l'affirmation et la confiance que l'éducation et la formation d'un individu sont impliquées de manière productive dans son projet de vie joueront un rôle décisif dans son sentiment d'efficacité personnelle dans la vie. En effet, une enquête menée par IPSOS en 2019 a montré que 72% des jeunes français restent optimistes malgré l'incertitude qu'ils ressentent sur leur avenir professionnel. L'étude interprète que les résultats de ces réponses reflètent la tendance de la nouvelle génération, c'est-à-dire leur confiance dans l'acceptation des incertitudes futures.

Enfin, on peut en conclure que l'auto-efficacité provenant de la reconnaissance qu'un individu choisit ce qu'il aime et décide du sens de sa vie par le choix de la vie scolaire et professionnelle prend une grande place dans l'autonomie réelle de la vie de l'individu assurée par le système éducatif.

3. Fonction sociale et identité professionnelle de l'individu : entre efficacité économique et légitimité sociale

Notre troisième question explore les perspectives des étudiants sur le développement professionnel et le déclassement social, ainsi que les éléments identitaires qui influencent leur construction identitaire et leurs sources : « Si des différences nationales apparaissent en ce qui concerne le point de vue de chaque étudiant de vivre une expérience de stage soit comme développement professionnel, soit comme déclassement, quels sont les facteurs d'identification et les composantes identitaires qui conduisent à cette situation » ?

Dans la plupart des cas observés dans nos données d'entretiens, tant pour les étudiants français que coréens, l'expérience de stage apparaît comme un tremplin pour une meilleure compréhension du sens de leurs parcours de formation. De nombreux étudiants affirment que les stages les ont aidés à mieux comprendre ce qu'ils apprennent dans leurs cursus. Ces discours donnent du rapport au savoir acquis à l'école dès leur première expérience dans le monde du travail, et montrent clairement le processus de construction de l'identité professionnelle des étudiants qui recherchent des éléments identitaires liés au « faire ». Néanmoins, des conflits d'identité implicites et des opportunités inégales sont constatés dans le processus de construction identitaire des étudiants en fonction de leurs filières de formation. Outre l'élément identitaire de « faire » fourni par le stage, la tension se retrouve en raison de l'élément identitaire d'« être » déterminé par la position scolaire. Ceci est lié à la reconnaissance sociale qui est donnée de manière inégale à l'identité professionnelle des jeunes, et cette question peut être discutée à travers le concept de Wittorski de socialisation professionnelle évoqué au chapitre 1. Wittorski (2012) a précisé deux logiques différentes agissant sur l'offre de formation visant à la professionnalisation : les savoirs d'action de critère d'efficacité associés à la formation « professionnelle », et les savoirs professionnels de critère de légitimité associés à la formation « professionnalisante » (p. 7). Cette distinction implique que les apports de l'expérience de stage des étudiants peuvent également avoir deux logiques distinctes : les méthodes techniques de travail et les conduites professionnelles.

Cette proposition théorique suggère la nécessité de considérer la tendance de la jeune génération à rechercher le sens et le développement au travail, ainsi que le rapport psychologique en fonction de la nature de l'expérience de travail qui leur est offerte. Dans les discours analysés, les deux éléments de l'identité professionnelle de l'étudiant, « faire » et

« être », sont fournis respectivement par des stages et des diplômes, tandis que le premier et le second montrent des traits différents. Précisément, les compétences acquises par les stages sont flexibles et en constante évolution en fonction de la nature des expériences fournies, tandis que les qualifications déterminées par le niveau de diplôme sont irréductibles et robustes. En ce sens, le concept de Wittorski soutient théoriquement les causes des écarts identitaires et des tensions retrouvées chez les étudiants dans certains parcours de formation. La source de l'identité professionnelle basée sur l'efficacité et la légitimité est fournie de manière inégale selon le parcours scolaire, contrairement à la quête identitaire des étudiants, et ce phénomène est étroitement lié au problème des inégalités scolaires. La vraie signification de l'inégalité scolaire liée à l'identité professionnelle de l'étudiant telle qu'elle ressort de nos données empiriques est la production d'un écart irréversible. Un problème plus important avec cet écart est le fait que même la nature des expériences proposées pendant le stage est en fait déterminée par la position scolaire que le diplôme implique.

Lorsque l'on compare les perceptions des expériences de stage des étudiants interrogés, les significations des expressions apparaissent différemment pour chaque parcours de formation. Les étudiants français issus de grandes écoles et les étudiants coréens ayant effectué des stages de pré-recrutement considèrent ce que l'entreprise attend d'eux à travers des stages comme un « potentiel », tandis que les étudiants français de BTS et DUT et les étudiants coréens qui ont effectué des stages non liés au futur recrutement considèrent le « travail ». Pour le dire autrement, la logique du recours aux stages en entreprise est très différente entre les valeurs futures et présentes, et même dans les récits des étudiants, la place de l'expérience de stage dans une construction de trajectoire est différente selon le type d'identité. Les diplômés des meilleures écoles orientées plutôt vers une formation théorique ont une bonne opportunité de faire des travaux pratiques liés aux qualifications acquises, mais les titulaires d'un diplôme professionnel qui ont suivi une courte formation pour former des techniciens de niveau intermédiaire ne bénéficient pas d'activités de renforcement des compétences de niveau supérieur, et ils se sentent anxieux quant à leur avenir professionnel. En raison des caractéristiques de leurs professions qui ont une forte spécificité pratique et des compétences en évolution rapide, il s'agit d'un domaine qui nécessite plus de formation professionnelle par l'expérience pratique, mais en réalité, ils ne reçoivent pas l'expérience qu'ils souhaitent vraiment ni l'opportunité de participer à la compréhension du travail de l'organisation.

Ce constat révèle une inégalité structurelle profondément enracinée qui lie étroitement le

système éducatif et le marché du travail. Si la qualité de l'expérience de stage varie selon les filières choisies en fonction des intérêts et des capacités de chacun, le résultat de cette expérience est-il la responsabilité des étudiants ? Un système qui offre plus d'opportunités pour un meilleur développement professionnel est-il justifié, en supposant que ceux qui réussissent bien à l'école seront également supérieurs en termes de compétences professionnelles ? Plus fondamentalement, est-il souhaitable que les études remplissent une fonction qui confère une qualification professionnelle entièrement segmentée, plutôt que de favoriser l'autonomie de l'individu pour trouver ce qu'il veut faire ? Les qualifications et les postes professionnels déterminés par le statut universitaire ne peuvent être facilement convertis en expérience de travail supplémentaire. Si la qualité des services d'enseignement supérieur fournis par le choix du parcours de formation et les résultats sont sensiblement différents, la concurrence et la concentration des choix au stade de l'entrée s'intensifieront inévitablement.

Par ailleurs, les attitudes des étudiants face aux contraintes socio-économiques qu'impliquent les stages montrent une spécificité nationale significative. En général, les étudiants coréens sont très sensibles à l'équité des conditions de stage. Avec Hyuna, Somi, Dongju et Nomin, le discours d'IC3 exprime bien cet aspect : IC3 « *Le salaire était bon pour un stagiaire. La rémunération était l'une de mes principales priorités lors de la recherche d'un stage. Donc, comme j'ai travaillé et été traité équitablement, et j'ai l'impression d'avoir suffisamment d'expérience, cela ne semble pas être une expérience que je regrette* » (IC3 03). Les positions de ces étudiants peuvent être revues dans le contexte de la mutation sociale. L'environnement incertain qu'implique le monde du travail d'aujourd'hui, la disparition des emplois à vie, qui étaient des concepts universels pour les générations précédentes, semblent les amener à considérer surtout leurs intérêts actuels, l'équité et la violation injuste de leurs droits. En revanche, les étudiants français ont tendance à se conformer plus activement aux contraintes des stages institutionnalisés dans leur parcours d'études et à se focaliser davantage sur l'« expérience ». Leurs idées de se projeter dans un avenir incertain avec leurs propres capacités les amènent à se concentrer davantage sur des facteurs individuels que sur des contraintes sociales. Avec Adèle, Valentin, Alexian et Mikaël, le discours d'IF4 montre l'avis des étudiants français selon lequel « cela fait mon expérience » : IF4 « *Et ça permet aussi d'avoir une longue expérience puisque... (...) après mon master, ce sera une période de dossier de postuler, et j'ai déjà 1 an d'expérience, même si c'est en stage. Je pense qu'ils*

comprennent que je... même si j'étais stagiaire, j'ai appris comment ça se passe » (IF4 03).

Cependant, en dehors de ces différences dans les méthodes d'adaptation aux environnements sociaux, les différences d'éléments identitaires selon les pays n'apparaissent pas importantes et les disparités de reconnaissance et de traitement fondées sur le statut scolaire se révèlent être la cause la plus essentielle des conflits dans les transactions identitaires. La différence d'attitude des étudiants envers le travail précaire pendant le stage est due à la question de savoir si leur place est garantie ou non, et en outre, si le poste garantit ou non une position professionnelle appropriée et une reconnaissance sociale à l'avenir. Ceci est également lié aux critères qui séparent chaque catégorie d'identité construite dans notre étude. Au final, la légitimité du statut scolaire et les opportunités de développement professionnel ont une influence décisive sur l'identité des étudiants. Parmi les catégories d'identité présentées, le type auquel nous devons prêter attention est le type d'identité n°4, qui représente l'état d'intégration professionnelle en attente. Ces étudiants expriment une crise d'identité, malgré tous leurs efforts pour atteindre un niveau et un statut professionnels désirés, qu'ils se sentent toujours aliénés et non reconnus dans le monde du travail. Ils sont frustrés par le fait que leurs compétences et leur statut ne sont pas reconnus, et ils se sentent obligés de suivre une meilleure formation. Ce n'est pas seulement parce qu'ils sont stagiaires, mais parce que leur statut scolaire obtenu après une période d'études relativement courte implique un statut professionnel insuffisant. Dans ce sens, ces étudiants ne s'estiment pas récompensés par une identité appropriée pour leurs efforts individuels à cause de la politique d'entreprise qui donne la priorité à l'efficacité plutôt que la légitimité dans leur travail. Ce traitement discriminatoire des stagiaires est attesté par l'expression d'expériences très contradictoires dans la vie en entreprise vécue par les stagiaires issus des grandes écoles.

Dans certains cas, des études encore plus longues ne changent pas la différenciation des parcours commencée par le parcours scolaire initial. Le discours d'IF4, qui appartient au type 4 d'identité, montre ce point, n'étant toujours pas satisfaite des opportunités d'évolution professionnelle et des traitements dans son domaine de carrière, bien qu'elle soit en master après son BTS et sa licence professionnelle : IF4 « *Lors de la réunion, j'étais pas invitée. Donc là... il me semblait que j'étais que stagiaire et pas... » (IF4 01).* « *J'avais pas (d'autonomie au travail)... tout ce que je faisais, il fallait avant le valider par mon tuteur, puis l'envoyer après, j'avais pas de contact direct avec les clients » (IF4 02).* Selon le concept de Dubar de transaction identitaire, cela représente généralement une crise d'identité

causée par un déséquilibre entre les transactions objectives et subjectives. Le cadre conceptuel du processus de socialisation professionnelle des stagiaires, que nous avons élaboré à partir du modèle de Dubar au chapitre 2, tente d'interpréter la tension de construction identitaire à laquelle sont confrontés ces étudiants à travers deux thèmes : instrumentalisation des pratiques de stage ; intégration sur le marché du travail par le stage. C'est-à-dire, dans le type d'identité 4, si la pratique des stages est instrumentalisée par la politique de l'entreprise, leur intégration sur le marché du travail ne se fait pas par des stages. De plus, Dubar, Tripier et Boussard (2015), référencés dans le même chapitre, ont également décrit la crise d'identité au travail comme une tension entre le « professionnalisme gestionnaire » exigeant l'efficacité organisationnelle et technique et la « professionnalité autonome » revendiquant la reconnaissance de soi des travailleurs.

Par ailleurs, le rapport Céreq en 2018, auquel nous avons fait référence dans le même chapitre, mentionnait le sentiment d'inquiétude des jeunes diplômés qui augmente plutôt avec l'ancienneté dans l'emploi (Céreq Bref, n° 361, janvier 2018). Le rapport présente une interprétation de ce phénomène selon laquelle l'emploi des jeunes peut être vécu comme une stagnation sans perspective professionnelle. Notre recherche précise spécifiquement les profils configurés qui sont susceptibles d'être plus directement liés à ces explications. Les étudiants de catégorie d'identité 4 ont le sentiment d'inquiétude lors de leurs stages, qui ne donnent pas accès à une progression professionnelle ou à des situations professionnelles mieux protégées. Après tout, la quête de sens des jeunes par le travail et leurs demandes de soutien à l'emploi deviennent de plus en plus individualisées et diversifiées, et parmi eux, il semble que certains étudiants aient besoin d'un meilleur accompagnement et d'un accès à des opportunités plus pertinentes. Une attention particulière doit être accordée aux jeunes travailleurs qui exercent des professions avec une forte expertise technique, mais dont la recherche de sens et de développement au travail est bloquée par la durée des études et le niveau du diplôme. Dans la pratique où le poids des diplômes pèse lourdement sur le recrutement, les moyens d'accompagner leurs étudiants dans toutes les écoles ne sont pas égaux, alors que l'écart de traitement entre les jeunes adultes diplômés se creuse. Par conséquent, il est nécessaire de trouver un moyen d'offrir des opportunités et des expériences les plus pertinentes aux jeunes qui ont besoin de plus d'accompagnement dans le processus de transition vers leur emploi.

4. Socialisation professionnelle : l'individualisme et le collectivisme sur le lieu de travail

Notre quatrième question porte sur les comportements des jeunes et les caractéristiques socioculturelles de leurs relations avec les organisations en rapport avec le modèle social comme un idéal-type examiné précédemment, pour savoir dans quelle mesure ces modèles idéal-typiques influencent le processus de leur socialisation professionnelle : « Comment émergent les caractéristiques du conformisme et de l'individualisme dans la construction identitaire au cours de première expérience professionnelle en stage des étudiants français et coréens qui ont intériorisé différentes normes sociales dans leur vie scolaire » ?

En effet, les expressions et attitudes des interviewés face aux activités et apprentissages réalisés pendant le stage ont des contextes très différents en ce qui concerne leur mode de socialisation. La plupart des étudiants français ont tendance à se concentrer sur leurs tâches de manière indépendante, principalement par des objectifs personnels plutôt que par un contexte organisationnel. De plus, bien qu'ils puissent obtenir de l'aide lorsqu'ils en ont besoin dans leur travail, il apparaît souvent qu'ils choisissent de le résoudre eux-mêmes. Parmi les interviewés non présentés précédemment, le discours d'un étudiant français (IF6) ayant effectué un stage sur un parcours de formation d'ingénieur montre bien cet aspect : IF6 « *Je pouvais avoir de l'aide si je voulais, mais en fait, j'en ai pas spécialement besoin. Je faisais des comptes rendus, j'ai reçu à me débrouiller en fait* » (IF6 01). Bien entendu, il est naturel que les étudiants français interagissent avec leurs collègues sur leur lieu de travail et échangent l'aide nécessaire. Cependant, dans les discours des interviewés, de telles relations ne représentent pas plus que de la simple vie sociale ou des projets, et ils se concentrent sur la « fonction » dont ils sont chargés. Dans ce contexte, la présence des autres est rarement mentionnée dans les expressions décrivant leur processus d'apprentissage par le travail et leurs réalisations ou échecs dans leurs tâches.

Ceci est également lié au fait d'exprimer que la relation de tutorat, qui était presque absente pendant le stage des interviewés, n'a pas du tout interféré avec son apprentissage. Sur les 10 français interrogés, trois ont répondu que l'apprentissage professionnel se faisait par le biais du tutorat et deux estiment que l'échange avec le tuteur avait un certain effet sur l'assimilation professionnelle. Pour eux, le tuteur est une personne plus ou moins importante qui évalue et valide le travail qu'ils ont effectué, mais le rôle du tuteur ne semble pas agir

comme « autres significatifs » ou un monde de référence pour l'identification professionnelle. Ceci est en fait cohérent avec l'analyse de Giret et Issehnane (2012), à laquelle nous nous référons au chapitre 4 à propos du contexte des stages étudiants en France. Cette étude, portant sur les pratiques et les représentations des stages d'étudiants français, confirme également que le rôle des tuteurs dans l'apprentissage et l'assimilation des stagiaires n'est pas significatif. Tandis que dans leurs études utilisant des enquêtes et analyses statistiques, la cause de ce fait n'a pas été précisée, l'attitude indépendante des étudiants français observée dans notre étude qualitative conforte les résultats de cette précédente étude de Giret et Issehnane (2012). Bref, dans le processus de compréhension des compétences et de l'autonomie des étudiants français dans leur travail, les espaces individuels d'utilisation de leurs connaissances théoriques dans la pratique, le rapport avec des projets personnels et l'atteinte de leurs objectifs semblent être la priorité.

En revanche, dans la plupart des cas d'étudiants coréens, on observe que la construction des connaissances professionnelles et l'exécution des tâches sont réalisées grâce à une relation de tutorat relativement claire à l'échelle de l'organisation du travail au sein de l'entreprise. Sur les 11 coréens interrogés, 8 ont répondu qu'ils avaient été formés par un tutorat bien organisé pendant le stage, et six estiment que cela a contribué à leur apprentissage professionnel. Pour cette raison, les étudiants coréens ont clairement tendance à saisir et à expliquer leurs compétences dans le contexte général de la vie d'entreprise et des relations avec les collègues en termes de contenu d'apprentissage et de leurs activités. De plus, lorsqu'on leur demande d'expliquer librement la vie en entreprise passée en tant que stagiaire, les étudiants coréens accordent beaucoup d'importance aux échanges qu'ils ont vécus au sein de l'organisation. Par exemple, les discours de certains interviewés coréens non présentés auparavant expriment le processus d'accompagnement et d'exécution du travail pendant le stage comme suit : IC3 « *Pendant la première semaine, les stagiaires et employés existants m'ont accompagné et informé de toutes les précautions sur le terrain. J'ai appris donc en les suivant très fort pendant une semaine* » (IC3 04). IC9 « *Mon tuteur m'a mise... continuellement au défi, pendant tout au long de la période de mon stage. Parfois j'étais stressée, mais j'en suis reconnaissante maintenant. Par exemple, dans une conférence ou une réunion... Il m'a emmené dans un tel endroit et a écouté toutes mes opinions* » (IC9 02). IC4 « *Le chef d'équipe et mon tuteur, qui travaillent ensemble sur le projet, semblent être les plus importants pour moi. Le chef d'équipe qui est en charge de mon projet a toujours*

communiqué avec moi, et avec mon tuteur, lors de mon arrivée, je me suis familiarisé avec lui me racontant les détails généraux de l'entreprise et des choses comme ça » (IC4 01).

Ces relations de travail et ces interactions avec les collègues affectent en fait la formation professionnelle des étudiants, et ces facteurs se révèlent avoir une influence décisive sur leur compréhension de leur position et de leur rôle dans l'organisation. Il s'agit en effet d'une partie qui peut être interprétée comme la manifestation d'une culture collectiviste, mettant l'accent sur le rapport relationnel propre à la société coréenne. Dans ce contexte, le moment le plus important pour confirmer leurs compétences pour les étudiants coréens est lorsqu'ils ont réussi leur rôle dans un contexte organisationnel, et ils ont tendance à comprendre leur position principalement au sein de l'organisation et la dynamique avec les autres.

En fin de compte, cette comparaison révèle les différentes ressources socioculturelles que les étudiants mobilisent en situation de stage. Dans les théories de socialisation auxquelles nous nous référons au chapitre 2, il est expliqué que l'approche de la socialisation diffère selon la position prise entre « être social » et « acteur social » pour définir l'existence des individus dans la société. Par exemple, entre une perspective holiste adoptée par Émile Durkheim et une perspective interactionniste proposée par Jean Piaget, les chercheurs présentent des approches très différentes du rapport entre l'individu et la société. D'autre part, Max Weber, qui a insisté sur deux formes de socialisation, a distingué la manière dont les membres et les groupes forment des relations entre une relation communautaire et une relation sociétaire. Les étudiants français se placent autour d'objectifs individuels et de compétences professionnelles spécifiques au regard des différentes situations qu'ils rencontrent dans le monde du travail, de sorte qu'ils ont tendance à être plus autonomes sur le lieu de travail. Il semble que la méthode de socialisation individualiste qu'implique leur système social soit essentiellement combinée à leur logique de choix et d'action. D'autre part, les connaissances professionnelles des étudiants coréens sont principalement construites dans le cadre d'un apprentissage organisationnel, et une grande attention est accordée par les acteurs aux éléments relationnels et organisationnels afin de comprendre leurs fonctions et compétences. Là, il semble que la méthode de socialisation communautaire fonctionne plus largement dans ces actions.

Ces capacités d'adaptation distinctes évoquent à nouveau le contexte social dans lequel s'acquièrent les connaissances et les compétences des jeunes diplômés dans un domaine professionnel. Dans la théorie de l'identité et l'apprentissage culturel au travail de

Sainsaulieu (1977), à laquelle nous nous référons plus haut, trois concepts liés à la culture organisationnelle qui ont un impact significatif sur l'identité individuelle ont été présentés : la représentation, la norme et la valeur. Des différences de représentations concernant l'expérience de stage ont été identifiées ci-dessus, mais la théorie de Sainsaulieu fournit des indices pour examiner les questions de normes et de valeurs impliquées dans la formation de ces représentations. Selon ce chercheur, les normes impliquent trois dimensions : une « règle intériorisée », l'idée de « moyenne », et une « obligation assortie d'un système de sanction » (Alter, 2012, p. 107). Quant à la valeur, comme un guide de l'action de l'individu, elle est directement liée à une « rationalisation des ressources stratégiques » (*ibid.*, p. 108), c'est-à-dire à la logique comportementale qui permet aux individus de se percevoir positivement dans leurs relations et leurs actions. Nos données empiriques révèlent différents systèmes de valeurs mobilisés pour s'adapter aux règles et obligations plutôt similaires. La norme qui s'applique absolument aux jeunes en période de transition professionnelle est de bien s'adapter et se placer dans le monde du travail. Certaines règles socialement structurées entrent en jeu dans ce processus, et diverses ressources et stratégies sont mobilisées. Les modes d'action des jeunes français et coréens observés montrent chacun des valeurs individualistes et des valeurs communautaires qui se combinent avec les normes du monde professionnel, et par la suite, des résultats identitaires différents dans la compréhension du travail comme des fonctions individuelles et des actions collectives.

Quelles sont les formes d'individus dans la société que constituent ces cultures individualistes et communautaires ? Comment les individus au sein de chaque société perçoivent-ils leurs institutions et leurs normes, et quelles perspectives ces représentations sociales construites donnent-elles à leur vie ? Nous pouvons élargir la discussion sur le rôle de l'éducation des individus dans la société examinée au chapitre 4 en comparant à nouveau certains profils d'une catégorie d'identité spécifique présentée précédemment. Dans notre contexte comparatif, nous nous sommes référés au point de vue de Tenret (2011) qui remettait en question la culture de la méritocratie scolaire. Considérant la relation entre l'institution scolaire et l'intériorisation de la méritocratie, cette chercheuse a considéré deux effets tacites de l'éducation : l'effet « socialisateur » contribuant à l'intériorisation des normes sociales par laquelle « les élèves apprennent à penser que leurs notes et leurs résultats scolaires sont censés refléter leur travail et leurs efforts » (p. 52), et l'effet « libérateur », selon lequel « l'école rend les diplômés plus critiques vis-à-vis d'une idéologie qui attribue aux plus

démunis la responsabilité de leur échec » (p. 57). Suite à ces questions, les données qu'elle a présentées ont montré des résultats intéressants sur la représentation sociale de la méritocratie scolaire et l'effet de socialisation. Tenret (2011) note que dans tous les pays étudiés, l'effet libérateur ne se trouve pas uniquement en France. Plus concrètement, cette chercheuse confirme qu'alors que les français les plus diplômés estiment que leur diplôme mérite une compensation adéquate, ils ne font pas preuve d'une attitude critique à l'égard de l'idéologie méritocratique. Comme autre source soutenant cet argument, elle compare les attitudes des élèves scolarisés sur différents parcours vis-à-vis de la valeur scolaire et de la légitimité du mérite. Selon son analyse, la perception selon laquelle l'école reconnaît pleinement les capacités et les efforts des élèves varie considérablement selon le parcours scolaire, et il apparaît que les élèves en classe préparatoire, en particulier, considèrent comme étant pleinement reconnus et récompensés pour leurs propres capacités et efforts.

Une relation positive entre le diplôme et la perception de la méritocratie, que Tenret (2011) a désignée comme une caractéristique unique de la France, serait une question qui ne peut être testée que par comparaison avec des caractéristiques qui apparaissent dans d'autres cultures. La caractéristique ainsi soulevée est-elle l'attribut français intrinsèque lié à la socialisation au mérite à l'école ? Si oui, quelle en est la cause ? Nous pouvons procéder à une réflexion sur ce sujet à travers les cas de Dongju et Pierre observés dans la catégorie d'identité 2, « intégration professionnelle partielle ». Dans les attitudes des deux étudiants qui ont fait le parcours scolaire le plus sélectif parmi tous les profils étudiés, leurs perceptions subjectives du monde objectif étaient clairement différentes. Dongju a saisi le statut scolaire qu'il a acquis dans la hiérarchie globale et a montré une attitude critique envers le système éducatif dans lequel la réussite et l'échec des individus dans le système social sont déterminés et justifiés. Au contraire, Pierre, issu de classe préparatoire, avait tendance à ne poursuivre que la réalisation de son projet et son intérêt intrinsèque plutôt que de remettre en question ou de soulever des problèmes sur son statut scolaire. Les deux attitudes d'appréhension du monde objectif et de statut acquis semblent liées à la question de savoir si le sujet de la représentation sociale est « je » ou « nous ». Plus précisément, cela représente une relation complètement différente entre le rapport à la formation et au travail, la construction des parcours scolaires et professionnels et l'identité sociale de l'individu. La comparaison des cas de ces deux jeunes montre un contraste dans une relation entre l'individu et la société définie par la différence des modes de socialisation de l'individualisme et du collectivisme, mais

également, l'interaction entre la nouvelle génération et le contrôle social existant.

Les contextes sociaux dans lesquels se situent les deux profils comparés se distinguent entre le point de vue d'appréhender la structure sociale à partir de la position de l'individu et le point de vue de définir la position de l'individu à partir de la structure globale. Du point de vue de la compréhension du total à partir de soi ou de la compréhension de soi à partir du total, l'opportunité d'un choix professionnel déterminé à un moment précis de la vie de l'individu et son jugement à ce sujet seront forcément différents. Interprétons les phénomènes observés à travers la perspective de Durkheim, qui considérait l'individu comme un être social, et la perspective de Weber, qui considérait l'individu comme un acteur social. Dans la perspective de voir un individu comme une entité indépendante, la subjectivité de l'individu est avant tout soulignée. Ici, un individu autonome et compétent se forme, et en même temps, il n'est pas affecté par la vie autour de lui, et le lien entre le contexte social et la vie personnelle est relativement faible. Pourtant, Durkheim a soutenu le renforcement de la solidarité organique, se référant à l'interdépendance par la division du travail. D'un autre côté, dans la perspective de voir les individus comme des entités connectées au sein du système global, la capacité de comprendre la situation et le contexte entre les individus est plus soulignée. Là, le sentiment de solidarité communautaire est renforcé, et en même temps, il existe un risque que la capacité de l'individu soit subordonnée au système, et la perception de l'individu de ce mécanisme répressif est également forte.

Ce raisonnement, qui se fonde sur un modèle social d'idéal-type, présente une explication hypothétique qui englobe tous les choix et actions qui apparaissent chez les jeunes des deux pays comparés, et le modèle institutionnel agissant sur eux. Dans un contexte social dans lequel l'individu en tant qu'acteur social, l'autonomie et la diversité sont mis en avant, l'individu choisit ce qu'il aime, construit une vie individuelle et se concentre sur le développement personnel plutôt que sur les normes sociales. Dans un contexte social où l'homogénéité et l'équité entre les individus en tant qu'êtres sociaux sont mises en avant, les individus sont soumis à un filtrage social, partageant des normes communes, mais renforçant la conscience du système social injuste. Les cas de Dongju et Pierre analysés sur la base de ces positions théoriques, présentent un fait intéressant qu'une attitude non critique envers le contrôle social est observée dans un système mettant l'accent sur l'individualité, et une attitude critique envers un tel contrôle est paradoxalement observée dans un système mettant l'accent sur des normes cohérentes. De plus, les descriptions idéal-typiques de leurs actions

configurées montrent la spécificité nationale qui détermine les caractéristiques des institutions et des individus, et la cohérence sociétale qui en résulte reflétée dans les attitudes de la jeune génération à l'égard du contrôle social.

5. Perspectives sur l'orientation des systèmes d'enseignement supérieur et de stages pour la transition professionnelle des jeunes diplômés

Notre dernière question vise à réfléchir sur la nature de l'inégalité éducative qu'implique l'enseignement supérieur à la lumière de la réalité des stages étudiants, et en outre, sur la nature des expériences et des opportunités que les stages, qui sont devenus une nouvelle période de transition professionnelle pour les jeunes diplômés, devraient offrir dans leurs parcours : « Quels sont les réalités et les choix qui jouent dans le développement de projets personnels et professionnels des étudiants montrés par la comparaison des deux modèles éducatifs, et quels sont les attributs des opportunités et des ressources que le stage étudiant doit fournir pour réellement les aider à développer leurs compétences » ?

Les récits présentés des étudiants révèlent bien le sens qu'ils donnent au parcours d'éducation et de formation dans leur propre trajectoire de vie, et la relation entre formation et emploi que leur perspective implique. La plupart des étudiants voient dans le parcours d'éducation et de formation un moyen d'obtenir leur premier emploi, et ils croient aussi qu'à travers leur diplôme, une légitimité sociale est donnée à leur parcours. Des questions peuvent se poser quant à savoir si l'enseignement supérieur n'a de sens que pour préparer les étudiants à leur premier emploi ou à leur future carrière. En Corée du Sud, qui n'avait pas le même contexte historique que la France, qui a promu l'innovation universitaire pour répondre aux demandes sociales de formation pratique après le Mouvement 68 (Gayraud et al., 2009), ces enjeux sont particulièrement mis en avant aujourd'hui, et plus récemment, les universités coréennes mettent plutôt l'accent sur l'enseignement de la culture générale (Lee, 2015).

Pourtant, ce que nous trouvons en commun chez tous les interviewés qui ont raconté leurs expériences dans notre étude, c'est qu'ils ont essayé de trouver ce qu'ils voulaient faire à travers leur parcours de formation et leurs stages. Néanmoins, la question se pose de savoir s'ils ont tous le sentiment de recevoir une récompense identitaire légitime pour leurs efforts. Comme nous l'avons vu plus haut, la comparaison de la qualité des apprentissages, du niveau

d'autonomie, de reconnaissance et d'efficacité professionnelle apportés lors du stage par profil, révèle un parcours identitaire étonnamment similaire entre les étudiants des deux pays. Le caractère commun des dynamiques identitaires décrites par les étudiants français et coréens présente finalement une implication importante pour l'éducation et le travail de la jeune génération. Presque tous les étudiants interrogés poursuivent un parcours consistant à « faire quelque chose » après l'obtention de leur diplôme. Mais, leur système éducatif fournit principalement « être quelque chose ». Malgré les différences institutionnelles et culturelles entre les deux pays, ces types d'identité, cohérents avec le statut scolaire et les composantes identitaires des étudiants, impliquent un impact énorme du système éducatif fournissant des qualifications sur les parcours des étudiants. Cela suggère en conséquence que le système scolaire peut être un obstacle au cheminement des élèves pour trouver ce qu'ils veulent vraiment faire dans leurs vies.

En fait, la nature des opportunités et des ressources offertes aux étudiants lors de leurs stages observée à partir de données empiriques révèle clairement ce point. Les conditions des stages, dans lesquels sont assurées pour la première fois la formation par le travail et l'acquisition de compétences par l'expérience, étant les éléments essentiels du développement professionnel et personnel, sont largement déterminées par le parcours scolaire et le niveau de diplôme de l'étudiant. Néanmoins, dans le système éducatif qui met en avant l'égalité des chances, l'inégalité en termes de reconnaissance et légitimité sociales se justifie par le choix individuel ou l'élimination de la concurrence, et le résultat de la construction identitaire devient uniquement la responsabilité morale et psychologique de l'individu. Dans ce contexte, la course et la concurrence aux diplômes au cours du premier cycle de vie des jeunes, durant lesquelles l'échec scolaire devient un marqueur stigmatisant, s'intensifient inévitablement. La diversification des parcours dans l'enseignement supérieur a pour effet de décentraliser partiellement cette concurrence, mais lorsque la possibilité de choix devient extrêmement élevée, les acteurs ne peuvent pas revoir et juger toutes les informations déversées, leurs choix ont donc tendance à être plus spécifiques et concentrés.

D'un autre côté, les vies individuelles d'aujourd'hui sont inévitablement individualisées et polarisées, à des degrés divers d'une société à l'autre. Dans cette situation, pour que la solidarité organique de la société moderne (au sens de Durkheim) fonctionne de manière appropriée à travers les fonctions des individus, un traitement et une reconnaissance appropriés doivent être accordés à chaque fonction. Sen (2008), qui a abordé le problème de

l'inégalité à travers le concept de capacité, déclare également que « *la capacité reflète, avant tout, la liberté d'acquérir des compétences précieuses* » (p. 97). C'est une position qui met l'accent sur la liberté réelle à travers des alternatives et des capacités réalistes, et c'est seulement dans cette perspective que la complémentarité des activités entre individus sera possible. Sen souligne également que pour déterminer le niveau de réalisation d'un individu, il ne se soucie que de la réalisation elle-même, mais la liberté de l'atteindre ne s'approche que de la dimension instrumentale (p. 67). Cependant, il affirme que le niveau de réalisation ne se limite pas à gagner en utilité et qu'une distinction doit être faite entre le niveau de réalisation et la liberté de réaliser.

Reposant sur ces propositions, l'approche actuelle de l'enseignement supérieur, qui n'a été élargie que dans la perspective de « l'égalité d'accès », peut plutôt limiter la réalisation d'une réelle liberté dans le processus de réussite éducative et professionnelle des individus. En effet, lorsque l'éducation et la formation sont considérées comme un moyen d'acquérir des opportunités, et non comme un processus de recherche de ce que les individus veulent faire, l'accent est uniquement mis sur l'obtention de l'utilité garantie par l'enseignement supérieur. Les récits d'expériences que nous avons présentés montrent divers exemples dans lesquels cette logique est appliquée. Ces récits mettent au jour les vécus des étudiants avec leur institution scolaire et leurs stratégies pendant une période transitoire à plusieurs facettes : certains ne sont pas satisfaits ni motivés par leurs parcours de formation qui ne mènent pas à une voie professionnelle ; d'autres se centrent davantage sur leurs propres centres d'intérêt après leurs études pour trouver leur propre voie. Toutes ces histoires mettent en évidence des phénomènes qui surviennent parce que l'éducation et la formation des individus ne sont considérées que comme un moyen à atteindre, et qu'aucune importance n'est accordée à son processus.

Dans une société démocratique moderne, avec une forte croyance sociale en l'enseignement supérieur élargi comme moyen d'ascension sociale de l'individu, comment offrir des choix plus diversifiés à tous les étudiants, pas seulement aux étudiants ayant acquis certaines qualifications ? Notre recherche suggère qu'il faut prêter attention aux inégalités croissantes dans l'enseignement supérieur aujourd'hui. Dans le passé, lorsque le niveau d'éducation conduisait au niveau de revenu, il était possible de lier l'éducation au problème de la mobilité sociale, mais de nos jours, cette approche est plus limitée. Dans une situation où le diplôme d'enseignement supérieur élargi quantitativement n'a pas le même effet qu'auparavant,

l'écart entre les filières se crée et, en outre, la valeur de l'expérience professionnelle augmente en tant qu'indicateur de la compétence individuelle au-delà du diplôme, et finalement, les jeunes étudiants se précipitent vers le terrain de stage « payé par expérience ». Un problème plus important que ces courses aux diplômes et stages peuvent poser est que, dans le processus de compétition pour des diplômes et des expériences qui détiennent des signaux forts contre l'incertitude, certains jeunes ne peuvent pas faire ce qu'ils veulent vraiment faire, même pourront être exclus.

Le processus de transition professionnelle de la jeune génération d'aujourd'hui devient de plus en plus incertain et changeant, et dans ce processus, les jeunes ont besoin d'une aide et d'un accompagnement plus diversifiés. Or, l'hétérogénéité de base des individus doit être considérée comme une condition de l'évaluation de l'égalité, mais comme Bourdieu (1987) l'a mentionné, une perspective qui ne hiérarchise pas les différences entre les individus doit être appliquée. De plus, si le système de stages est contraint d'externaliser la formation professionnelle et devient une période de travail précaire en raison de l'évolution rapide du contexte socio-économique, l'entreprise devrait également prendre en charge la formation des stagiaires et participer à l'organisation d'un système de formation lié à la formation des établissements d'enseignement. En effet, on observe que les obstacles discriminatoires à l'acquisition de compétences professionnelles ou l'inutilité ressentie du parcours de formation internalisés à travers les stages conduisent finalement à des perceptions négatives du système éducatif ou à une frustration à l'entrée dans le monde du travail. Finalement, le système de stages étudiants doit prendre en compte les tendances de la nouvelle génération vers l'apprentissage et le développement au travail, et chercher une direction dans laquelle les entreprises et les stagiaires peuvent former une relation de partage des avantages plus mutuelle, loin de la vision de l'utilité traditionnelle que les stagiaires travaillent pour la création de bénéfices de l'entreprise.

Conclusion

Dans cette thèse, nous avons tenté de mettre en perspective le système de stages des étudiants à travers une approche comparative sous l'angle de la construction sociale du parcours de formation et de transition des jeunes. Il s'agissait d'examiner, à partir de deux contextes nationaux, l'interaction entre l'impact du diplôme sur le premier emploi des diplômés du supérieur et le modèle éducatif qui coordonne les modalités d'accès à l'enseignement supérieur, et de mettre en lumière le mécanisme de construction identitaire des étudiants en transition entre l'école et le monde professionnel. Notre question de recherche a été construite à partir du fait que tous les statuts scolaires acquis par les formations supérieures ne sont pas de même nature malgré les opportunités croissantes d'accès à l'enseignement supérieur. Par conséquent, notre recherche visait à comprendre l'impact du statut scolaire des étudiants sur l'entrée sur le marché du travail et à expliquer leurs identités sociales et professionnelles à travers le récit de leur expérience de stage. Dans cette perspective, cette étude se veut une analyse sur le processus réel de différenciation institutionnelle de l'orientation scolaire et professionnelle des étudiants dans un cadre social, et leurs différents parcours individuels ainsi que leurs quêtes identitaires se déroulant sous cette configuration sociale.

En effet, les expériences de stage des étudiants décrites par notre enquête reflètent divers aspects des systèmes de formation et d'emploi dans une société. Le marché des stages des étudiants couvre diverses réalités du marché de l'emploi des diplômés d'aujourd'hui, telles que l'externalisation de la main-d'œuvre, les emplois temporaires remplacés par des stagiaires, l'écart salarial entre les stagiaires et la segmentation du marché du travail. Le but de notre recherche ne consiste pas seulement à souligner qu'il s'agit d'un problème, mais plutôt à montrer empiriquement comment ces mutations et ces structures sociales affectent les parcours des étudiants et leurs identités, et quelle différenciation se fait dans leur trajectoire professionnelle dès le début de l'entrée sur le monde du travail. Dans cette optique, il ne s'agit pas de problématiser le fait que certains emplois ont des salaires plus élevés que d'autres et que certains titres universitaires occupent une position professionnelle supérieure par rapport à d'autres. Notre intérêt est de reconsidérer, à la lumière de la réalité et des choix des stagiaires étudiants, l'objectif de la politique éducative de permettre aux étudiants de maximiser leurs capacités potentielles et de trouver leurs aptitudes à travers des formations et des stages dans l'enseignement supérieur.

Le postulat de cette thèse sur le système éducatif a reposé sur la position que l'éducation et la formation des individus devraient être en mesure de maximiser leur potentiel et leur excellence. De ce fait, notre question de départ est issue d'une caractéristique culturelle commune entre la France et la Corée du Sud, à savoir, la culture de la méritocratie scolaire dans laquelle la notion de mérite est largement basée sur la capacité académique de l'individu. De plus, nous avons noté que les modèles éducatifs des deux pays reflètent des caractéristiques sociales très différentes entre la diversité et l'homogénéité. C'est-à-dire, notre approche comparative est développée autour du système d'enseignement supérieur français, caractérisé par une diversification des filières pour dispenser des enseignements professionnels hautement spécialisés parallèlement à l'enseignement théorique, et du système d'enseignement supérieur coréen, développé centré sur l'enseignement théorique, et les formations dispensées par les établissements sont assez homogènes. En nous appuyant sur ce cadre de comparaison, nous avons porté une attention particulière aux différences entre les approches des deux pays face à la tension entre excellence individuelle et équité sociale dans l'élaboration des politiques éducatives.

Par ailleurs, nous nous sommes intéressés au concept de socialisation professionnelle afin d'aborder les stages et l'insertion professionnelle des jeunes diplômés, et avons également considéré le contexte de la socialisation scolaire, qui est étroitement lié au processus de socialisation professionnelle. Afin de mieux comprendre le système de formation et d'emploi comme une institution sociale vécue par des individus d'une génération spécifique et le processus d'identification et de développement de compétences, le rapport à la formation et au travail des étudiants a été mis au centre de l'étude. Par conséquent, notre recherche se focalise sur la construction identitaire qui englobe l'école et le monde du travail, la nature de l'inégalité qui y joue, les opportunités et les choix offerts par l'enseignement supérieur, en vue d'observer le processus de socialisation professionnelle des étudiants à travers leur mode de construction de projets professionnels. Pour ce faire, les rapports des étudiants à la vie professionnelle et les influences sociales qui y agissent ont été conceptualisés par le mode de construction du projet professionnel des étudiants.

Sur la base de cette contextualisation et conceptualisation de la question de recherche, notre enquête empirique a été conçue autour de deux axes. Il s'agit, d'une part, de l'écart entre les filières qui implique la forte influence du diplôme sur le premier emploi des diplômés, et d'autre part, d'un mécanisme de socialisation différent provenant des modèles éducatifs

représentés soit par l'individualisation et le choix d'orientation, soit par la standardisation et l'examen central sélectif. À travers ce cadre conceptuel, nous avons voulu comprendre et expliquer les parcours des étudiants ainsi que leurs identités sociales qui sont institutionnellement différenciés et déterminés par le système scolaire. Pour cela, nous avons décrit sous forme narrative les expériences individuelles des étudiants et les diverses recherches identitaires ainsi que le processus de construction identitaire configurés dans les deux spécificités nationales comparées.

Ainsi, le processus de construction des projets professionnels des interviewés modélisé par notre recherche empirique représente le mode de transaction entre leur identité scolaire et leur identité professionnelle visée. La cohérence en matière de relation entre le profil du parcours de formation et le type d'identité des étudiants français et coréens dans ce modèle implique un impact direct du parcours scolaire sur la satisfaction de stage et les perspectives professionnelles de l'étudiant. En ce sens, il convient de considérer que la véritable signification de l'inégalité scolaire issue des expériences de stages des jeunes des deux pays est la concrétisation de l'écart irréversible déjà déterminé aux premiers stades de l'entrée dans la vie professionnelle. La signification de l'écart se rapporte ici à la reconnaissance professionnelle et au sens du travail que la jeune génération apprécie le plus aujourd'hui. La construction du parcours professionnel dans lequel son potentiel et ses valeurs peuvent être réalisés est largement déterminée par le parcours scolaire. Dans ce contexte, le système éducatif ne maximise pas les potentialités de l'individu, mais agit comme un déterminisme social qui les limite. La forte influence de la sélection sociale, représentée par des diplômes, liant le système de formation et le marché du travail, implique la nature des inégalités d'éducation que les deux modèles institutionnels coréen et français ont en commun. Dans ces deux pays, le type de diplôme obtenu donne aux jeunes diplômés une qualification irréductible dans leurs choix de carrière, ou une légitimité sociale qui ne peut être obtenue avec une expérience supplémentaire. Cela peut être qualifié comme le déterminisme social dans le sens où la phase initiale d'un parcours de l'individu, nécessitant des cycles successifs de l'apprentissage et de la formation professionnelle tout au long de la vie, est déjà différenciée par les institutions sociales.

À cet égard, la différenciation du parcours de formation et les inégalités dans la pratique des stages sont étroitement liées. Dans les cas étudiés, une nette différence en matière de satisfaction du stage et de perspective du rôle de stagiaire entre les filières de formation

confirme que l'expérience de stage des étudiants implique une subjectivité subtile mais clairement distincte entre les valeurs présentes et futures, c'est-à-dire le travail et le potentiel du stagiaire. De plus, le processus par lequel leurs vécus pendant la période de stage se reflètent dans leur identité professionnelle visée entraîne nécessairement une forte influence de la socialisation scolaire. Dans la transaction identitaire entre identité scolaire et identité professionnelle, les formes identitaires hétérogènes sont déterminées selon les éléments identitaires plus puissants ou manquants, notamment en relation avec l'identité scolaire. Toutefois, il n'est pas souhaitable que les filières d'études, différenciées et spécialisées dans le but de développer les diverses compétences, jouent comme un frein à la liberté de choix professionnels des individus ou un facteur d'inégalité dans l'accès au marché du travail.

Le processus de construction identitaire des étudiants dans le parcours de formation et de transition renvoie à un processus rigide d'obtention d'un statut professionnel à l'ère moderne déterminé par le système scolaire. Même dans la tendance du marché du travail qui valorise les compétences plutôt que les qualifications, une certaine formation centrée sur l'enseignement théorique est plus avantageuse pour obtenir une légitimité professionnelle, et le rôle et la formation des stagiaires contiennent également des valeurs différentes. Cette situation implique une discrimination tacite selon laquelle des opportunités offertes aux stagiaires étudiants sont de qualité différente entre la fourniture de main-d'œuvre en termes d'efficacité et la formation du potentiel en termes de légitimité. Cette nature hétérogène de la formation professionnelle constitue la perception subjective de l'individu de sa place dans la société et une attitude individuelle pour faire face à l'incertitude de l'avenir, ce qui signifie la puissante influence du système de formation sur le parcours de l'individu. Enfin, les expériences de stage des étudiants décrivent leur course pour trouver un emploi stable et un métier qui a du sens, ainsi que la bifurcation et les contraintes sociales au point de leur entrée dans la vie professionnelle.

Ainsi, la dynamique de construction identitaire des étudiants pendant la période de stage mise en lumière par notre étude suggère une nouvelle perspective sur l'éducation et le travail de la jeune génération. De nombreux étudiants cherchent à « faire » quelque chose pour leurs propres projets et leurs compétences à travers leur formation. Cependant, leur système éducatif détermine ce qu'ils vont « être » à travers des qualifications spécifiques et une différenciation fonctionnelle. Le système de formation qui fournit l'être plutôt que le faire, et le système de stages qui fournit à nouveau l'être par le faire révèle la dynamique complexe et

contradictoire entre les qualifications et les compétences qui existe dans le marché du travail des diplômés du supérieur d'aujourd'hui. Pour les étudiants travaillant sur leurs projets professionnels, toutes les expériences acquises au moins jusqu'au niveau de stage correspondent à des qualifications basées sur la compétence. Alors que l'objectif des parcours d'orientation des étudiants est de déceler ce qu'ils veulent faire dans leur future vie professionnelle, ils doivent se soumettre à un processus de sélection et de différenciation, ce qui joue comme un élément identitaire fort.

Néanmoins, il semble pertinent de poser une question fondamentale de savoir si la méthode établie de sélection des élites sociales est toujours applicable aujourd'hui. Même dans un monde du travail moderne en évolution rapide, l'examen et la sélection à l'école peuvent-ils être un facteur qui prouve la compétence professionnelle et le potentiel de développement futur ? Le problème essentiel résidant dans cette méthode d'évaluation des compétences individuelles basée sur l'examen et la note est que l'objectif des élèves devient seulement d'aller dans une bonne école sans comprendre les diverses formes de vie. Cette contradiction institutionnelle n'offre pas de formation et d'expérience menant à une évolution professionnelle aux étudiants qui doivent travailler au lieu d'étudier, et ne garde que la course aux diplômes pour les étudiants qui veulent travailler plutôt qu'étudier. En outre, le statut scolaire une fois acquis de cette manière est fixé comme un statut professionnel qui ne peut être remplacé par aucune autre expérience par la suite. De ce fait, au-delà de l'objectif unidimensionnel de simplement fournir une formation et une expérience professionnelle aux jeunes diplômés, il serait primordial de reconsidérer le sens des expériences dont ils ont besoin et le rôle des formations dans leurs orientation et parcours.

En revanche, les différents modèles éducatifs comparés de la France et de la Corée du Sud dans notre étude révèlent clairement l'influence sociale avec la culture et les institutions sur la construction des projets professionnels des étudiants. Le contraste entre les mécanismes de socialisation des deux sociétés met en évidence, même dans un contexte structurel similaire, les différents aspects des représentations sociales des étudiants, et l'influence des modes d'orientation et d'organisation des formations sur leurs trajectoires professionnelles. Globalement, les étudiants français et coréens diffèrent dans leurs choix et leurs attitudes pour s'organiser dans leurs projets entre autonomie et norme sociale.

Tout d'abord, la manière dont les étudiants français et coréens répondent aux contraintes ou

normes sociales s'explique par le choix entre ce sur quoi ils se concentrent, c'est-à-dire « ce que j'aime » et « ce que je n'aime pas ». Pour les étudiants français, les stages sont le principal moyen de réaliser des parcours professionnels ciblés. Outre la satisfaction de leur expérience de stage, la plupart d'entre eux s'intéressent au fait qu'ils utilisent cette expérience pour réaliser leurs projets professionnels. De ce fait, ils adoptent la position qu'ils choisissent et expérimentent en fonction de leurs intérêts, du parcours scolaire au début de leur parcours professionnel. Pour les étudiants coréens, par contre, les stages sont un autre concours qui leur rappelle leurs examens d'entrée. Cette période symbolise une autre sélection sociale qu'ils doivent traverser pour trouver leur place, et ils se sentent mis sous pression. Par conséquent, les étudiants coréens considèrent qu'ils assimilent le processus de sélection entre l'école et le monde professionnel et évitent autant que possible les contraintes sociales. De même, les valeurs des étudiants qui sous-tendent la construction de projets professionnels montrent également une subtile différence de perspective entre le choix individuel et la sélection sociale. Les étudiants coréens qui n'ont pas eu l'occasion de réfléchir à « ce que j'aime » en se donnant au franchissement des barrières de « l'examen » au cours de leur parcours scolaire, ont du mal à prendre l'initiative de choisir ce qu'ils veulent faire. Ainsi, leurs choix professionnels s'en tiennent toujours au passage de certaines normes sociales et ils développent une stratégie psychologique pour éviter les pires choix plutôt que les intérêts individuels. De leur côté, les étudiants français qui choisissent une formation visant à un domaine professionnel relativement spécifique dès leur entrée dans l'enseignement supérieur maintiennent une vision qu'ils achèvent un parcours de formation spécialisé à leur domaine choisi. De plus, ils cherchent à répondre à des problèmes structurels tels que les écarts entre les filières de formation et la segmentation du marché du travail par des compétences individuelles et des propres objectifs professionnels.

Dans ce contexte, les étudiants français et coréens développent des rapports sociaux de caractère différent en faisant des choix différents entre les intérêts et les évitements, les projets individuels et la sélection sociale, ce qui les amène à se focaliser sur le développement personnel ou à critiquer les systèmes sociaux injustes. Cette différence dans la manière dont les étudiants des deux pays organisent leur parcours est, selon notre analyse, attribuable aux deux approches différentes de l'enseignement supérieur, représentées par des examens d'entrée standardisés et des choix d'orientation individualisés. Les modèles idéal-typiques des deux pays définis dans notre cadre théorique sont le système éducatif français caractérisé

par la diversification et la spécialisation, et le système éducatif coréen caractérisé par la standardisation et l'homogénéisation. Chaque forme nationale contient des nuances subtiles relatives au contexte social dans lequel se construit le concept d'égalité des chances et à la tension formée entre les valeurs pédagogiques et l'efficacité structurelle. Dans un modèle éducatif individualisé, les caractéristiques individuelles ont la priorité sur l'évaluation uniforme, et l'ajustement de l'inégalité approfondie en fonction des capacités ou des conditions individuelles constitue un critère important d'équité. D'un autre côté, dans le modèle éducatif standardisé, une norme uniforme et cohérente prend une place plus importante que les caractéristiques des individus, où l'équité signifie la proportionnalité pour recevoir des récompenses selon des normes établies. Après tout, la comparaison des modèles éducatifs des deux pays met en lumière les différentes positions des normes universelles et des caractéristiques individuelles dans la formation des individus dans une société, et les processus psychosociaux ainsi que les logiques des acteurs reflétant des valeurs sociales différentes. À l'appui de ce contexte comparatif, notre recherche empirique explique l'impact du parcours scolaire et des modalités d'accès à l'enseignement supérieur des deux pays, qui impliquent des perspectives différentes sur l'égalité des chances, sur la construction de l'identité des étudiants. Les étudiants français, appelés à faire une série de choix sur des projets individuels dès leur plus jeune âge, sont fortement conscients de l'autonomie pour renforcer leurs capacités et de la responsabilité de leurs choix. En revanche, les étudiants coréens, habitués à passer la sélection sociale en internalisant les hiérarchies par des examens, sont plus conscients des opportunités de vie et des conséquences résultant de la concurrence et du décrochage plutôt que de leurs choix.

Ces voies institutionnelles que prend la régulation sociale entre le choix individuel et la sélection sociale représentent des mécanismes opposés de socialisation des individus. La construction identitaire d'un individu est directement influencée par cette construction sociale. Dans le contexte social de la Corée du Sud, où l'influence culturelle du « concours » assuré de l'équité théorique est très forte, la violence symbolique émanant d'un accès « égal » de tous les individus au filtrage social de critères spécifiques est intensifiée. Les moyens d'assurer l'égalité des chances sont plus rigides et compétitifs, et les compétences individuelles sont hiérarchisées par ce critère uniforme. Dans le contexte social français qui met l'accent sur la maximisation des compétences et de l'autonomie des individus, en théorie, chaque individu peut construire une vie individuelle selon ses propres choix et capacités.

Cependant, si en réalité tous les choix individuels ne peuvent être faits dans des conditions socio-économiques égales, il y a un risque de justifier les conséquences de tous les choix et les lacunes qui en résultent comme une responsabilité personnelle. En particulier, dans la formation des jeunes, les formations très spécialisées ne répondent pas aux changements rapides de la structure industrielle et du marché du travail, ce qu'il en résulte des problèmes auxquels les individus ne peuvent pas faire face. En conclusion, le désir de légitimité professionnelle et de reconnaissance sociale exprimé par l'ensemble des étudiants français et coréens interrogés est un point commun générationnel pour leurs besoins identitaires. Mais leur attitude entre la sensibilité à l'équité des institutions sociales et l'attitude à se concentrer davantage sur les expériences individuelles que sur les facteurs structurels peut être considérée comme la différence due au mécanisme de socialisation.

Par ailleurs, il est intéressant d'examiner la représentation sociale des individus formée à la suite de ce mécanisme de socialisation. Les caractéristiques socioculturelles observées des étudiants au travail sont directement liées à la spécificité nationale de l'individu fort et de la communauté forte, c'est-à-dire la relation entre l'individu et la société, que visent les deux sociétés française et coréenne en matière de socialisation professionnelle des jeunes. Les différentes positions d'autonomie et de normes sociales dans les logiques d'action des profils étudiés montrent l'impact de ces valeurs sur la manière dont ils interagissent en milieu de travail ou leur regard sur la vie professionnelle. Alors que les étudiants français apprécient les fonctions indépendantes et les espaces individuels, les étudiants coréens ont tendance à mettre plus d'accent sur les domaines de collaboration dans l'apprentissage et la communication professionnelle tout en recherchant l'autonomie dans le travail. Cette observation montre le contraste culturel entre l'individualisme et le collectivisme dans les pratiques au lieu de travail. Dans la logique d'action des étudiants français pour se placer dans le monde du travail, les objectifs individuels et les compétences spécifiques sont profondément impliqués, et pour cela, ils préfèrent des fonctions plus individuelles et indépendantes au travail. Par contre, les étudiants coréens construisent principalement leurs savoirs professionnels à travers l'apprentissage organisationnel et, par conséquent, prennent en compte le contexte organisationnel et les éléments relationnels permettant de mieux comprendre et développer leurs fonctions et compétences.

Cette analyse comparative correspond à une tentative d'opposer les formes d'identités des individus entre l'être social et l'acteur social. Lorsque le sujet de la représentation sociale de

l'individu est « je » ou « nous », cela crée une différence importante dans le rapport social. D'autre part, les deux types idéaux de relation sociale que Weber (1920) distinguait, à savoir le concept de socialisation communautaire et de socialisation sociétaire, soutiennent également l'explication des deux formes sociales comparées dans notre étude. Les actions et les logiques des étudiants français et coréens au travail mettent en perspective des aspects différents de socialisation : l'individu comme sujet actif est mis en valeur mais le lien communautaire est affaibli, ou les différences individuelles sont négligées au sein de la forte cohésion nationale. Cet aspect est particulièrement évident dans l'attitude des étudiants envers l'idéologie méritocratique dans le système éducatif. Les deux effets de l'éducation que Tenret (2011) considère dans la relation entre l'institution scolaire et l'intériorisation de la méritocratie, à savoir l'effet « socialisateur » à internaliser la croyance au mérite et l'effet « libérateur » à éveiller la conscience critique du système scolaire, ont apporté des implications importantes à notre analyse comparative. Dans notre étude de cas, nous avons noté la perception subjective du monde objectif des deux profils d'étudiants de la France et de la Corée du Sud, ayant suivi le parcours scolaire le plus sélectif. L'étudiant coréen associe le statut scolaire acquis par l'examen à la hiérarchie sociale et fait preuve d'une attitude critique envers le système éducatif qui détermine et justifie la réussite et l'échec des individus. En revanche, l'étudiant français issu de classe préparatoire a tendance à poursuivre des objectifs et des intérêts personnels plutôt qu'une prise de conscience de la hiérarchie des statuts scolaires. Cette différence d'attitude révèle la dynamique complètement opposée de la représentation sociale et de la construction identitaire de l'individu. Précisément, la description idéal-typique de leur comportement oppose la spécificité nationale qui conduit les institutions et la socialisation des individus, et l'attitude de la jeune génération à l'égard du contrôle social existant.

Bref, les contextes et cas ainsi étudiés précisent les éléments identitaires représentés par les deux axes de la configuration identitaire modélisée dans notre thèse. La relation entre la satisfaction de l'expérience de stage et le niveau de formation des étudiants renvoie à la culture de la méritocratie scolaire des deux pays comparés. Les attitudes des étudiants dans leurs projets professionnels sont liées aux mécanismes de socialisation des deux pays. De façon plus précise, les différentes normes et valeurs sociales reflétées dans les systèmes scolaires des deux pays, où l'évaluation des capacités individuelles par l'« examen » et la « note » occupe une place importante, orientent les politiques d'éducation des deux pays dans

un double objectif d'efficacité et d'équité, qui façonnent par la suite l'identité de l'individu et le rapport social. C'est dans cette perspective que nous devons comprendre les enjeux et les approches des deux sociétés en matière d'éducation et d'inégalité sociale. Le contexte éducatif coréen, dans lequel le système d'examen central est au centre des critiques pour son manque de valorisation des caractéristiques individuelles et de la diversité des compétences, et le contexte éducatif français, dans lequel le système d'orientation scolaire est mis en question pour le renforcement des inégalités sociales par les inégalités de choix à l'école et de carrières scolaires, s'inscrivent essentiellement dans leur propre cadre national.

Finalement, nos résultats de recherche suggèrent la nécessité de réfléchir sur la capacité de l'individu à choisir des métiers appropriés et à développer les compétences requises tout en se conformant aux normes et institutions, voire, un sentiment de légitimité et d'efficacité personnelle résultant de l'organisation autonome de sa vie. Les aspects comparatifs des deux sociétés éclairent différentes perspectives sur la définition sociale de la réussite que les individus intériorisent et la vision de vie socialement construite. Dans le parcours d'un individu pour trouver un métier qui lui convient, sans doute, les motivations intrinsèques et extrinsèques travaillent naturellement ensemble. Ainsi, pour les jeunes étudiants, trouver simplement un travail qui leur plaît peut être une tâche assez difficile. Pourtant, notre approche comparative des deux contextes éducatifs affirme que les attitudes et les mentalités à l'égard des projets de vie et des contraintes sociales dépendent très largement de la voie de la socialisation. La régulation normative et l'autonomie individuelle permettent aux individus d'effectuer des ajustements complexes entre « être quelque chose » et « faire quelque chose », tout en ayant un effet décisif sur la manière dont les individus comprennent et s'adaptent aux structures sociales. Vu sous cet angle, lorsqu'il s'agit de choisir un travail entre « aimé » et « désiré », les valeurs sociales et la spécificité institutionnelle et culturelle suggèrent des directions parmi lesquelles les individus peuvent choisir dans leur propre construction identitaire sociale et professionnelle.

En effet, les discours des étudiants français et coréens sur le parcours de formation et de transition reflètent les valeurs et les influences culturelles qu'ils ont intériorisées. Ayant intériorisé les injonctions sociales de la construction de leurs propres projets, les étudiants français développent les compétences nécessaires à la réalisation de leurs projets professionnels et se centrent sur des objectifs individuels qui se manifestent à travers des expériences professionnelles. Ayant intériorisé le cadre normatif et le pouvoir symbolique des

titres universitaires, les étudiants coréens sont fortement conscients des normes sociales et des groupes spécifiques qui définissent leur vie à mesure qu'ils traversent des étapes de vie universelles. Certes, les étudiants interrogés dans les deux pays partagent généralement les points communs des générations en termes de liberté dans leur vie professionnelle et de tendance à trouver du sens au travail. En particulier, ce mouvement semble être plus remarquable en Corée du Sud, où le changement générationnel est très rapide, rejetant le style de vie de la génération existante qui était influencé par un cadre normatif fort. Toutefois, les manières dont les deux groupes de jeunes s'approprient les institutions et les cultures existantes qui définissent les qualifications et la légitimité des choix professionnels présentent des différences distinctes en ce qu'elles sont fondées respectivement sur la volonté rationnelle et le sentiment d'appartenance collective. La dichotomie proposée par Tönnies sur les relations sociales des hommes avant Weber clarifie cet aspect : « *tandis que dans la communauté ils restent liés malgré toute séparation, ils sont dans la société séparés malgré toute liaison* » (1887, p. 81). Suivant cette idée, la spécificité des deux formes sociales opposées explique l'origine des formes d'individus, qui partagent un système normatif relatif à l'appartenance parce qu'ils sont liés, ou qui peuvent être plus libres dans leur vie parce qu'ils sont séparés. La distinction entre « faire » et « être » à partir de ce système de valeurs agit comme une bifurcation dans les choix des étudiants français et coréens pour leur vie professionnelle dans la réalité sociale, et c'est dans ce contexte que le sens de leur expérience de stage et leur identité professionnelle sont restructurés de manière différente.

Enfin, quelles perspectives suggèrent les réflexions menées dans cette étude sur les questions fondamentales du système éducatif et de la position sociale des deux pays concernant le système de formation et d'emploi des jeunes ? Notre étude comparative s'interroge sur la socialisation au mérite à l'école, c'est-à-dire sur la valeur que la société accorde à l'excellence dans les résultats scolaires et les examens, mais également sur le rôle de l'éducation comme moyen de mobilité sociale des individus. Certes, il n'est pas simple de placer les deux approches nationales sur la même ligne pour répondre à cette question. Alors que la méthode coréenne consiste à établir des normes d'équité en permettant à tous les individus de faire concurrence sur un pied d'égalité, la méthode française vise à permettre aux individus de faire les meilleurs choix dans leurs positions respectives. Néanmoins, tous les contextes et interprétations auxquels notre recherche a abouti mettent en évidence les deux orientations sociales pour aborder les problèmes difficiles à trancher de l'éducation, des

inégalités sociales et de la vie des individus, en France, où l'influence de la classe sociale est importante, et en Corée du Sud, où l'aspiration à l'ascension sociale et à la justice est forte.

En tenant compte de ces implications sociales contradictoires du concept d'égalité des chances, nous voudrions terminer notre thèse par la question sur les opportunités de choix que l'enseignement supérieur doit offrir pour la capacité de l'individu à répondre aux contraintes normatives ainsi qu'aux facteurs d'inégalité, pour enfin maximiser son potentiel d'une vie autonome. Notre étude suggère que la socialisation professionnelle des jeunes diplômés du supérieur ne doit pas leur donner un rôle fixe, mais plutôt les conduire à un développement professionnel et à une évolution avec une autonomie réfléchie dans leur travail. Cela repose essentiellement sur un système d'éducation et de formation qui permet aux individus de découvrir leurs aptitudes, de les développer et d'organiser des projets professionnels dans des conditions réalistes.

Pourtant, aujourd'hui, le modèle centré sur les compétences professionnelles destiné à la professionnalisation de l'enseignement supérieur montre des limites pour contribuer au développement professionnel des jeunes dans ce sens. La formation supérieure fondée sur les compétences, qui a émergé en réponse à l'évolution rapide des demandes industrielles et des demandes sociales de connaissances pratiques, contient, en réalité, un certain nombre de problèmes tels que l'ambiguïté du concept de professionnalisation, l'absence des valeurs de diversité, et une réaction passive au monde du travail qui précède la chaîne de valeur économique. Surtout, la professionnalisation des formations supérieures à visée opérationnelle ne prend pas en compte le parcours de formation et professionnel de l'individu dans sa finalité propre, et est loin de l'objectif pédagogique visant à un apprenant-travailleur actif et réflexif (Yoo et al., 2015). Cette considération critique de la professionnalisation des cursus universitaires suggère la nécessité de repenser le concept de « compétence » pour l'égalité et la liberté des individus. L'enseignement supérieur d'aujourd'hui, régi inévitablement par des valeurs économiques, a besoin d'enquêter et de rechercher plus vigoureusement les valeurs et les orientations éducatives qui doivent aller en parallèle avec cette logique utilitariste et du profit. L'approche par les capacités de Sen (1980), soulignant que le concept de « développement » peut être réalisé non seulement par « l'utilité d'un point de vue utilitaire » mais par « l'expansion de la liberté et du potentiel de l'homme », présente également des implications significatives pour la politique éducative d'aujourd'hui (Jeong, 2015). En ce sens, la notion de compétence dans la professionnalisation des universités ne

renvoie pas à la marchandisation des formations supérieures conforme à la logique économique, mais elle est définie comme la capacité de l'individu à mobiliser des connaissances à partir du contexte de son parcours de formation et de travail, à réfléchir sur ses propres activités et expériences, et à construire des savoirs professionnels. Ainsi, les politiques de professionnalisation devraient également viser la « professionnalité » pour développer les capacités d'adaptation à diverses activités professionnelles plutôt que la formation à des métiers spécifiques (Rose, 2018).

Outre la notion de compétence, notre recherche note également que la génération des jeunes d'aujourd'hui manifeste clairement le désir de développement personnel par le travail et la quête de sens au travail. L'expression que l'on retrouve régulièrement dans les discours des stagiaires interrogés est « faire ses preuves ». Cela signifie la légitimité professionnelle et la reconnaissance sociale (au sens de Weber) dont ils aspirent au lieu de travail, qui sont directement liées à leur sentiment d'efficacité professionnelle. Cette légitimité et cette reconnaissance sont représentées au niveau individuel comme la compétence et la satisfaction ressenties liées au travail, et au niveau social, elles dépendent du lien social entre les individus au sein d'une société. Même si les individus développent des compétences requises pour leur travail, le besoin de professionnalisation et de développement professionnel ne peut être satisfait sans reconnaissance sociale (Jobert, 2002). Afin d'éclairer la relation et ses limites entre l'approche par les capacités de Sen et le concept de reconnaissance, Pogge (2010) soulève la critique selon laquelle l'approche par les capacités ne peut pas inclure le concept de reconnaissance, une valeur qui est importante dans la société contemporaine. Il souligne que la diversité humaine est sensible aux facteurs de reconnaissance à un niveau complexe, et que les traits naturels des individus jugés inférieurs par les conventions sociales et culturelles dans le processus d'évaluation et de renforcement des compétences des individus pour la distribution peuvent entraîner le mépris (cité par Mok, 2010). À cet égard, les lacunes des formations professionnelles et professionnalisantes axées sur les compétences et techniques spécialisées pénètrent directement dans la question sociale sur la « légitimité » et la « reconnaissance » qui émergent comme les valeurs les plus importantes dans l'identité professionnelle des jeunes d'aujourd'hui. Les stagiaires étudiants construisent une identité visée par la socialisation scolaire et la socialisation professionnelle et la projettent dans le monde du travail. Alors qu'ils doivent maximiser leur autonomie et leur capacité à atteindre l'identité désirée, ils doivent intérioriser la sélection sociale et la hiérarchie qui couvrent les

caractéristiques individuelles. Dans ce processus, les étudiants nécessitent certaines formes de reconnaissance pour développer des compétences appropriées à leurs caractéristiques individuelles dans le cadre social dans lequel ils se situent.

À l'image de la contradiction de l'individu hypermoderne, soulignée par De Gaulejac (2006), les jeunes sont amenés à organiser activement leur vie et à devenir des sujets de développement de projets personnels, mais en même temps, ils doivent surmonter et être assimilés aux normes sociales et aux conventions sociales pour la réalisation de projets autonomes. Cependant, la légitimité professionnelle symbolisée par la formation et l'acquisition de diplômes ne tient pas suffisamment compte des réalités et des exigences sociales en évolution rapide d'aujourd'hui, et fixe l'orientation scolaire et professionnelle de chaque individu au critère d'efficacité structurelle ou de supériorité, et non au critère de finalité. Autrement dit, la segmentation structurelle du système éducatif et du marché du travail organise les parcours de formation et professionnels des jeunes avec des caractéristiques qualitativement différentes et conduit à de graves inégalités dans le processus d'allocation des ressources. En outre, la notion de compétence mise en avant dans les cursus d'enseignement supérieur se centre uniquement sur l'aspect de l'utilité économique et ne prend pas correctement en compte le véritable potentiel des individus et leur reconnaissance professionnelle et sociale. En conséquence, la répartition discriminatoire des ressources éducatives et l'exclusion de statut contrarient également la liberté de l'individu de choisir la formation et la profession qu'il souhaite réellement. Le monde professionnel d'aujourd'hui est en pleine mutation et le désir d'épanouissement et de développement personnels par le travail de la jeune génération grandit. Dans ce contexte, les rôles et les fonctions rigides sur le lieu de travail que les formes traditionnelles de relations sociales ont assumés peuvent provoquer une crise d'identité professionnelle dès le début de l'entrée des jeunes adultes dans la vie professionnelle. Ainsi, parallèlement à la réorganisation du processus de formation et de transition des individus dans le sens de l'amélioration des connaissances transférables et de l'adaptabilité à des conditions économiques en évolution rapide, il est également nécessaire de repenser leur position dans l'environnement de travail et les implications des liens sociaux. De plus, les parcours de formation et professionnels des individus ne devraient pas être considérés aux critères d'excellence fondés sur l'idée de supériorité, mais dans une finalité de développer les caractéristiques et les capacités individuelles par l'extension continue des activités d'apprentissage et professionnelles.

Bibliographie

- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris : Payot & Rivages.
- Agulhon, C. (2000). L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés. In: *Revue française de pédagogie*, volume 131. Les formations professionnelles entre l'École et l'Entreprise. pp. 55-63. doi: <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1044>
- Albouy, V., & Tavan, C. (2007). Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur. *Économie et statistique*, 410.1: 3-22.
- Alter, N. (2012). *Sociologie du monde du travail*. Paris : Puf. doi:10.3917/puf.alter.2012.01.
- Alter, N. (2018). *La force de la différence. Itinéraires de patrons atypiques*. Paris : Puf.
- Alter, N. & Laville, J. (2016). Les identités au travail. Dans : Catherine Halpern éd., *Identité(s) : L'individu, le groupe, la société* (pp. 148-153). Auxerre : Editions Sciences Humaines. doi:10.3917/sh.halpe.2016.01.0148
- Ambady, N., Shih, M., Kim, A. & Pittinsky, T. L. (2001). Stereotype Susceptibility in Children: Effects of Identity Activation on Quantitative Performance. *Psychological Science*, 12(5), 385–390. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00371>
- Ashton, D. N., Maguire, M. J. & Garland, V. (1994). *Restructuring the Labor Market : The Implications for Youth*. London : Macmillan.
- Baszanger, I. (1981). Socialisation professionnelle et contrôle social : Le cas des étudiants en médecine futurs généralistes. *Revue Française de Sociologie*, 22(2), 223. <https://doi.org/10.2307/3321002>.
- Barbusse, B. & Glaymann, D. (2009). *Les stages offrent-ils une réponse pertinente aux défis de la professionnalisation des études supérieures ?* dans Quenson E. & S. Coursaget (dir.), *La Professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Journées scientifiques du CPN, Évry, oct. Toulouse : Éditions Octarès, pp. 75-88.
- Barbusse, B. & Glaymann, D. (2012a). Génération précaire, nouveautés et continuité des acteurs sociaux collectifs avec l'Internet. Dans Rouet G. (dir.), *Usages de l'Internet, éducation et cultures*. Paris : L'Harmattan. pp. 75-87.
- Bardin, L. (2011). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- Bayou, J. (2010). Mieux encadrer les stages. *Génération précaire en première ligne. Cadres CFDT*, 440-441. pp. 67-72.
- Beck, U. (1986). *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. (trad. de l'allemand par L. Bernardi). Paris : Aubier, 2001.
- Bédoué, C. & Dupray, A. (2018). *D'une Génération à l'autre : l'inquiétude des jeunes en question*. Céreq Bref, n°361.
- Bel, M. (2001). Cadres institutionnels et rôle des organisations dans la construction de la

formation professionnelle des jeunes. *Education et sociétés*, no 7(1), 37–50. consulté le 17 février 2018. doi: 10.3917/es.007.0037

Bel, M. (2005). Conditions de cohérence des politiques de formation dans le contexte français de décentralisation. dans J.L. Guyot, C. Mainguet, B. Van Haepere (Eds.), *La formation professionnelle continue. Enjeux sociétaux*, Bruxelles : De Boeck, pp. 117-133.

Bel, M. (2005). Politique publique décentralisée : quel rôle pour la proximité ? Le cas de l'ouverture des licences professionnelles. *Economie publique*, n° 16, pp. 3-26.

Belmont, N. (1983). Van Gennep (Arnold) Les Rites de passage. Etude systématique des rites... . In: *Archives de sciences sociales des religions*, n°55/2, p. 287.

Berger, P. L., Luckmann, T., Taminiaux, P. & Maffesoli, M. (1996). *La construction sociale de la réalité* (Vol. 2). Paris : Armand Colin.

Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie-4e édition*. Paris : Armand Colin.

Bigi, M. (2016). *Reconnaissance et organisation du travail. Perspectives françaises et européennes*. Thèse codirigée par Michel Lallement et Dominique Méda au Conservatoire national des arts et métiers.

Billett, S. (2000). Guided learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 12(7), 272-285.

Billett, S. (2014). *Mimetic learning at work : learning in the circumstances of practice*. Dordrecht : Springer.

Bonvin, J.-M. & Farvaque, N. (2007). L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 98, 9–22.

Bosch, G. & Charest, J. (2008). Vocational training and the labour market in liberal and coordinated economies. *Industrial relations journal*, 39(5), pp.428~447.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.

Bourdieu, P. (1977). Sur le pouvoir symbolique. In: *Annales. Economies, sociétés, civilisations*. 32^e année, N. 3, pp. 405-411. doi:<https://doi.org/10.3406/ahess.1977.293828>

Bourdieu, P. (1978). Classement, déclassement, reclassement. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24(1), 2-22.

Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62(1), 69-72.

Bourgeois, É. & Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris : PUF.

Boutinet, J-P. (2011). Un imaginaire contemporain saturé de responsabilité. *Éducation permanente*, 187, p. 9-21.

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America : Educational reform and the Contradictions of Economic Life*. New York : Basic Books.

- Briant, V. & Glaymann, D. (2013). *Le stage : formation ou exploitation ?* Rennes : P.U.R.
- Brucis, G. & Ropé, F. (2000). *Suffit-il de scolariser ?* Paris : Editions de l'Atelier.
- Buisson-Fenet, H. & Rey, O. (2017). *A quoi sert la comparaison internationale en éducation ? / avec les contributions de Caroline Brottet-Aiello, Valérie Lincot, Xavier Pons... [et al.]*. Lyon: ENS Éditions. ISBN : 978-2-84788-899-7.
- Bulle, N. (2005). L'explication de l'action sociale. *L'Année sociologique (1940/1948-)*, 55(1), 9-18.
- Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches qualitatives*, 8, 7-36.
- Bussemeyer, M. R. & Thelen, K. (2015). Non-standard employment and systems of skill formation in European countries. In Eichhorst and Marx (eds.). *Non-standard employment in post-industrial labour markets* (pp.401~430). Cheltenham : Edward Elgar.
- Bussemeyer, M. R. (2009). Asset specificity, institutional complementarities and the variety of skill regimes in coordinated market economies. *Socio-Economic Review*, 7(3), pp.375~406.
- Buyse, A. & Vanhulle, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ?, *Questions Vives* [En ligne], Vol.5 n°11 |, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 01 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/603>.
- Castra, M. (2013). « Socialisation », *Sociologie* [En ligne], Les 100 mots de la sociologie, pp.97-98, mis en ligne le 01 août 2013, consulté le 29 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/sociologie/1992>.
- Causa, O. & Johansson, A. (2010). Intergenerational Social Mobility in OECD Countries. *OECD Journal: Economic Studies*, vol. 2010, issue 1, 1-44.
- Chardon, O. (2005). La spécialité de formation joue un rôle secondaire pour accéder à la plupart des métiers, *Économie et Statistique*, Programme National Persée, vol. 388(1), pages 37-56. doi:10.3406/estat.2005.7169
- Clarke, D. (2013b). International comparative research into educational interaction: Constructing and concealing difference. In K. Tirri & E. Kuusisto (Eds.), *Interaction in Educational Settings* (pp. 5–22), Rotterdam : Sense Publishers.
- Clarke, D. (2015). The role of comparison in the construction and deconstruction of boundaries. CERME 9 - Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Charles University in Prague, Faculty of Education; ERME, Prague, Czech Republic. pp.1702-1708. hal- 01288000.
- Combes, M-C. (2011). La professionnalisation des études universitaires. *Education permanente*, n° 188.
- Combessie, J. C. (2007). II. L'entretien semi-directif. *La méthode en sociologie*, 24-32.
- Coninck, F., & Godard, F. (1990). L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation : les formes temporelles de la causalité. *Revue française de sociologie*, 23-53.
- Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême? : Dictionnaire de sciences humaines* (Vol. 1126). Villeneuve-d'Ascq : Presses Univ. Septentrion.

- Darmon, M. (2010). *La socialisation : domaines et approches*. Paris : Armand Colin.
- Davoine, L. (2006). *Les déterminants subjectifs de la satisfaction au travail en Europe : l'importance du contexte*. Document de travail du Centre d'études de l'emploi, no 76. (www.ceerecherche.fr/sites/default/files/webfm/publications/docdetravail/76-determinants_satisfaction_travail_europe.pdf).
- Delay, B. (2008). *Les jeunes : un rapport au travail singulier ? Une tentative pour déconstruire le mythe de l'opposition entre les âges*. Document de travail du Centre d'études de l'emploi, no.104.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Demazière, D. & Pélage, A. (2001). Mutations de la construction de l'insertion professionnelle: Le cas du dispositif des "emplois jeunes". *Éducation et sociétés*, no 7(1), 81-94. doi:10.3917/es.007.0081
- De Gaulejac, V. (1987). *La névrose de classe*. Paris : Hommes et groupes.
- De Gaulejac, V. (2006). Le sujet manqué : L'individu face aux contradictions de l'hypermodernité. Dans : Nicole Aubert éd., *L'individu hypermoderne* (pp. 129-143). Toulouse, ERES. doi:10.3917/eres.auber.2006.01.0129.
- Dhoquois, A. (2011). *Paroles libres de... jeunes de banlieue*. Paris : Express Roularta.
- Dixon, C. (2005). *African American women in higher education administration: their professional position and relationship of professional socialization and systematic barriers in their carrier path*. Thèse de doctorat. Minneapolis : Capella University.
- Domingo, P. (2002). Logiques d'usage des stages sous statut scolaire. *Formation Emploi*, 79(1), 67-81. <https://doi.org/10.3406/forem.2002.2492>.
- Dubar, C. (1977). Formation continue et différenciations sociales. *Revue française de sociologie*, 543-575.
- Dubar, C. (1983). La formation continue en France et ses sociologues (1960-1980). Quelques réflexions problématiques rétrospectives in *Formation des adultes : politiques et recherches. Education Permanente*, (68), 25-32.
- Dubar, C. (1984). *Formation professionnelle continue*. coll. Repères, Éditions La Découverte.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33-4, 505-529.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence, *Sociologie du travail*, 2,96, p56-73.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et sociétés*, no 7(1), 23-36. doi:10.3917/es.007.0023. Consulté le 04 avril 2016. URL : http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ES_007_0023.
- Dubar, C. (2010). *La Crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF, 4e édition, (1re éd. 2000).

- Dubar, C. (2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin, 5e édition. (1re éd. 1991).
- Dubar, C., Tripier, P. & Boussard, V. (2015). *Sociologie des professions -4e éd.* Paris : Armand Colin.
- Dubar, C., & Nicourd, S. (2017). *Les biographies en sociologie*. Paris : La Découverte.
- Dubet, F. (1991). Les lycéens. *Dossiers (Les) Education et Formation*, (11).
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2006). *Injustices, l'expérience des inégalités au travail*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. & Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste ? *Revue Française de Pédagogie*, INRP/ENS éditions. pp.105-114.
- Dubied, A. (2000). Une définition du récit d'après Paul Ricœur. Préambule à une définition du récit médiatique. *Communication. Information médias théories pratiques*, 19(2), 45-66.
- Dubois, P. (1997). *Universités. Les stratégies de l'offre de formation*. In: Formation Emploi. N.58, Numéro spécial : enseignement supérieur et trajectoires étudiantes. pp.13-26. doi:<https://doi.org/10.3406/forem.1997.2218>
- Durkheim, É. (1967). *De la division du travail social (1893)*. Paris : Puf.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Unesco, Institut international de planification de l'éducation.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*. Paris : Éd. du Seuil ; La République des Idées.
- Duru-Bellat, M. (2008). Recent trends in social reproduction in France : should the political promises of education be revisited ? *Journal of Education Policy*, 23(1), 81-95.
- Duru-Bellat, M. & Brinbaum, Y. (2009). La méritocratie scolaire, une idéologie partagée ? In Duru-Bellat M., Meuret D. (dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles : De Boeck, p. 103-117.
- Duru-Bellat, M & Jarousse J-P. (1996). Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents. In: *Economie et statistique*, n°293, Mars, Enquête éducation. L'école, les élèves et les parents. pp. 77-93. doi:<https://doi.org/10.3406/estat.1996.6049>
- Duru-Bellat, M., Mons, N. & Bydanova, E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (164), 37-54.
- Durut-Bellat, M., Kieffer, A. & Reimer, D. (2010) Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur : le rôle des filières et des spécialités. Une comparaison entre l'Allemagne de l'Ouest et la France. In: *Economie et statistique*, n°433-434, 2010. pp. 3-22.
- Dutercq, Y. (2009). Les injustices de l'enseignement supérieur d'excellence en France : analyser et résorber les inégalités d'accès. Éthique publique. *Revue internationale d'éthique sociale et gouvernementale*, vol. 11, n° 1. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1315>

- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- Epiphane, D., Mazari, Z., Olaria, M. & Sulzer, E. (2019). *Des débuts de carrière plus chaotiques pour une génération plus diplômée - Génération 2010*. Céreq Bref, n°382.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity : Youth and crisis* (No.7). New York, WW Norton & Company.
- Ethington, P. (1997). The Intellectual Construction of "Social Distance" : Toward a Recovery of Georg Simmel's Social Geometry. *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne], Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, document 30, mis en ligne le 16 septembre 1997, consulté le 20 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/cybergeo/227>. doi: <https://doi.org/10.4000/cybergeo.227>
- Euriat, M. & Thélot, C. (1995). Le recrutement social de l'élite scolaire en France : évolution des inégalités de 1950 à 1990. *Revue française de sociologie*, 403-438.
- Flachère, M. & Pouliquen, E. (2015). *Surqualification et sentiment de déclassement : public-privé, des profils et des opinions proches*. Collection : Études recherche et débats, Ministère de la Décentralisation et de la Fonction publique.
- Foucart, J. (2009). L'accompagnement : dispositif de bienveillance et construction transactionnelle. *Pensée plurielle*, 22(3), 13-27. doi : <https://doi.org/10.3917/pp.022.0013>
- Foucault, M. (1994 [1977]). « Le jeu de Michel Foucault », *Dits et écrits*. T. II. Paris : Gallimard, pp. 298-329.
- Galland, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse. L'entrée dans la vie*. Paris : Armand Colin, collection U, série « Sociologie ».
- Gallie, D. & Paugam, S. (2000). *Welfare regimes and the experience of unemployment in Europe*. OUP Oxford.
- Gallie, D. (2007). Welfare regimes, employment systems and job preference orientations. *European Sociological Review*, no 3, vol. 23, p. 279–293.
- Gayraud, L., Agulhon, C., Bel, M., Giret, J.-F., Simon-Zarca, G., & Soldano, C. (2009). Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : quelles logiques territoriales ? *Net. Doc*, 59, 130–p.
- Gayraud, L., Simon-Zarca, G. & Soldano, C. (2011). Université : les défis de la professionnalisation. CEREQ, *Notes Emploi Formation*, Nef, n°46, 36p.
- Génération précaire. (2006). *Sois stage et tais-toi !* Paris : La Découverte.
- Germain, V. & Olympio, N. (2012). Parcours scolaires en France et espace d'opportunités : une analyse à l'aune de la théorie des capacités de Sen. *Formation Emploi*, 120, pp. 13-33.
- Giret, J.-F. (2005). *Quand les jeunes s'estiment déclassés*. in Des formations pour quels emplois ?, Giret J.-F., Lopez A., et J. Rose (eds.), Paris : La Découverte, collection « Recherche », pp. 279-288.
- Giret, J.-F. & Issehnane, S. (2012). L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 117, 29–47.

Giret J.-F., Moullet & Thomas. (2002). *De l'enseignement supérieur à l'emploi : les trois premières années de vie active de la « Génération 98 »*, Cereq.

Glaymann, D. (2014). Le stage dans l'enseignement supérieur, un dispositif riche de promesses difficiles à tenir. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 35. <https://doi.org/10.4000/edso.714>

Glaymann, D. (2015). Quels effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur ? *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 129, 5–22.

Glaymann, D. & Grima, F. (2010). Faire face à un déclassement social : le cas des jeunes diplômés précaires prisonniers des stages. *Management Avenir*, n° 36(6), 206–225.

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1. La présentation de soi*. Paris: Editions de Minuit.

Goffman, E. (1975). *Stigmates. The social functions of disabilities*. Paris : Editions de Minuit.

Goodman, R., Hatakenaka, S. & Kim T. (2009). *The Changing Status of Vocational Higher Education in Contemporary Japan and the Republic of Korea*. UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.

Gosselin, M., Viau-Guay, A. & Bourassa, B. (2014) Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*. DOI: 10.4000/pistes.4009

Grossetti, M. (2006). Trois échelles d'action et d'analyse. *L'année Sociologique*, 56(2), 285-307.

Groux, D. (1997). L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement. In: *Revue française de pédagogie*, volume 121. L'éducation comparée. pp. 111-139. doi:<https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1149>

Guigou, J. (1975). La stagification. dans *Éducation permanente*, 31, p. 3-25.

Guimond, S. & Roussel, L. (2001). Bragging About One's School Grades : Gender Stereotyping and Students' Perception of Their Abilities in Science, Mathematics, and Language. *Social Psychology of Education* 4, 275–293. <https://doi.org/10.1023/A:1011332704215>

Guimond, S., Chatard, A., Martinot, D., Crisp, R. J. & Redersdorff, S. (2006). Social comparison, self-stereotyping, and gender differences in self-construals. *Journal of personality and social psychology*, 90(2), 221.

Haicault, M. (1969). *La représentation de la profession et ses modifications chez les futurs techniciens en formation* (Doctoral dissertation, thèse, Sorbonne).

Hanique, F. (2014). *Le Sens du travail. Chronique de la modernisation au guichet*. Toulouse, Érès.

Hassenteufel, P. (2005). De la comparaison internationale à la comparaison transnationale. *Revue française de science politique*, Vol. 55(1), 113–132.

- Issehnane, S. (2011). Le développement de l'apprentissage dans le supérieur : une évaluation empirique à partir de l'enquête *Génération 2001*. *Travail et emploi*, 125(1), 27-39. doi:10.4000/travailemploi.4946.
- Jobert, G. (2002). CHAPITRE 11. La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale. Dans : Marguerite Altet éd., *Formateurs d'enseignants : Quelle professionnalisation ?* (pp. 247-260). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.altet.2002.01.0247>
- Joyeau, A., Robert-Demontrond, P., & Schmidt, C. (2010). Les récits de vie en Gestion des Ressources Humaines : principes, portée, limites, Abstract. *Management & Avenir*, 34, 14–39.
- Jury, M., Smeding, A. & Darnon, C. (2015). First-generation students' underperformance at university : The impact of the function of selection. *Frontiers in Psychology*, 6, 710.
- Jury, M., Smeding, A., Stephens, N. M., Nelson, J. E., Aelenei, C. & Darnon, C. (2017). The experience of low-SES students in higher education : Psychological barriers to success and interventions to reduce social-class inequality. *Journal of Social Issues*, 73(1), 23-41.
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review : developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of advanced nursing*, 72(12), 2954-2965.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi*. Paris : Armand Colin.
- Kim, T. (2001). *Forming the Academic Profession in East Asia: A Comparative Analysis*. New York and London : Routledge.
- Kis, V. & Park, E. (2012). *A Skills beyond School Review of Korea. OECD Reviews of Vocational Education and Training*. OECD Publishing.
- Krahn, H. J., Howard, A. L. & Galambos, N. L. (2015). Exploring or Floundering? The Meaning of Employment and Educational Fluctuations in Emerging Adulthood. *Youth & Society*, 47, 245-266.
- Kudrna, L., Furnham, A. & Swami, V. (2010). The influence of social class salience on self-assessed intelligence. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 38(6), 859-864.
- Lahrizi, I. Z., Masdonati, J., Skakni, I., & Fournier, G. (2016). Entre attentes et réalité : la construction de l'identité professionnelle des diplômé.e.s de la formation professionnelle et technique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 45/2. <https://doi.org/10.4000/osp.4984>
- Lahire, B. (2005). Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire ». *L'esprit sociologique*, Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (2013). La fabrication sociale des individus : cadres, modalités, temps et effets de socialisation. Dans : B. Lahire, *Dans les plis singuliers du social: Individus, institutions, socialisations* (pp. 115-132). Paris : La Découverte.
- Lahire, B. (2016). *Pour la sociologie. Et pour en finir avec une prétendue « culture de l'excuse »*. Paris : La Découverte, coll. Cahiers libres.

- Lalive d'Épinay, C., Bickel, J. F., Spini, D., & Cavalli, S. (2005). Parcours de vie : émergence d'un paradigme interdisciplinaire. *Parcours de vie*, 187-210.
- Lama, A. & Zumsteeg, S. (2019). *Préparer la nouvelle génération à l'évolution du travail*. Une étude réalisée par Ipsos pour WISE, en collaboration avec JobTeaser.
- Lambert, M., Marion-vernoux, I. & Sigot, J.C. (2009). *Quand la formation continue : repères sur les pratiques de formation des employeurs et des salariés*. Enquêtes Céreq, Marseille.
- Laot, F. & Lescure, E. (2008). *Pour une histoire de la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Laot, F. & Olry, P. (2004). *Éducation et formation des adultes. Histoire et recherches*. Lyon, INRP.
- Lauer, C. (2003). Family background, cohort and education : A French-German comparison based on a multivariate ordered probit model of educational attainment. *Labour Economics* 10(2), pp. 231-251.
- Lazarsfeld, P. (1965). Des concepts aux indices empiriques. In Boudon, R. & Lazarsfeld, P. (Eds.), *Le vocabulaire des sciences sociales : Concepts et indices*. pp.27-36. Paris : Mouton.
- Lazarsfeld, P. (1970). L'apport conceptuel des analyses d'enquête à la sociologie générale. In *Qu'est-ce que la sociologie ?* p.20. Paris : Gallimard.
- Lebel, C., Bélair, L. & Goyette, N. (2012). Accompagnement et reconnaissance professionnelle au service de la persévérance des stagiaires en difficultés. *Recherches & éducations*, (7), 55-68.
- Leclerc-Olive, M. (1997). *Le Dire de l'événement : (biographique)*. Villeneuve d'Ascq : Presses Univ. Septentrion.
- Lee, Sanghoon. (2007). The Timing of Signaling : To Study in High School or In College. *International Economic Review*, Vol. 48, No. 3.
- Lefevre, G., Garcia, A. & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel », *Questions Vives* [En ligne], Vol.5 n°11 |, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 01 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/627>.
- Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Note de synthèse. In: *Revue française de pédagogie*, volume 139. Dispositifs, pratiques, interactions pédagogiques: approches sociologiques. pp. 131-153. doi:<https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2889>
- Linton, R. (1986). *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris : Dunod. (1^o édition 1945).
- Loriol, M. (2000). *Le temps de la fatigue. La gestion sociale du mal-être au travail*. Paris : Anthropos.
- Loriol, M. (2017). *Le(s) rapport(s) des jeunes au travail. Revue de littérature (2006-2016)*. Rapport d'études, INJEP, Paris.
- Louis, M.R. (1980). Surprise and Sense Making: What Newcomers Experience in Entering Unfamiliar Organizational Settings. *Administrative Science Quarterly*, 25, 226-251.
- Maillard, D. & Veneau, P. (2006). Les licences professionnelles : Formes et sens pluriels de la

« professionnalisation » à l'université. *Sociétés contemporaines*, no 62(2), 49-68. doi:10.3917/soco.062.0049

Malenfant, R., Côté, N. & Duchesne, A. (2013). *Vers une nouvelle conception de l'« idéaltype » du travailleur ?* Québec : Presses de l'U. du Québec (PUQ).

Marcel, J.-F. (2009a). Investir l'objet "développement professionnel" par l'entrée "indicateurs". *Questions Vives*, 5(11). Consulté le 11 avril, 2020, sur Questions Vives : <http://questionsvives.revues.org/563>.

Marcel, J.-F. (2009b). Le sentiment d'efficacité professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des "nouveaux" professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions Vives*, 5(11), pp. 161-176. Consulté le 11 avril, 2020, sur <http://questionsvives.revues.org/564>.

Marcel, J.-F. (2014a). Le développement professionnel des professeurs de l'enseignement agricole public français lors de leur entrée dans le métier. *Spirale-E Revue de recherche en éducation* (53), pp. 19-40. Consulté le 20 mars, 2020, sur <http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article1183>.

Marcel, J.-F. (2014b). Les pratiques enseignantes mises en récit. *Recherche en éducation* (19), pp. 82-95.

Marcotte, J. & Dion, A. (2011). Regards croisés des notions relatives au développement identitaire des jeunes adultes et de la socialisation professionnelle propre au métier de policier. *Déviance et Société*, Vol. 35(3), 439-449.

Martin, D. (1993). *Démocratie industrielle*. Paris : PUF, collection Sociologies.

Martin, O. (2012). Analyse quantitative. *Les 100 mots de la sociologie*, Paris : PUF, coll. « Que Sais-Je ? ».

Martineau, S., Portelance, L. & Presseau, A. (2009). La socialisation au travail comme indicateur de développement professionnel : analyse des approches basées sur la mesure. *Questions Vives. Recherches en éducation*, Vol.5 n°11, 243-258. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.614>.

Martinot, D., Bagès, C. & Désert, M. (2012). French children's awareness of gender stereotypes about mathematics and reading: When girls improve their reputation in math. *Sex Roles*, 66(3-4), 210-219.

Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London : Sage.

Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail : préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. Berne : Peter Lang.

Masdonati, J., & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41, 229-253.

Maubant, P., Tribby, E., & Denoux, S. (2014). Éditorial : Le stage en formation, tendances et résistances. *Éducation et socialisation*. [En ligne], 35 | 2014, consulté le 13 octobre 2015. URL: <http://journals.openedition.org/edso/631>.

- Mauger, G. (2015). *Âges et générations*. Paris : La Découverte.
- Maugeri, S. (2013). *Théories de la motivation au travail*. Paris : Dunod.
- Maurice, M., Sellier, P. & Silvestre, J.-J. (1982). *Politiques d'éducation et organisation industrielle. Une comparaison France-Allemagne*, Paris : PUF.
- Maurice, M. (1989). Méthode comparative et analyse sociétale. Les implications théoriques des comparaisons internationales. In: *Sociologie du travail*, 31^e année n°2. Les comparaisons internationales. Théories et méthodes. pp. 175-191. [En ligne], consulté le 01 octobre 2019. URL : www.persee.fr/doc/sotra_0038-0296_1989_num_31_2_2456. doi:<https://doi.org/10.3406/sotra.1989.2456>
- Meirieu, P. (2013). *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*. Montrouge : ESF éditeur.
- Méda, D. & Vendramin, P. (2013). *Réinventer le travail*. Paris : PUF.
- Méhaut, P., Rose J., Monaco A. & Chassey, F. (1987). *La transition professionnelle. Les jeunes de 16 à 18 ans*. Paris : L'Harmattan.
- Méhaut, P. (2004). De la formation continue en entreprise à la formation tout au long de la vie : la difficile évolution du système français. [En ligne], consulté le 03 mars 2020. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00085870>.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2011). *Plan pour la réussite en licence : 730 millions d'euros d'ici 2012*. Communiqué de presse mis à jour le 10 mai 2011 (En ligne : www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/).
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation - Systèmes d'Information et des Études Statistiques. (2016). *Enquête sur les stages*. Note Flash n°12. ISSN 2108-4033.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation - Systèmes d'Information et des Études Statistiques. (2017). La généralisation des stages dans l'enseignement supérieur recouvre des réalités très diverses. Note d'information n°8 - Octobre 2017. Source : Céreq, enquête Génération 2010, interrogation 2013 - Traitements MESRI/SIES.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2017). L'état de l'École : Coûts, Activités, Résultats. 34 indicateurs sur le système éducatif français. La version numérique : e-ISSN 2431-5559 e-ISBN 978-2-11-152120-9.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. (2018). *Guide des stages*. [En ligne] URL : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Annexes/39/0/guidestages_419390.pdf
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation - Systèmes d'Information et des Études Statistiques. (2018). Enquête sur les stages. Note Flash n° 14. [En ligne] URL : https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2018/45/8/NF_stage_2018_1006458.pdf
- Moncel, N. (2012). Quelle qualité d'emploi pour les jeunes diplômés du supérieur ?

Formation emploi. Revue française de sciences sociales, 117, 69–87.

Moscoso, J. N. (2013). Et si l'on osait une épistémologie de la découverte? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant. *Penser l'éducation*, 33, 57-80.

Nicourd, S., Samuel, O., & Vilter, S. (2011). Les inégalités territoriales à l'université: effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (176), 27-40.

Nyberg, D. & Egan, K. (1981). *The erosion of education : Socialization and the schools*. Teachers College Press.

OCDE (2008). *Des emplois pour les jeunes : Canada*. Paris : Éditions OCDE.

OECD (2019). Education at a Glance 2019. [En ligne] consulté le 20 décembre 2019. URL : <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>

Olympio, N. & di Paola, V. (2018). Quels espaces d'opportunités offrent les systèmes éducatifs ? : Une comparaison des trajectoires de formation des jeunes, en France et en Suisse. *Formation emploi*, 141(1), 233-254. <https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2018-1-page-233.htm>.

Olry, P. (2009). L'expérience du travail comme indicateur de développement. Etude exploratoire dans l'activité de distribution postale. *Questions vives. Recherches en éducation*, 5(11), 193-207.

Ortega, R. B. & Fraysse, B. (2009). « Quels indicateurs de développement professionnel en formation technologique supérieure ? », *Questions Vives* [En ligne], Vol.5 n°11, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 28 juin 2020. DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.592>.

Osty, F., Sainsaulieu, R. & Uhalde, M. (2007). *Les mondes sociaux de l'entreprise : Penser le développement des organisations*. Paris : La Découverte.

Pachod, A. (2017). La triple démarche de l'enseignant en contexte hypermoderne. *Recherches en Éducation*, n°28, 137-148.

Paillé, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication présentée au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2016). Chapitre 11. L'analyse thématique. Dans : P. Paillé & A. Mucchielli (Dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 235-312). Paris: Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01.0235>

Pailot, P. (2003). Méthode biographique et entrepreneuriat : Application à l'étude de la socialisation entrepreneuriale anticipée. *Revue de l'Entrepreneuriat*, vol. 2(1), 19-41. doi:10.3917/entre.021.0019.

Paugam, S. (2000). *Le Salarié de la précarité. Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. PUF : Paris.

Paul, M. (2009). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20(2), 11-63.

doi:10.3917/savo.020.0011.

Pelpel, P. (1989). Les stages de formation. In: *Recherche & Formation*, N°8, 1990. Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation. pp. 141-143.

Pendaries, J. R. (1991). Approche biographique et approche structurelle : quelques remarques sur le « retour du biographique » en sociologie. *L'Homme et la société*, 102(4), 51-63.

Peugny, C. (2009). *Le déclassement*. Paris : Grasset, 173 p.

Piaget, J. (1964). Cognitive development in children. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(2), 176-186.

Picavet, E. (2007). Universités et « grandes écoles » : une impasse française. *Cités*, 31(3), 173-178. doi:10.3917/cite.031.0173.

Pinte, G. & Fischer-Lokou, J. (2018). Les paradoxes de l'insertion professionnelle des jeunes. *The Conversation*, The Conversation France. (hal-02079341).

Pinto, V. (2014). *À l'école du salariat: Les étudiants et leurs « petits boulots »*. Paris cedex 14, France : PUF. doi:10.3917/puf.pinto.2014.01.

Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions Vives* [En ligne], Vol.5 n°11 |, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 01 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/622>.

Plassard, J. M. (2015). La problématique de déclassement des diplômés et son impact sur les politiques de formation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (192), 49-60.

Pogge, T. (2010). A Critique of the Capability Approach. In Harry Brighouse and Ingrid Robeyns (eds.), *Measuring Justice: Primary Goods and Capabilities*. Cambridge : Cambridge University Press.

Potts, P. (2010). Chapitre 3. La place de l'expérience dans la recherche en éducation comparée. Dans : Mark Bray éd., *Recherche comparative en éducation* (pp. 71-88). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.bray.2010.01.0071

Prairat, E. (2014). L'approche par les normes professionnelles. *Recherche et formation*, (75), 81-94.

Prévoist, J.-B. (2012). *L'emploi des jeunes*. Avis du Conseil économique, social et environnemental. [En ligne] : www.lecese.fr/.

Ragin, C. (1999). The Distinctiveness of Case-oriented Research. *Health Services Research*, 34:5 Part II, pp.1137-1151.

Ragin, C. (2004). La place de la comparaison : jalons pour la recherche comparative configurationnelle. *Revue Internationale de Politique Comparée*. 11(1):118–129.

Reverdy, C. (2014). De l'université à la vie active [Billet]. Consulté le 4 avril 2016, de <http://edupass.hypotheses.org/334#Professionnalisation>

Robin. J. (2012). Infos migrations 41 : Comment mesurer le déclassement professionnel ?

Document de travail, DSED.

Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie*. Montréal : Hurtubise HMH. (1ère édition 1969).

Rose, J. (1984). *En quête d'emploi : formation, chômage, emploi*. Paris : Economica.

Rose, J. (2008). La professionnalisation des études supérieures : tendances, acteurs et formes concrètes. *Les Chemins de La Formation Vers L'emploi 1ère Biennale Formation-Emploi-Travail*, 45–58.

Rose, J. (2018). La professionnalisation des formations supérieures : facettes multiples et effets incertains. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (Hors-série n° 6), 59-70.

Sainsaulieu, R. (2019). *L'identité au travail*. Paris : Presses de Sciences Po, 4e éd. (1re éd. 1977).

Sainsaulieu, R., Tixier, P.E. & Marty, M.O. (1983). *La démocratie en organisation*. Paris, Librairie des Méridiens.

Sartori, G. (1994). *Comparative Constitutional Engineering: An Inquiry Into Structures, Incentives, and Outcomes*. New York : NYU Press.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., Van Vianen, A. E. M., & Bignon, C. (2010). Construire sa vie (*Life designing*) : un paradigme pour l'orientation au XXIe siècle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39, 5-39.

Sen, A. (1980). Equality of What ? in S. McMurrin (ed.), *Tanner Lectures on Human Values*. Salt Lake City : University of Utah Press.

Simmel, G. (1989). Digressions sur l'étranger. 53-59, 1908. In Y. Grafmeyer et I. Joseph, *L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*. Paris : Champ Urbain.

Stephens, N. M., Markus, H. R. & Phillips, L. T. (2014). Social class culture cycles : How three gateway contexts shape selves and fuel inequality. *Annual Review of Psychology*, 65, 611-634.

Stumpf, A. & Sonntag, M. (2009). Les indicateurs temporels du développement professionnel des professeurs des écoles néo-titulaires : entre temporalité institutionnelle et temporalité personnelle ?, *Questions Vives* [En ligne], Vol.5 n°11 |, mis en ligne le 01 juin 2011, consulté le 01 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/574>.

Sylvain, L. (2002). Le guide d'entrevue : son élaboration, son évolution et les conditions de réalisation d'une entrevue. In *023147 Actes du 12e Colloque de l'ARC*. Association pour la recherche au collégial.

Tanguy, L. (1984). La relation "formation et emploi": du problème social à l'objet de recherche ou les rapports système éducatif-système productif, un champ de recherche en voie de constitution, in *Pour un bilan de la sociologie de l'éducation*, Cahiers du centre de recherches sociologiques n2, Toulouse : Université Toulouse-Le-Mirail.

Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation-emploi. Un état des recherches en France*. Paris : La Documentation Française.

Tanguy, L. (1998). La formation, un bien universel ? *Cahiers français*, n° 285, p. 98-107.

Tenret, É. (2009). Chapitre 8. L'impact du diplôme sur la croyance en la méritocratie : l'apport des enquêtes internationales. Dans : Marie Duru-Bellat éd., *Les sentiments de justice à et sur l'école* (pp. 119-140). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.durub.2009.01.0119.

Tenret, E. (2011). *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*. Paris : PUF, 192 p.

Tönnies, F. (1944). *Communauté et Société : catégories fondamentales de la sociologie [1887]*. Paris : PUF, p. 39.

Tréanton, J. R. (1960). Le concept de « carrière ». *Revue française de sociologie*, 73-80.

Triby, E. (2012a). L'université face à sa désinstitutionnalisation : le sens et la portée de la VAE, dans E. QUENSON et S. COURSAGET (éd), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur : de la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse : Octarès, p. 89-104.

Triby, E. (2014). Actualité et inactualité de la stagification. *Éducation et socialisation*. [En ligne], 35 | 2014, mis en ligne le 01 avril 2014, consulté le 13 octobre 2015. URL : <http://edso.revues.org/634>.

Trottier, C. (2001). La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes. *Éducation et sociétés*, no 7(1), 5-22. doi:10.3917/es.007.0005

Trottier, C. (2006). La signification du diplôme et de la formation chez des jeunes en insertion professionnelle qui ont interrompu leurs études secondaires. In K. Beji & G. Fournier (éd.), *De l'insertion à l'intégration socioprofessionnelle : Rôles et enjeux de la formation initiale et de la formation continue* (pp. 1-17). Québec : Presses de l'Université Laval.

Turner III, D. W. (2010). Qualitative interview design : A practical guide for novice investigators. *The qualitative report*, 15(3), 754-760.

Van Maanen, J. & Schein, E.H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264.

Van Zanten, A. (2016). La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France. *L'Année sociologique*, vol. 66, no 1, p. 81-114.

Van Zanten, A. (2018). Les pratiques éducatives familiales des enseignants : des parents comme les autres ? *Revue française de pédagogie*, 203(2), 5-14.

Van Zanten, A. (2019). Neo-liberal influences in a "conservative" regime: The role of institutions, family strategies and market devices in access to higher education in France. *Comparative education*, vol. 55, no 2. [En ligne], consulté le 9 mars 2020. URL : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03050068.2019.1619330>.

Verniers, C. & Martinot, D. (2015). Characteristics expected in fields of higher education and

gender stereotypical traits related to academic success: a mirror effect. *Social Psychology of Education*, 18(4), 719-733.

Vincens, J. (2001). Expérience professionnelle et formation. *Les notes du LIRHE*, n° 34.

Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales: Pratiques et méthodes*. Paris : La Découverte. doi:10.3917/dec.vigou.2005.01

Vulliez, C. (2013). *Les jeunes et l'emploi : l'obligation de reconstruire*. Paris : Editions Eyrolles.

Weber, M. (1920). *Économie et Société*. Paris : Plon. (éd.1971).

Wiederkehr, V., Darnon, C., Chazal, S., Guimond, S. & Martinot, D. (2015). From social class to self-efficacy : Internalization of low social status pupils' school performance. *Social Psychology of Education*, 18(4), 769-784.

Wittorski R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17(2), 9-36. doi:10.3917/savo.017.0009.

Wittorski, R. (2009). Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité, compétence, professionnalisation, développement professionnel, identité. *Penser l'éducation*, n° 25, p. 143-155.

Wittorski, R. (2012). La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, [En ligne], 28–1. consulté le 5 avril 2016. URL : <https://ripes.revues.org/580>

Wittorski, R. (2013). Conclusion : quelques enjeux et fonctions assurées par l'accès à l'expérience. *Questions Vives. Recherches en éducation*, Vol.10 n°20, 107–117. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1393>

Woollven, M. (2014). Expertise réservée, expertise partagée : Les professionnels de la dyslexie en France et au Royaume-Uni. *Carrefours de l'éducation*, 37(1), 95-109. doi:10.3917/cdle.037.0095

Young, M. D. (1994). *The rise of the meritocracy*. Transaction Publishers.

Zarifian, P. (1988). L'émergence du modèle de la compétence. *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines*, 77-82.

Sites et textes officiels

(2006). Loi n° 2006-396 du 31 mars 2006 « pour l'égalité des chances » : (les dispositions du titre I, relatives à « l'apprentissage junior » ont fait l'objet d'une publication dans le JDJ-RAJS n° 254, p. 13). *Journal du droit des jeunes*, 255(5), 50-51. doi:10.3917/jdj.255.050

www.legifrance.gouv.fr

www.enseignementsup-recherche.gouv.fr

<http://kostat.go.kr/>

En Coréen

강무섭, 전도근. (2004). **청년실업문제해결을 위한 대학생 직업능력개발 방안**. 한국직업능력개발원.

권성일. (2012). **인턴십의 효과가 채용에 미치는 영향 및 전략적 활성화 방안 : 효과성의 객관적 요인, 주관적 요인을 중심으로**. 석사학위논문. 성균관대학교.

경기도교육연구원 교육통계센터. (2016). **통계로 보는 교육정책**. 경기도교육청.

김경근, 강영혜. (2005). **한국사회 교육격차의 실태 및 원인**. 한국사회학회 사회학대회 논문집, 제1회 한국교육고용패널 학술대회 논문집, pp.723-747.

김기민. (2011). **사회화 과정으로서의 대학생 인턴십 : 세 구직자의 경험적 사례 연구**. 석사학위논문. 한양대학교대학원.

김기홍, 조희경, 오병진. (2014). **전문대학에서 현장실습과 실습학기제 운영실태 분석 및 정책적 개선 방안**. 이슈페이퍼 2014-2, 한국직업능력개발원.

김신일. (2015). **교육사회학**. 교육과학사.

김안나, 이병식. (2004). **한국 고등교육의 보편화에 따른 대학 재구조화의 현황과 정책 방향**. *韓國教育 The Journal of Korean Education*. Vol. 31. No. 2. pp.415~440.

김영규. (2008). **해외인턴십을 활용한 지방 4년제 대학 여성인력의 취업 활성화 방안**. *관광연구*, 22(4), 327-338.

김영철, 김희삼. (2012). **노동시장 신호와 선별에 기반한 입시체제의 분석과 평가**. 연구보고서 2012-12, 한국개발연구원.

김호원. (2014). **참여한 인턴제 업무수준의 교육 및 기술 그리고 전공 일치가 인턴제 참여 성과에 미치는 영향**. 고용패널 학술대회, 발표분과8-노동시장성과II.

김환식. (2006). **고등교육정책 현황과 과제**. *직업과 인력개발*, 9-4. 한국직업능력개발원.

- 남재량, 이규용, 주무현. (2009). **청년고용문제 해소를 위한 인턴십 제도 연구: 중소기업 청년인턴제를 중심으로**. 한국노동연구원. 노동부.
- 남재량, 이철인, 전영준, 우석진. (2011). **청년층 노동시장 진입 및 정착방안 연구**. 한국노동연구원.
- 남재욱, 류기락, 김영빈, 변영환, 최승훈, 크리스티나 히슬. (2019). **직업교육과 사회이동**. 세종: 한국직업능력개발원.
- 노경란, 허선주. (2011). 대졸 청년층의 직업훈련과 인턴 경험이 경제적 효과 및 일자리 만족에 미치는 영향. *직업교육연구*, 30(3), 93-109.
- 목광수. (2010). 역량 중심 접근법과 인정의 문제: 개발 윤리와의 관련 하에서 고찰. *철학*, 104, 215-239.
- 박병영, 김미란, 김기현, 류기락, 이영민. (2010). **교육과 사회계층이동 조사 연구 III: 교육계층화와 사회이동 추이 분석**. 한국교육개발원.
- 백성혜, 한재영. (2008). **귀추법의 소개 및 적용**. 한국과학교육학회, 제54차 총회 및 하계학술대회 발표자료.
- 신현석. (2003). 한국 고등교육개혁의 구상과 전략. *고등교육연구*, 14(1), 83-119.
- 아마르티아 센. (2008). **불평등의 재검토 (원제 : Inequality Reexamined)**. 한올아카데미.
- 엄소영. (2015). **대학 재학 중 인턴십 경험이 노동시장 성과에 미치는 영향**. 석사학위논문. 연세대학교.
- 오성재, 강창희, 정혜원, 주병기. (2016). 가구환경과 교육성취의 기회 : 대학수학능력시험 성적을 이용한 연구, *재정학연구*, 9(4), 1-32.
- 오성재, 주병기. (2017). **한국의 소득기회불평등에 대한 연구**. 연구논문, 서울대학교 분배정의연구센터.
- 오필석, 김찬중. (2005). 지구과학의 한 탐구 방법으로서 귀추법에 대한 이론적 고찰. *한국과학교육학회지 제25권 제5호*, 610 - 623.
- 유성상, 이재준, 남유진. (2015). 역량기반 대학교육 담론의 한계 및 대안적 논의

탐색. *평생학습사회*, 11(2), 21-52.

유진성. (2019). 가구 특성별 중산층 비율 및 가구 계층 이동성 분석과 시사점. *KERI Insight*, 19-18.

윤명희, 김진화, 김현희, 박성실. (2006). 대학의 산학협동 인턴십 프로그램 평가. *직업교육연구*, 25(3), 183-206.

이경희, 김태일. (2007). **대학교육의 성별 임금효과 : 대학 순위와 전공의 영향을 중심으로**. 제8회 한국노동패널 학술대회.

이동근. (1993). 인사관리. 한국인사관리협회 *월간인사관리* 6월호.

이수정. (2007). 명문대 중심 대입관과 사교육비 지출 간의 관계 분석 : 사교육 원인에 대한 사회심리적 접근. *교육행정학연구*, 제25권 제4호, 한국교육행정학회. pp.455~484.

이종구, 김병기. (2008). 한국기업의 인턴사원제도의 사적 전개과정과 시대별 특성 비교분석. *경영사학*, 23(3). 261-298.

이종구. (2008). **한국취업문화의 사적 전개과정과 시대별 특성비교분석에 관한 탐색적 연구**. 국제 지역학회 2008년 춘계정기학술대회 발표집, 769.

장수명. (2006). 대학서열의 경제적 수익 분석. *한국교육*, 제33권 제2호, pp.75~107.

장원섭. (2006). **일의 교육학**. 서울: 학지사.

정운경. (2015). 아마티야 센 (Amartya Sen) 의 잠재가능성접근 (capability approach) 과 교육. *교육사상연구*, 29(3), 129-155.

정주연, 장수연, 최영섭. (2006). **대학생 기업 현장실습의 구조와 성과**. 한국직업능력개발원.

정태화. (2002). **주요 국가의 현장지향적 직업교육 제도와 국내 적용 가능성 탐색**. 한국직업능력개발원.

조성남, 이현주, 주영주, 김나영. (2011). **질적연구방법과 실제**. 서울: 그린.

주무현. (2013). **재정지원 직접일자리사업 고용효과성 성과 평가**. 한국고용정보원.

고용노동부.

채창균, 최영섭, 오호영, 김승보, 옥준필, 정재호. (2006). 청년층의 노동시장 이행과 인적자원개발. *경제·인문사회연구회 협동연구총서 06-17-01*. 한국직업능력개발원.

하연섭. (2011). 제도분석 : 이론과 쟁점 (제2판). 서울: 다산 출판사.

한준, 한신갑. (2006). 대졸자의 사회경제적 성과를 통해 본 대학 간 불평등. 제7회 한국노동패널 학술대회.

INDEX

A

Agamben	11
Agulhon.....	16
Albouy.....	8
Alter	42, 44, 47
Ambady.....	131
Ashton.....	21

B

Baszanger.....	36
Barbusse	57, 122, 151
Bardin.....	208, 212
Baudelot	8, 19
Bayou	98, 102, 107, 151
Beck.....	62
Becker.....	136
Bel.....	9, 21, 146
Berger	36, 190
Bertaux.....	187, 193
Bigi.....	64
Billett.....	67
Bonvin	144, 180
Bosch.....	102
Bourdieu.....	8, 37, 131, 154, 173, 192, 198
Bourdoncle	101, 151
Bourgeois.....	67
Boutinet.....	109
Bowles	8, 19
Briant.....	102, 109
Brinbaum.....	101, 153
Brucis	146
Bulle	165
Burrick.....	187
Busemeyer	102
Buyse	166

C

Castra	36
Causa	102
Céreq.....	24, 57, 65, 123, 153, 326
Chardon.....	144, 152
Charest	102
Clarke.....	75, 89, 121
Combes.....	102
Combessie.....	203

Coninck	195
---------------	-----

D

Danvers.....	39
Darmon.....	191
Davoine.....	64
Délay	64
Demazière.....	155, 188, 197
De Gaulejac	155, 350
Dhoquois	63
Dion.....	160
Dixon.....	155
Domingo.....	30, 33, 40, 152
Dubar..	20, 31, 38, 50, 53, 141, 150, 188, 196
Dubet	64, 101, 131, 133, 153
Dubied	193
Dubois	146
Durand.....	67
Durkheim.....	37, 49, 73, 143, 329
Duru-Bellat.....	8, 9, 101, 131, 133, 158
Dutercq	131

E

Egan	36
Establet	8, 19
Elias.....	62, 190
Erikson.....	50
Ethington	79
Euriat.....	131

F

Farvaque	144, 180
Fischer-Lokou	50
Flachère	58
Foucart.....	11
Foucault	11
Frayse	166

G

Galland	20
Gallie	63
Gayraud.....	100, 106, 123, 146, 333
Génération précaire	57
Germain.....	57
Gintis.....	8, 19
Giret	40, 60, 69, 107, 123, 151, 173

Glaymann..102, 109, 111, 122, 130, 141, 172
Godard 195
Goffman 46
Goodman 114
Gosselin..... 167, 170
Grima..... 141, 172
Groux 106
Guigou 108
Guimond 131

H

Haicault 60, 156
Hanique..... 64
Hassenteufel..... 76, 83, 93, 121

I

Issehnane40, 60, 69, 123, 151

J

Jarousse 131
Jobert..... 349
Johansson 102
Jury 131

K

Kallio..... 201
Kaufmann..... 155, 197
Kim 114
Kis..... 147
Krahn 23
Kudrna 131

L

Lahrizi.....51, 103, 157
Lahire 75, 155
Lalivé d'Épinay 188
Lambert 109
Laot..... 108, 110
Lauer 101
Laville..... 48
Lazarsfeld 164
Lebel 35
Leclerc-Olive 191
Lee 136

Lefevre 166
Lescure..... 108
Lessard..... 101, 151
Linton 37
Loriol..... 63
Louis..... 38
Luckmann 36, 190

M

Maillard 107
Malenfant..... 39
Marcel..... 156, 165
Marcotte..... 160
Martin..... 42
Martineau 37, 160, 176
Martinot..... 131
Masdonati 51, 103, 154
Mason..... 163
Maubant..... 98, 102, 109, 113, 151
Mauger..... 188, 197
Maugeri..... 64
Maurice..... 84, 88, 91
Meirieu 67
Méda..... 63
Méhaut..... 20, 146
Ministère de l'Enseignement supérieur et de
la Recherche ... 24, 60, 98, 102, 105, 112, 123
Ministère de l'Éducation nationale..... 30
Moncel..... 103, 150
Moscoso 182
Mucchielli 212

N

Nicourd 188, 191, 194
Nyberg 36

O

OCDE (*OECD*) 8, 101
Olympio 57, 101, 138, 153
Olry 108, 166
Ortega 166
Osty 42

P

Pachod 156
Paillé 203, 212

Pailot 195
 Paola 101, 138, 153
 Park 147
 Passeron 8, 19, 131
 Paugam 144, 151
 Paul 155
 Pélage 155
 Pelpel 112
 Pendaries 187
 Peugny 58, 172
 Piaget 37, 329
 Picavet 131
 Pinte 50
 Pinto 101
 Piot 166
 Plassard 173
 Pogge 349
 Pons 74, 93, 96
 Potts 93
 Pouliquen 58
 Prairat 156
 Prévost 98, 102, 107

R

Ragin 73, 75, 80, 81
 Reverdy 17, 107
 Regnault 75
 Robin 171
 Rocher 37, 155
 Ropé 146
 Rose 20, 77, 101, 103, 151, 349
 Roussel 131

S

Sainsaulieu 42, 44, 49, 330
 Sartori 73, 77
 Savickas 23
 Sen 144, 179, 334, 348
 Schein 38
 Simmel 48, 79, 190
 Sonntag 166
 Stephens 131
 Stumpf 166

T

Tanguy 20, 22, 39, 154
 Tavan 8
 Tenret 101, 132, 153, 330, 345

Thelen 102
 Thélot 10, 131
 Tönnies 190, 347
 Tréanton 60, 156
 Triby 98, 102, 104, 108, 124
 Trottier 19, 23, 57, 101, 150, 154
 Turner 200

V

Vanhulle 166
 Van Maanen 38
 Van Zanten 134, 146, 158
 Vendramin 64
 Veneau 107
 Verniers 131
 Vincens 144, 151
 Vigour 73, 77, 84, 164
 Vulliez 63

W

Weber 73, 190, 329
 Wiederkehr 131
 Wittorski 17, 29, 40, 103, 151, 167, 322
 Woollven 74, 92

Y

Young 133

Z

Zarifian 39, 56
 Zittoun 154

