



**HAL**  
open science

# Le savoir-être dans l'insertion professionnelle des publics éloignés de l'emploi : entre employabilité et employeurabilité

Frédéric Faure

## ► To cite this version:

Frédéric Faure. Le savoir-être dans l'insertion professionnelle des publics éloignés de l'emploi : entre employabilité et employeurabilité. Gestion et management. Université de la Réunion, 2023. Français. NNT : 2023LARE0020 . tel-04411559

**HAL Id: tel-04411559**

**<https://theses.hal.science/tel-04411559>**

Submitted on 23 Jan 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Université de la Réunion

École doctorale Sciences Humaines et Sociales  
Laboratoire CEMOI (Centre d'Economie et de Management de l'Océan Indien)

---

## Thèse présentée en vue de l'obtention du titre de Docteur en Sciences de Gestion

---

Par Frédéric FAURE

« Le savoir-être dans l'insertion professionnelle des publics éloignés de  
l'emploi : entre employabilité et employeurabilité »

Soutenue le : 19 octobre 2023

### Composition du jury :

Directeur de Thèse : Monsieur Alain CUCCHI  
Professeur agrégé des universités, Université de la Réunion

Présidente du Jury : Madame Jennifer URASADATTAN  
Professeur des universités, Université Rennes 2

Rapporteuses : Madame Anne BARTEL-RADIC  
Professeure des universités, Sciences Po. Grenoble - UGA

Madame Sabrina LOUFRANI  
Professeure des universités, Université Côte d'Azur

Examinatrice : Madame Chantal FUHRER  
Professeure des universités, Université de la Réunion



## REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Alain Cucchi qui a encadré et dirigé cette thèse. Je souhaite lui témoigner toute ma reconnaissance et mon affection car il a placé sa confiance en moi, il a su me guider patiemment dans le long processus de recherche doctorale, m'apporter de précieux conseils, un soutien sans faille ainsi que les encouragements nécessaires dans les moments de doute inhérents à cet exercice difficile.

Je souhaite également remercier Anne Bartel-Radic et Sabrina Loufrani-Fedida qui m'ont fait l'honneur d'être les rapporteuses de cette thèse, ainsi que Chantale Furher-Cucchi et Jennifer Urasadettan qui ont accepté d'être membres du jury.

En tant que membres de mon comité de suivi de thèse je remercie également Anne Bartel-Radic et Chantal Fuhrer pour m'avoir prodigué des conseils avisés et apporté leur soutien.

Je tiens à remercier La direction de Pôle emploi qui m'a accordé la possibilité de faire cette recherche à partir de données recueillies dans un contexte professionnel ainsi que les collègues qui ont accepté d'être interviewés. Cette recherche n'aurait pas pu se réaliser sans la participation des salariés en insertion et des représentants d'employeurs qui ont également accepté de répondre à mes questions. Qu'ils en soient ici chaleureusement remerciés.

Je me tourne maintenant vers ma famille et vers tous mes proches qui m'ont soutenu bien plus qu'ils ne l'imaginent. Je leur dois énormément, ce qui est difficile d'exprimer en quelques lignes de remerciements.

Je souhaite dédier cette thèse à mes enfants, Elena et Arnaud que j'ai dû souvent délaisser pour me consacrer à mes recherches. Je voulais leur démontrer que rien n'est impossible à force de travail et de persévérance.

Enfin, je terminerai en remerciant Vanessa qui m'a sans doute apporté le plus : la force et la possibilité d'aller jusqu'au bout. Je la remercie de m'avoir aidé à surmonter les doutes, les craintes et d'avoir partagé les joies que m'ont procurées la réalisation de ce travail. Ce n'est pas le lieu des déclarations d'amour, alors je m'arrêterai là.



## SOMMAIRE

Introduction .....	12
--------------------	----

### PARTIE 1 : REVUES DE LITTÉRATURE

<b>Chapitre 1 - Revue de littérature autour de la notion de savoir-être .....</b>	<b>20</b>
---	-----------

<b>1.1. Le savoir-être, une notion aux multiples facettes .....</b>	<b>20</b>
---	-----------

1.1.1. Un mot composé au sens spécifique .....	20
--	----

1.1.2. Des racines historiques anciennes et multidisciplinaires .....	22
---	----

1.1.2.1. Les origines du savoir-être dans les sciences de l'éducation .....	23
---	----

1.1.2.2. Les origines du savoir-être dans la formation professionnelle .....	26
--	----

1.1.2.3. Les origines du savoir-être dans le champ de la gestion .....	27
--	----

1.1.2.4. Les origines du savoir-être dans le champ de l'insertion .....	31
---	----

1.1.3. Les approches contemporaines du savoir-être dans le champ de la gestion .....	33
--	----

1.1.3.1. Le savoir-vivre avant le savoir-être .....	33
---	----

1.1.3.2. Le savoir-être à l'aune de la psychologie .....	33
--	----

1.1.3.3. Les savoir-être en tant que savoir-faire sociaux ou savoir-faire relationnels .....	42
--	----

1.1.3.4. Les savoir-être comme comportements en situation .....	43
---	----

1.1.4. Les approches contemporaines du savoir-être dans le champ de l'insertion .....	45
---	----

1.1.4.1. Les savoir-être professionnels selon Pôle emploi .....	45
---	----

1.1.4.2. Le savoir-être dans les compétences transversales ou transférables .....	47
---	----

1.1.4.3. Les savoir-être comme freins périphériques .....	48
---	----

1.1.5. Une grille de lecture générique des différentes approches du savoir-être .....	49
---	----

<b>1.2. Intérêts et limites de la notion de savoir-être pour l'insertion professionnelle .....</b>	<b>52</b>
--	-----------

1.2.1. Un intérêt croissant des employeurs pour les savoir-être .....	52
---	----

1.2.2. Une opportunité pour des publics peu qualifiés .....	54
---	----

1.2.3. Un risque de personnalisation excessive .....	55
--	----

1.2.4. Une transférabilité qui ne va pas de soi .....	57
---	----

1.2.5. Un risque de déqualification technique .....	60
---	----

1.2.6. Des difficultés d'objectivation dans l'évaluation des savoir-être .....	63
--	----

<b>1.3. Proposition d'une nouvelle grille de lecture du savoir-être .....</b>	<b>66</b>
---	-----------

<b>Chapitre 2 - Revue de littérature autour des notions d'éloignement de l'emploi, d'insertion professionnelle, d'employabilité et d'employeurabilité .....</b>	<b>70</b>
<b>2.1. Éloignement de l'emploi / éloignement du travail .....</b>	<b>70</b>
2.1.1. Des situations de chômage ou d'éloignement de l'emploi très variées .....	70
2.1.2. Un phénomène massif en France .....	72
2.1.3. Un éloignement du travail aux effets délétères sur les ressources de savoir-être .....	75
2.1.4. Un éloignement du travail par effet de sélectivité du marché du travail.....	78
<b>2.2. Les stratégies d'insertion professionnelle et figures de l'intermédiation .....</b>	<b>83</b>
2.2.1. Les stratégies d'insertion selon Castra .....	84
2.2.2. Les figures de l'intermédiation et de la médiation selon Fretel .....	88
2.2.3. Synthèse sur les stratégies d'insertion et figures de l'intermédiation .....	91
<b>2.3. Les différentes approches de l'employabilité .....</b>	<b>92</b>
2.3.1. De l'employabilité comme caractéristique individuelle ... ..	92
2.3.2. ... A l'employabilité comme pratiques RH .....	94
2.3.3. Les conventions d'employabilité selon Loufrani-Fedida, Oiry et Saint-Germes .....	97
<b>2.4. Les pratiques d'employeurabilité .....</b>	<b>99</b>
2.4.1. L'employeurabilité dans la littérature .....	100
2.4.2. L'employeurabilité à la lumière de l'apprentissage en situation de travail.....	106
2.4.3. L'employeurabilité à la lumière de la socialisation organisationnelle.....	109
2.4.4. Synthèse des pratiques d'employeurabilité .....	112
<b>2.5. Apports synthétisés des revues de littérature .....</b>	<b>114</b>

## **PARTIE 2 : MÉTHODOLOGIE**

<b>Posture épistémologique, méthodologie et terrain de recherche .....</b>	<b>120</b>
<b>1. Posture épistémologique .....</b>	<b>120</b>
<b>2. Méthodologie de recherche.....</b>	<b>121</b>
2.1. Définition de l'objet de recherche.....	121
2.2. Design général de recherche .....	124
2.3 Méthodologie pratique de recherche .....	127
2.3.1. Échantillonnage.....	127
2.3.2. Préparation et outillage du recueil de données.....	129
2.3.3. Réalisation des entretiens.....	133

2.3.4. Retranscription des entretiens.....	135
2.3.5. Codage du corpus.....	136
2.3.6. Analyse des données.....	140
<b>3. Présentation du terrain de recherche .....</b>	<b>142</b>
3.1. Les contrats aidés, leurs cibles et leurs effets en termes d'insertion.....	142
3.2. Le contrat Parcours Emploi Compétences.....	144
3.3. Le contrat PEC comme contexte de la recherche.....	146
3.4. Les cas étudiés.....	147
<b>PARTIE 3 : ANALYSE</b>	
<b>Chapitre 1 - Analyse intra-cas.....</b>	<b>154</b>
<b>1.1. Cas n° 1 - ASSO.ACCUEIL .....</b>	<b>155</b>
1.1.1. Stratégies d'insertion et figures de l'intermédiation.....	155
1.1.1.1. Pratiques de l'intermédiaire orientées vers l'offre d'emploi .....	155
1.1.1.2. Pratiques de l'intermédiaire orientées vers les demandeurs d'emploi .....	158
1.1.1.3. Synthèse des pratiques d'intermédiation .....	159
1.1.2 - Conventions d'employabilité et pratiques d'employeurabilité.....	160
1.1.2.1. Pratiques antérieures à l'embauche .....	160
1.1.2.2. Pratiques concernant l'activité de travail .....	164
1.1.2.3. Pratiques relevant de l'organisation du travail .....	166
1.1.2.4. Pratiques relevant du management.....	168
1.1.2.5. Pratiques relevant de la gestion RH des apprentissages.....	170
1.1.2.6. Synthèse des pratiques d'employabilité .....	173
1.1.3. Approches du savoir-être .....	174
1.1.3.1. Ressources cristallisées .....	174
1.1.3.2. Ressources fluides.....	174
1.1.3.3. Comportements normatifs.....	175
1.1.3.4. Comportements d'efficacité .....	177
1.1.3.5. Synthèse sur les approches du savoir-être .....	180
1.1.4. Suivi des salariés en insertion.....	181
<b>1.2 - Cas n°2 - ASSO.INSER .....</b>	<b>183</b>
1.2.1. Stratégies d'insertion / figures de l'intermédiation .....	183
1.2.1.1. Pratiques de l'intermédiaire orientées vers l'offre d'emploi .....	183



1.2.1.2. Pratiques de l'intermédiaire orientées vers la demande d'emploi.....	186
1.2.1.3. Synthèse des pratiques d'intermédiation .....	187
1.2.2. Conventions d'employabilité et pratiques d'employeurabilité .....	188
1.2.2.1. Pratiques antérieures à l'embauche .....	188
1.2.2.2. Pratiques concernant l'activité de travail .....	190
1.2.2.3. Pratiques relevant de l'organisation du travail .....	192
1.2.2.4. Pratiques relevant du management.....	194
1.2.2.5. Pratiques relevant de la gestion RH des apprentissages.....	196
1.2.2.6. Synthèse des pratiques d'employabilité et d'employeurabilité.....	198
1.2.3. Approche des savoir-être .....	199
1.2.3.1. Comportements normatifs.....	199
1.2.3.2. Ressources fluides .....	202
1.2.3.3. Ressources cristallisées .....	203
1.2.3.4. Comportements d'efficacité .....	203
1.2.3.5. Synthèse sur les approches du savoir-être .....	203
1.2.4. Suivi des salariés en insertion.....	204
<b>1.3. Cas n°3 - ÉCOLE.ASEM .....</b>	<b>206</b>
1.3.1. Stratégies d'insertion / figures de l'intermédiation .....	206
1.3.1.1. Pratiques de l'intermédiaire orientées vers l'offre d'emploi .....	206
1.3.1.2. Pratiques de l'intermédiaire orientées vers la demande d'emploi.....	208
1.3.1.3. Synthèse des pratiques d'intermédiation .....	210
1.3.2. Conventions d'employabilité et pratiques d'employeurabilité .....	211
1.3.2.1. Pratiques antérieures à l'embauche .....	211
1.3.2.2. Pratiques concernant l'activité de travail .....	213
1.3.2.3. Pratiques relevant de l'organisation du travail .....	214
1.3.2.4. Pratiques relevant du management.....	216
1.3.2.5. Pratiques relevant de la gestion RH des apprentissages.....	220
1.3.2.6. Synthèse des pratiques d'employabilité et d'employeurabilité.....	221
1.3.3. Approche des savoir-être .....	223
1.3.3.1. Comportements normatifs.....	223
1.3.3.2. Comportements d'efficacité .....	224
1.3.3.3. Ressources fluides .....	225
1.3.3.4. Ressources cristallisées .....	225

1.3.3.5. Synthèse sur les approches du savoir-être .....	227
1.3.4. Suivi des salariés en insertion.....	227
<b>1.4. Cas n°4 - PUBLIC.SUP .....</b>	<b>229</b>
1.4.1. Stratégies d'insertion / figures de l'intermédiation .....	229
1.4.1.1. Pratiques de l'intermédiaire orientées vers l'offre d'emploi .....	229
1.4.1.2. Pratiques de l'intermédiaire orientées vers la demande d'emploi.....	232
1.4.1.3. Synthèse des pratiques d'intermédiation .....	235
1.4.2. Conventions d'employabilité et pratiques d'employeurabilité .....	236
1.4.2.1. Pratiques antérieures à l'embauche .....	236
1.4.2.2. Pratiques concernant l'activité de travail .....	237
1.4.2.3. Pratiques relevant de l'organisation du travail .....	239
1.4.2.4. Pratiques relevant du management.....	240
1.4.2.5. Pratiques relevant de la gestion RH des apprentissages.....	243
1.4.2.6. Synthèse des pratiques d'employabilité .....	245
1.4.3. Approche des savoir-être .....	246
1.4.3.1. Comportements normatifs.....	246
1.4.3.2. Comportements d'efficacité .....	247
1.4.3.3. Ressources fluides.....	248
1.4.3.4. Ressources cristallisées .....	249
1.4.3.5. Synthèse sur les approches du savoir-être .....	249
1.4.4. Suivi des salariés en insertion.....	249
<b>1.5. Cas n° 5 - ASSO.PERISCOL.....</b>	<b>251</b>
1.5.1. Stratégies d'insertion / figures de l'intermédiation .....	251
1.5.1.1. Pratiques de l'intermédiaire orientées vers l'offre d'emploi .....	251
1.5.1.2. Pratiques de l'intermédiaire orientées vers la demande d'emploi.....	253
1.5.1.3. Synthèse des pratiques d'intermédiation .....	255
1.5.2. Conventions d'employabilité et pratiques d'employeurabilité.....	256
1.5.2.1. Pratiques antérieures à l'embauche .....	256
1.5.2.2. Pratiques concernant l'activité de travail .....	257
1.5.2.3. Pratiques relevant de l'organisation du travail .....	259
1.5.2.4. Pratiques relevant du management.....	261
1.5.2.5. Pratiques relevant de la gestion RH des apprentissages.....	262

1.5.2.6. Synthèse des pratiques d'employabilité et d'employeurabilité.....	265
1.5.3 - Approche des savoir-être .....	266
1.5.3.1. Comportements normatifs.....	266
1.5.3.2. Comportements d'efficacité .....	267
1.5.3.3. Ressources fluides.....	268
1.5.3.4. Ressources cristallisées .....	268
1.5.3.5. Synthèse sur les approches du savoir-être .....	269
1.5.4. Suivi des salariés en insertion.....	269
<b>1.6. Cas n° 6 - ÉCOLE.AP .....</b>	<b>271</b>
1.6.1. Stratégies d'insertion / figures de l'intermédiation .....	271
1.6.1.1. Pratiques de l'intermédiaire orientées vers l'offre d'emploi .....	271
1.6.1.2. Pratiques de l'intermédiaire orientées vers la demande d'emploi.....	275
1.6.1.3. Synthèse des pratiques d'intermédiation .....	279
1.6.2. Conventions d'employabilité et pratiques d'employeurabilité.....	280
1.6.2.1. Pratiques antérieures à l'embauche .....	280
1.6.2.2. Pratiques concernant l'activité de travail .....	281
1.6.2.3. Pratiques relevant de l'organisation du travail .....	282
1.6.2.4. Pratiques relevant du management.....	284
1.6.2.5. Pratiques relevant de la gestion RH des apprentissages.....	287
1.6.2.6. Synthèse des pratiques d'employabilité et d'employeurabilité.....	289
1.6.3 - Approche des savoir-être .....	291
1.6.3.1. Comportements normatifs.....	291
1.6.3.2. Comportements d'efficacité .....	292
1.6.3.3. Ressources fluides.....	293
1.6.3.4. Ressources cristallisées .....	295
1.6.3.5. Synthèse sur les approches du savoir-être .....	296
1.6.4. Suivi des salariés en insertion.....	297
<b>Chapitre 2 - Analyse inter-cas .....</b>	<b>298</b>
<b>2.1. Analyse sur le plan des figures de l'intermédiation .....</b>	<b>298</b>
2.1.1. Les approches relevant de la figure de l'insertion.....	299
2.1.2. Les approches relevant de la figure du conseil RH .....	300
2.1.3. Les approches relevant de la figure du placement.....	301

2.1.4. Observations générales sur les pratiques d'intermédiation .....	302
<b>2.2. Analyse sur le plan des conventions d'employabilité .....</b>	<b>304</b>
2.2.1. Les approches relevant majoritairement de la convention d'employabilité supportée ..	305
2.2.2. Les approches relevant majoritairement de la convention d'employabilité biographique .....	308
2.2.3. Une approche mixte du point de vue des conventions d'employabilité .....	310
2.2.4. Observations générales sur les pratiques d'employabilité.....	311
<b>2.3. Analyse sur le plan des conceptions du savoir-être .....</b>	<b>313</b>
2.3.1. Les approches développementales des savoir-être .....	314
2.3.2. Les approches normatives des savoir-être .....	315
2.3.2. Une approche développementale singulière .....	317
2.3.4. Observations générales sur les évocations de savoir-être .....	318
<b>2.4. Analyse transversale.....</b>	<b>321</b>
2.4.1. Premier groupe de cas.....	321
2.4.2. Deuxième groupe de cas .....	323
2.4.3. Un cas singulier.....	324
2.4.4. Observations générales sur l'analyse transversale.....	326

#### **PARTIE 4 : DISCUSSION**

<b>1.1. Apports théoriques.....</b>	<b>330</b>
1.1.1. Caractérisation de la notion de savoir-être .....	330
1.1.2. Mise en relation originale de plusieurs concepts .....	331
1.1.3. Ouverture sur une approche systémique de l'insertion professionnelle .....	332
1.1.4. Approfondissement de la notion d'employeurabilité .....	337
<b>1.2. Implications pratiques .....</b>	<b>341</b>
1.2.1. Implications pour l'évaluation des savoir-être .....	341
1.2.2. Implications pour la gestion des contrats PEC.....	342
1.2.3. Ouverture sur une expérimentation au sein de Pôle emploi .....	347
1.2.4. Implications pour la gestion des ressources humaines .....	348
<b>1.3. Limites de nos travaux.....</b>	<b>349</b>
1.3.1. Limites liées aux données recueillies.....	349
1.3.2. Limites liées à la méthode employée .....	350
1.3.2. Limites liées aux champs non couverts .....	351

CONCLUSION.....	354
BIBLIOGRAPHIE .....	358
TABLE DES FIGURES, TABLEAUX ET ENCADRÉS.....	372
LISTE DES ACRONYMES .....	376
ANNEXES .....	378

## INTRODUCTION

La France connaît depuis plusieurs années une situation de l'emploi paradoxale qui voit coexister un chômage de masse et des difficultés de recrutement dans de nombreux secteurs d'activité. Alors que, fin 2021, le pays compte plus de 6,4 millions de demandeurs d'emploi, toutes catégories confondues, plus de sept employeurs sur dix déclarent avoir rencontré des difficultés de recrutement<sup>1</sup>. Les employeurs attribuent essentiellement ces difficultés à un nombre insuffisant de candidatures (87 % des causes déclarées) ainsi qu'à des candidatures inadéquates (72% des causes déclarées). Parmi les différents facteurs possibles de la situation de déséquilibre sur le marché du travail, la pénurie ou le déficit de compétences des demandeurs d'emploi sont effectivement régulièrement mis en avant. Les candidats ne seraient pas suffisamment nombreux à détenir les compétences recherchées par les employeurs. Le Plan d'Investissement dans les Compétences (PIC), doté de quinze milliards d'euros pour la période 2018-2022 et visant à former deux millions de personnes faiblement qualifiées, a été une des réponses apportée par la puissance publique.

Parmi ces compétences tant recherchées par les employeurs se trouvent des compétences techniques, directement liées à l'exercice d'un ou plusieurs métiers. Cependant, l'évolution de plus en plus rapide des techniques, technologies, procédés et réglementations, l'avènement de nouveaux métiers à un rythme tout aussi rapide, ainsi que les besoins de souplesse et d'adaptabilité croissants des organisations conduisent à amoindrir l'intérêt relatif des compétences techniques par effet d'obsolescence. Ainsi, selon une étude de l'OCDE publiée en 2019, alors que la durée de vie d'une compétence technique était de 30 ans en 1987, cette durée varie aujourd'hui entre 12 et 18 mois<sup>2</sup>. Dans ce contexte, les compétences cognitives et relationnelles, transversales aux métiers, pouvant relever de la personnalité et souvent désignées par l'appellation "savoir-être" ou "soft skill", sont décisives aux yeux des employeurs, au point que 57% d'entre eux déclarent leur accorder la priorité dans l'examen des candidatures (Chamkhi et al., 2017). Les savoir-être se trouvent donc désormais au cœur d'enjeux essentiels pour la régulation du marché du travail.

---

<sup>1</sup> Enquête Pôle emploi réalisée entre le 20 septembre et le 1er octobre 2021 auprès de 18.000 employeurs. Site internet : <https://statistiques.pole-emploi.org/offres/offrespub/211771> Consulté le 21/07/2022

<sup>2</sup> Perspectives de l'emploi de l'OCDE 2019 - Perspectives du travail  
[https://www.oecd-ilibrary.org/employment/perspectives-de-l-emploi-de-l-ocde-2019\\_b7e9e205-fr](https://www.oecd-ilibrary.org/employment/perspectives-de-l-emploi-de-l-ocde-2019_b7e9e205-fr) consulté le 21/07/22

Une autre caractéristique du marché du travail en France est sa propension à maintenir durablement éloigné une proportion importante de demandeurs d'emploi. Avec 27% de demandeurs d'emploi de longue durée (inscrit à Pôle emploi depuis plus de 12 mois) en mars 2021 et 19% de personnes comptant plus de 3 années de chômage consécutives, toute une population se trouve durablement empêchée d'accéder à l'emploi avec le risque que se mette en place un cercle vicieux de l'exclusion. Ce constat n'est pas nouveau et, pour tenter d'y remédier, de nombreuses mesures basées sur le principe de discrimination positive, s'appuyant souvent sur des incitations financières aux employeurs, ont été déployées par les gouvernements successifs depuis le début des années 80. C'est la logique à laquelle répondent notamment les dispositifs de contrats aidés, dont le "Parcours emploi compétences" (PEC) représente la dernière version. Entre les années 2018 et 2022, plus de quatre cent soixante mille embauches en contrats PEC ont été réalisées en France<sup>3</sup>.

Dans une large mesure, les dispositifs d'insertion professionnelle partent du postulat que c'est le demandeur d'emploi qui n'est pas suffisamment adapté à l'offre d'emploi (Castra, 2003). Il s'agit donc de le rendre plus employable, en diminuant son coût pour l'employeur et en le préparant au marché du travail. En réponse aux besoins tels que généralement formulés par les employeurs et les structures d'insertion, c'est notamment sur l'aspect des savoir-être que va porter le travail d'adaptation des demandeurs d'emploi. En effet, il peut être reproché aux personnes éloignées de l'emploi de, pêle-mêle et sans recherche d'exhaustivité, ne pas être ponctuel, ne pas porter de tenue vestimentaire adaptée, manquer d'autonomie, ne pas respecter la hiérarchie, ne pas savoir s'intégrer et participer à une équipe de travail, manquer de retenue ou de patience face aux clients ou usagers, manquer de savoir-vivre, ne pas être fiable, ne pas soigner leur hygiène corporelle, et cætera. Souvent envisagé comme une caractéristique personologique, de manière décontextualisée et peu nuancée, le savoir-être se trouve ainsi au cœur des problématiques de l'insertion professionnelle des publics éloignés de l'emploi, comme un "passage obligé" pour l'accès à l'emploi (Bros et al., 2019).

Pour autant, le savoir-être est une notion particulièrement mal cernée dont aucune définition ne fait actuellement l'objet d'un large consensus. Plongeant ses racines dans différents champs disciplinaires et pouvant recouvrir des significations très variées (Faure & Cucchi, 2020), ce que nous nommons ici "savoir-être" peut être également désigné par plus d'une trentaine d'autres expressions en français ou en anglais (du Roscoät et al., 2022) parmi lesquelles se trouvent "soft skills", "compétences comportementales", "compétences sociales", "talents", "attitudes professionnelles"

---

<sup>3</sup> Source DARES, le site des politiques de l'emploi, <https://poem.travail-emploi.gouv.fr/>

ou encore “compétences transversales”. Souvent contesté pour sa faiblesse conceptuelle, le savoir-être ne peut être réellement qualifié de concept (Bellier, 2004) mais au mieux de notion. Il peine même, chez certains auteurs, à accéder au rang de compétence à part entière. Du moins, peut-on constater avec Valéau, Gangloff et Louart (2019) que « *la définition et l'étude des compétences relevant du "savoir-être" sont encore en développement* » (p. 33).

Au-delà de la faiblesse conceptuelle de la notion, le risque que porte une utilisation systématique des savoir-être dans le cadre de l'insertion professionnelle repose dans une focalisation sur les caractéristiques personnelles des individus au détriment de la situation de travail. N'y a-t-il pas un certain nombre de précautions à prendre dans la manipulation de ces savoir-être avec le public souvent fragilisé concerné par les politiques de l'insertion ? Les acteurs chargés de l'évaluation de ces savoir-être (intermédiaires de l'emploi ou employeurs) ne risquent-ils pas d'être amenés à porter des jugements sur l'identité des porteurs de compétences plutôt que sur leurs seules compétences professionnelles ? La population concernée rencontrant des difficultés à intégrer le monde du travail, cela condamne-t-il à appréhender les savoir-être en dehors d'un contexte de travail ? Quelles peuvent être les conséquences péjoratives de cette décontextualisation ? Face à une population en marge du monde de l'entreprise, la forte dimension normative des savoir-être ne risque-t-elle pas de pénaliser plus encore des personnes s'éloignant du “salarié idéal” et de générer des effets pervers qui « *enfonce les individus plus qu'elle ne les aide* » (Castra, 2003, p. 2) ? Ces risques sans doute existent.

L'objectif de nos travaux est de contribuer à une limitation des risques liés à l'utilisation des savoir-être dans un cadre d'insertion professionnelle de publics éloignés de l'emploi. Cela passe par une contextualisation des savoir-être autour d'une situation de travail et donc par la prise en compte d'éléments relevant de la responsabilité de l'employeur. L'approche peut paraître paradoxale. En effet, il s'agit de réaliser une analyse intégrant une situation de travail dans un contexte d'éloignement du travail. C'est ici qu'interviennent les dispositifs d'insertion dans l'emploi dont il a été question plus haut à propos des contrats aidés, et plus particulièrement le contrat “Parcours emploi compétences” (PEC). Ce dispositif, destiné spécifiquement aux publics éloignés de l'emploi, constitue le terrain de notre étude. Or, aux côtés du bénéficiaire et de l'employeur, le contrat PEC fait intervenir un troisième acteur. Il s'agit de l'intermédiaire de l'emploi, une structure du service public de l'emploi chargée de prescrire le contrat PEC et de réaliser un accompagnement.

Le cadre du contrat Parcours emploi compétence nous a semblé particulièrement propice pour nos recherches. En effet, ce dispositif est né d'un rapport remis en janvier 2018 à la Ministre du Travail et



intitulé « Donnons-nous les moyens de l'inclusion » (Borello & Barfety, 2018) qui a introduit des changements significatifs dans l'approche de l'insertion professionnelle. L'adoption du terme "inclusion" plutôt que "insertion" vise à souligner une responsabilité partagée dans le développement des compétences permettant de s'insérer durablement sur le marché du travail. Ainsi, pour les auteurs du rapport, « l'employabilité n'existe pas sans employeur-abilité » (p.15). Ce nouveau type de contrat aidé place les compétences à acquérir ou à développer du bénéficiaire en position centrale dans la relation contractuelle et parmi ces compétences, les « savoir-être » sont expressément citées par le législateur.

La notion de savoir-être, sous ses diverses formes et intitulés, a fait l'objet de nombreuses recherches (Faure & Cucchi, 2020), mais l'acquisition de ces compétences « *qui ne s'apprennent pas* » (Theurelle-Stein & Barth, 2016), ou du moins qui « *ne peuvent s'acquérir formellement* » (Evéquo, 2004, p.18) soulève des questions tant théoriques que opérationnelles quant aux conditions d'apprentissage offertes par une situation de travail. A quelles conditions « *le cadre social de l'emploi permet de gagner en savoir-être* » (Borello & Barfety, 2018, p. 14) ? La littérature n'offre que très peu de réponses à ce questionnement dans un contexte spécifique d'insertion professionnelle de publics éloignés de l'emploi. De nombreux travaux, par exemple dans les domaines de l'apprentissage en situation de travail ou de la socialisation organisationnelle, ont permis d'étudier les conditions de travail dans lesquelles naissent les apprentissages, mais sans porter spécifiquement sur les compétences de savoir-être. D'autres travaux ont été menés associant la notion de savoir-être et l'insertion professionnelle de publics éloignés de l'emploi (Emery et al., 2005) mais sans intégrer l'aspect de développement des compétences ni évoquer l'influence d'un intermédiaire de l'emploi. A notre connaissance, aucune recherche n'a jusqu'ici mis en relation les trois dimensions que sont le savoir-être, le contexte d'insertion professionnelle de publics éloignés de l'emploi accompagnés par un intermédiaire de l'emploi et les conditions d'emploi offertes par un employeur.

Nos travaux visent donc à tenter de combler cette lacune à travers la question de recherche suivante : comment s'articulent les approches du savoir-être, de l'employabilité et de l'insertion professionnelle vis-à-vis des publics éloignés du marché du travail ? Autour de cette question principale de recherche se déclinent d'autres problématiques auxquelles nous allons tenter d'apporter des réponses dans la présente thèse. Nous nous interrogerons ainsi sur les spécificités du public éloigné de l'emploi en termes de savoir-être, sur l'appréhension de la notion de savoir-être par les intermédiaires de l'emploi et les employeurs ayant recours à des contrats d'insertion, aux

conditions d'emploi et de travail favorables à l'apprentissage des savoir-être, ainsi qu'aux liens entre les notions d'employabilité et d'employeurabilité.

Afin d'asseoir nos recherches sur une compréhension approfondie des notions mobilisées, la présente thèse débutera par une présentation de revues de littérature autour des notions de savoir-être (dans un premier chapitre), d'éloignement de l'emploi, d'insertion professionnelle, d'employabilité et d'employeurabilité (dans un second chapitre). La deuxième partie sera consacrée à l'exposé de notre posture épistémologique, de notre méthodologie de recherche ainsi qu'à la présentation du terrain de recherche. Par une démarche compréhensive et une approche exploratoire de type mixte, se basant sur une analyse de données qualitatives dans un cadre de cas multiples, nos travaux visent à une meilleure compréhension de la manière dont s'articulent les approches du savoir-être, de l'employabilité et de l'insertion professionnelle vis-à-vis des publics éloignés du marché du travail. Dans la troisième partie seront exposées nos analyses des données terrain et les résultats obtenus par une approche intra-cas d'abord, puis inter-cas ensuite. Enfin, la discussion des résultats fera l'objet d'une quatrième partie.

\*

\* \*



---

## **PARTIE 1 : REVUES DE LITTÉRATURE**



---

## Chapitre 1 - Revue de littérature autour de la notion de savoir-être

La notion de savoir-être a été la cible, depuis le début des années 2000, de nombreuses critiques attaquant en premier lieu sa faiblesse conceptuelle qui la fait s'apparenter à un « *fourre-tout de capacités, d'attitudes, de qualités personnelles ou de valeurs* » (Le Boterf, 1994, p. 103). Selon le même auteur, l'utilisation de la lexie "savoir-être" répond souvent plus à une recherche esthétique et pratique qu'à des critères de rigueur scientifique. En effet, au sein d'une trilogie des savoirs correspondant à une définition « *presque canonique* » de la compétence comme « *une somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir être* », Le Boterf explique le succès du savoir-être par sa simplicité : « *elle est trois fois simple : simple à énoncer, simple à retenir, simple à expliquer. Non seulement elle a l'apparence du bon sens, mais elle met en évidence qu'il ne suffit pas de savoir pour savoir faire, et que le savoir être est une composante à ne pas oublier* » (Le Boterf, 2008, p. 15).

En constante évolution dans sa forme et ses composantes, le savoir-être peut difficilement prétendre au statut de concept, c'est pour cette raison que nous privilégions ici, à l'instar de Bellier (2004), le qualificatif de "notion" entendue comme « *une connaissance intuitive, synthétique, et assez imprécise que l'on a d'une chose* » (p. 17). Encore récemment, Valéau, Gangloff & Louart (2019) indiquaient que « *la définition et l'étude des compétences relevant du "savoir-être" sont encore en développement* » (p. 33).

Souhaitant apporter notre pierre à l'édifice, nous partirons d'une revue de littérature multidisciplinaire et remontant aux racines historiques du savoir-être afin d'en mieux saisir les différentes facettes. Nous nous attacherons ensuite à relever dans la littérature les intérêts et limites de la notion de savoir-être dans un cadre d'insertion professionnelle. En synthèse de ce premier chapitre, nous proposerons une nouvelle grille de lecture du savoir-être pouvant servir de base au travail d'analyse terrain ultérieur.

### 1.1. Le savoir-être, une notion aux multiples facettes

#### 1.1.1. Un mot composé au sens spécifique

Puisque, comme nous l'indique Bourdieu (1987, p. 69) « *Le combat pour connaître scientifiquement la réalité doit presque toujours commencer par une lutte contre les mots* », débutons nos travaux par une analyse sémantique.

La lexie "savoir-être" associe deux verbes liés par un trait d'union. Ces deux verbes, pris séparément, représentent des notions très larges aux significations multiples, puisant leurs racines profondément dans l'histoire des idées. Mais une analyse sémantique sommaire permet déjà de déceler une incohérence ainsi qu'un paradoxe dans « *l'accouplement monstrueux* » (Heller, 2004, p. 11) de ces deux verbes pour former le mot "savoir-être".

Le Dictionnaire Larousse fourni pour le mot "savoir" à travers une liste de dix significations distinctes que nous ne reprendrons pas ici mais qui font largement référence à l'acquisition de connaissances, de capacités, d'habiletés, voire d'une conviction, et ceci à travers la formation, l'apprentissage ou l'expérience. Une définition plus ciblée dans le champ de l'analyse de l'activité nous est fournie par Barbier (2011). Le "savoir" y désigne un « *énoncé propositionnel associé de façon relativement stable à des représentations ou à des systèmes de représentation sur le monde et sa transformation, faisant l'objet d'une validation sociale se situant habituellement sur le registre épistémique (vrai, faux) ou pragmatique (efficace, inefficace)* » (p. 118). Au-delà de l'apprentissage, cette définition très riche ouvre notamment sur la notion de représentations et donc de normes sociales sur laquelle nous reviendrons plus avant.

Pour ce qui est du mot "être", le dictionnaire Larousse le définit à travers les significations suivantes :

- ce qui est doté de vie : « *les êtres vivants* »
- une personne en particulier : « *la mort d'un être cher* »
- la réalité absolue (généralement avec une majuscule) : « *l'Être éternel, infini, parfait* »
- l'existence : « *l'être et le paraître* »
- la nature profonde d'une personne : « *il était bouleversé jusqu'au fond de l'être* »

Partant de ces définitions, une incohérence profonde semble se nicher dans l'appellation de "savoir-être" puisqu'elle sous-entend que certains individus sauraient être plus ou moins que d'autres, voire, que certains pourraient ne pas savoir être. Comment pourrait-on évaluer ou développer les savoirs d'une entité n'étant pas ou modérément vivante, étant plus ou moins une personne en particulier, n'étant pas forcément réelle, n'existant pas tout à fait ou n'ayant pas de nature profonde ? Certaines critiques de la notion de savoir-être se fondent sur cette apparente incohérence. C'est ainsi que, non

---

sans humour, Annick Penso-Latouche (2000) écrit : « *Savoir-être... comme si être n'était déjà pas assez compliqué comme ça et ne suffisait pas à nous donner notre statut d'animal pensant, il nous faut encore "savoir-être". [...] Sommes-nous tous capable de "savoir-être" ou cela est-il réservé à quelques élites plus particulièrement douées ?* » (pp. 81-82).

Mais c'est ici que le trait d'union entre "savoir" et "être" prend toute son importance. En l'espèce, le trait d'union est utilisé comme lien lexical pour indiquer que le mot composé a un sens spécifique qu'il ne faut donc pas confondre avec la signification renvoyée par les deux mots séparés qui le composent. De la même manière que nous appréhendons qu'il y a bien une différence fondamentale de sens entre "belle fille" et "belle-fille", reconnaissons au nom composé "savoir-être" le droit à bénéficier d'une signification spécifique et indépendante permettant de dépasser l'incohérence première née dans l'association de ses deux composantes.

Alors que le terme "être" renvoie plutôt à la notion d'inné (on est comme on naît), le mot "savoir" renvoie à la notion, a priori opposée, d'acquis (on devient ce que l'on est). Il ne s'agit pas ici de rentrer dans un vieux débat entre l'inné et l'acquis qui a tant fait couler d'encre mais convenons, à cette étape, que l'association pose de nombreuses questions. Peut-on réellement reconnaître le statut de compétence à ces « *compétences qui ne s'apprennent pas* » (Theurelle-Stein & Barth, 2016) ? Peut-on valablement approcher le savoir-être par le truchement de traits de personnalité stables dans le temps et peu sensibles à la situation ? De quelle manière aborder le savoir-être à travers une vision stable ou au contraire dynamique, contextuelle ou décontextualisée ? Nous tenterons de répondre à ces questions dans ce premier chapitre de la partie consacrée aux revues de littérature. Pour ce faire, nous débuterons par un retour sur les racines historiques de la notion de savoir-être. Notre objectif n'est pas ici d'atteindre une exhaustivité dans les références au savoir-être mais de mettre en perspective les différentes approches.

### **1.1.2. Des racines historiques anciennes et multidisciplinaires**

L'une des explications de la difficulté à cerner la notion de savoir-être réside sans doute dans le fait qu'elle puise ses racines dans des champs de recherche et d'application variés. Cette multidisciplinarité historique se traduit par des approches largement différenciées. Nous évoquerons successivement les origines de la notion de savoir-être dans les champs de l'éducation, de la formation professionnelle, de la gestion et de l'insertion. Il ne sera question, dans ce chapitre, que des références antérieures au milieu des années 1980, période à laquelle la notion de compétence, avec son triptyque de savoir, savoir-faire et savoir-être, a pris son essor en France.



### 1.1.2.1. Les origines du savoir-être dans les sciences de l'éducation

#### **Le savoir-être assimilé au "cœur"**

Les références les plus anciennes au savoir-être que nous avons pu relever dans la littérature sont issues d'un article de Durand (2000) dans la Revue Française de Gestion. Ce texte aborde la notion de compétence avec la grille de lecture des sciences de gestion, pourtant, c'est bien dans le domaine de l'éducation que l'auteur identifie les racines historiques de son sujet d'étude. Durand se base sur la distinction savoir/savoir-faire/savoir être (sans trait d'union entre *savoir* et *être*) qu'il indique emprunter aux travaux de recherche sur l'éducation avec les trois dimensions-clés de l'apprentissage individuel : la connaissance, la pratique et les attitudes. Pour Durand, les racines de ce triptyque sont très anciennes puisqu'elles remonteraient notamment aux travaux de Pestalozzi à la fin du 18<sup>ème</sup> siècle.

La référence à Pestalozzi n'est pas développée par Durand, mais il nous a semblé pertinent de nous y intéresser pour commencer à mieux cerner ce que pourrait être ce troisième élément de la compétence qu'est le savoir-être considérant ses racines anciennes. L'accès aux écrits de Pestalozzi, pédagogue et penseur suisse né en 1746, considéré aujourd'hui comme le pionnier de la pédagogie moderne, passera par un interprète contemporain de sa pensée, Michel Soëtard (1994). Pestalozzi avait mis au point, au sein de ses instituts pour enfants, une méthode d'éducation visant l'autonomisation. L'esprit de cette méthode repose sur trois éléments symbolisés par la tête, le cœur et la main (« Kopf », « Herz » et « Hand » en langue allemande, celle des textes d'origine) qui représentent « *trois points de vue pris sur une seule et même humanité en action d'autonomie* » (Soëtard, 1994, p. 6). La tête représente « *le pouvoir qu'à l'homme de se dégager par la réflexion du monde et de ses impressions confuses en élaborant concepts et idées* » (p. 7), c'est la raison pour penser le monde de manière universelle donc impersonnelle. Le cœur désigne l'effort que doit faire l'homme, en situation, avec sa sensibilité personnelle, pour maîtriser le monde et les relations avec ses semblables : « *l'homme demeure, en tant qu'individu situé, complètement immergé dans un monde qui ne cesse, à travers l'expérience, de solliciter sa sensibilité, et le rapproche de ses semblables dans la lutte engagée en vue de maîtriser la nature par le travail* » (p. 7). Enfin, la main représente l'action pour se construire soi-même sur la base de ce conflit entre raison impersonnelle et sensibilité personnelle.

Durand (2000), reprenant ce triptyque de Pestalozzi, associe la tête (« head » en anglais) au savoir, la main (traduit étonnamment par « hard ») au savoir-faire et le cœur (« heart ») au savoir-être. Aux

vues des interprétations de Soëtard (1994), ces associations apportent un éclairage particulier. Pour ce qui est du « cœur » associé au « savoir-être » nous retiendrons les idées suivantes :

- une intervention du monde sensible, autrement dit de l'affectif, souvent opposé au cognitif et au conatif ;
- le champ de l'individuel et du personnel pouvant évoquer l'identité et la personnalité ;
- l'incontournable dimension relationnelle avec les "semblables" ;
- une finalité de maîtrise de la "nature".

### **Le savoir-être comme "habitus" ou "capital social"**

La sociologue Marie Duru-Bellat (2015) tisse des liens entre les notions de savoir-être, de compétences non académiques et d'habitus. L'auteure indique que les premiers sociologues de l'éducation, avec comme chef de file Emile Durkheim à la fin du 19<sup>ème</sup> et début du 20<sup>ème</sup> siècle, considéraient que l'école a pour fonction principale d'inculquer aux enfants des valeurs morales. Mais au-delà des valeurs, ce sont également d'autres compétences non-académiques qui sont transmises par l'école, des compétences autrement appelées "savoir-être". Duru-Bellat fait ainsi référence à Pierre Bourdieu qui a montré qu' « *à travers des automatismes de raisonnement ou de grilles pour résoudre les problèmes, l'école dote les élèves d'un mode de fonctionnement intellectuel permettant la communication* » (Duru-Bellat, 2015, p. 15). C'est ici qu'intervient le concept d' « habitus » élément central dans les recherches de Bourdieu sur la reproduction sociale.

Pour Bourdieu (1980), l'habitus représente un « *système de dispositions acquises par l'apprentissage implicite ou explicite* » qui est « *générateur de stratégies qui peuvent être objectivement conformes aux intérêts objectifs de leurs auteurs sans en avoir été expressément conçues à cette fin* » (pp. 120-121). Autrement dit, il s'agit d'un ensemble de manières d'être, d'agir et de penser propres à un individu, fruit d'un apprentissage particulier lié à son groupe d'appartenance ou "classe sociale". Le concept d'habitus concerne aussi bien les dimensions objectives du comportement d'un individu (pratiques, loisirs, styles de vie, ce que fait l'individu) que les dimensions subjectives (goûts, préférences, etc., ce que pense l'individu). Bourdieu distingue l'habitus primaire, fruit de l'éducation familiale et scolaire de l'enfant lui permettant d'intérioriser et d'apprendre les normes, codes, règles de son groupe social d'appartenance, et l'habitus secondaire qui correspond à l'ensemble des apprentissages que l'individu rencontrera, par la suite tout au long de sa vie, notamment dans le cadre de son environnement professionnel.

Pierre Bourdieu a également développé le concept de “capital social” qu’il définit comme « *l’ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d’un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d’interconnaissance et d’interreconnaissance* » (Bourdieu, 2006, p. 31). Mais pour d’autres auteurs le capital social est appréhendé plus largement. Dans ce cas, il s’apparente fortement au savoir-être puisqu’il correspond « *aux ressources relationnelles et comportementales des personnes* » (Guichard & Huteau, 2007, p. 56).

### **Le savoir-être dans la psychologie humaniste et l’“apprendre à être”**

Selon Gohier (2006), les origines historiques de la notion de savoir-être telle qu’elle apparaît dans les programmes éducatifs sont notamment à rechercher dans le courant de la psychologie humaniste existentielle né dans les années 40 aux Etats-Unis et adapté au monde éducatif par Carl Rogers à travers une transposition de l’approche thérapeutique à l’interaction éducative. Non directivité, centrage sur l’être de la personne plutôt que sur la transmission et l’acquisition de connaissances, guidage par un enseignant qui fait preuve d’empathie, de considération positive inconditionnelle et de congruence, tels sont les principes de base de cette approche de l’enseignement.

Mais Gohier évoque également des racines Européennes du savoir-être formalisées dans deux rapports à l’UNESCO, le rapport de 1971 rédigé sous la présidence d’Edgar Faure, intitulé “Apprendre à être” et celui de 1996, sous la direction de Jacques Delors, intitulé “*L’éducation : un trésor est caché dedans*”. Dans ces deux documents, la lexie de “savoir-être” n’apparaît pas en tant que tel mais à travers l’intitulé “apprendre à être” on retrouve une conception humaniste visant à développer les capacités propres de la personne, son jugement, son adaptabilité et son autonomie : « *Le but de l’éducation est de permettre à l’homme d’être lui-même, de se “devenir”. Par rapport à l’emploi et au progrès économique, le but de l’éducation devrait être non pas tant de préparer les jeunes et les adultes à un métier déterminé, pour la vie, que d’optimiser la mobilité professionnelle et susciter en permanence le désir d’apprendre et de se former* » (Faure, 1972 : XXXV in Gohier, 2006, p. 180).

A travers cette approche, l’aspect développemental du savoir-être est très fortement marqué, celui-ci s’apprend et doit permettre à l’individu de s’adapter avec aisance aux différentes situations de la vie qu’il rencontre.

### **1.1.2.2. Les origines du savoir-être dans la formation professionnelle**

#### **Le savoir-être comme “bonne volonté”**

Lucie Tanguy (2005) fait remonter les origines de la triade (savoir, savoir-faire, savoir-être) à l'apparition de la notion de compétence, dans son acception moderne, au cours des années 50, sous la plume de Raymond Vattier. Ce promoteur de la formation en entreprise et personnalité pionnière de la loi de 1971 sur la formation professionnelle continue, a défini la compétence comme « *la conjonction heureuse des connaissances, des aptitudes et de la bonne volonté* » (Tanguy, 2005, p. 109). L'auteure associe les “connaissances” au savoir, les “aptitudes” au savoir-faire et la “bonne volonté” au savoir-être.

On ne sait trop comment interpréter cette expression de « bonne volonté » tant elle est vague et peut revêtir des significations différentes. Est-il question de motivation ou d'implication dans le travail ? S'agit-il d'une conscience professionnelle incitant à réaliser un travail de qualité ? Vattier fait-il référence, dans un langage teinté de paternalisme, à une simple obéissance face aux prescriptions du travail ? En tout état de cause le recours au mot “bonne” conduit à penser qu'il est fait référence à des normes et qu'il y a donc une dimension axiologique dans cette conception du savoir-être née dans un contexte industriel avec des distinctions sociales très marquées. On notera également la conception purement individuelle du savoir-être dont la responsabilité repose uniquement sur l'individu, sans référence au contexte organisationnel ou relationnel du travail.

#### **Le savoir-être comme “aisance dans l'adaptation”**

L'utilisation de l'appellation “savoir-être”, en tant que telle, la plus ancienne que nous ayons relevée dans la littérature se trouve dans le tout premier numéro de la revue “Éducation Permanente”. Fritsch (1969) y évoque une expression « *qui a fait fortune dans les milieux de la formation d'adultes* » (p. 56). Il existerait une continuité entre « *un savoir-être limité à une situation donnée (ex. le savoir-être du préposé à l'embauche...)* » et un savoir-être plus large, tel que le « *savoir-être bien dans sa peau en toute condition* » (p. 56). L'auteur ajoute « *la souplesse et l'aisance dans une adaptation consciente au monde qui nous entoure, tel serait ce “savoir-être”* » (p. 56). L'objectif du savoir-être est ainsi de répondre aux « *besoins fondamentaux d'un “homme d'évolution”* » (p. 56).

A travers cette approche du savoir-être, décrite par Fritsch (1969), il ressort une tension entre les dimensions situées et génériques de ce type de compétence ainsi qu'une focalisation sur les aspects développementaux et adaptatifs de la notion.

### 1.1.2.3. Les origines du savoir-être dans le champ de la gestion

#### **Le savoir-être comme “qualification sociale” au sens de Touraine**

A travers la notion de qualification sociale, Alaluf (1992) décrit les prémisses du savoir-être professionnel : « *la qualification sociale correspond à l'intériorisation de normes, de valeurs et de conduites* », elle inclut « *la capacité d'avoir des réseaux sociaux et la conformité à une éthique du travail* », elle nécessite de mettre en œuvre « *des capacités d'analyse et de verbalisation* » et elle permet de valoriser « *les qualités comportementales (motivation, initiative, soin, ponctualité, etc.)* » (p. 6).

Pour l'auteur, cette notion de qualification sociale trouve elle-même ses origines dans les travaux de Bertrand Schwartz, que nous évoquerons plus loin à propos de l'insertion professionnelle, mais plus fortement dans la sociologie appliquée au monde du travail d'Alain Touraine. Ce dernier, dans un ouvrage de 1955 avait distingué trois phases de l'évolution professionnelle : une première phase dénommée « *système professionnel* », caractérisée par « *la prédominance de l'action autonome de l'ouvrier qualifié* », une seconde phase dénommée « *système technique* », « *dans laquelle l'organisation centralisée du travail commande le travail d'exécution* » et enfin une troisième phase appelée par Touraine « *système de l'automatisme de fabrication* » (Alaluf, 1992, p. 4), « *qui apparaît lorsque les tâches ouvrières ne sont plus qu'indirectement liées à la production* » (p. 5). C'est dans cette troisième phase, où disparaîtrait le travail d'exécution pure, que serait née la notion de qualification sociale. Puisque « *la qualification de l'ouvrier ne se définit plus en relation directe avec des instruments de production mais par son rôle dans un système de communication. En d'autres termes, sa qualification est moins définie par des connaissances que par des traits de personnalité que l'on range précisément à présent dans le registre des qualifications sociales.* » (Alaluf, 1992, p. 5).

Dans son analyse historique des concepts de qualification et de compétence pour la classification des salariés en entreprise, Oiry (2005) soutient également que les constats d'Alain Touraine ont bien traduit une évolution des critères d'évaluation des salariés, avant même que la notion de compétence soit utilisée. Oiry démontre que, dès le second modèle de la qualification à la fin des années 70, ont été introduit des critères d'évaluation « *non purement techniques et des dimensions sociales difficilement objectivables comme la communication, par exemple* » (p.6), mais également « *la culture générale, l'expression-rédaction, les opérations intellectuelles* » (p. 8). L'auteur fait un lien explicite entre qualifications sociales et ce qu'il dénomme lui-même le savoir-être.

---

**Le savoir-être comme « interpersonal skills »**

La littérature nord-américaine a apporté un tribut important pour la construction historique de la notion de savoir-être dans le domaine de la gestion. Pour débiter, il sera fait mention d'un écrit de 1973 du psychologue américain McClelland souvent cité comme un des textes fondateurs de la notion de compétence. Pour Bouteiller et Gilbert (2016) la publication de cet article de McClelland représente une « *étape charnière* » (p. 224) pour l'instrumentation de gestion en entreprise.

Malgré le fait que les tests d'intelligence génériques (du type mesure du quotient intellectuel) sont largement utilisés à l'époque aux Etats-Unis pour la sélection et l'orientation scolaire et professionnelle, McClelland met en exergue leur faible pouvoir prédictif. Ces tests ne prenant pas en considération les paramètres sociologiques et les représentations associées, cela obère leur validité scientifique et conduit à des risques de discrimination illégale ou illégitime. Pour dépasser ces difficultés, l'auteur propose des évolutions aussi bien dans les méthodes d'évaluation que dans les critères mesurés. Il propose d'incarner ces évolutions dans une nouvelle terminologie : la compétence : « *How would one test for competence, if I may use that word as a symbol for an alternative approach to traditional intelligence testing ?* » (p. 7). Parmi les propositions de McClelland on retiendra l'intérêt à porter aux compétences cognitives traditionnelles impliquant la lecture, l'écriture et le calcul mais également aux variables de personnalité telles que les compétences interpersonnelles, « *interpersonal skills* » (p.9).

McClelland nous fournit quelques exemples précis de ces compétences qui méritent selon-lui d'être évaluées, on trouve notamment :

- les compétences en communication (verbale et non verbale), « *Communication skills* » (p. 10), car « *La capacité de savoir ce qui se passe dans un contexte social et de définir le ton émotionnel qui convient est un critère crucial pour les résultats dans la vie* » ;
- La patience ou délai de réflexion, « *Patience, or response delay* » (p. 10), qui peuvent s'apparenter à la délibération ou à la prise de recul, car « *c'est une caractéristique humaine qui semble essentielle pour de nombreux résultats de la vie. Par exemple, il est souhaitable pour de nombreuses professions de services où les besoins et les demandes des clients peuvent être irritants* » ;
- La modération des objectifs, « *moderate goal setting* » (p. 10) que l'on pourrait interpréter comme un degré d'ambition réaliste, car « *Dans la plupart des situations de la vie, il est nettement préférable de fixer des objectifs ni trop élevés ni trop bas, ce qui conduit le plus souvent à un échec* »

- Le développement de l'égo, « *ego development* » (p. 10) que l'on peut rapprocher du degré de confiance en soi et du sens de l'initiative, celui-ci pouvant varier d'un « *conformisme passif* » à « *une prise d'initiative au nom des autres* ».

En outre, l'auteur insiste sur deux points essentiels. D'une part les évaluations, pour être fiables, doivent prendre en compte, autant que possible, les comportements, (*behaviours*), des intéressés et pas seulement des résultats de tests d'aptitude décontextualisés. D'autre part, les traits de personnalité doivent être considérés comme acquis et non innés. Même si certains sont relativement stables, ils peuvent tous évoluer par la formation, l'expérience ou le développement du degré de sagesse de la personne. C'est la mesure de cette évolution qui représente un intérêt.

### **Le savoir-être comme "human skill"**

Restons dans la littérature Nord Américaine avec une contribution originale de Robert L. Katz parue dans la Harvard Business Review en 1974, soit un an après la parution du papier de McClelland et qui inaugure une des formes que le savoir-être va prendre par la suite. La compétence y est analysée sous l'angle du management et elle s'applique avant tout à un public de managers. Katz (1974) distingue trois types d'habileté<sup>4</sup> qui, dans leur découpage, peuvent facilement être assimilées à la traditionnelle triade des savoirs. Il s'agit de l'habileté conceptuelle (analyser, comprendre, agir de manière systémique), de l'habileté technique (méthodes, processus, procédures, techniques d'une spécialité) et de l'habileté humaine (dans les relations intra et interpersonnelles).

Selon Katz (1974), alors que l'habileté technique (*technical skill*) fait principalement référence au travail avec des choses, l'habileté humaine (*human skill*) concerne le travail avec les personnes, qu'il s'agisse de supérieurs de pairs ou de subordonnés. Cette dernière habileté se traduit dans le comportement de l'intéressé vis-à-vis d'eux, dans la capacité à travailler efficacement avec eux. L'habileté humaine permet de bien se connaître en étant « *conscient de ses propres attitudes, suppositions et croyances* »<sup>5</sup> et de communiquer habilement aux autres ses opinions. Elle permet également de mieux « *comprendre ce que les autres disent réellement par leurs paroles et leur comportement* » ainsi que d'accepter « *l'existence de points de vue, de perceptions et de croyances différents des siens* ». Un manager doué de cette habileté humaine saura « *créer une atmosphère d'approbation et de sécurité dans laquelle les subordonnés se sentent libres de s'exprimer sans*

---

<sup>4</sup> Pour traduire le mot anglais « *skill* », utilisé par l'auteur, nous avons préféré le mot « habileté » à celui de « compétence » qui non seulement était encore peu utilisé à l'époque en France mais pourrait également introduire de la confusion dans notre propos.

<sup>5</sup> Les traductions sont réalisées par nous

---

*crainte de censure ni de ridicule, en les encourageant à participer à la planification et à la réalisation des actions qui les concernent directement* ». Il sera « *sensible aux besoins et aux motivations des autres* » ainsi que « *disposé à agir de manière à prendre en compte les perceptions des autres* ». L'auteur ajoute que, pour être efficace, cette habileté ne doit pas être perçue comme un simple rôle que l'on endosserait uniquement lorsque cela est nécessaire mais qu'elle doit être « *développée naturellement... dans chaque action* » pour devenir « *une partie intégrante de tout son être* ».

Cette forme relativement ancienne du savoir-être nous paraît finalement revêtir une certaine modernité. Elle appelle quelques réflexions. Tout d'abord, même si elle est pensée dans un cadre de relations managériales, elle semble pouvoir s'adapter, dans ses grandes lignes, à toute situation relationnelle professionnelle. En outre, nous constatons qu'à travers l'idée d'un développement possible de cette habileté humaine, l'auteur semble s'éloigner d'une conception innéiste du savoir-être. Enfin, il nous semble que cette « human skill » préfigure d'autres formes de savoir-être telles que les compétences relationnelles et l'intelligence émotionnelle.

### **Le savoir-être comme “soft skills”**

L'intitulé anglophone de “soft skills” est sans doute l'un des plus utilisés aujourd'hui dans le champ de la gestion en substitution de celui de “savoir-être”. Les soft skills, ou compétences douces, s'opposent aux hard skills qui désignent les compétences techniques. L'appellation de « soft skills » aurait été inventée par l'armée américaine (Lamri, 2019) et serait apparue pour la première fois dans un document daté de 1972 reprenant une conférence sur le thème de la formation aux soft skills. Les soft skills y sont définis comme des compétences professionnelles importantes, principalement en relation avec des personnes et des documents papier et n'impliquant pas ou peu d'interaction avec des machines. Quatre critères sont utilisés par l'auteur (Whitmore, 1972) pour caractériser les soft skills et les différencier des hard skills (pp. II - 5) :

- l'importance dans la réalisation de la tâche ;
- le degré d'interaction avec des machines (faible pour les soft skills) ;
- le degré de spécificité du comportement à adopter (par exemple, changer l'huile dans un moteur = très spécifique = hard skills, alors que la direction de troupe = très général = soft skills) ;
- le caractère plus ou moins incertain de la situation à traiter (d'une situation établie, aux alternatives connues et à l'environnement déterminé = hard skills, à une situation émergente associée à beaucoup d'incertitudes = soft skills).



#### 1.1.2.4. Les origines du savoir-être dans le champ de l'insertion

##### **Le savoir-être comme “compétences génériques”**

Dans un travail visant à replacer les “*compétences sociales et relationnelles*” dans un cadre historique, Deret (2007) remonte jusqu'au milieu du XX<sup>ème</sup> siècle en faisant référence à des travaux Américain et Québécois dans le champ de l'insertion professionnelle. Aux États-Unis, en 1945, il s'agissait de faciliter la réinsertion professionnelle d'anciens militaires ayant été engagés dans la seconde guerre mondiale. Le conseil américain pour l'éducation a fait des recommandations pour l'élaboration de procédures d'évaluation des « *acquis extra-scolaires transversaux* » (p. 31) pouvant être valorisés sur le marché du travail. Mais c'est au Québec, dans les années 60 que la notion de compétence générique a pris toute sa dimension. Ici, le public visé regroupe des femmes voulant s'insérer sur le marché du travail. Il s'agissait d'identifier des compétences dites “génériques”, encore appelées aptitudes de base, « *qui n'étaient ni saisies, ni mesurées par les moyens habituels (test, contrôles, examens...)* » (p. 31) mais pouvaient être transférées d'expériences de la vie personnelle (famille, foyer, loisir, travail) à une situation de formation ou de travail. Ainsi, sur la base des recherches de McClelland, onze compétences génériques ont été retenues pour servir de support aux évaluations et composer un portfolio de compétences : initiative, persévérance (ou tenacité), créativité, planification (ou sens de l'organisation), analyse critique (ou esprit critique), contrôle de soi émotif, leadership (ou aptitude au commandement), persuasion (ou influence), confiance en soi, perception et interprétation dans les relations interpersonnelles, préoccupation et sollicitude envers les autres.

Cette conception du savoir-être pouvant faire l'objet d'un transfert d'un contexte à un autre, y compris à partir d'un contexte extra-professionnel vers le monde du travail, repose sur des recherches anciennes dans le domaine de l'orientation professionnelle et tout particulièrement la théorie de l'appariement développée originellement par l'ingénieur américain Frank Parsons (1909). L'idée est donc ici que les compétences génériques, largement assimilables à des savoir-être relèveraient de ressources attachées à la personne, accumulées dans de précédentes expériences et transférables dans n'importe quel autre contexte, notamment dans un contexte de travail.

##### **Le savoir-être comme “qualification sociale” au sens de B. Schwartz**

En ce qui concerne le monde de l'insertion sociale et professionnelle, il est une référence historique incontournable, c'est celle de Bertrand Schwartz. Missionné par le premier ministre, Pierre Mauroy,

en juin 1981 pour enrichir les réflexions sur les voies d'une meilleure insertion des jeunes de 16 à 21 ans dans la vie professionnelle, Bertrand Schwartz a proposé des évolutions importantes dans les politiques publiques de l'emploi, de la formation et de l'insertion. Ce rapport a notamment été à l'origine de la création des Missions Locales.

Dans ce rapport, l'auteur propose non seulement que des investissements importants soient réalisés pour la formation qualifiante des jeunes, notamment les plus éloignés de l'emploi, mais également que ces formations intègrent une dimension sociale et non plus seulement technique. C'est ce que Bertrand Schwartz a désigné sous l'appellation de "qualification sociale". La notion n'est pas précisément définie dans le rapport, mais elle semble s'opposer aux apprentissages académiques classiques de la formation professionnelle basés sur les seules connaissances techniques, avec une visée utilitaire à court terme car calquée sur les contraintes de production du moment dans le monde du travail. Avec les qualifications sociales, l'idée est, au contraire, de fournir des compétences plus généralistes pouvant permettre de renforcer la prise de recul des jeunes, leur esprit critique, leurs capacités de négociation sur le marché du travail et au final leur autonomie.

A travers ces qualifications sociales, il ne s'agit donc pas d'inculquer aux jeunes les normes dominantes en vigueur dans le monde du travail, mais bien de leur donner la possibilité de mieux appréhender la complexité des apprentissages sociaux, donc du vivre ensemble et des relations de pouvoir au sein de la société. Le travail en groupe, la créativité ou encore l'implication dans le développement de la société deviendraient ainsi des comportements mieux valorisés. Au-delà de la préparation à l'insertion dans le monde du travail, la formation à ces qualifications sociales ambitionne de développer des qualités de citoyen chez le jeune public. Cela s'inscrit donc dans un projet sociétal voire politique plus large.

La citation suivante illustre la vision humaniste et développementale de l'auteur pour qui les qualifications sociales « *cherchent à sortir du système unidimensionnel auquel risque de se réduire tout apprentissage qui, fondé sur des contraintes de la seule production, évacue la complexité des apprentissages sociaux, renforce les inégalités sociales au point de marginaliser ceux qui refusent une telle réduction. Elles donnent le moyen d'avoir un recul sur les techniques, une réflexion politique sur la vie quotidienne. Elles reconnaissent la valeur des pratiques de groupe, de la créativité, de la participation au développement de l'ensemble de la société. Elles ne sont pas apprentissage des normes dominantes, mais incitation à l'approche critique de la vie sociale et économique. Ce qui importe c'est l'acquisition de l'autonomie.* » (Schwartz B. , 1981, p. 39)

### 1.1.3. Les approches contemporaines du savoir-être dans le champ de la gestion

#### 1.1.3.1. Le savoir-vivre avant le savoir-être

Ce qui semble marquer le véritable point de départ de la notion de compétence en France, accompagnée de sa triple composante de savoirs, c'est un ouvrage de Yves Cannac en collaboration avec la CEGOS, paru en 1985 et intitulé *“La bataille de la compétence”*. Selon Cannac, la compétence est un « *savoir global* » comportant des connaissances mais qui « *inclut nécessairement aussi un savoir-faire et un savoir-vivre* » (Cannac & CEGOS, 1985, p. 35). L'auteur définit le savoir-vivre comme « *une capacité humaine à établir avec autrui des relations appropriés* » (p. 35). Neyrat (2008) fait référence à ce texte fondateur pour la notion de compétence en ces termes : « *Alors que le terme est absent du vocabulaire managérial ... les auteurs lui donnent déjà un contenu, extrêmement proche de la définition qui sera avalisée lors des Journées internationales de la formation de Deauville en 1998, lorsque le Medef fixe à ses adhérents “l’objectif compétences”, présenté par Ernest-Antoine Sellière comme une “révolution managériale”* » (p. 32). Le document du CNPF (ex. MEDEF) auquel il est fait référence définit effectivement la compétence comme « *une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis* » (CNPF, 1998, p. 5). Même si, par la suite, la terminologie de “savoir-vivre” a été remplacée par celle de savoir-être, elle est bien présente à l'origine et elle traduit une forte orientation normative de la notion à ce moment de son évolution.

#### 1.1.3.2. Le savoir-être à l'aune de la psychologie

Le savoir-être est une composante de la compétence, or « *la compétence est d'abord un concept utilisé par les psychologues* » (Oiry, 2005, p. 10). Communément, trois dimensions sont distinguées en psychologie différentielle : la cognition, la conation et l'émotion (Vrignaud et Loarer, 2007). Même si les frontières théoriques et surtout pratiques entre ces dimensions ne sont pas toujours parfaitement claires, le domaine du cognitif concerne les fonctions mentales de traitement de l'information, autrement dit des aptitudes intellectuelles. Cinq grandes fonctions cognitives font l'objet d'un large consensus au sein de la communauté scientifique : la perception, la mémorisation et les apprentissages, l'attention, le raisonnement et la résolution de problèmes, le langage. Mais au-delà de ces fonctions de base ont été identifiées des fonctions supérieures permettant de coordonner efficacement les fonctions cognitives de base, il s'agit des fonctions exécutives. La

dimension conative, de part son étymologie (verbe latin *conor*, *conari* qui signifie « *s’efforcer, se préparer à entreprendre quelque chose* ») désigne, en premier lieu, les fonctions relatives à la volonté et à l’intentionnalité. Cependant, la signification de ce terme s’est progressivement élargie pour englober la personnalité, la motivation, les valeurs et les intérêts (Vrignaud & Loarer, 2007). Le domaine émotionnel est relatif à la gestion des affects, aussi bien dans le domaine intrapersonnel (image de soi, régulation de ses émotions) que interpersonnel (capacité d’empathie émotionnelle ou aptitudes sociales : expressivité sociale, sensibilité sociale, contrôle social).

Comme nous le verrons, des aspects de ces dimensions peuvent se retrouver dans les différentes approches du savoir-être. Seront abordés successivement les approches du savoir-être faisant exclusivement ou majoritairement appel aux dimensions conatives (à travers la personnalité), cognitives et émotionnelles.

### **Les savoir-être en tant que personnalité dans les “big five”**

Pour l’une des principales analystes française de la notion de savoir-être dans le champ de la gestion, « *le savoir-être est très lié à l’idée de personnalité* » (Bellier, 2004, p. 21). Nous l’avons vu plus haut à travers l’apport historique de McClland. Mais alors que « *les années 1960 ont vu paraître des critiques sévères quant à la possibilité d’utiliser la personnalité de manière valide dans les organisations* » (Touzé & Steiner, 2002, p. 1) c’est dans les années 90 que « *la personnalité a fait un extraordinaire retour en psychologie du travail et des organisations* » (Hogan et al., 2006, p. 247). Ce retour s’est fait à la faveur de l’élaboration de nouvelles théories et outils de caractérisation et d’évaluation de la personnalité dont la validité et la fidélité ont pu être scientifiquement démontrées.

Comme on l’a vu plus haut, l’utilisation de la notion de personnalité pour identifier et évaluer des compétences de type savoir-être correspond à une démarche déjà ancienne. Parmi les différentes approches théoriques ayant vu le jour (modèles d’Eysenck, de Cattell ou de Guilford-Zimmermann), Vrignaud et Loarer (2007) évoquent « *l’émergence d’un consensus autour du modèle des “Big Five”* » (p. 338). Dans ce modèle, cinq facteurs indépendants sont identifiés : Ouverture, Conscienciosité, Extraversion, Agréabilité et Névrosisme (d’où l’acronyme OCEAN souvent associée à ce modèle). Chacun de ces cinq facteurs est lui-même décomposé en facettes (ou traits). Cette approche a donné lieu à la construction de questionnaires spécifiques dont l’un des plus connus est le NEO-PI (NEO Personality Inventory) de Costa et McCrae (1992).

Sur la base de l'adaptation française du NEO PI par Rolland (2016), le tableau 1.1 liste les 30 traits évalués par l'outil (6 par facteurs) et indique pour chacun les significations d'un résultat élevé ou d'un résultat faible.

<b>Névrosisme ou stabilité émotionnelle</b>			
<b>Anxiété</b>		<b>Colère / Hostilité</b>	
Se faire du soucis	Prendre les choses avec calme et sérénité	Tendance à éprouver de la colère	Être facile à vivre. Se mettre difficilement en colère
<b>Dépression</b>		<b>Timidité sociale</b>	
Ressentir du découragement	Être rarement abattu	Manque d'aisance en groupe	Être à l'aise en groupe, avec des inconnus
<b>Impulsivité</b>		<b>Vulnérabilité</b>	
Avoir du mal à différer la satisfaction	Résistance et tolérance aux frustrations	Éprouver de la difficulté à gérer des situations difficiles	Se sentir capable de se débrouiller seul
<b>Extraversion</b>			
<b>Chaleur</b>		<b>Sociabilité</b>	
Être affectueux et amical dans les relations personnelles	Préférer garder ses distances	Rechercher la compagnie et le contact social	Préférer être seul
<b>Assertivité</b>		<b>Activité</b>	
Avoir de l'ascendance. Affirmation de soi, de ses opinions	Ne pas aimer se mettre en avant. Préférer rester au second plan	Tenir un rythme de travail soutenu	Aimer prendre son temps
<b>Recherche sensations</b>		<b>Émotions positives</b>	
Rechercher les stimulations. Besoin de sensations	Préférer une vie sans surprise	Rire facilement. Être joyeux et plein d'entrain	Ressentir rarement des émotions positives
<b>Ouverture</b>			
<b>Rêverie</b>		<b>Esthétique</b>	
Éprouver du plaisir à imaginer, à laisser son esprit vagabonder	Être prosaïque. Concentrer son esprit sur ce qui est à réaliser	Être sensible à l'art. Être ému par l'esthétique.	Ne pas prendre pour critère de choix la beauté
<b>Sentiments</b>		<b>Actions</b>	
Avoir de l'intérêt et tenir compte de sa vie intérieure, émotionnelle	Accorder peu d'importance aux émotions	Avoir des motivations pour les changements, pour la nouveauté	Préférer ce qui est bien connu, ce qui a fait ses preuves
<b>Idées</b>		<b>Valeurs</b>	
Curiosité intellectuelle. Être intéressé par les échanges / débats d'idées	Préférer se concentrer sur un nombre limité de sujets	Disposition à réexaminer les principes, les valeurs sociales	Accepter l'autorité, respecter les traditions. Valeurs ancrées

<b>Agréabilité</b>			
<b>Confiance</b>		<b>Franchise</b>	
Avoir à priori, confiance en l'autre	Être méfiant vis-à-vis des autres	Être authentique, sincère, direct, sans artifices, sans détour	Prendre des libertés avec la vérité ou se garder d'exprimer ses sentiments
<b>Altruisme</b>		<b>Compliance</b>	
Être préoccupé par le sort d'autrui et vouloir agir pour aider	Ne pas aimer se mêler des problèmes des autres	Pardonner et oublier facilement les affronts	Rechercher la compétition. Exprimer facilement sa colère
<b>Modestie</b>		<b>Sensibilité</b>	
Être peu enclin à se mettre en avant, tendance à s'effacer	Être sûr de sa propre valeur	Être ému par les besoins / la souffrance des autres	Être peu sensible lorsqu'on fait appel au sentiment de pitié
<b>Conscienciosité</b>			
<b>Compétences</b>		<b>Ordre</b>	
Avoir confiance en ses compétences et en sa propre expertise	Manquer de confiance en ses capacités	Être soigneux et ordonné Avoir besoin d'organisation	Éprouver des difficultés à s'organiser
<b>Sens du devoir</b>		<b>Recherche de réussite</b>	
Être attaché aux principes, engagements et règles définies	Tendance à être laxiste sur les principes	Haut niveau d'aspiration et objectifs élevés. Ambition	La recherche de réussite n'est pas le moteur
<b>Autodiscipline</b>		<b>Délibération</b>	
Avoir la capacité à s'autodiscipliner et à persévérer dans l'effort	Tendance à la procrastination. Se décourager facilement	Réfléchir et évaluer prudemment les conséquences avant de passer à l'action	Parler ou agir souvent sans tenir compte des conséquences

**Tableau 1.1 : Interprétations des facteurs et traits du Big Five à travers l'outil NEO PI**

Selon Claude Levy-Leboyer (2009), de nombreuses recherches ont démontré les bonnes qualités prédictives de ces caractéristiques de personnalité pour la performance au travail, et ce quel que soit le métier et le niveau de qualification. L'effet sur les performances professionnelles se fait à un double niveau : directement dans la mesure où ces capacités sont requises par l'activité et indirectement quand elles facilitent l'acquisition de compétences au cours des nouvelles expériences de travail. Pour ce qui est du lien avec la recherche d'emploi, Uysal et Pohlmeier (2011) ont montré qu'un faible score en névrosisme ainsi qu'un score important en conscience sont des éléments favorisant une reprise rapide du travail, et cela au sein de tous les secteurs d'activités ainsi que dans tous les sous-groupes de population. En revanche, les facteurs d'extraversion et d'agréabilité n'ont pas révélé d'effets significatifs.

La notion de soft skills, dont nous avons indiqué plus haut les origines, est en large partie assise sur les recherches dans le domaine de la personnalité. L'une des références les plus citées pour évoquer la notion de soft skills est un texte nord-américain daté de 2012 et écrit Heckman et Kautz. Pour les auteurs, les soft skills regroupent à la fois des capacités cognitives et des traits de personnalité. La

notion de capacité cognitive (ou traits cognitifs) n'est pas définie par Heckman, en revanche celle de personnalité fait l'objet de toute son attention. Il reprend la définition du psychologue américain Brent W. Roberts : « *Les traits de personnalité sont des schémas relativement persistants de pensées, de sentiments et de comportements reflétant la tendance à réagir de certaines manières dans certaines circonstances* ». Heckman fait également largement référence au mode de caractérisation et de typologisation des traits de personnalité issue de la théorie des "Big Five".

Si Heckman et Kautz accordent autant d'importance aux traits de personnalité c'est que les recherches sur le sujet qu'il a pu collationner et effectuer lui-même démontrent :

- que les traits de personnalité *"permettent de prédire de nombreux résultats ultérieurs de la vie aussi fortement que des mesures de la capacité cognitive"*, notamment les résultats dans le monde du travail, domaine de la vie où *"La conscienciosité - la tendance à être persévérant et travailleur - se distingue comme le plus prédictif des cinq grands traits"* de la personnalité ;
- que les traits de personnalité, même s'ils *"sont relativement stables d'une situation à l'autre"* dans laquelle une même personne peut se trouver, ne sont pas pour autant figés, *"ils changent au cours du cycle de vie et peuvent être améliorés par l'éducation, la parentalité et l'environnement à différents degrés et à différents âges"* ;
- que *"les interventions les plus efficaces pour les adolescents ciblent les traits de personnalité"* car *"les traits de personnalité favorisent le développement de la cognition et non l'inverse."*

Heckman et Kautz reconnaissent cependant que les liens entre la performance et tel ou tel trait de personnalité restent difficiles à mesurer avec précision car, d'une part, de multiples traits cognitifs et de personnalités entrent systématiquement en jeu, et d'autre part, les performances dépendent également de facteurs motivationnels.

Le lien entre "soft skills" et "savoir-être" est clairement établi dans les différents travaux que nous avons pu consulter. Ainsi, dans une note du CEREQ portant sur l'effet des soft-skills sur la rémunération des diplômés (Albandea & Giret, 2016), les soft-skills sont définis comme des « *compétences qui se rapporteraient davantage à un savoir-être et moins à un savoir théorique* » (p. 5). Dans cette étude, les éléments de personnalité pris en considération sont la persévérance, l'estime de soi, la communication avec les autres, la sociabilité et l'aversion aux risques.

### **Les savoir-être en tant que "caractéristiques non cognitives"**

Certains auteurs (Bensidoum & Trancart, 2015) adoptent une approche plus large de la personnalité et prennent comme sujet d'étude la notion de « *caractéristiques non cognitives* ». Cette notion

englobe les traits de personnalité mais également d'autres facteurs psychologiques ou socio-psychologiques tels que l'estime de soi, le locus de contrôle, les préférences ou valeurs. Toutes ces caractéristiques peuvent faire l'objet de mesures à travers l'utilisation de questionnaires spécifiques et validés scientifiquement. Pour Bensidoum et Trancart (2015), les caractéristiques non cognitives se distinguent nettement des compétences cognitives du fait qu'elles « *ne relèvent pas des savoirs et savoir-faire acquis par les individus comme leur capacité langagière ou à résoudre un problème mathématique* » (p. 1).

Le concept de "locus de contrôle" pris en compte par Bensidoum et Trancart (2015) est considéré comme une ressource non cognitive de savoir-être. Élaboré par Julian Rotter (1966), ce concept fait référence aux explications plus ou moins internes qu'un individu conçoit pour justifier ce qui lui arrive. Autrement dit, le "locus de contrôle" mesure la tendance d'un individu à attribuer ses réussites ou ses échecs à ses propres actions, décisions et capacités ou, au contraire, à des facteurs externes sur lesquels il n'a que peu d'influence tels que l'action des autres, le hasard ou la chance. Le lieu de contrôle comme ressource du savoir-être autonomie a été envisagé par Penso-Latouche (2000) : « *On peut faire l'hypothèse que ceux qui ont un locus de contrôle interne et vont trouver en eux-même les sources de renforcement, auront moins souvent à appeler leur N+1 pour guetter son approbation que ceux qui cherchent en permanence à l'extérieur la sanction de leurs actions* » (p. 97). Nous verrons plus loin que le concept de locus de contrôle a été prolongé par Beauvois et Dubois (1988) à travers la norme d'internalité.

### **Le savoir-être comme « compétences interpersonnelles et sociales »**

Retournons en Amérique du Nord pour nous intéresser à la taxinomie des aptitudes humaines de Fleischman qui a représenté un apport notable pour la description des compétences requises par les postes de travail, les métiers ou les tâches. Le psychologue américain et son équipe ont tout d'abord établi une liste de 52 aptitudes dans les domaines cognitif, psychomoteur, physique et perceptif permettant de décrire avec précision celles en jeu dans telle ou telle activité professionnelle. Cette taxinomie<sup>6</sup> a rencontré un succès important en entreprise mais les évolutions des exigences de l'environnement professionnel ont conduit Fleischman à la compléter avec des compétences interpersonnelles et sociales assimilables à des savoir-être. L'auteur précise que « *ces nouvelles échelles sont destinées à décrire les métiers dans lesquels la personnalité ou les compétences sociales*

---

<sup>6</sup> Les termes taxonomie et taxinomie peuvent être employés indistinctement pour désigner une description par regroupement et classification. C'est le terme de taxinomie qui a été employé dans la traduction française des travaux de Fleishman réalisée par Daniel Chartier



*du tenant du poste constituent une composante essentielle. Il s'agit des métiers dans lesquels l'individu doit établir avec autrui des relations efficaces afin d'atteindre des résultats professionnels satisfaisants* » (Fleishman, 1998, p. 1).

Ces compétences interpersonnelles et sociales sont au nombre de 21. Elles sont listées dans le tableau 1.2 ci-dessous.

Amabilité	Souplesse du comportement	Sens de l'organisation
Fiabilité	Affirmation de soi	Négociation
Persuasion	Sociabilité	Conformisme social
Intelligence des situations	Contrôle de soi	Confiance en soi
Sens pédagogique	Investigation verbale	Réalisation de soi
Ouverture aux expériences	Autonomie	Persévérance
Résistance au jugement prématuré	Argumentation verbale	Ressort

**Tableau 1.2 : Liste des compétences interpersonnelles et sociales de Fleishman**

Pour chacune de ces compétences Fleishman fournit une définition, une échelle à sept niveaux indiquant une description des niveaux extrêmes ainsi que des exemples pour certains niveaux intermédiaires. A titre d'exemple, la compétence "souplesse du comportement" est définie comme la « *capacité à adapter son comportement à des circonstances variables dans le cadre du travail. Cette capacité implique de faire preuve de bonne volonté et de flexibilité lorsqu'on est confronté à des contraintes changeantes de la part des autres* ». Le niveau le plus bas « *nécessite seulement une adaptabilité réduite pour se conformer à des changements mineurs des exigences de la tâche* » alors que le niveau le plus élevé « *nécessite un comportement très souple, une capacité à adapter sa conduite lors de changements fréquents des contraintes de travail* » (p. 12 du cahier d'évaluation). On notera dans la définition de cette compétence l'intitulé de « bonne volonté » dont il a déjà été question plus haut à propos de l'approche de Raymond Vattier.

Pour l'élaboration de cette liste des 21 compétences interpersonnelles et sociales, l'auteur s'est basé sur une revue de littérature portant sur « *les connaissances, les habiletés, les aptitudes, les compétences ou les traits de personnalité mis en jeu dans les relations sociales* » (p.14). Des

ressources tant conatives que cognitives apparaissent donc dans cette taxinomie. Se trouvent également des compétences relevant plutôt du savoir-vivre, telles que “amabilité” ou “conformisme social”. La version française de la taxinomie de Fleischman, dont il est question ici et qui a été réalisée par Chartier, a d’ailleurs fait l’objet d’une adaptation à la culture française, particulièrement en ce qui concerne « *les critères de politesse* » ou « *certaines attitudes à l’égard du travail ou des supérieurs hiérarchiques* » (p. 17). La compétence “confiance en soi” est, quant à elle, du ressort des compétences émotionnelles intra personnelles dont il va être désormais question.

### **Le savoir-être comme “intelligence émotionnelle” ou “compétence émotionnelle”**

L’absence ou la faible place accordée à la dimension émotionnelle dans les tests d’évaluation psychologique a fait l’objet de nombreux reproches (Vrignaud & Loarer, 2007). Le concept d’intelligence émotionnelle, visait à combler ce manque et il a pris de nos jours une place significative dans les approches du savoir-être. Selon Cosnier (2015) l’avènement de ce concept en tant que tel date de 1990 aux Etats Unis sous la plume Salovey et Mayer. La définition qu’en ont donné ces auteurs est la suivante : « *la capacité de comprendre les émotions en soi et chez les autres, et d’utiliser ces émotions comme des guides informationnels pour la pensée et l’action* » (Cosnier, 2015, p. 77). Mais c’est en 1995 que le concept d’intelligence émotionnelle a réellement acquis le statut dont il jouit aujourd’hui avec la parution d’un ouvrage de Goleman (1997), docteur en psychologie et ancien élève de McClelland à Harvard. Goleman y soutient que les savoirs et savoir-faire considérés comme techniques et entrant dans le champ du rationnel sont indispensables mais qu’ils ne suffisent plus pour réussir dans le monde du travail. La compétence émotionnelle est devenue essentielle.

Pour concevoir sa propre conception de l’intelligence émotionnelle, Goleman prend notamment appui sur la théorie des intelligences multiples de Howard Gardner (1997) qui établit l’existence d’au moins sept formes d’intelligence indépendantes les unes des autres (linguistique, musicale, logico-mathématique, spatiale, kinesthésique, interpersonnelle et intrapersonnelle). A partir de cette base, Goleman (1997) définit l’intelligence émotionnelle comme la « *capacité à réguler ses émotions et celles des autres, à les distinguer et à utiliser ces informations pour guider sa pensée et ses actions* ». Dans le cadre du travail et particulièrement dans un contexte de management, l’intelligence émotionnelle fonde la compétence émotionnelle qui se présente sous deux formes : la compétence personnelle et la compétence sociale.

La compétence personnelle est elle-même divisée en trois axes :

- Conscience de soi : conscience de soi émotionnelle et auto-évaluative, confiance en soi ;
- Maîtrise de soi : contrôle de soi, fiabilité, conscience professionnelle, adaptabilité et innovation ;
- Motivation : exigence de perfection, engagement, initiative, optimisme.

La conscience de soi émotionnelle se trouve dans la capacité à ressentir et à percevoir ses propres émotions ainsi que leurs effets sur l'environnement.

La compétence sociale se fonde sur deux axes :

- Empathie : compréhension des autres, enrichissement des autres, passion du service, exploitation de la diversité et sens politique ;
- Aptitudes sociales : ascendant, communication, direction, cristalliser les changements, sens de la médiation, nouer des liens, sens de la collaboration et de la coopération, mobiliser une équipe.

Le concept d'intelligence émotionnelle et l'instrument de mesure sur lequel il a débouché (le Quotient Émotionnel) ont été la cible de fortes critiques parmi les chercheurs français. Ainsi Jean-François Chanlat (2003) considère que le concept d'intelligence émotionnelle tel qu'il est mis en avant par Goleman est plus particulièrement en phase avec la culture managériale Nord Américaine qui est marquée par « *un fort désir de gagner et d'être un gagnant, une pensée très instrumentale et pratique, une tendance à évacuer une vision conflictuelle du social, un fort sentiment religieux, un esprit positif, un enthousiasme débordant, une espérance dans la chance de chacun, un optimisme envers le futur, un positivisme scientifique, une obsession de la quantité, du nombre, une certaine insularité* » (p. 127). Chanlat met également en avant que cette conception des émotions lui semble être particulièrement déconnectée du travail réel et des phénomènes intrapsychiques. En outre, ce modèle considère « *des relations sociales dénuées d'éthique* » (p. 126). Pour Lhuillier (2006) cette approche s'apparente à du psychologisme occultant « *les conditions psychosociales d'une régulation des émotions au travail* » et qui « *fait porter le poids de la responsabilité de celle-ci à un sujet apte ou non à cette régulation, en fonction de ses ressources personnelles* » (p. 95).

Malgré ces critiques, l'intelligence émotionnelle telle qu'identifiée par Goleman est toujours largement utilisée dans le monde du travail. En outre, les thèses de Goleman ont ouvert la voie à d'autres recherches considérant la gestion des émotions comme une compétence à part entière particulièrement utile, que ce soit dans la vie au travail que hors travail. Parmi les recherches les plus en pointe dans ce champ on pourra citer les travaux de Gendron (2016). L'auteure a proposé de

compléter le modèle du capital humain de Becker en ajoutant au Savoir (connaissances générales) et au Savoir-faire (connaissances techniques) une troisième composante relevant, d'après l'auteure, du "savoir-être" à travers le concept de "capital émotionnel". La définition que donne l'auteur du capital émotionnel est la suivante : « *Ensemble des compétences émotionnelles qui constitue une ressource inhérente à la personne, utile au développement personnel, professionnel et organisationnel, participant à la cohésion sociale et ayant un retour ou des retombées personnelles, économiques et sociales...* » (p. 59).

### **1.1.3.3. Les savoir-être en tant que savoir-faire sociaux ou savoir-faire relationnels**

Dans ce chapitre, il sera fait référence à plusieurs ouvrages d'un auteur français, chercheur et praticien du monde de l'entreprise qui est cité quasi-systématiquement dans les papiers en langue française traitant de la notion de compétence, il s'agit de Guy Le Boterf. Dès 1988, Le Boterf approche le savoir-être par « *les attitudes et les comportements des personnes au travail, les façons souhaitables d'agir et d'interagir* » (Le Boterf, 1988). Mais parmi la vaste bibliographie de cet auteur s'étendant de 1970 à 2018, l'ouvrage de 1995 intitulé « *De la compétence, essai sur un attracteur étrange* » est celui qui marque le plus son approche de la compétence. Ainsi, pour l'auteur « *Il n'y a de compétence que de compétence en acte* ». La compétence ne peut fonctionner « *à vide* » (p.16). En outre, la compétence n'est pas un état. C'est un processus de mobilisation de ressources en situation. En outre, « *La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte données* ». Le Boterf distingue plusieurs types de « savoirs mobilisables » (Le Boterf, 1994, p. 73) :

- des savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter),
- des savoirs procéduraux (savoir comment procéder),
- des savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer),
- des savoir-faire expérientiels (savoir y faire, savoir se conduire),
- des savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire).

C'est bien au sein de ces "savoir-faire sociaux" que se nichent une partie des savoir-être, mais pour Le Boterf il n'est pas question de chercher à les isoler, ils sont diffusément répartis dans les différents savoir-faire. Ils ne sont pas pour autant à négliger : « *Si le savoir-être est difficile à formaliser, il n'en constitue pas moins une dimension importante de la compétence* » (Le Boterf, 1994, p. 103). Un sixième type de savoir mobilisable a été ajouté trois ans plus tard (Le Boterf, 1997), il s'agit des savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre). Plus tard encore (Le Boterf, 2002), l'auteur a distingué, au sein des savoir-faire sociaux, les savoir-faire relationnels (savoir coopérer, savoir se conduire, capacité d'écoute, de

négociation, de travail en équipe) et les qualités personnelles (par exemple : rigueur, fiabilité, confidentialité, diplomatie, maîtrise de soi). Concernant ces qualités personnelles qualifiées de "savoir-être", Le Boterf insiste sur l'importance de les contextualiser : « *Il ne s'agit pas de vouloir estimer le "savoir-être" de la personne mais de mettre en évidence certaines qualités que l'on attend dans une situation professionnelle particulière et qui devraient être décrites en fonction de cette dernière* » (p. 64).

Dans une orientation similaire, Labruffe (2008) propose, aux éditions de l'AFNOR l'organisme de certification qualité et de conseil aux entreprises, un référentiel de trente savoir-être agrémenté de différents niveaux de maîtrise afin d'en faciliter l'évaluation et le développement. Pour l'auteur « *le savoir-être est un savoir-faire relationnel* » et « *il décrit généralement des comportements et attitudes attendus dans une situation donnée* » (p. 10). Adoptant l'approche de type certification qualité qui est celle de l'AFNOR, l'auteur considère que « *le savoir-être souscrit à une procédure, un protocole ou un mode d'emploi clairement identifiés* » (Labruffe, 2008, p. 10). Pour mettre fin à l'équivoque autour des savoir-être l'auteur propose d'en rationaliser et d'en objectiver la description à travers des comportements observables. Bien conscient des risques d'étiquetage et de jugement binaire liés à l'évaluation sur la base des savoir-être, l'auteur propose des échelles d'évaluation et des modes d'emplois pour la progression.

Ce référentiel très détaillé et d'une approche extrêmement rationalisante aborde aussi bien des compétences techniques transversales au monde du travail s'adressant plus particulièrement à un public cadre (gestion du temps, prise de parole en public, animation d'un groupe de travail, conduite de projet, décision de formation, délégation, évaluation des compétences, connaissance de l'organisme, E-tutorat, gestion des ressources, hygiène des locaux, démarche qualité, veille technologique) que des compétences de type relationnelles. La vision mécaniste promue ici laisse largement de côté la dimension affective, quand bien même l'intelligence émotionnelle figure parmi les compétences de ce référentiel. D'autre part cet outil fait largement appel à des considérations de la vie extra professionnelle qui peuvent paraître discutables pour une évaluation dans le milieu du travail.

#### **1.1.3.4. Les savoir-être comme comportements en situation**

Dans une approche toujours située des savoir-être, Le Boterf (2008) souhaite s'écarter autant que possible de la notion de personnalité. Pour l'auteur, « *Il s'agit donc de raisonner en termes [...] de comportements en situation, et non plus de qualités ou de traits de personnalité* » (p.21). Dans cette

approche les savoir-être n'existent pas en tant que tels mais ils apparaissent dans différentes ressources personnelles sous forme de connaissances, de savoir-faire ou de capacités cognitives. Ces ressources personnelles sont au nombre de six (Le Boterf, 2008, pp. 40-48) :

- des ressources pour comprendre permettant de diagnostiquer une situation et de savoir quoi faire. Elles comprennent notamment « *des ressources de sensibilité émotionnelle* » ;
- des ressources pour agir sur mesure permettant de s'adapter à des contextes professionnels spécifiques et de « *savoir quand intervenir, quand s'arrêter, et de se fixer des limites* » ;
- des ressources pour opérer et persévérer permettant de savoir-y-faire grâce à des savoir-faire formalisés et à l'expérience. Elles comprennent notamment « *les capacités de gestion du stress* » ;
- des ressources pour coopérer permettant le travail collectif et la solidarité. Elles comprennent notamment « *des savoir-faire relationnels tels que les diverses modalités du travail collaboratif (travail en équipe, travail en mode projet...)* » ainsi que « *des capacités relationnelles (écoute, empathie, capacités rédactionnelles...)* » ;
- des ressources pour progresser permettant d'évoluer, d'éviter de répéter des erreurs, d'acquérir de nouvelles connaissances. Ces ressources comprennent des capacités d'apprentissage, de réflexion critique, d'imagination, de raisonnement, d'analyse ou de synthèse, ainsi que des « *savoir-faire en créativité* »
- des ressources de guidage permettant de « *guider les pratiques et les combinatoires de ressources* ». Ces ressources sont elles-mêmes réparties en quatre catégories : des ressources de guidage émotionnel (intuition, *insight*), des ressources de guidage cognitif (construction de représentations opératoires, raisonnement, schèmes opératoires), des ressources de guidage professionnel (les règles de l'art du métier) et des ressources de guidage éthique (*valeurs*).

Le Boterf ajoute que, pour être pleinement opérationnelles et se traduire par du professionnalisme, ces ressources doivent être accompagnées d'une capacité réflexive de la part du porteur de ces ressources. L'auteur considère cette capacité réflexive ni comme une ressource personnelle au même titre que les autres, ni comme une ressource de guidage. En invitant à « *prendre en compte la réflexivité et pas seulement les pratiques et les ressources* » (Le Boterf, 2008, p. 55) l'auteur souligne l'importance de cette capacité méta-cognitive ainsi que son positionnement d'interface spécifique. Pour Le Boterf la capacité réflexive permet au professionnel de « *prendre du recul, non seulement par rapport à la situation sur laquelle il intervient, mais également par rapport à ses pratiques et aux ressources qu'il met en œuvre* ». Dans un ouvrage plus récent (Le Boterf, 2013), l'auteur va plus loin en considérant que la réflexivité est la « *troisième dimension de la compétence* » (p. 145) aux côtés

de la dimension de l'activité (pratiques et action contextualisée) et de la dimension des ressources (personnelles et externes).

#### **1.1.4. Les approches contemporaines du savoir-être dans le champ de l'insertion**

Du point de vue des structures oeuvrant dans le champ de l'insertion professionnelle, les savoirs-être représentent un fort enjeu. Mais ici aussi, la notion de savoir-être peut être approchée de différentes manières. Sans rechercher l'exhaustivité, seront abordées successivement les approches des savoir-être professionnels selon Pôle emploi, des compétences transversales ou transférables et des freins périphériques.

##### **1.1.4.1. Les savoir-être professionnels selon Pôle emploi**

Le principal opérateur public de l'emploi en France ne pouvait pas ne pas s'intéresser à la thématique des savoir-être. Cependant cet intérêt est venu plus tardivement que celui pour les compétences techniques et a débouché sur une instrumentation beaucoup moins élaborée. Ceci vient confirmer le paradoxe constaté par Loarer (2014) et reposant dans le fait que « *les compétences les moins techniques qui sont les plus difficiles à évaluer donnent lieu à des procédures d'évaluation souvent moins rigoureuses que les compétences techniques, pourtant plus aisées à analyser* » (p. 217).

En effet, pour ce qui est de l'identification des compétences techniques, l'outillage élaboré par Pôle emploi est à la fois volumineux et précis. Au cœur de cet outillage, se trouve le Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME), refondu en décembre 2016, régulièrement mis à jour et composé de quelque 530 fiches. Parmi les informations figurant sur ces fiches, apparaissent, pour chaque métier ou emploi, les savoirs et savoir-faire techniques requis. Mais en ce qui concerne les compétences de type savoir-être, l'outillage à disposition des conseillers et des demandeurs d'emploi est nettement plus réduit. Il consiste en un référentiel de quatorze "savoir-être professionnels" succinctement décrits sur un document d'une page recto seul reproduite ci dessous<sup>7</sup>. Les savoir-être professionnels en général y sont définis comme « *l'ensemble des manières d'agir et d'interagir dans un contexte professionnel* ».

---

<sup>7</sup> Référentiel des savoir-être de Pôle Emploi consulté sur internet le 19 avril 2022 à partir du lien suivant : [https://www.pole-emploi.fr/files/live/sites/PE/files/fichiers-en-telechargement/referentiel\\_savoir\\_etre\\_professionnels56660.pdf](https://www.pole-emploi.fr/files/live/sites/PE/files/fichiers-en-telechargement/referentiel_savoir_etre_professionnels56660.pdf)

<p><b>Capacité d'adaptation</b> Capacité à s'adapter à des situations variées et à s'ajuster à des organisations, des collectifs de travail, des habitudes et des valeurs propres à l'entreprise.</p>	<p><b>Sens de l'organisation</b> Capacité à planifier, prioriser, anticiper des actions en tenant compte des moyens, des ressources, des objectifs et du calendrier pour les réaliser.</p>
<p><b>Gestion du stress</b> Capacité à garder le contrôle de soi pour agir efficacement face à des situations irritantes, imprévues ou stressantes.</p>	<p><b>Rigueur</b> Capacité à réaliser des tâches en suivant avec exactitude les règles, les procédures, les instructions qui ont été fournies sans réaliser d'erreur, et à transmettre des informations avec exactitudes.</p>
<p><b>Travail en équipe</b> Capacité à travailler et à se coordonner avec les autres au sein de l'entreprise en confiance et en transparence pour réaliser les objectifs fixés.</p>	<p><b>Force de proposition</b> Capacité à initier, imaginer des propositions nouvelles pour résoudre les problèmes identifiés ou améliorer une situation. Être proactif.</p>
<p><b>Capacité à fédérer</b> Capacité à mobiliser une équipe/des interlocuteurs et à les entraîner dans la poursuite d'un objectif partagé.</p>	<p><b>Curiosité</b> Capacité à aller chercher au-delà de ce qui est donné à voir, à s'ouvrir sur la nouveauté et à investiguer pour comprendre et agir de façon appropriée.</p>
<p><b>Sens de la communication</b> Capacité à transmettre clairement des informations, échanger, écouter activement, recevoir des informations et messages et faire preuve d'ouverture d'esprit.</p>	<p><b>Persévérance</b> Capacité à maintenir son effort jusqu'à l'achèvement complet d'une tâche quels que soient les imprévus ou les obstacles de réalisation rencontrés.</p>
<p><b>Autonomie</b> Capacité à prendre en charge son activité sans devoir être encadré de façon continue.</p>	<p><b>Prise de recul</b> Capacité à faire preuve d'objectivité, à prendre de la distance pour analyser les faits, les situations et les interactions avant d'agir ou de prendre une décision.</p>
<p><b>Capacité de décision</b> Capacité à faire des choix pour agir, à prendre en charge son activité et à rendre compte, sans devoir être encadré de façon continue.</p>	<p><b>Réactivité</b> Capacité à réagir rapidement face à des événements et à des imprévus, en hiérarchisant les actions, en fonction de leur degré d'urgence / d'importance.</p>

**Tableau 1.3 : Référentiel des savoir-être professionnels de Pôle emploi**

Le qualificatif de "professionnels" accolé au terme de savoir-être laisse entendre que Pôle emploi souhaite s'écarter d'une approche psychologisante et subjective. Malgré cela, certaines compétences sont très proches de traits de personnalités (capacité d'adaptation, rigueur, curiosité ou persévérance). En outre, ce référentiel de savoir-être n'ouvre sur aucune forme de contextualisation alors que l'autonomie ou la capacité de décision, à titre d'exemple, sont largement tributaires des conditions d'emploi et de travail.

Ce référentiel est utilisé par Pôle emploi dans différents contextes et notamment pour faciliter l'appariement entre offre et demande autour des offres d'emploi. En effet, les demandeurs d'emploi



ont la possibilité de sélectionner, parmi les 14 savoir-être, ceux qu'ils pensent détenir et cela va s'inscrire sur leur profil personnel numérisé potentiellement consultable par les employeurs en recherche de candidats. Aux employeurs, il est proposé de sélectionner dans cette même liste les savoir-être qu'ils attendent prioritairement sur le poste qu'ils ont à pourvoir et pour lequel ils vont déposer une offre d'emploi. Il est à signaler que, du côté des demandeurs d'emploi, le choix des savoir-être n'est pas limité en nombre et qu'il se base sur une auto-évaluation. En outre, le système n'offre aucune possibilité de gradation, la compétence est déclarée détenue/demandée ou elle n'est pas déclarée, sans nuance.

Un chantier est actuellement en cours au sein de l'institution visant à faire disparaître l'approche par les savoir-être et à intégrer ce type de compétences sous forme de compétences transversales au sein d'un nouveau répertoire des métiers. Le ROME 4.0 est appelé à voir le jour en 2023.

#### **1.1.4.2. Le savoir-être dans les compétences transversales ou transférables**

Dans un rapport du Centre d'Analyse Stratégique Lainé (2011), aborde les compétences transversales et transférables sous l'angle de la facilitation aux mobilités professionnelles. L'auteur définit les compétences transversales comme « *des compétences génériques mobilisables dans diverses situations professionnelles (ce qui ne signifie pas pour autant qu'elles soient mobilisables d'emblée dans toute situation professionnelle)* » (p. 2). Ces compétences transversales comprennent deux sous-catégories : des compétences qui s'appuient sur des savoirs de base et qui sont indispensables pour l'exercice d'un grand nombre de métiers (maîtrise de la langue, de l'écriture, des opérations arithmétiques, des fonctions de base des outils bureautiques) et des compétences correspondant à « *des aptitudes comportementales, organisationnelles ou cognitives ou encore à des savoirs généraux communs aux métiers ou aux situations professionnelles* » (p. 2). Pour cette dernière sous-catégorie l'auteur donne comme exemples : « *l'aptitude à gérer la relation client, la capacité à travailler en équipe, à coordonner une équipe ou un projet, l'adaptabilité à l'environnement de travail, la maîtrise d'une langue étrangère, la maîtrise des principaux logiciels de bureautique* » (p. 3).

Pour ce qui est des compétences transférables, elles comprennent également deux sous-catégories : des compétences techniques acquises dans un contexte professionnel particulier mais qui peuvent être utilisées dans un autre métier ou, au sein d'un même métier, dans un contexte professionnel différent, et des compétences acquises « *en dehors de l'activité professionnelle, mais utiles, voire*

*indispensables, à l'exercice de certains métiers. Par exemple : l'aptitude à s'occuper de jeunes enfants ou des compétences dans le bricolage »* (Lainé, 2011, p. 3).

Cependant, comme nous le verrons plus avant, la transférabilité de ce type de compétence ne va pas de soi.

#### **1.1.4.3. Les savoir-être comme freins périphériques**

Pour clôturer cette revue des différentes approches du savoir-être nous présentons une vision contemporaine répandue dans le monde de l'insertion professionnelle où le comportement des personnes privées d'emploi, tout particulièrement les plus jeunes, est parfois considéré comme problématique, au point de représenter un obstacle pour accéder au monde du travail. Dans ce cas les savoir-être et leurs traductions comportementales peuvent être catégorisés comme "freins périphériques à l'emploi". Traditionnellement cette appellation regroupe des limitations non professionnelles (Beauvois, 2018) telles que des problèmes de santé (handicaps reconnus ou non), des difficultés financières (e. g. grande précarité, surendettement), de logement (e. g. personne sans domicile fixe), de mobilité (absence de permis de conduire ou de véhicule, faible accès aux transports en commun), de garde d'enfant, des problèmes administratifs ou familiaux . Mais des lacunes en savoir-être peuvent également être qualifiées de freins périphériques à l'emploi.

Une étude inter-maisons de l'emploi réalisée en 2012 et basée sur la vision de conseillers socioprofessionnels (missions locales, PLIE, Pôle emploi, etc.) à propos de 1134 situations de demandeurs d'emploi (Jeunes hors RSA, Allocataires du RSA et Seniors hors RSA), a montré que, parmi les différents freins périphériques limitant l'accès à l'emploi de ces personnes, les difficultés liées à « l'adaptation à l'entreprise » arrivent en quatrième position, au même niveau que les problématiques de « santé », et après le « repérage sur le marché du travail », les « difficultés financières » et les limitations de « mobilité ». Dans cette étude, les problématiques d'adaptation au monde de l'entreprise recouvrent les différents savoir-être suivants (Etude inter-Maisons de l'Emploi Arrondissement de Lille, 2012, p. 7) :

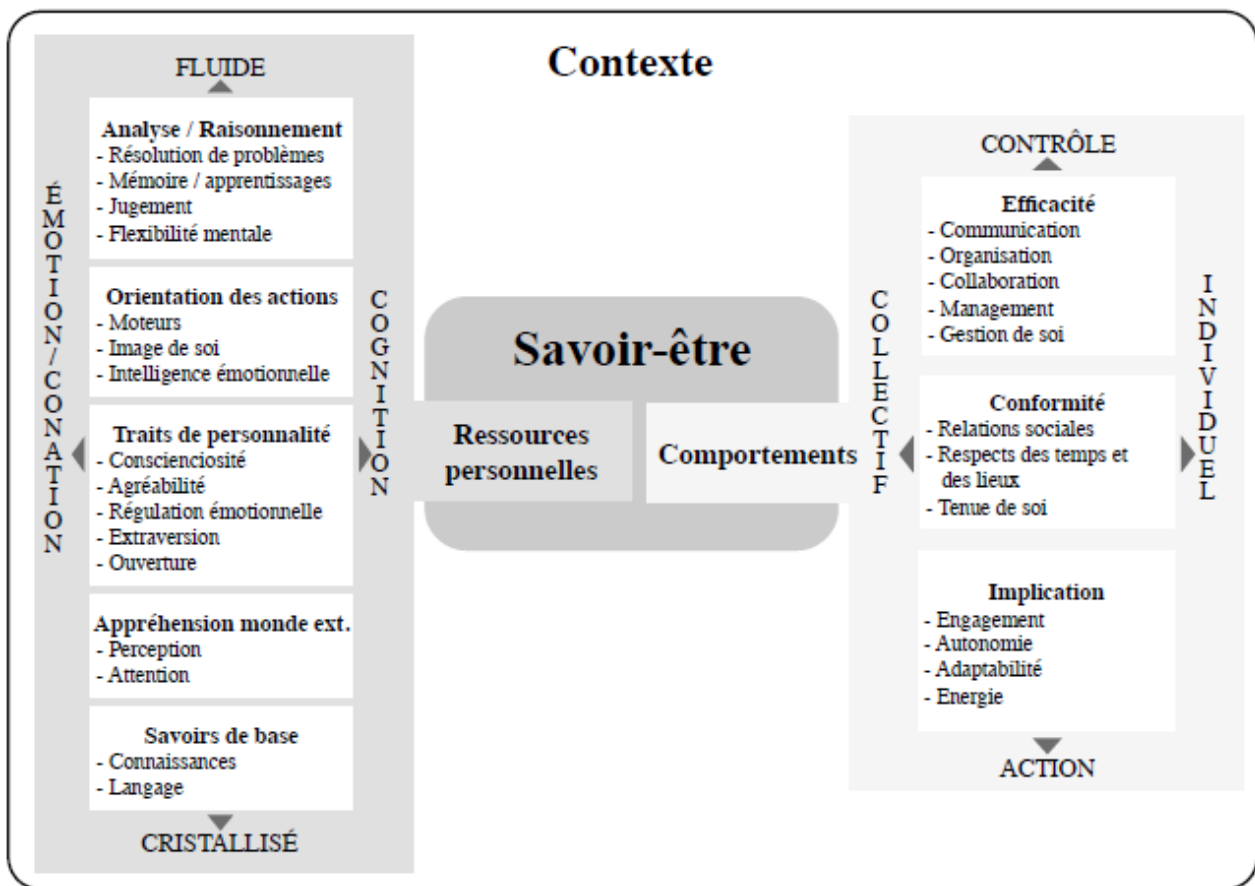
- « *Difficulté avec la hiérarchie : Respect des consignes, attitude vis-à-vis des responsables...*
- *Difficulté à être à l'heure : Ponctualité, articulation vie personnelle et professionnelle...*
- *Difficulté à s'intégrer en équipe : Interaction avec les collègues, sociabilité, respect des tâches...*
- *Difficulté à intégrer les autres savoir-être ... : Codes vestimentaires, hygiène, codes moraux... »*

Il est donc ici question de problématiques liées au savoir-vivre, au respect de l'autorité et des codes sociaux du monde du travail mais également de sociabilité du comportement et de disponibilité pour le travail. Houot et Lavielle-Gutnik (2018) confirment que les attentes en termes de savoir-être sont particulièrement fortes dans le domaine de l'insertion des publics jeunes et faiblement qualifiés. Les auteurs évoquent ainsi une « *attente récurrente de savoir-être* » de la part des formateurs en École de la deuxième chance sous forme de « *comportements sociaux codifiés du monde du travail* » (p. 97).

### **1.1.5. Une grille de lecture générique des différentes approches du savoir-être**

En vue de synthétiser ce premier chapitre consacré aux multiples approches du savoir-être, nous reprendrons la grille de lecture que nous avons précédemment élaborée (Faure et Cucchi, 2020) à partir d'une analyse qualimétrique de 484 occurrences de savoir-être relevées au sein d'un corpus composé de 39 références bibliographiques.

Cette grille de lecture du savoir-être (figure 1.4) comprend, d'une part, des ressources personnelles intériorisées et, d'autre part, des comportements observables. Les ressources personnelles font principalement référence à des traits de personnalité, des capacités cognitives, ainsi qu'à des composantes relevant de l'image de soi (estime de soi, confiance en soi, locus de contrôle) ou des moteurs de la motivation (intérêts, valeurs). Pour ce qui est des comportements de savoir-être, les auteurs distinguent trois catégories. En premier lieu, les comportements d'efficacité qui ont une visée « *directement utilitaire, aussi bien en termes de production effective que de gestion de la relation avec autrui* » (p.14). Ces comportements reposent sur des techniques ou des savoir-faire relationnels, pouvant s'acquérir par la formation ou l'expérience. Il s'agit de la communication efficace, de l'organisation personnelle, de la collaboration, de la gestion de soi ou du management. La seconde catégorie correspond aux comportements d'implication. Ceux-ci visent à renvoyer une image valorisante correspondant aux attendus du milieu en termes d'engagement dans le travail, d'autonomie, d'adaptabilité ou de dynamisme. Ces comportements s'évaluent en rapport à la tenue d'un rôle au sein de l'organisation. Enfin, les comportements de conformité sont relatifs au respect de règles tacites de vie en collectivité dans le monde professionnel relevant du savoir-vivre, de la tenue de soi et du respect des temps et des lieux.



**Figure 1.4 : Grille de lecture du savoir-être (Faure & Cucchi, 2020, p. 17)**

Une représentation cartographique des différentes dimensions du savoir-être par la technique de l'échelonnement multidimensionnel (MDS) a permis aux auteurs d'identifier des oppositions dans les conceptions des auteurs. Ainsi, les catégories de ressources de savoir-être "Analyse / raisonnement" et "orientation des actions" relèvent plutôt de l'intelligence fluide alors que les ressources "traits de personnalité" et "savoirs de base" tendent vers l'intelligence cristallisée. Nous reprendrons, plus avant, cette distinction.

Le tableau suivant (tableau 1.5) détaille les principales formes de savoir-être envisagées comme ressources et relevées, par les auteurs, dans le corpus avec leur nombre d'occurrence. La prédominance des approches par les traits de personnalité y ressort nettement avec 43% des occurrences.

Catégories	Dimensions	Formes associées dans le corpus	Nb occur.	
Traits de personnalité	Conscienciosité	Sens du devoir, ambition, autodiscipline, recul	28	102 43%
	Agréabilité	Empathie, préoccupation pour autrui, confiance	20	
	Régulation émotionnelle	Régulation de l'anxiété, de la colère, de l'impulsivité	19	
	Extraversion	Sociabilité, chaleur, assertivité, affirmation de soi	18	
	Ouverture	Curiosité, ouverture aux idées, valeurs et expériences	17	
Orientation des actions	Moteurs	Valeurs, éthique, passion, attitudes, intérêts	35	64 27%
	Image de soi	Confiance en soi, estime de soi, locus de contrôle	16	
	Intelligence émotionnelle	Sensibilité émotionnelle, compréhension d'autrui	13	
Analyse / raisonnement	Résolution de problèmes	Sens de l'analyse, esprit de synthèse, résolution de pbs.	17	48 20%
	Apprentissage	Capacité réflexive, capacité d'apprentissage, mémoire	12	
	Jugement	Esprit, sens ou pensée critique, jugement, clairvoyance	10	
	Flexibilité mentale	Imagination, créativité, insight	9	
Savoirs de base	Connaissances	Savoirs, culture générale, connaissance de soi, littératie	16	19 8%
	Langage	Capacités d'expression	3	
Rapport au monde extér.	Perception	Capacité à se représenter un processus ou un objet	3	4 2%
	Attention	Capacité à maintenir son attention dans la durée	1	

**Tableau 1.5 : Répartition et formes des ressources personnelles de savoir-être (Faure & Cucchi, 2020, p. 11)**

Pour ce qui est des comportements de savoir-être, Faure & Cucchi (2020) identifient une diversité importante d'approches mais une prédominance des comportements de savoir-être pouvant être classés dans la catégorie "efficacité" avec 55% des occurrences au sein du corpus.

Catégories	Dimensions	Formes associées dans le corpus	Nb d'occ.	
Efficacité	Communication	Communication efficace ou positive, écoute active, argumentation, persuasion, négociation, tact, gestion des conflits	53	136 55%
	Organisation	Organisation dans le travail, efficacité personnelle, gestion du temps, rigueur et respect des règles formelles, innovation	35	
	Collaboration	Travail en équipe ou en groupe, coopération, coordination	19	
	Management	Leadership, management, mobilisation, autorité, direction, délégation, évaluation des compétences, relation d'appui	15	
	Gestion de soi	Maîtrise ou contrôle de soi, gestion du stress, travail sous tension	14	

Implication	Engagement	Motivation, persévérance, participation, implication, réactivité, disponibilité, fiabilité, force de proposition, application	35	80 32%
	Autonomie	Autonomie, débrouillardise, prise d'initiative, proactivité, prise de risques	24	
	Adaptabilité	Adaptation aux changements ou au contexte, souplesse du comportement, polyvalence	16	
	Energie	Enthousiasme, dynamisme, ressort, plaisir	5	
Conformité	Relations sociales	Savoir-vivre, politesse, amabilité, respect de l'autorité et d'autrui, conformisme social	17	31 13%
	Respect des temps et lieux	Ponctualité, respect des horaires, des lieux de travail, de l'outillage	8	
	Tenue de soi	Tenue vestimentaire, hygiène personnelle	6	

**Tableau 1.6 : Répartition et formes des comportements de savoir-être (Faure & Cucchi, 2020, p. 13)**

Les auteurs ont mis en avant une influence du contexte d'application dans le recours à telle ou telle catégorie ou dimension du savoir-être. En ce qui concerne le contexte qui nous concerne le plus dans le cadre de la présente recherche, celui de l'insertion professionnelle, ce sont les comportements de conformité auxquels il est plus particulièrement fait recours. Le chapitre suivant va précisément être l'occasion de resserrer la focale sur le domaine de l'insertion professionnelle en abordant les intérêts et limites de la notion de savoir-être dans ce champ d'application.

## 1.2. Intérêts et limites de la notion de savoir-être pour l'insertion professionnelle

### 1.2.1. Un intérêt croissant des employeurs pour les savoir-être

Comme nous l'avons vu plus haut à propos que la "qualification sociale" au sens d'Alain Touraine, les analystes du travail ont pris conscience que, quelque soit le degré de technicité d'une tâche, les travailleurs devaient, pour bien faire le travail, mobiliser des pratiques cognitives et mettre en oeuvre des savoirs qui sont « *plus riches, plus globaux et plus complexes* » (Stroobants, 1991, p. 33) que ce qui était envisagé précédemment dans la vision purement taylorienne. Cette "révélation", telle que l'a désignée Stroobants (1991) a conduit les employeurs à s'intéresser à des savoirs plus informels, pratiques, acquis empiriquement, se transmettant oralement et démontrant une certaine « *créativité ouvrière* » (p. 33). Parmi ces savoirs l'auteur désigne les "savoir-être".

---

Depuis les années 2000, d'autres facteurs structurels incitent les employeurs à accorder une place de plus en plus importante aux savoir-être dans la gestion de leurs Ressources Humaines. Alors que les entreprises évoluent dans des environnements de plus en plus incertains et interdépendants, la capacité d'adaptation du personnel est devenue un élément déterminant (Griffin et al., 2007). Plus récemment, d'autres auteurs (Bouret, Hoarau, & Mauleon, 2018) évoquent une évolution rapide et globale des économies développées pouvant se décrire par les quatre caractéristiques de volatile, incertain, complexe et ambigu (le modèle VUCA). Ce contexte nécessite d'adopter de nouvelles postures au travail qui reposent sur des soft skills. De fait, on ne peut que constater l'accélération des changements techniques et réglementaires, l'adoption de nouveaux modes d'organisation du travail, des évolutions au niveau des attentes des utilisateurs et des clients ainsi qu'une tertiarisation de l'économie. Tout ceci concourt à une obsolescence de plus en plus rapide des compétences techniques (CEDEFOP, 2012) tout en développant les besoins en créativité, en qualité de relation de service, en collaboration, en autonomie ou en adaptabilité. Le Rapport de l'OCDE de 2019 sur l'avenir du travail indique ainsi que « *les progrès technologiques et les modifications qu'ils induisent dans l'organisation du travail transforment la plupart des professions en modifiant le contenu des emplois, ce qui s'accompagne d'une augmentation de la demande de compétences cognitives de haut niveau et de compétences sociales complexes* » (p. 266).

Si l'on ajoute à ces besoins, des difficultés de recrutement sur certains "métiers en tension" (Lima, 2016) où les candidats porteurs des compétences techniques attendues ne sont pas assez nombreux sur le marché du travail, on comprend l'intérêt des employeurs pour les compétences de type savoir-être. Ces dernières risquant beaucoup moins d'être frappées d'obsolescence et pouvant constituer une base pour faciliter l'intégration dans l'entreprise et l'adaptation à des métiers en évolution. De plus, les employeurs ont tendance à penser qu'il est plus facile de développer des compétences techniques que des savoir-être chez leurs salariés (Mohan Dass et al., 2018). Tout ceci concourt à l'attrait des employeurs pour les savoir-être dans les processus de recrutement et renforce donc l'importance pour les candidats d'une mise en avant de ce type de compétence.

Lainé (2018) confirme l'importance accordée par les employeurs aux savoir-être dans les processus de sélection de leurs futurs salariés. Une enquête menée auprès de 4400 établissements recruteurs a ainsi fait ressortir que « *60% des employeurs estiment que les compétences comportementales sont plus importantes que les compétences techniques* » (p. 2). Les très petites entreprises (établissements de moins de cinq salariés) sont particulièrement sensibles aux savoir-être comparativement aux diplômés. Cette étude nous apprend toutefois que l'importance accordée aux savoir-être n'est pas

homogène en fonction des secteurs d'activité. Ce sont avant tout dans les secteurs de l'hébergement, de la restauration, du commerce, de l'agro-alimentaire et des transports qu'une importance première est accordée aux savoir-être. Ces derniers secteurs économiques concentrent des métiers à faible qualification et en contact avec le public.

### **1.2.2. Une opportunité pour des publics peu qualifiés**

On peut donc dire que la mise en avant de savoir-être offre, dans certains cas, aux demandeurs d'emploi un point d'appui pour faciliter la valorisation de leur candidature auprès des employeurs. Un point d'appui qui semble d'autant plus utile lorsque les autres arguments classiques de valorisation que sont l'expérience professionnelle ou les diplômes font cruellement défaut, ce qui correspond souvent à la situation des personnes éloignées de l'emploi. Des qualités bien mises en valeur de curiosité, de sens de la communication ou de persévérance, par exemple, peuvent largement compenser, aux yeux d'un employeur le manque de diplôme et/ou d'expérience chez un candidat et ainsi déclencher une embauche qui mettra fin à un parcours d'exclusion. D'une certaine manière, la notion de savoir-être peut ainsi être perçue comme l'opportunité d'une seconde chance pour l'accès à l'emploi et la réussite professionnelle des publics défavorisés. Elle permettrait de dépasser aussi bien les héritages socioculturels liés au milieu de la naissance que des contingences liées aux capacités innées de la personne et au fonctionnement du marché du travail. Ainsi, « *le monde des soft skills propose aux individus éloignés du monde académique ou de la carrière régulière des approches alternatives leur permettant de se (faire) comprendre et de porter de nouveaux projets professionnels avec une confiance inédite* » (Bauvet, 2019, p. 78).

Un vent d'optimisme similaire a soufflé à la fin du siècle dernier aux Etats Unis autour de la notion d'intelligence émotionnelle qui a été évoquée plus haut. Mikolajczak (2009) indique effectivement que, dès sa parution, en 1995, l'ouvrage de Goleman traitant de l'intelligence émotionnelle a connu un succès aussi important qu'inattendu. Selon Mikolajczak le succès de cet ouvrage est en bonne partie lié au fait qu'il constitue une réponse au pessimisme des thèses présentées dans un livre paru l'année précédente, « the bell curve » dans lequel Hernstein et Murray démontrent que le quotient intellectuel (QI) a une forte composante génétique, qu'il est lié à la classe socio-économique, qu'il est donc difficile à modifier et que, pourtant, il détermine fortement le degré de succès professionnel. Face au choc provoqué par ces résultats très déterministes, Goleman rassure en indiquant que l'intelligence émotionnelle est tout autant, voire plus, un facteur de réussite professionnelle et que, contrairement au QI, elle peut s'apprendre. De la même manière, à considérer le savoir-être comme



une compétence faisant l'objet d'un apprentissage tout au long de la vie, aussi bien dans un cadre professionnel que hors travail, il devient théoriquement possible de restituer aux publics fragilisés vis-à-vis de l'emploi une dose de libre arbitre et de pouvoir d'agir sur leur destin professionnel.

Le gain en employabilité potentiellement fourni par la mise en avant des savoir-être peut également s'analyser, du point de vue des porteurs de compétences, comme un élargissement des opportunités d'accès à l'emploi. En effet, la transversalité des savoir-être offre aux demandeurs d'emploi la possibilité de valoriser leur profil dans le cadre d'un plus grand nombre d'offres d'emploi, indépendamment des aspects techniques spécifiques aux métiers concernés. Une préoccupation pour les savoir-être autour des emplois peu qualifiés peut permettre de « *mettre en lumière des compétences trop souvent occultées et dévaluées considérées comme allant de soi* » (Santelmann, 2020, p. 2). Du point de vue des employeurs, les savoir-être cadrent parfaitement avec des besoins de polyvalence de la force de travail, particulièrement sur des postes à faible niveau de qualification, tout en contribuant à atténuer les difficultés liées à la pénurie de main d'œuvre sur certains métiers. Au niveau du fonctionnement général du marché du travail, les savoir-être peuvent donc être considérés comme un élément de fluidification en réponse aux déséquilibres du marché du travail. Le système d'appariement de Pôle emploi, à partir d'un référentiel de savoir-être, exposé plus haut entre tout à fait dans ce cadre.

Cependant, ces atouts importants de la notion de savoir-être dans le domaine de l'insertion professionnelle doivent être mis en regard avec des limites non moins importantes, dont un risque de personnalisation excessive.

### **1.2.3. Un risque de personnalisation excessive**

Une critique récurrente du savoir-être porte sur l'aspect excessivement individuel et personnalisé de la notion pouvant conduire à une substantialisation des jugements et aux erreurs y afférant. Ainsi, « *souvent exprimé en termes de qualités personnelles (capacité d'écoute, sens de l'économie, ténacité, initiative, curiosité d'esprit...), le savoir-être induit un jugement sur la personnalité, et par voie de conséquence la sélection des personnalités. Or s'il est exact que certains types de personnalité conviennent mieux à certains types de métiers, on peut néanmoins considérer que diverses personnalités peuvent fort bien exercer le même métier* » (Le Boterf, 2008, p.18).

La personnalisation véhiculée par les savoir-être porte en elle des risques de discrimination illégale. En effet, « *une évaluation des compétences basées sur les "savoir-être", confère à l'évaluation une dimension subjective très importante* » (Ghirardello, 2005, p. 44). Or, cette subjectivité ouvre la voie à des pratiques cachées de discrimination sur la base de critères interdits par la loi. Certains recruteurs « *pourront en effet dissimuler une intention prohibée (racisme, sexisme, etc.) et inavouable dans le flou qui encadre la procédure de recrutement. Le refus d'embauche est alors justifié par des argumentaires du type : "n'avait pas le profil pour le poste", "le recrutement se fait au feeling", etc. Le discours sur les compétences est ici détourné de ses objectifs initiaux pour camoufler une pratique de discrimination directe* » (Ghirardello, 2005, p. 44). Déjà en 1996, une étude américaine (Moss & Tilly, 1996) illustre avec un cruel réalisme le lien entre soft-skills et discrimination raciale vis à vis des hommes noirs dans le milieu professionnel aux Etats-Unis. Pour Sulzer (1999), la notion de savoir-être peut être perçue comme « *un instrument de légitimation des jugements subjectifs portés sur les individus* » (p. 58). Duru-Bellat (2015) souligne que « *la valorisation de plus en plus fréquente de compétences non académiques peut engendrer davantage de recrutements de prime abord entachés de discrimination* » (p. 24).

La personnalisation induite par la notion de savoir-être peut également conduire à sous-évaluer les nombreux facteurs environnementaux influençant la conduite humaine dans un contexte de travail ou de recherche de travail. Ainsi, selon certains auteurs le phénomène d' "erreur fondamentale d'attribution", élaboré par la psychologue Lee Ross en 1977, est fortement corrélé à la notion de savoir-être en conduisant à accorder une importance disproportionnée aux caractéristiques internes d'une personne, sa personnalité principalement, au détriment des facteurs externes et situationnels dans l'analyse de son comportement. « *Ainsi la notion de "savoir-être" risque d'induire le renforcement de l'erreur fondamentale en majorant la place qu'a l'individu dans ce qui lui arrive, et en insistant sur l'idée que l'individu – et sa personnalité – sont la cause des événements* » (Bellier, 2004, p. 24). Le domaine de l'insertion professionnelle est tout particulièrement concerné par « *l'occultation des déterminismes sociaux au profit d'une mise en cause des personnes dans leurs parcours professionnels* » (Camus, 2011, p. 128). Et ce sont les publics les plus fragiles qui risquent le plus de pâtir d'une logique personnalisante consistant à se focaliser sur l'individu en difficulté, « *en proie à un certain nombre de défaillances* » (Dagot et Castra, 2002, p. 2) en oubliant que cet individu « *n'évolue pas dans un vide social, et que le contexte dans lequel il est inséré a peut-être un grand rôle à jouer dans l'amélioration de la situation* » (p.2).

A travers une concentration exclusive sur l'individu, une vision "hors sol" qui laisse les facteurs environnementaux en dehors du champ, les savoir-être risquent de perdre en pertinence. « *Les*

---

*"savoir-être", plus encore que les "savoir-faire", ne s'appréhendent qu'en situation et dépendent des autres. Les "qualités comportementales", qui prennent sens au sein de l'organisation, perdent de leur substance quand elles sont détachées du contexte et ramenées à l'individu. »* (Ghirardello, 2005, p. 43). Une illustration du caractère situé des savoir-être est apportée par Combes (2002). L'auteure montre que les compétences relationnelles indispensables dans une relation de service ne reposent pas uniquement sur des savoir-être sous forme de qualités intrinsèques de l'individu pris isolément mais tout autant sur « *la capacité des salariés à mobiliser des compétences techniques, organisationnelles et de connaissance du marché que l'entreprise met à leur disposition par son organisation, l'efficacité de ses services de production et commerciaux et ses ressources en technologies de l'information* » (p. 5). Ainsi, les savoir-être portent bien une dimension organisationnelle et collective puisque « *les "qualités comportementales" et le "savoir-être" se révèlent donc grandement dépendants de l'organisation et de la performance collective* » (p. 16).

Différents auteurs ont également mis l'accent sur le fait que l'apprentissage des savoir-être était lui-même très lié à des facteurs contextuels. Ainsi, pour Bolli et Renold (2017), les compétences de type savoir-être s'acquièrent plus efficacement en situation de travail que dans un cadre de formation décontextualisé. Quant aux chercheurs Crawford, Weber et Lee (2020), ils indiquent que « *les softs skills s'acquièrent en situation de travail, par l'intermédiaire d'un manager, dans un environnement propice à l'apprentissage et à travers de multiples mécanismes de développement* » (p. 3).

C'est en partie cet ancrage dans une situation particulière qui vient percuter l'idée de transférabilité des savoir-être dont il va être question dans les lignes suivantes.

#### **1.2.4. Une transférabilité qui ne va pas de soi**

La transférabilité des compétences de type savoir-être d'une situation (de travail ou hors travail) à une autre situation est un élément essentiel de leur intérêt dans le cadre de l'insertion professionnelle. Pourtant, cette transférabilité ne va pas de soi. En premier lieu, considérer qu'une compétence puisse être transférable d'une situation à une autre pose question d'un point de vue théorique. En effet, « *la structure même d'une compétence est par nature liée à un contexte, à une situation ou à une classe de situation. Dans ce cas, l'idée de compétence transversale ne vient-elle pas interroger une certaine conception de la compétence ?* » (Starck & Boancă, 2019, p. 3). Everaere (2007) est plus direct et tranché en affirmant que « *la compétence est fondamentalement spécifique ou singulière à une situation de travail donnée, ainsi qu'à la personne qui l'occupe: que l'on change de*

---

*situation de travail et/ou que l'on change de personne, et la compétence disparaît* » (p. 49). Avec un vocabulaire différent, Reynaud disait déjà en 1993 que « *les qualifications se définissant mal hors de l'emploi, ceux qui en seraient exclus ou durablement éloignés ne pourraient faire valoir les qualités dont ils sont porteurs* » (p. 284).

Pour qu'il puisse y avoir un gain en termes d'employabilité, la transférabilité d'une compétence nécessite à minima que celle-ci puisse être au préalable identifiée, pour pouvoir ensuite être valorisée auprès des employeurs. Comme l'indiquent Mongin et Mohib (2019), « *il ne suffit pas de savoir-faire ou de savoir-être, encore faut-il savoir reconnaître ses ressources propres pour les mettre en valeur et assurer son employabilité* » (p. 89). Or, ces différentes étapes sont particulièrement difficiles à mettre en œuvre en ce qui concerne les compétences de type savoir-être du fait de leur caractère largement informel.

L'identification des compétences de savoir-être acquises dans une situation particulière, qu'elle soit d'ordre professionnelle ou non, nécessite un outillage et une méthodologie bien particulière faisant largement appel à la réflexivité du porteur de compétences (Bros et al., 2019 ; Bauvet, 2019 ; Khaloun & Pautrat, 2019 ; Mongin & Mohib, 2019). Ce passage de l'expérience à la compétence nécessite souvent un accompagnement par une tierce personne et un temps dédié. L'outillage et le type d'accompagnement doivent être adaptés au public visé et, dans le cas d'un public à faible niveau de qualification, ils doivent permettre un enrichissement du vocabulaire sur le travail et les compétences, car « *le déficit sémiotique entraîne presque toujours une évaluation déficitaire du travail.* » (Dejours, 2003, p. 19). La méthode de l'entretien d'explicitation mise au point par Vermersch (2019) peut être utilement mise à contribution en vue de l'identification des acquisitions de compétences, mais elle nécessite l'appui d'un intervenant formé spécifiquement à cette méthode relevant de la psychologie.

Dubechot & Lecomte (2000) ont mis en évidence les difficultés d'identification de compétences de type savoir-être issues de l'expérience extra-professionnelle chez des jeunes sans emplois au sein de quartiers défavorisés. Les auteurs sont partis de l'hypothèse que les jeunes concernés développent, dans l'expérience vécue de la précarité et de l'exclusion, des compétences sociales pouvant être transférées vers une activité professionnelle. Pour identifier ces compétences, les chercheurs ont eu recours à une méthode d'analyse éprouvée dans le monde du travail, la méthode ETED (emploi-type étudié dans sa dynamique). Même si l'existence des compétences transférables n'est pas remise en cause, les auteurs ont abouti à la conclusion que la méthode se révèle incomplète et en partie inadaptée car « *les ressources mises en œuvre par les jeunes ne sont pas toujours lisibles et*

---

*traduisibles dans les registres pré-construits de cette méthode » (p.88). En outre, les chercheurs se sont heurtés au fait que les informations à recueillir pouvant permettre d'identifier sûrement une compétence sont nombreuses et difficiles à obtenir. En effet, il est nécessaire de connaître tous les paramètres de la situation étudiée : le problème à résoudre, les ressources internes et externes mobilisées, le sens visé par l'acteur et le résultat effectif de l'action. Enfin, la valence de ces compétences peut être très différente d'un contexte à un autre : « pour un jeune, le fait de parler sur un ton directif ou de " jouer les caïds " peut être un véritable savoir-être pour s'imposer, se faire reconnaître, et se faire respecter par ses pairs. En revanche, si le jeune cherche à obtenir un renseignement auprès de l'agent d'accueil de la mission locale, et qu'il se comporte de la même façon qu'avec ses pairs, son attitude " inadaptée " manifeste une absence de savoir-être » (p.77).*

La valorisation des compétences de type savoir-être pose également problème car elles sont rarement l'objet d'une reconnaissance sous forme de certification spécifique, alors même que « *la certification d'une compétence transversale ou de compétences spécifiques qui peuvent être transférables est une garantie supplémentaire de leur "transférabilité" effective* » (Lainé, 2011, p. 47). Ces dernières années, différents outils ont été développés en vue de faciliter la reconnaissance formelle des compétences transversales, dont des savoir-être. A titre d'exemple, nous citerons le référentiel "RECTEC" (Reconnaître les Compétences Transversales en lien avec l'Employabilité et les Certifications)<sup>8</sup> ou encore "SkillPass" (Bros et al., 2019), un dispositif sociotechnique et vidéo-ludique associant un serious game, une démarche portfolio sur les acquis expérimentiels et une formation à destination de jeunes sans emploi en parcours d'insertion. Pour pallier le manque de certification, certains auteurs (Bauvet, 2019) mettent également en avant l'outil "open badge" (Ravet, 2017). Ce dispositif numérique sécurisé mais souple peut aider à une meilleure reconnaissance des apprentissages informels mais il est encore peu utilisé. Le Réseau Emploi Compétence (2017) a consacré un dossier aux outils de repérage, de reconnaissance et de valorisation des compétences transférables et transversales.

En l'absence de reconnaissance formelle, les supports écrits de type CV ou lettre de motivation n'ont qu'une valeur limitée sur le marché du travail en termes de valorisation des savoir-être. En effet, ils sont basés sur une auto-évaluation déclarative alors qu' « *il est certain que la crédibilité des déclarations "sur soi" fait problème* » (Aubret & Gilbert, 2003, p. 56). La valorisation des savoir-être à l'oral, dans le cadre d'un entretien de recrutement est susceptible de poser des difficultés importantes à un public faiblement qualifié disposant de ressources linguistiques limitées. En vue de faciliter et de

---

<sup>8</sup> Site internet permettant d'accéder à une brochure RECTEC (consulté le 5 avril 2022) <http://rectec.ac-versailles.fr/wp-content/uploads/sites/135/2019/06/RECTECBrochure-.pdf>

valoriser au mieux la présentation à l'oral des compétences transversales, il peut être fait recours à la méthode de description des comportements en situations passés ou "patterned behavior description" (Janz, 1982). Cette méthode, aujourd'hui popularisée par l'acronyme "STAR", recommande de présenter une compétence en décrivant successivement la situation de travail dans laquelle elle est mobilisée, les tâches prescrites, les actions réalisées (ou comportement adopté) ainsi que les résultats obtenus (Commarmond & Exiga, 2012).

Les difficultés de valorisation des savoir-être sur le marché du travail sont d'autant plus problématiques lorsqu'elles s'accompagnent d'une dévalorisation des compétences techniques.

### **1.2.5. Un risque de déqualification technique**

Pour de nombreux auteurs le savoir-être se définit "en creux" à partir de « *tout ce qui n'est pas de l'ordre de la compétence technique, tout ce qui n'est pas du savoir ni du savoir-faire.* » (Bellier, 2004, p. 17). Ainsi, une distinction très nette est faite entre le savoir-être, considéré comme la dimension sociale et relationnelle de la compétence, et la dimension technique représentée par des connaissances et de l'expérience concrète. On retrouve cette dichotomie dans la genèse des soft skills en opposition aux hard skills, telle qu'elle a été décrite plus haut. Les hard skills étaient originellement en relation avec la manipulation des machines alors que les soft skills se retrouvaient dans la relation avec les personnes et le traitement des documents papier. Ces conceptions tranchées présument d'une bonne étanchéité entre ces deux catégories ainsi que la possibilité de les analyser séparément, comme si l'une pouvait exister sans l'autre. Cependant cette distinction est peu interrogée.

Considérant le concept de "technique" en tant qu' "acte traditionnel efficace", comme le fait Dejours (2010) en reprenant lui-même les travaux de Mauss et Sigaut, il devient évident que la technique est présente dans tout acte professionnel. Quel que soit le niveau de sophistication ou de symbolisme de l'acte (utiliser une clé pour serrer un boulon ou utiliser sa voix pour convaincre un client), celui-ci engage toujours le corps et vise une transformation du monde réel. Dans tout acte professionnel il y a une partie « *proprement intersubjective, sociale ou culturelle de la construction d'une conduite technique* » (Dejours, 2010, p. 32) renvoyant à la notion de tradition. Et, bien évidemment, toute technique vise une certaine efficacité qui va être jugée à l'aune de différents critères. Sur la base de cette définition ethnologique de la technique, il devient extrêmement difficile de distinguer ce qui relève du savoir-faire et ce qui est spécifiquement du savoir-être.

Si la technique est présente dans tout acte de travail, et que les savoir-être se traduisent bien en actes concrets, alors les savoir-être sont tout autant imprégnés de technique que les savoirs ou les savoir-faire. Selon Sulzer (1999), cette constatation est généralisable à tous les savoir-être. Ainsi, pour cet auteur « *l'ensemble des notions génériques généralement rassemblées sous l'intitulé de savoir-être sont susceptibles d'être décrites à un niveau moins agrégé, et ramenées à un ensemble d'actions régies par des règles (dont la connaissance commune est une condition nécessaire)* » (Sulzer, 1999, p. 55). Le savoir-être correspondrait donc avant tout à l'application de savoirs et de savoir-faire technique, y compris dans les activités de service où le travail se trouve moins matérialisé que dans les activités manuelles ou industrielles. A l'appui de son raisonnement Sulzer apporte un exemple qu'il emprunte à Bourdieu : « *le "savoir-être" d'une hôtesse d'accueil peut être explicitement décrit comme un savoir-faire tel que "stimuler l'imaginaire érotique d'un interlocuteur masculin"* » (p. 56). La catégorie "efficacité" des comportements de savoir-être, telle qu'elle ressort de la grille de lecture fournie par Faure et Cucchi (2020) exposée plus haut, reflète cette dimension technique dans les compétences de type savoir-être.

Cependant, il s'avère que la dimension technique des savoir-être est bien souvent occultée ou minorée dans les métiers et activités à faible niveau de qualification généralement regroupés autour des trois pôles d'activité que sont le nettoyage, le service et la manutention. Fourcade et Ourtau (2005) se sont particulièrement intéressés à ces activités impliquant un travail prétendument simple et peu technique. En fait, pour ces auteurs « *la "simplicité" réputée de ces tâches est [...] fortement liée au fait que savoir les exécuter ne provient pas d'une formation formelle, d'un apprentissage systématique, mais d'un apprentissage "naturel" (non formel) essentiellement hors école, héritage direct des apprentissages familiaux acquis par imitation* » (p. 311). En citant Arborio (2001), les auteurs évoquent des « *savoirs profanes* » s'opposant aux « *savoirs professionnels* ». Dans ces métiers, une centration sur les savoir-être au détriment des compétences techniques peut constituer un frein à la reconnaissance du professionnalisme avec les avantages associés pour les salariés (salaire, évolution de carrière,...) : « *la professionnalisation ne peut se fonder uniquement sur l'aspect relationnel du travail : l'absence de technicité formalisée et reconnue est un obstacle à la professionnalisation des activités de service* » (Fourcade & Ourtau, 2005, p. 320).

S'intéressant également aux emplois à faible niveau de qualification Grando et Sulzer (2003) soutiennent que « *c'est bien la faible technicité requise par certaines activités, ou la non reconnaissance sociale de la technicité requise par certaines activités, qui entrave le développement de la professionnalisation des activités de services émergentes ou plus anciennes* » (p. 146). Selon les

auteurs, la relation de service avec le client, l'utilisateur ou le bénéficiaire ne peut se mettre en place efficacement sans un certain degré de technicité. Ainsi le salarié « *doit maîtriser un certain nombre de ressources. Ces ressources relèvent de savoirs et de savoir-faire qu'une analyse "classique" du travail est à même de révéler* » (p. 147).

Quatre types de technicités sont identifiées par Grando et Sulzer (2003). Les deux premières étant particulièrement présentes dans les emplois faiblement qualifiés mais faisant l'objet d'une très faible reconnaissance (Grando & Sulzer, 2003, p. 153-154) :

- « *une technicité domestique, qui renvoie à des savoir-faire potentiellement maîtrisés par un nombre étendu de personnes (puisqu'ils font référence à la seule condition de femme ou de mère, dès lors qu'il s'agit de s'occuper d'enfants ou de faire le ménage) ;*
- *une technicité industrielle, qui connote la maîtrise des savoir-faire liés à l'intervention sur la matière, à la mise en œuvre de machines ou de systèmes techniques (ce qui concerne bon nombre d'activités pourtant classées dans le secteur des services, comme la restauration rapide ou le nettoyage industriel) ;*
- *une technicité procédurale, qui renvoie à la maîtrise de systèmes de codification et de catégorisation, ou encore de quantification, mais qui consiste toujours en l'application exacte d'un système de règles prédéterminées (cas des services financiers, mais aussi des intermédiaires des politiques de l'emploi) ;*
- *une technicité disciplinaire qui renvoie à la maîtrise d'un savoir scientifique, technique ou corporel (ou d'un corpus de connaissances approfondies et spécifiques) ; ce dernier registre est sans doute celui qui se rapproche le plus de l'expertise au sens des professions anglo-saxonnes ».*

Une illustration concrète de ce risque d'invisibilisation des compétences technique par le truchement des savoir-être est apportée par Devineau (2018) dans un contexte de travail en école maternelle. Alors que le travail auprès de jeunes enfants nécessite la mise en œuvre de compétences techniques complexes, celles-ci sont largement dévalorisées car, soit considérées comme naturelles dans le sens où « *il suffit d'être mère* » (p. 111), soit « *fondues dans le répertoire flou de la relation à autrui* » (p. 109). Pour l'auteure « *l'invisibilisation d'une large part des savoirs techniques propres à la fonction éducative auprès de jeunes enfants constitue sans doute l'injustice professionnelle la plus flagrante* » (Devineau, 2018, p. 112). Nous aurons l'occasion de revenir sur cette thématique dans l'analyse terrain car plusieurs cas étudiés concernent le travail auprès de jeunes enfants ou, plus généralement, le travail du "care" (Hochschild, 1983).



### 1.2.6. Des difficultés d'objectivation dans l'évaluation des savoir-être

L'évaluation des savoir-être se heurte aux difficultés d'évaluation des compétences professionnelles en général : « *Il n'y a pas à ce jour d'évaluation objective possible. Le but le plus ambitieux que l'on puisse se donner est celui d'une évaluation équitable* » (Dejours, 2003, p. 50). Mais le caractère largement informel des savoir-être renforce encore les difficultés d'objectivation. De nombreux biais peuvent affecter le jugement porté sur les savoir-être (Dépret & Filisetti, 2001) ainsi que la validité prédictive des évaluations à priori. Une grande part de subjectivité est issue des normes sociales présentes dans le monde du travail.

Longpré, Boudrias, Durivage, Guindon et Savoie (2014) se sont attachés à mesurer la validité prédictive de variables composites de personnalité sur la maîtrise de six compétences en emploi relevant des savoir-être : *“soucis de la satisfaction du client”, “travail d'équipe”, “relations sociales”, “prise de décisions”, “confiance en soi” et “capacité d'adaptation”*. Les variables composites ont été créées à priori, par un groupe d'experts, à partir d'un inventaire de personnalité et de la description des compétences retenues. L'étude a consisté à comparer, pour un échantillon de 225 salariés, les résultats des composites de personnalité obtenus par la passation du test, d'une part, et d'autre part, les évaluations des responsables hiérarchiques directs sur la base d'une grille de cinq comportements observables pour chacune des six compétences de savoir-être retenues. Les résultats obtenus ne révèlent « *aucun lien prévisionnel significatif entre les composites et l'évaluation des compétences associées* » (p. 10), En outre, les auteurs s'étonnent que les corrélations soient d'autant plus faible que les compétences concernées semblent le plus faire appel aux habiletés relationnelles des employés (le souci de la satisfaction de la clientèle, le travail d'équipe et les relations sociales).

Les résultats de cette dernière recherche mettent en évidence la faiblesse des corrélations entre une évaluation des ressources personnelles du savoir-être sur la base de traits de personnalité décontextualisés et les comportements observables en situation réelle censés y correspondre. Les auteurs mettent également en avant que « *l'évaluation des compétences par le supérieur immédiat est sujette à de nombreux biais* » (p. 13). En outre, la faiblesse évaluative serait liée à une vision uniforme des compétences ne tenant pas compte de l'importance relative de chacune d'elle pour les différents emplois.

Les travaux de Everaere (2008) sur l'évaluation de l'autonomie au travail mettent en lumière la forte dimension subjective dans l'appréhension de cette compétence comportementale parmi les plus

---

attendues par les employeurs (Lainé, 2018). Sur la base d'une grille d'observation, quatre degrés d'autonomie sont définis par l'auteur, allant du niveau 0, désigné par « *incompétence* », au niveau 3 désigné par « *remettre en cause et améliorer* » (p. 48). Pour chaque niveau, l'auteur associe des comportements typiques dans les registres objectifs et subjectifs. Cependant, le distinguo fait par l'auteur entre les deux registres du comportement nous interroge. D'une part, le caractère réellement objectif de certains comportements ne nous semble pas caractérisé : peut-il exister des critères parfaitement objectifs pour considérer qu'un individu en sollicite un autre « *pour de bonnes raisons* », que les transgressions à la règle se font « *à bon escient et sans en abuser* » ou que les règles sont adaptées « *intelligemment* » ? En outre, nous remarquons que le registre subjectif fait appel à des interprétations psychologisantes largement connotées négativement, telles que « *l'individu n'a pas envie d'améliorer* », il « *n'est pas conscient de ses actes* » ou il « *a besoin d'être rassuré* » (p. 48). Ceci trahit l'existence de normes sociales qui colore l'évaluation des savoir-être.

Ces normes sociales dans le monde du travail sont au cœur des travaux de Valéau, Gangloff et Louart (2019). Pour ces auteurs, il est « *possible de considérer l'existence d'un "profil" générique du "salarié idéal"* ». Une enquête menée auprès de chefs d'entreprise et de responsables RH « *a mis en évidence une vision partagée du salarié idéal avec pour caractéristiques d'être : sociable, ouvert, aimable, consciencieux, avec une stabilité émotionnelle* » (Valéau et al., 2019, p. 35). D'où l'importance de la capacité de "clairvoyance normative" chez l'individu évalué afin qu'il puisse prendre conscience des attendus du milieu de travail dans lequel il évolue et s'y conformer.

La clairvoyance normative est définie par les pères de ce concept (Py & Somat, 1991) comme « *la connaissance, d'une part, du caractère normatif ou contre normatif d'un type de comportements sociaux ou d'un type de jugements, et d'autre part de la conformité ou de la non conformité d'un comportement par rapport à ce qui est attendu par un individu possédant un certain statut. Cette connaissance est indépendante du degré d'adhésion à la norme* » (p. 172). Cette capacité de clairvoyance permet donc à un individu de repérer ce qu'il est bien ou mal vu de dire et/ou de faire dans une situation donnée pour s'y conformer, même s'il n'y adhère pas totalement. Certains chercheurs ont associé la clairvoyance normative à une compétence relationnelle, donc à un savoir-être (Valéau & Pasquier, 2003). Le concept de clairvoyance normative a essentiellement été appliqué à la norme d'internalité. Dans ce cas, il s'agit d'évaluer le degré de clairvoyance d'un individu sur le caractère normatif des explications internes du comportement.

Il a été question plus haut du concept de locus de contrôle faisant référence aux explications plus ou moins internes qu'un individu conçoit pour justifier ce qui lui arrive. La norme d'internalité prolonge

---

le raisonnement et fait l'hypothèse que les explications (ou attributions) internes sont socialement plus approuvées et font l'objet d'un jugement social plus valorisant que les explications externes. Beauvois et Dubois (1988) ont défini la norme d'internalité comme : « *la valorisation sociale des explications des événements psychologiques (comportements et renforcements) qui accentuent le poids de l'acteur comme facteur causal* » (p. 301). Ainsi, dans les sociétés libérales il serait plus valorisant, aux yeux d'autrui, de mettre en avant des explications internes (sa propre responsabilité, son investissement dans le travail, sa force de caractère,...) que des explications externes (la chance ou la malchance, le rôle des autres, des contraintes qui s'imposent à nous,...). Comme nous le verrons dans le chapitre suivant, la norme d'internalité est très prégnante dans le monde de l'insertion professionnelle. Des chercheurs (Férec et al., 2011) ont expérimenté une formation à la clairvoyance sur la norme d'internalité auprès d'un public de demandeurs d'emploi de faible niveau de qualification. Même si des apprentissages significatifs ont pu être relevés par les auteurs, l'impact à plus long terme sur l'insertion professionnelle n'a pas pu être mesuré.

Les "comportements de conformité" et "comportements d'implication" identifiés par Faure et Cucchi (2020) dans leur grille de lecture du savoir-être sont tout particulièrement soumis à des normes sociales. En faisant un parallèle avec les théories de l'action telles qu'elles sont synthétisées par Dejours (2010) à partir des travaux de Habermas, les comportements de conformité correspondent à la catégorie de l'agir "moral-pratique" qui est orienté vers le lien social et l'entente. Cet agir se base sur une rationalité axiologique, donc en rapport avec des normes, des valeurs, une éthique. Il se déploie dans le monde social et ses critères de validation sont le juste ou l'équitable. Dans le monde du travail l'agir moral-pratique permet le vivre ensemble et la limitation de la violence des rapports. Les comportements d'implication correspondent à l'agir "expressif" ou "dramaturgique" qui est en lien avec la présentation de soi et passe par une mise en scène destinée à autrui. Cet agir se déploie dans le monde intersubjectif et ses critères de validation sont la véracité, l'authenticité et la cohérence expressive. Selon les mots de l'auteur, cet agir est notamment relatif à un « *engagement subjectif* » au travail (Dejours, 2010, p. 80). Quant aux comportements d'efficacité, ils peuvent être rapprochés de l'agir "instrumental" ou "téléologique" qui se déploie, quant à lui, dans un monde objectif, se basant sur une rationalité instrumentale et dont les critères de validation sont l'utile et l'efficace. Cet agir passe par des actions concrètes sur des choses ou sur des individus mais avec une finalité utilitariste (de production dans le monde du travail).

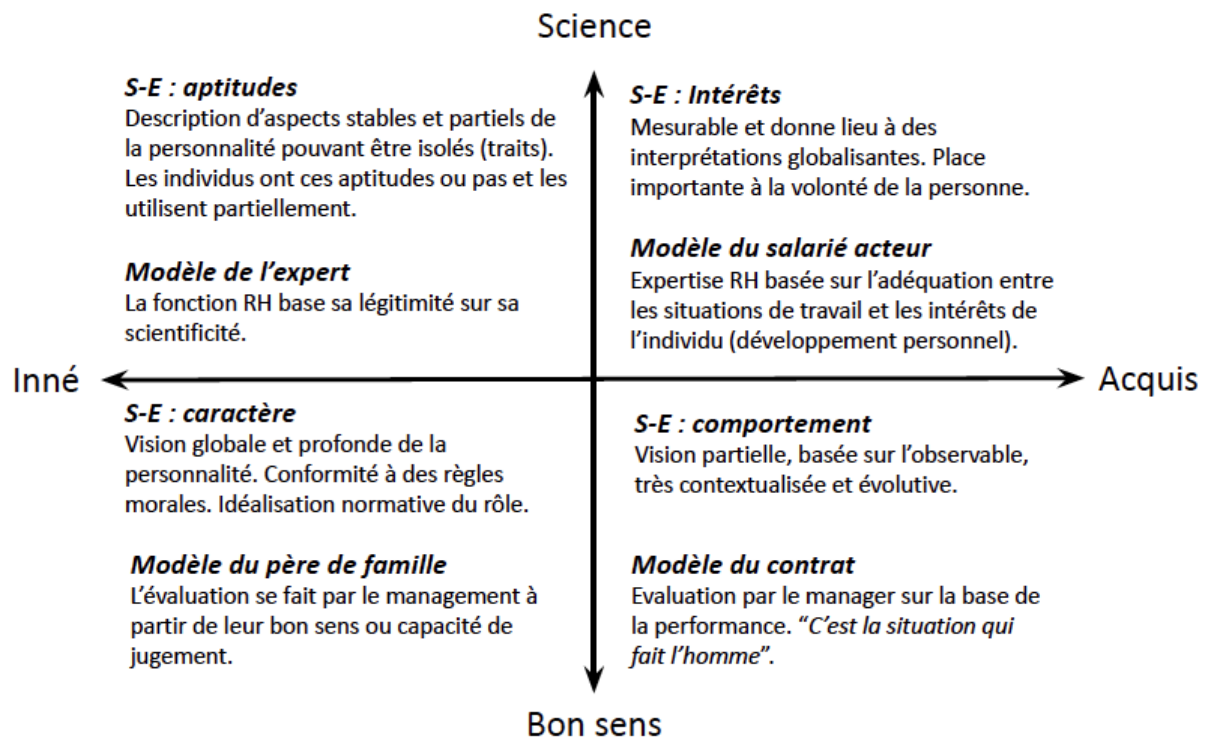
Ce caractère fortement normatif et subjectif de certains savoir-être conduit Sulzer (1999) à affirmer que « *la notion de "savoir-être", plutôt que d'être considérée comme une modalité de description de compétences sui generis, devrait s'analyser comme une dimension de la "présentation de soi"* »

(Sulzer, 1999, p. 56). L'auteur fait ainsi référence aux travaux de Goffman (1973) autour de la "mise en scène de la vie quotidienne". En partant du constat que l'étymologie du mot "personne" (et donc de son dérivé "personnalité") renvoie au mot latin "persona", désignant un masque de théâtre, Goffman (1973) construit un modèle théorique dans lequel tout le monde joue un rôle de façon plus ou moins consciente.

Les normes sociales du monde du travail véhiculées dans les "comportements de conformité" et, dans une moindre mesure les "comportements d'implication" du savoir-être sont particulièrement présentes dans le milieu de l'insertion professionnelle (Faure et Cucchi, 2020). Or, dans le cadre d'un processus de recrutement classique, ces normes peuvent être particulièrement excluantes pour les candidats peu familiarisés avec les codes sociaux du monde du travail (jeunes sans expérience ou personnes restées longtemps éloignées du travail). "*Négligence vestimentaire*", "*désinvolture*", "*manque d'enthousiasme*" ou encore "*impolitesse*" peuvent être considérées par les employeurs comme des attitudes rédhitoires et contribuer à ranger les candidats concernés dans la catégorie des "*anormaux d'entreprise*" avec des savoir-être inappropriés trahissant un manque coupable de « *proximité psychologique, professionnelle et sociale vis-à-vis de l'idéologie de l'entreprise* ». (Ebersold, 2015, p. 159). De la même manière, lorsque les exigences des recruteurs portent sur « *une hexis "dynamique" et "agréable" pour des salariés d'exécution* » (Cartier, 2001, p. 77), c'est sur l'extériorisation de l'habitus que porte les jugements subjectifs : l'hygiène corporelle, la tenue vestimentaire, la façon de se tenir ou de poser la voix.

### 1.3. Proposition d'une nouvelle grille de lecture du savoir-être

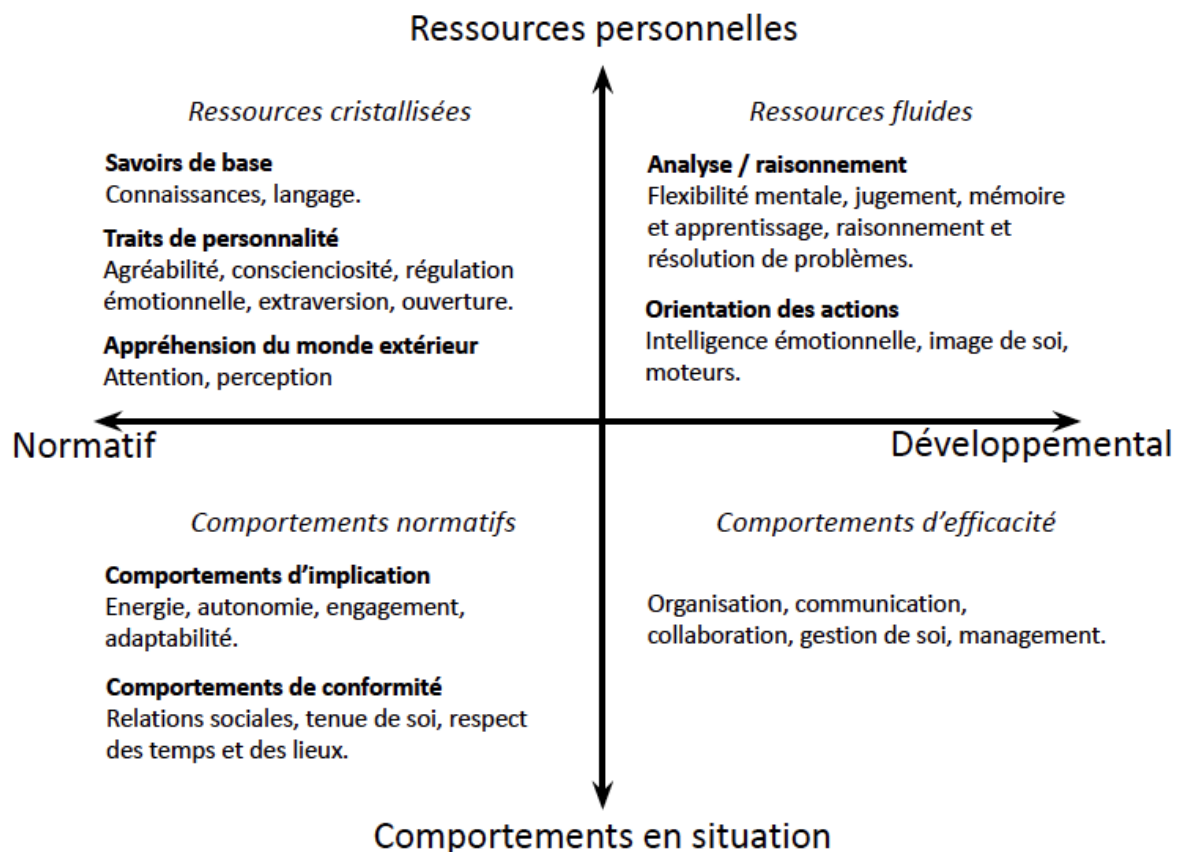
Tout au long de nos développements, différents aspects de la notion de savoir-être ont émergés. Chacun de ces aspects peut être retrouvé dans l'une ou l'autre des quatre dimensions essentielles de la notion de savoir-être identifiées par Bellier (2004) : 1) une dimension d'efficacité qui se révèle dans l'assimilation à une compétence située, 2) une dimension cognitive complétant l'aspect affectif souvent perçu au premier abord, 3) une dimension normative qui pose les questions de la légitimité et de l'évaluation, 4) une dimension interactionnelle et collective permettant de dépasser une vision strictement personnalisante. Bellier (2004) propose également une grille de lecture du savoir-être à quatre quadrants dont l'axe l'horizontal est l'inné ou l'acquis et l'axe vertical la science et le bon sens. A chaque approche du savoir-être (en tant qu'aptitudes, intérêts, caractère ou comportement) correspond un modèle de management particulier.



**Figure 1.7 : Grille de lecture du savoir-être tiré de Bellier (2004)**

Cette grille de lecture permet à la fois d'identifier des approches différenciées du savoir-être mais également de contextualiser ces approches en les reliant à des styles de gestion des Ressources Humaines. Bellier (2004) avance notamment que « *lorsqu'une entreprise définit le savoir-être à partir d'approches privilégiant la notion d'acquis, les pratiques de gestion des ressources humaines sont beaucoup plus volontaristes en matière de développement humain* » (p. 41). Cette grille a été conçue spécifiquement dans un contexte de gestion d'entreprise mais elle ne nous paraît pas adaptée à une utilisation dans un contexte d'insertion professionnelle. Nous proposons donc une autre grille de lecture du savoir-être.

En nous appuyant sur nos recherches exposées plus haut et en nous inspirant à la fois des grilles de lectures du savoir-être proposées par Faure et Cucchi (2020) ainsi que par Bellier (2004), nous proposons la grille originale ci-dessous (figure 1.8).



**Figure 1.8 : Proposition d'une nouvelle grille de lecture du savoir-être**

La grille proposée reprend les huit catégories de savoir-être identifiées par Faure et Cucchi (2020) ainsi que les différentes dimensions associées. La distinction entre ressources personnelles et comportements en situation est également reprise sur l'axe vertical. En revanche, une nouvelle distinction est apportée à travers l'axe horizontal sur la base d'une tension entre approche normative et développementale. Sur la base de cette distinction, les ressources personnelles sont réparties entre ressources cristallisées d'une part et ressources fluides d'autre part. Les comportements en situation sont répartis entre comportements normatifs d'un côté et comportements d'efficacité de l'autre.

C'est sur cette grille de lecture du savoir-être que nous nous appuyerons pour nos prochains développements, et particulièrement pour l'analyse de nos données issues du terrain. Ce terrain s'inscrivant dans un contexte d'insertion professionnelle de publics éloignés de l'emploi, il nous faut désormais aborder ces notions afin de cerner au mieux notre sujet.



## Chapitre 2 - Revue de littérature autour des notions d'éloignement de l'emploi, d'insertion professionnelle, d'employabilité et d'employeurabilité

Nous avons choisi d'étudier les applications du savoir-être dans le champ spécifique de l'insertion professionnelle des publics éloignés de l'emploi. Après avoir abordé la notion de savoir-être, il nous faut désormais préciser ce que l'on entend par éloignement de l'emploi et insertion professionnelle. L'étude de la littérature sur ces deux thématiques nous a conduit à nous intéresser tout particulièrement à la notion d'employabilité qui se trouve être à l'interface du savoir-être et de l'insertion professionnelle. Puis, en "tirant le fil", c'est la notion d'employeurabilité qui nous est apparue comme particulièrement pertinente dans le cadre de la présente recherche. Ce sont ces différentes notions qui vont successivement faire l'objet des développements de ce second chapitre de la revue de littérature. Nous terminerons par une présentation synthétique des différents apports de nos revues de littérature pour ouvrir sur la présentation de notre méthodologie de recherche.

### 2.1. Éloignement de l'emploi / éloignement du travail

#### 2.1.1. Des situations de chômage ou d'éloignement de l'emploi très variées

Selon Salais, Baverez et Reynaud (1986), les termes de "*chômage*" et de "*chômeur*" émergent en France vers 1870 pour désigner les ouvriers privés de travail. Historiquement, la notion de chômage est largement identifiée en opposition au travail salarié sur la base d'un contrat de travail à durée indéterminée et à temps plein dans le secteur de l'industrie. De nos jours, la situation de chômage peut avoir des origines très diverses et revêtir des formes également variées. La situation de chômage peut être totale ou partielle (on parlera dans ce cas de sous-emploi), durable ou transitoire. Dans le cadre de cette thèse nous nous intéresserons plus particulièrement aux situations de chômage durable, total ou partiel et donc pouvant se référer à des situations d'éloignement de l'emploi.

Selon le Conseil d'Orientation pour l'Emploi (COE, 2014) la notion de « *personnes éloignées de l'emploi* » n'est pas précisément définie. Elle peut être approchée en référence aux dispositifs d'insertion dont bénéficient les personnes concernées (e.g. RSA, ASS) ou encore par les risques que



les personnes concernées se retrouvent éloignées du marché du travail (les jeunes, les personnes porteuses de handicap, les personnes faiblement qualifiées, les seniors, les chômeurs de longue durée, ou encore les habitants des quartiers de la politique de la ville).

Selon le même rapport du COE, les situations d'éloignement du marché du travail peuvent se différencier en fonction du moment de l'éloignement, de sa durée, de ses motifs et de la nature des difficultés rencontrées. Ainsi, les personnes concernées peuvent se trouver dans des situations très différentes que l'organisme a regroupées en cinq sous-groupes (p. 12-13) :

- *« des personnes qui se sont progressivement éloignées du marché du travail après avoir perdu ou quitté leur emploi, qu'elles soient ou non inscrites à Pôle Emploi ;*
- *des personnes qui ne sont jamais entrées sur le marché du travail, notamment des jeunes "NEET" (ni en emploi, ni en formation ni à l'école) et des femmes au foyer qui voudraient travailler ;*
- *des femmes et des hommes qui ont interrompu leur activité professionnelle pour s'occuper de leurs enfants et souhaitent réintégrer le marché du travail après en avoir été absents pendant un an ou plus ;*
- *des personnes qui rencontrent des difficultés d'accès ou de retour à l'emploi en raison d'un handicap ou d'une maladie ;*
- *des catégories en nombre plus limité comme les anciens détenus. »*

Les situations d'éloignement de l'emploi peuvent donc prendre des formes très diverses au-delà du seul critère de la durée de non emploi. A ce titre, le COE précise que l'éloignement du marché du travail ne correspond pas seulement à la situation de chômage de longue durée. En effet, un grand nombre de personnes inscrites à Pôle Emploi depuis un an ou plus exercent une activité réduite ou connaissent des parcours précaires alternant chômage et emploi de courte durée (CDD, intérim ou emplois subventionnés). Une enquête de l'Unédic publiée en 2019 vient confirmer cette information puisqu'elle nous apprend, qu'en moyenne sur chaque mois de l'année 2017, 46% des personnes indemnisées par l'Assurance chômage ont travaillé. Par conséquent, si l'on adopte une vision large de la notion d'éloignement de l'emploi cette situation concerne des personnes inscrites ou non à Pôle emploi, pouvant être amenées à travailler ponctuellement mais pour lesquelles l'accès à un emploi relativement stable et permettant d'obtenir un revenu suffisant pour vivre décemment est particulièrement difficile.

### 2.1.2. Un phénomène massif en France

Selon le rapport du COE cité plus haut, la situation d'éloignement durable du travail concernait en 2014 près de 2,2 millions de personnes en France. Cependant la mesure du chômage n'est pas chose aisée. Deux approches différentes de cette mesure coexistent. La première approche, spécifiquement nationale, est celle de Pôle emploi et de la DARES (Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques, le service statistique du ministère du travail), elle est basée sur le nombre de personnes inscrites à Pôle emploi et elle utilise la dénomination de "demandeur d'emploi". La seconde approche, permettant des comparaisons internationales, se base sur la définition du "chômeur" selon le BIT (Bureau International du Travail), elle est mesurée par l'enquête Emploi de l'INSEE.

Selon les données de l'INSEE<sup>9</sup>, le nombre de chômeurs en France (France entière, y compris DOM, hors Mayotte) pour l'année 2020 était de 2,339 millions. A ce chiffre peut être ajouté 1,856 millions de personnes inactives au sens du BIT mais considérées comme faisant partie d'un "halo autour du chômage". Ce halo comprend des personnes sans emploi qui recherchent un emploi mais qui ne sont pas disponibles dans les deux semaines pour travailler et des personnes sans emploi qui souhaitent travailler mais qui n'ont pas effectué de démarche active de recherche d'emploi dans le mois précédent, qu'elles soient disponibles ou non.

Pour ce qui est des données selon l'approche "demandeurs d'emploi", inscrits à Pôle emploi, une catégorisation est effectuée depuis 2009 pour mieux prendre en considération les différentes situations :

- catégorie A : demandeurs d'emploi tenus de rechercher un emploi, sans emploi ;
- catégorie B : demandeurs d'emploi tenus de rechercher un emploi, ayant exercé une activité réduite courte (de 78 heures ou moins sur un mois) ;
- catégorie C : demandeurs d'emploi tenus de rechercher un emploi, ayant exercé une activité réduite longue (de plus de 78 heures sur un mois) ;
- catégorie D : demandeurs d'emploi non tenus de rechercher un emploi (en raison d'une formation, d'une maladie...) y compris les demandeurs d'emploi en contrat de sécurisation professionnelle (CSP), sans emploi ;
- catégorie E : demandeurs d'emploi non tenus de rechercher un emploi, en emploi (par exemple : bénéficiaires de contrats aidés, créateurs d'entreprise).

---

<sup>9</sup> Site internet de l'INSEE consulté le 30 mars 2022 :

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/5391988?sommaire=5392045#consulter>

Selon les statistiques publiées par Pôle emploi<sup>10</sup>, le nombre de demandeurs d'emploi inscrits au quatrième trimestre 2021 pour la France entière (y compris les départements-régions d'outre-mer, hors Mayotte) s'élève à 5,394 millions pour les catégories A, B et C et à 6,429 millions pour toutes les catégories confondues. S'appuyant sur la même source, le tableau suivant (tableau 1.9) fournit un détail des demandeurs d'emploi des catégories A, B et C, permettant de caractériser plus finement cette population en fonction de critères d'âge, de sexe, de niveau de formation et d'ancienneté d'inscription à Pôle emploi.

Âge	Sexe	Niveau de formation	Ancienneté d'inscription
Moins de 25 ans : 13 % De 25 à 49 ans : 60 % 50 ans ou plus : 27 %	Hommes : 48 % Femmes : 52 %	Infra CAP/BEP : 15 % CAP/BEP : 31 % Bac : 23 % BAC+2 ou plus : 30 %	Moins de 3 mois : 19 % De 3 à 12 mois : 31 % De 1 à 3 ans : 29 % 3 ans ou plus : 19 %

**Tableau 1.9 : Demandeurs d'emploi inscrits en catégories A, B et C au 4ème tr. 2021 (source Pôle emploi)**

On notera, tout particulièrement, la proportion importante de demandeurs d'emploi ayant une ancienneté d'inscription supérieure à un an (correspondant à la définition du chômage de longue durée), soit la moitié des demandeurs d'emploi.

Pour ce qui est spécifiquement des demandeurs d'emploi de longue durée, les données de Pôle emploi nous permettent d'accéder aux informations suivantes pour un total de 2,728 millions de personnes (France entière, hors Mayotte, janvier 2022, Catégories A, B et C), dont le profil est décrit dans le tableau ci-dessous (tableau 1.10).

Âge	Sexe	Niveau de formation
Moins de 25 ans : 6 % De 25 à 49 ans : 57 % 50 ans ou plus : 37 %	Hommes : 48 % Femmes : 52 %	Infra CAP/BEP : 16 % CAP/BEP : 33 % Bac : 22 % BAC+2 ou plus : 29 %

**Tableau 1.10 : Demandeurs d'emploi de longue durée, inscrits en catégories A, B et C en janvier 2022 (source Pôle emploi)**

Nous relevons que le profil des demandeurs d'emploi de longue durée se différencie peu de celui de la population totale des demandeurs d'emploi, excepté sur le critère d'âge. En effet, les personnes âgées de 50 ans et plus sont significativement surreprésentées parmi les demandeurs d'emploi de longue durée. Cependant, la proportion de jeunes de moins de 25 ans parmi les chômeurs de longue

<sup>10</sup> Site internet institutionnel de Pôle emploi permettant d'accéder à des statistiques : <https://www.pole-emploi.org/statistiques-analyses/>

durée inscrit à Pôle emploi doit être mise en perspective avec la proportion des jeunes qui ne sont ni en emploi, ni en études, ni en formation, catégorie communément appelée NEET (pour "neither in employment nor in education or training"). En effet, selon une étude récente de l'INSEE (Junel, 2021)<sup>11</sup>, cette population représente, en 2019, 10,6 % des jeunes de 15 à 24 ans et 12,9 % des jeunes de 15 à 29 ans (soit 1,5 millions de personnes en France). Mais, ces jeunes ne sont pas tous comptabilisés en tant que chômeur ou demandeur d'emploi car parmi eux, seuls 47 % sont au chômage au sens du bureau international du travail (BIT) et 20 % sont inactifs et souhaitent travailler mais ne remplissent pas les critères de disponibilité ou de recherche d'emploi pour être considérés comme demandeurs d'emploi.

Montargot et Saboune (2014) ont également étudié la situation de certains jeunes en difficulté vis-vis de l'emploi à travers la catégorie des jeunes à faible capital scolaire initial (JFCSI), « *à savoir des jeunes âgés de 16 à 30 ans, sortis du système scolaire et possédant un niveau de formation inférieur ou équivalent au baccalauréat professionnel* » (p. 16). Les auteurs indiquent que cette population est confrontée à une entrave technique, relative à la faiblesse de leur niveau de diplôme, qui freine leur insertion durable dans l'emploi, ainsi qu'à une entrave sociologique, liée à la faible maîtrise des codes sociaux du monde du travail, rendant plus difficile leur intégration au sein de l'entreprise.

Près de 50% des demandeurs d'emploi de longue durée ont un niveau de diplôme inférieur ou équivalent au BEP, ce qui correspond à la catégorie des personnes faiblement qualifiées selon la définition fournie par Coutrot, Kieffer et Silberman (2005).

Une recherche de la DARES a étudié l'impact de la crise sanitaire liée à la pandémie de COVID sur le nombre de demandeurs d'emploi de longue durée (DELD) et mis en avant le rôle de variable d'ajustement de cette catégorie de demandeurs d'emploi sur le marché du travail. Les auteurs montrent ainsi que le nombre et la proportion de DELD a fortement progressé au début de la crise : « *la baisse rapide et massive des opportunités de reprise d'emploi à davantage touché les personnes les plus éloignées du marché du travail* » (Morello et al., 2022, p. 1). Le nombre de demandeurs d'emploi de longue durée a ensuite baissé, et leur proportion parmi l'ensemble des demandeurs d'emploi est passé de 27% en mars 2021 à 23% en mars 2022. Les auteurs indiquent cependant que la diminution du nombre de DELD en fin d'année 2021 « *a été accentuée par la nette progression des radiations administratives* » (p. 3)

---

<sup>11</sup> Junel Bernard (2021), les jeunes ni en emploi, ni en études, ni en formation : jusqu'à 21 ans, moins nombreux parmi les femmes que parmi les hommes, INSEE Focus, n°229, [https://www.insee.fr/fr/statistiques/5346969#tableau-figure1\\_radio1](https://www.insee.fr/fr/statistiques/5346969#tableau-figure1_radio1) (consulté le 30 mars 2022)

### 2.1.3. Un éloignement du travail aux effets délétères sur les ressources de savoir-être

Être privé de travail par le chômage revient à être également privé des différentes fonctions sociales et psychologiques du travail. Ces fonctions ont été largement décrites par la littérature depuis les premières recherches de Lazarsfeld, Jahoda et Zeisel à propos des Chômeurs de Marienthal (1933 pour la première édition en allemand, 1981 pour l'édition traduite en français par Laroche). Bourguignon et Herman (2005) nous rappellent ainsi que le travail est, bien entendu, une source de revenu devant permettre une participation à la vie sociale et une certaine indépendance, mais il offre également une structuration du temps, il permet de nouer des liens sociaux en dehors de la sphère privée, de développer le sentiment d'utilité sociale ainsi que les capacités et talents. Mais au-delà de ces fonctions, le travail est également intimement lié aux notions d'identité sociale et d'image de soi. L'emploi définissant un statut et une position dans la société, en être privé fragilise le développement de son identité sociale et l'intégrité de son image de soi.

Les impacts psychologiques du chômage ou de l'exclusion sur les personnes concernées sont bien documentés. Une méta-analyse américaine (Paul & Moser, 2009) démontrait ainsi que les personnes au chômage courent deux fois plus de risques que les personnes qui travaillent de souffrir de problèmes psychologiques tels que la dépression, l'anxiété, des symptômes psychosomatiques, un bien-être faible et une confiance en soi basse. En s'appuyant sur différentes recherches, principalement nord américaines, Roques (2008) rapporte également que le chômage est associé à une diminution du bien-être psychologique, à un niveau élevé de détresse psychologique ou de dépression, à un plus faible niveau de confiance, d'estime de soi et de sentiment d'efficacité personnelle. Le sentiment d'efficacité personnelle, ou sentiment d'auto-efficacité, est un concept développé par le psychologue canadien Albert Bandura dans le cadre théorique plus large de la théorie sociocognitive (Bandura, 2003) et qui désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières.

Plus la durée du chômage est longue, plus les conséquences psychologiques sont négatives, même si un phénomène de désengagement psychologique peut permettre une protection de l'estime de soi des demandeurs d'emploi de longue durée (Koning et al., 2015). Parquet (2003) évoque, quand à lui, certaines conséquences psychiques de l'exclusion et notamment : une « *perte diversifiée de la palette des conduites adaptatives* », une « *incapacité à se projeter dans l'avenir* », une « *incapacité à utiliser des compétences antérieurement acquises* » ou encore une « *inscription dans le temps de l'instant* » (p. 30).

Dans sa thèse de doctorat portant sur le chômage et la réinsertion professionnelle, Camus (2016) nous indique que la notion d'identité sociale fait référence à « *une partie du concept de soi qui est dérivée de la catégorie sociale à laquelle la personne est associée et s'identifie selon différentes dimensions et à différents degrés* » (p. 58). Les individus étant naturellement à la recherche d'une image positive d'eux-mêmes, l'identification à un groupe socialement moins valorisé (celui des chômeurs comparativement à celui des personnes en emploi) entraîne une identité sociale insatisfaisante. Les chômeurs reconnaissent l'appartenance à ce groupe mais n'aiment pas l'identité qui lui est associée. Le chômage peut ainsi être considéré comme un "stigmaté".

Depuis les recherches princeps de Goffman (1975) à propos de la notion de stigmaté sous un angle social, il est effectivement établi que, malgré le fait que cela ne marque pas de manière visible les personnes concernées, le fait d'être au chômage peut représenter un réel stigmaté, entendu comme « *un attribut qui jette un discrédit profond* » (p. 13) sur une personne ou un groupe de personnes. Ce discrédit se base sur des stéréotypes qui sont des caractéristiques attribuées arbitrairement à un groupe social. Goffman distingue trois types de stigmates : les stigmates du corps sous forme de « *diverses difformités* », quelle que soit leur origine, les stigmates « *tribaux* » liés à la race, la nationalité ou la religion et enfin, les stigmates de la personnalité qu'autrui qui se présentent sous la forme de « *manque de volonté, de passions irrépessibles ou antinaturelles, de croyances égarées et rigides, de malhonnêteté* » (p. 14). C'est ce dernier type de stigmaté que l'auteur indique être généré, notamment, par la situation de chômage.

Selon Sabéran (2009) les personnes privées d'emploi seraient soumises à une triple stigmatisation liée à la situation de chômage :

- en tant que personne privée d'emploi du fait que le travail occupe une place centrale dans la société et les systèmes de valeur ;
- en tant que bénéficiaire de l'assurance chômage dont le traitement serait « *orienté par une logique d'activation, qui subordonne le paiement des droits à la mise en oeuvre de démarches "actives" de recherche d'emploi et au développement de son employabilité* » (p.114) ;
- en tant qu'accompagné par les structures du service public de l'emploi (SPE) ou ses sous-traitants qui mettent en oeuvre des pratiques d'autonomisation et de responsabilisation revenant à internaliser les causes du chômage au niveau des caractéristiques personnelles du demandeur d'emploi.

Cette stigmatisation liée à la situation de chômage « *est vécue de façon assez variable, entraînant le plus souvent – mais pas systématiquement – une baisse du niveau d'estime de soi du chômeur* » (Sabéran, 2009, p. 21).

De la même manière, pour Castra (2003), les stigmates liés à la situation d'exclusion du marché du travail peuvent être considérés comme des « *ressources négatives* » (Castra, 2003, p. 103) pouvant venir contrebalancer des ressources par ailleurs positives. Castra fait également référence à Ferrieux (1993) lorsqu'il évoque la notion d'employabilité psychologique. Pour ce dernier auteur, l'estime de soi est une des dimensions de l'employabilité psychologique participant à minorer les ressources des personnes en situation de chômage.

La situation d'éloignement de l'emploi peut également impacter négativement les savoir-être des personnes concernées à travers un phénomène de menace de stéréotype. La notion de menace de stéréotype correspond à l'effet psychologique qu'un stéréotype peut engendrer sur une personne visée par celui-ci. Ainsi, dans certaines situations, un individu peut avoir la sensation d'être jugé à travers un stéréotype négatif visant son groupe, ou alors il peut craindre de faire quelque chose qui pourrait confirmer ce stéréotype. Cette perception peut provoquer chez l'individu en question un processus auto-handicapant conduisant à une diminution des performances mesurées à l'aune des ressources cognitives et des comportements. Le phénomène de menace de stéréotype a été démontré dans de nombreux contextes (e.g. minorités ethniques et intelligence, genre sexuel et performances en mathématiques, âge et mémoire) mais nous nous intéresserons ici aux études portant sur les effets du stéréotype dans une situation de chômage.

Les expérimentations menées par Bourguignon et Herman (2005) auprès de demandeurs d'emploi ont pu mettre en évidence que les individus pour lesquels le stéréotype de "chômeur" a été activé (il leur a été clairement rappelé au début de l'expérimentation leur appartenance à la catégorie des "*chômeurs*") ont obtenu, en moyenne, des performances cognitives plus faibles à des tests de raisonnement et de mémoire, comparativement aux individus auxquels on a simplement indiqué leur appartenance à la catégorie des "*adultes*". Mais les chercheurs ont également mis en évidence un effet de la menace du stéréotype sur la motivation à l'action. En effet, les individus placés dans un contexte activant leur identité sociale de "chômeur" ont déclaré vouloir entreprendre moins de démarches de recherche d'emploi que les sujets de la condition "adulte". Nous relevons que ce sont ici des intentions d'action qui sont mesurées et non pas des comportements effectifs observables. Il s'agit donc bien d'une mesure de ressources conatives qui se trouvent diminuées par un phénomène d'auto-handicap liée à l'appartenance à la catégorie des chômeurs.

Dans une étude visant à typologiser une population de 323 personnes en recherche d'emploi selon leurs problématiques psychologiques et vocationnelles Guérolé, Bernaud et Boudrias (2015) ont

abouti à l'identification de trois groupes, ou "clusters", aux caractéristiques différentes. En se basant sur les caractéristiques sociodémographiques des participants on peut dire que c'est le second groupe identifié par les auteurs qui semble le mieux correspondre à la population éloignée de l'emploi qui nous intéresse ici. En effet, ce groupe, qui représente 21% de l'échantillon, comprend des personnes ayant une durée de chômage globalement plus longue (20,6% supérieur à un an), un niveau de qualification globalement plus faible (69 % au niveau CAP/BEP ou infra) et une moyenne d'âge plus élevée (37 ans). Or, les auteurs ont montré que les personnes composant ce groupe se caractérisent par un sentiment d'efficacité vocationnel<sup>12</sup> particulièrement bas, par une plus faible estime de soi, un plus faible attachement à l'entreprise et à ses valeurs, une plus faible flexibilité et réactivité face aux changements ainsi qu'un niveau de dépression plus élevé que dans les deux autres groupes.

Les différents résultats relevés dans la littérature nous permettent donc d'avancer que la situation d'éloignement du travail a un potentiel impact négatif sur les savoirs-être des individus concernés en affectant des ressources fluides du type "orientation des actions" (image de soi, confiance en soi, estime de soi, optimisme, stabilité émotionnelle) ou du type "analyse / raisonnement" (flexibilité mentale, mémoire et apprentissage)

#### **2.1.4. Un éloignement du travail par effet de sélectivité du marché du travail**

La terminologie "éloignement de l'emploi" est aujourd'hui largement utilisée dans la littérature (COE, 2014 ; Semenowicz, 2020 ; Couronné al., 2020). Mais l'utilisation de cette expression peut conduire à une analyse du phénomène sous le seul angle du public concerné, les demandeurs d'emploi. Dans une vision élargie, il nous semble préférable de parler d'éloignement du travail. En effet, cette seconde terminologie renvoie au fonctionnement d'un marché du travail, composé d'une offre et d'une demande, régi par des règles formelles comme informelles, pouvant faire l'objet d'une intermédiation par des opérateurs dont l'intervention n'est pas neutre, tout particulièrement concernant les publics en difficulté d'insertion professionnelle.

Appréhender les difficultés d'insertion professionnelle dans le cadre d'un marché du travail conduit donc à s'intéresser également aux attentes des employeurs et au type de sélectivité appliquée par ces derniers vis-à-vis du public potentiellement éloigné du travail. En effet, « *la très forte sélectivité du marché du travail tient souvent – et à elle seule – les personnes "éloignées de l'emploi"* » (Duclos,

---

<sup>12</sup> Le sentiment d'efficacité vocationnel est l'équivalent du sentiment d'efficacité personnel mais spécifiquement appliqué à la gestion de carrière.



2016, p. 1). Ce phénomène de sélectivité joue particulièrement sur le critère de la durée d'éloignement de l'emploi. En effet, le Rapport du COE (2004) précédemment cité, évoque l'existence d'un effet de discrimination à l'embauche sur la base de la durée du chômage des candidats. Ainsi, une durée de chômage de plus de six mois renvoie un signal jugé négativement par les employeurs qui, pour certains, vont alors préférer sélectionner une personne ayant une durée de chômage moindre, quitte à embaucher une personne n'ayant pas l'expérience requise.

L'éloignement du marché du travail ne correspondant pas une catégorie de population homogène ni à des secteurs d'activité homogènes, nous pouvons approcher le phénomène à travers le prisme des emplois à faible niveau de qualification. A partir de l'enquête "Offre d'emploi et recrutement" de 2016, Demazière et Marchal (2018) ont identifié cinq catégories d'emplois particulièrement concernées par le faible niveau de qualification (p. 11) :

- les employés du commerce (vendeurs alimentaires, magasiniers, employés de libre service, caissiers, télévendeurs) ;
- les employés de l'hôtellerie et de la restauration (serveurs, commis de salle, barmen, équipiers, aides de cuisine, employés d'hôtellerie) ;
- les employés des services à domicile (aides à domicile, assistantes maternelles, gardiennes d'enfants, employés de maison, gardiens) ;
- les nettoyeurs (agents de propreté, de service, d'entretien, de ménage, de nettoyage de bureaux, de locaux) ;
- les ouvriers du bâtiment (manoeuvres ou aides-couvreurs, aides-électriciens, menuisiers, peintres).

Les auteurs soutiennent que la non-qualification est en partie une construction sociale et peut être appréhendée comme « *un phénomène de faible valorisation du travail, caractérisé par l'occupation de positions basses dans la hiérarchie des emplois et des rémunérations* » (p. 6). Cette faible valorisation est notamment la conséquence de pratiques des recruteurs consistant à constituer des "viviers" importants de candidatures au sein desquels une forte mise en concurrence entre candidats est maintenue. Les attentes des employeurs pour les postes concernés ne sont pas moindre que pour des postes plus qualifiés mais elles se déplacent vers « *des qualités peu codifiées, souvent désignées sous les termes de "savoir-être" ou de "soft skills"* » à partir desquelles une sélection drastique est opérée. En fonction des métiers à faible qualification concernés, les auteurs citent de fortes attentes sur la disponibilité des candidats, sur l'apparence physique et la tenue vestimentaire, sur des qualités morales telles que la fidélité à l'employeur ou encore sur des propriétés considérées comme extra-professionnelles et naturalisées relatives au sexe ou à la catégorie ethnique.

Les travaux de De Larquier et Marchal (décembre 2020) fournissent des éléments complémentaires sur les critères de sélection à l'embauche et particulièrement les savoir-être. Les auteurs montrent que les exigences des employeurs en termes de qualités professionnelles, loin d'être uniformes, sont en fait différenciées selon les caractéristiques des emplois à pourvoir et notamment selon le niveau de qualification. Si l'expérience, la motivation, la compétence et la disponibilité apparaissent comme des préoccupations essentielles pour les employeurs, quelle que soit la qualification du poste, les auteurs montrent que le niveau d'exigence des recruteurs vis-à-vis des candidats faiblement qualifiés n'est pas moindre que celui prévalant pour les cadres, cependant la dispersion des critères est plus grande. Ainsi, « *les critères associés au recrutement des ouvriers et employés non qualifiés paraissent plus variés et moins convenus* » que pour les cadres, ou, dans une moindre mesure, les employés qualifiés. En outre, « *la sélection du personnel non qualifié se reporte sur des repères beaucoup plus difficiles à saisir, parfois discriminatoires* » (p. 4). Cela concerne des qualités à connotation morale telles que "honnêteté" ou "amabilité" qui « *paraîtraient déplacées s'il s'agissait de recruter des cadres* » (p. 4).

En restant dans le même contexte des publics et emploi de faible qualification mais concernant plus particulièrement les jeunes, Dufour et Lacaze (2010) ont élaboré un modèle théorique permettant d'analyser l'intégration des jeunes faiblement qualifiés dans les entreprises. Il en ressort notamment que les attentes des employeurs par rapport à cette population sont de deux ordres. D'une part, les entreprises attendent une « *conformité aux règles formelles* » (p. 23) parmi lesquelles le respect des engagements de présence, des horaires de travail ou de l'autorité. D'autre part, les employeurs ont des attentes implicites relevant de « *l'implication au travail* ». En se référant à notre typologie des savoir-être, on peut déduire qu'il est ici question de comportements de conformité et d'implication. En revanche, les auteurs ne font pas mention d'attentes pouvant relever de comportements d'efficacité. A ce sujet les auteurs indiquent que « *l'approche basée sur la compatibilité des valeurs et des savoir-être laisse peu de place à la performance au travail et à l'innovation dans le rôle susceptible d'être apporté par les jeunes* » (p. 27).

De manière générale, Loufrani-Fedida et Saint-Germes (2013) relèvent que les employeurs ont des difficultés « *à décrire et à prévoir précisément les compétences que les salariés doivent développer* » (p. 24). En conséquence « *de nombreux employeurs expriment des attentes (voire des exigences) irréalistes en matière de compétences de leurs salariés, tout en rechignant à contribuer au coût du développement de telles qualités* » (p. 24). Les auteurs ajoutent que les employeurs « *peinent à délimiter et à communiquer leurs attentes complexes chez leurs salariés actuels ou potentiels, ainsi*

*qu'à développer des outils pertinents d'évaluation de ces compétences attendues* » (p. 24). Nous verrons plus loin que ces difficultés relèvent d'une faiblesse d'employeurabilité.

Sur la base des pratiques de recrutement des entreprises, De Larquier et Rieucou (2020) ont identifié plusieurs types de marchés du travail. Le marché le plus particulièrement concerné par les emplois peu qualifiés est celui du « *marché de proximité* » (p. 30). Ce marché est ouvert dans le sens où la demande des employeurs est peu définie. La sélection se base sur des aspects généraux, le plus souvent non techniques. Les caractéristiques démographiques telles que l'âge, le genre ou l'origine « *sont corrélées aux appariements de façon plus prononcée ici qu'ailleurs* » (p. 30). Le marché concerné est également caractérisé par des processus de recrutement rapides, peu outillés, faisant souvent appel aux intermédiaires de l'emploi, avec pour conséquence que plusieurs candidatures soient mises en concurrence pour un même poste.

Le marché du travail qui concerne la présente recherche est donc largement intermédié par différents opérateurs publics comme privés qui ont pour vocation de mettre en relation l'offre et la demande. Les opérateurs privés sont principalement représentés par des agences d'intérim ou des cabinets de recrutement. Les opérateurs publics sont regroupés au sein du Service Public de l'Emploi (SPE) comprenant en premier lieu Pôle emploi mais également les Missions Locales pour le public jeune et Cap Emploi pour le public porteur de handicap. Suite à des expérimentations menées durant l'année 2020 en vue d'améliorer la coordination institutionnelle des différentes structures intervenant dans le parcours vers l'emploi, le Service Public de l'Emploi et de l'Insertion (SPEI) a été mis en place dans les territoires et comprenant, outre les structures du SPE, des opérateurs tels que les Conseils Régionaux ou Départementaux, la Caisse d'Allocation Familiale, les Centres Communaux d'Action Sociale ou encore des associations d'insertion.

Demazière et Marchal (2018) ont mis en avant le rôle structurant des principaux intermédiaires dans la sélection des candidats à l'emploi, dans leur orientation vers des « *supposés gisement d'emploi, abondant ainsi les réservoirs de main d'oeuvre* » (p. 9) et dans la « *redéfinition des qualités des demandeurs en vue de les ajuster aux opportunités disponibles* » (p. 10). Ainsi, à partir d'une enquête ethnographique menée au sein de deux agences Pôle emploi, Clouet (2018) a montré que les conseillers de l'opérateur public sont amenés, lors des entretiens avec les demandeurs d'emploi, à majorer ou minorer les qualités professionnelles de ces derniers afin de répondre aux exigences du système d'information et des attentes des employeurs. A l'issue de ce processus « *la requalification*

*touche essentiellement les publics les plus valorisés, tandis que les publics les moins valorisés se retrouvent régulièrement (mais pas systématiquement) déqualifiés » (p. 88-89).*

Le travail réalisé par Dagot et Castra (2002) auprès de 118 Missions Locales réparties sur tout le territoire Français a permis de mettre en lumière le rôle des représentations des conseillers à propos des jeunes en difficultés sur le processus d'insertion qui leur est proposé. A partir du concept d'allégeance se définissant comme « *caractéristique d'explications causales qui respectent et soutiennent une figure de pouvoir enjeu dans la situation* » (p. 9) les auteurs ont pu démontrer qu'une sélection informelle des jeunes demandeurs d'emploi était effectuée par les conseillers en fonction du degré d'allégeance montré vis à vis des employeurs et des intermédiaires de l'emploi. Ainsi, les jeunes démontrant une forte allégeance sont perçus très positivement, leurs chances de retrouver un emploi sont considérées comme bonnes et les actions entreprises par les conseillers avec ces jeunes consistent avant tout en une orientation directe vers le marché du travail sous forme de mise en relation. A l'opposé, les jeunes faisant preuve d'une faible allégeance sont décrits par les conseillers en termes essentiellement négatifs, voire psychopathologiques. L'insertion de ces jeunes n'est envisagée qu'après un travail de préparation (réflexion sur son orientation, sur son projet, sur sa personnalité). Les résultats montrent également que l'allégeance a un poids plus important que l'internalité dans l'élaboration du processus évaluatif des conseillers des Missions Locales.

Le fonctionnement du marché du travail, en y incluant l'intervention des intermédiaires de l'emploi, agit donc comme une "machine à sélectionner" aux effets particulièrement défavorables pour les publics les plus fragiles et pouvant plus difficilement mettre en avant les bons signaux. Certaines personnes se retrouvent ainsi qualifiées d'inemployables et « *exclues par le jeu de l'offre et de la demande, dans lequel les préjugés et l'effet signal comptent au moins autant que le niveau réel des compétences* » (Borello & Barfety, 2018, p. 14).

En résumé de cette première section portant sur l'éloignement de l'emploi/ du travail, nous avons relevé dans la littérature les points suivants :

- Le phénomène d'éloignement du travail concerne un grand nombre de personnes en France mais le chiffre précis est rendu difficile par la variété des situations et les limites des instruments de mesure.
- Les publics concernés peuvent avoir des profils différents mais sont plus nettement représentés les publics à faible niveau de qualification.

- La situation d'éloignement prolongé du marché du travail à tendance à s'auto-renforcer et elle est susceptible de conduire à une altération des savoir-être, tant sur les ressources individuelles que sur les comportements à travers la menace du stéréotype.
- Au-delà des caractéristiques des personnes concernées, le phénomène est alimenté par les pratiques de recrutement des employeurs qui sélectionnent largement ce public sur la base d'une évaluation décontextualisée et subjective des savoir-être.

C'est ici qu'interviennent les stratégies d'insertion élaborées par la puissance publique et les figures de l'intermédiation déployées par les intermédiaires de l'emploi qui vont faire l'objet des développements suivants.

## 2.2. Les stratégies d'insertion professionnelle et figures de l'intermédiation

Depuis la publication, en 1981, du rapport de Bertrand Schwartz sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes, de multiples politiques et dispositifs d'insertion se sont succédés en France visant l'intégration au sein du système socio-économique des personnes en étant exclues.

Un contexte contemporain de chômage de masse et de ressources limitées pour l'accompagnement des demandeurs d'emploi a conduit à la définition de catégories de chômeurs identifiés comme particulièrement en difficulté pour insérer le marché du travail, et pour lesquels des moyens importants sont déployés : les jeunes, les personnes porteuses de handicap, les personnes faiblement qualifiées, les seniors, les chômeurs de longue durée, ou encore les habitants des quartiers de la politique de la ville. Les politiques de l'emploi reposent donc sur un principe de discrimination positive (Castel, 1995). Dans ce cadre, une stratégie de concentration des moyens de Pôle emploi, est actée depuis 2014 aux travers des conventions tripartites signées avec l'Etat ainsi qu'un crédo devenu emblématique : "faire plus pour ceux qui en ont le plus besoin". Ces pratiques se font « *conformément aux directives communautaires qui recommandent de concentrer les moyens sur les publics les plus éloignés de l'emploi, dans une logique de prévention du chômage de longue durée* » (Alberola et al., 2014, p. 10). En vue d'atteindre cet objectif final, différentes stratégies d'insertion peuvent être appliquées.

### 2.2.1. Les stratégies d'insertion selon Castra

Dans son ouvrage sur l'insertion professionnelle des publics précaires, Castra (2003) présente les différentes stratégies d'insertion en les plaçant sur une grille formée par deux axes perpendiculaires qui représentent une plus ou moins forte intervention sur le demandeur d'emploi (en abscisse) ou sur l'offre d'emploi (en ordonnée). Cette grille est reprise ici à travers la figure 1.11.

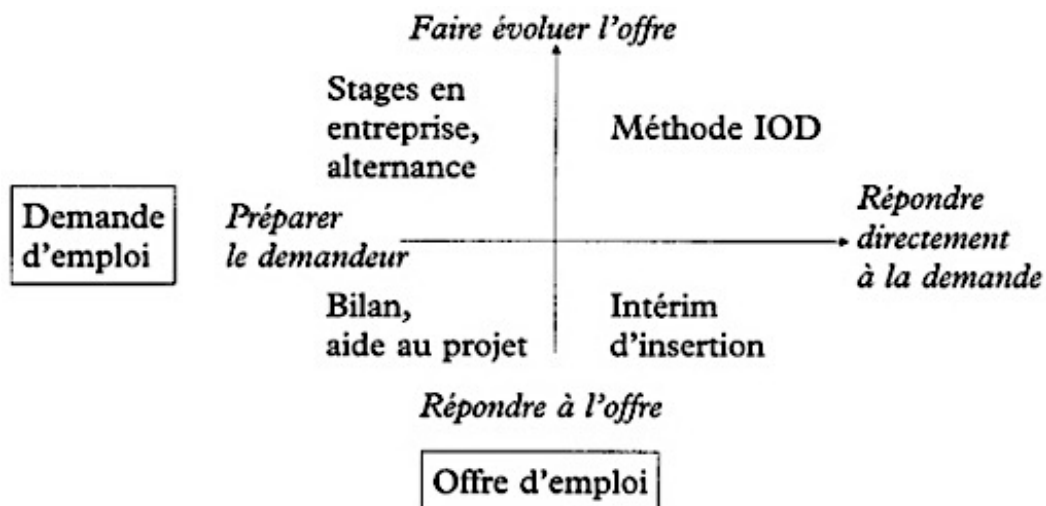


Figure 1.11 : Les stratégies d'insertion (Castra, 2003, p. 206)

L'analyse faite par Castra est que l'essentiel des stratégies d'insertion mises en oeuvre en France peuvent se placer sur la partie gauche du schéma puisque consistant, avant tout, à préparer le demandeur d'emploi au marché du travail par le truchement de conseil en orientation, de formations hors situation de travail, de stages de courte durée en entreprise, de contrats en alternance ou de contrats aidés.

Or, la préparation des demandeurs d'emploi, même si elle peut prendre des formes très différentes, revient à intervenir sur les ressources personnelles des demandeurs d'emploi (cognitions, savoirs, informations, attitudes, représentations, projets). Le postulat de ces stratégies d'insertion est qu'il existe « *une détermination étroite des conduites par les cognitions* » (p. 40). Autrement dit, il est supposé qu'une intervention sur les ressources personnelles des demandeurs d'emploi (par exemple une formation hors situation de travail à l'identification et à la valorisation des savoir-être) va automatiquement induire un changement dans les comportements des demandeurs d'emploi. Mais en faisant appel aux théories de l'engagement, Castra (2003) démontre la faiblesse de ce postulat « *puisque seuls nos actes nous engagent, on ne peut pas particulièrement attendre d'un travail sur les cognitions (savoirs attitudes, représentations) qu'il inaugure les conduites effectives*

*constitutives de l'insertion professionnelle* » (p. 69). En revanche, des effets pervers existent, reposant dans le risque que la répétition des dispositifs de préparation auprès des demandeurs d'emploi ne les engagent « *dans un statut d'assistance d'autant plus irréversible qu'il se prolonge.* » (p. 69).

En outre, l'auteur soutient que ces pratiques d'insertion consistant essentiellement à préparer le demandeur d'emploi, tout particulièrement lorsqu'elles font référence aux savoir-être, reposent bien souvent sur un objectif de renforcement de l'internalité chez le bénéficiaire. Or, « *développer de réelles croyances internes chez les exclus de l'emploi (à supposer que cela soit possible) équivaut évidemment à surresponsabiliser et donc à culpabiliser le chômeur* » (p. 181). Ceci risque de renforcer encore le poids de la stigmatisation (Roques, 2008). Intervenir sur l'internalité des demandeurs d'emploi à travers des dispositifs de préparation axés sur les savoir-être se révèle bien souvent inefficace : « *Si les formations à l'internalité représentent bien un déplacement du lieu de l'intervention du côté des savoir-être (avec tous les risques déontologiques que comporte le fait d'intervenir délibérément sur les compétences sociales), elles relèvent encore de cette logique adaptative qui prévaut dans les dispositifs d'insertion et qui est pour partie à l'origine de leur échec.* » (Castra, 2003, p. 182).

A propos de l'internalité, qui est souvent l'objet indirect du travail de préparation des demandeurs d'emploi, Castra (2003) évoque une distinction entre une internalité de type personologique « *où ce sont les explications en termes de traits qui prédominent (je fais bien mon travail parce que je suis consciencieux)* » et une internalité de type intention « *où le sujet exprime d'abord des projets ou des objectifs (je fais bien mon travail parce que je veux réussir)* » (p.76). Dans le domaine de l'insertion, les recherches ont conclu que les discours externe et interne-traits étaient tout autant dévalorisés par les interlocuteurs (intermédiaires de l'emploi ou employeurs) lorsqu'il s'agit d'évaluer le discours d'un demandeur d'emploi au parcours marqué par les échecs. Ainsi, Castra (2003) indique « *il paraît impossible à un exclu de se valoriser à partir d'un discours interne de type personologique* » (p. 77). Seul le discours interne-intention permet à la personne professionnellement exclue de renvoyer une image moins négative d'elle-même. Ceci renvoie à la notion de "projet" (professionnel ou de formation) « *qui occupe une place centrale dans les pratiques d'accompagnement à l'emploi et globalement dans la sphère de l'insertion* » (Crovella et al., 2021, p. 103) . Or, nous savons que l'élaboration d'un projet professionnel est rendue particulièrement difficile par la situation de précarité que vivent beaucoup de personnes durablement éloignées de l'emploi (Germe, 2011).

Déjà en 1993, Reynaud signalait que « *plus les dispositifs des politiques d'emploi s'approchent d'une situation d'emploi, plus ils établissent entre l'entreprise et le chômeur une relation d'emploi et plus ils permettent de sorties du chômage. On constate des résultats inverses pour les stages essentiellement consacrés à la formation* » (p. 283). Constatant également la faible efficacité et les risques inhérents aux stratégies basées essentiellement sur la préparation des demandeurs d'emploi, Castra (2003) propose une méthode plus intrusive vis-à-vis des employeurs consistant à les inciter à proposer immédiatement des offres d'emploi durables et économiquement viables aux demandeurs les plus éloignés de l'emploi, sans passer par une phase préalable de préparation de ces mêmes demandeurs. La méthode appelée IOD, pour "Intervention sur l'Offre et la Demande", a été expérimentée avec succès à partir de 1982 dans la région Bordelaise, a ensuite fait l'objet de diverses recherches et publications scientifiques et est toujours mise en œuvre quotidiennement dans le cadre du Réseau associatif TRANSFER-IOD<sup>13</sup>.

Inspirée des travaux en psychologie sociale sur la théorie de l'engagement ou sur la menace du stéréotype ainsi que de travaux en psychosociologie des organisations, ou encore des recherches sur la socialisation organisationnelle, la méthode IOD recourt à une médiation active reposant sur cinq principes d'action (Castra, 2011, p. 4) :

- « *poser comme objectif l'emploi durable de droit commun (hors stages, intérim, contrats aidés, etc.) en Contrat à durée indéterminée plein temps (ou temps partiel choisi) ;*
- *prospector et fidéliser un réseau d'entreprises, surtout petites et moyennes, en partant d'une proposition d'aide au recrutement : analyse des besoins et des demandes, étude des postes de travail et du fonctionnement de l'organisation ;*
- *formaliser l'accueil des bénéficiaires autour d'une logique de proposition, sans diagnostic ni conditions préalables ;*
- *pratiquer une alternative au recrutement concurrentiel classique, sans curriculum-vitæ ni lettre de motivation, sur le lieu même du travail et en présence du médiateur ;*
- *effectuer un suivi postembauche dans l'entreprise, au moins jusqu'à la fin de la période d'essai.»*

Un des principaux objectifs de la méthode IOD est de limiter les effets concurrentiels dans le recrutement. En effet, partant du principe que les personnes éloignées du marché du travail, notamment à cause d'un faible niveau de qualification, ressentent une stigmatisation du fait de leur

---

<sup>13</sup> Site internet de Transfer-IOD (consulté le 1er avril 2022) : <https://transfer-iod.org/public/>



situation et que « *plus un candidat stigmatisé sera mis en concurrence avec d'autres candidats, et moins il aura de chances d'être retenu* » (Castra, 2011, p. 4), il va s'agir, lors du processus de recrutement, d'éviter une centration sur la personne du candidat pour privilégier une centration sur le poste de travail à pourvoir. Ainsi, dans la méthode IOD, l'intermédiaire ne présente à l'employeur qu'un seul candidat, il n'est pas fait recours au Curriculum Vitae et l'entretien d'embauche, appelé "Entretien de Mise en Relation" (EMR) consiste essentiellement à présenter le poste au candidat.

S'éloignant d'une logique adéquationniste consistant à répondre au plus prêt à la demande préformatée du recruteur avec le risque de reproduire la sélectivité naturelle du monde du travail au détriment des demandeurs d'emplois les plus précaires, la médiation active issue de la méthode IOD, s'inscrit dans une logique opportuniste. En questionnant la demande initiale de l'employeur, en le recentrant sur son besoin réel plutôt que sur sa représentation de la réponse à ce besoin sous forme de profil stéréotypé, ainsi qu'en proposant des candidats informés et intéressés, c'est une ouverture des possibles qui est recherchée. L'impact de ce type de médiation sur le retour à l'emploi durable des publics les plus précarisés a été démontré (Auvin, 2021).

Les travaux de Castra (2003) ont servi de base à de nombreuses autres recherches. Ainsi, dans un rapport de mission destiné au Haut Commissaire à la Transformation des Compétences et portant sur "l'accompagnement vers, pendant et après la formation", Beauvois (2018) reprend les deux pôles de l'axe d'intervention sur la demande. Pour certains opérateurs « *la construction d'un "projet" a tendance à être un préalable à l'accompagnement. [...] Dans ce cas la mise en situation de travail est considérée comme un moyen, parmi d'autres, de conforter ou de faire évoluer le projet* ». Alors que pour d'autres « *l'immersion rapide dans une situation de travail réelle est considérée comme un plus puissant levier pour mettre la personne en mouvement, indépendamment de tout projet construit. L'apport de l'opérateur va alors se concentrer sur la recherche de ces situations de travail et sur leur exploitation, la notion de projet est alors plus secondaire* » (p. 11).

L'expérimentation "Territoires zéro chômeurs de longue durée"<sup>14</sup> initiée en 2016 dans dix territoires Français puis étendue à une cinquantaine à partir de 2020 répond à une logique assez proche. En effet, il s'agit, à travers la coopération d'un large panel d'acteurs locaux publics et associatifs, de proposer à des personnes éloignées de l'emploi un contrat de travail au sein d'entreprises à but d'emploi (EBE) créées spécifiquement. Le dispositif répond notamment aux principes suivants :

---

<sup>14</sup> Site internet consulté le 7 janvier 2023 : <https://www.tzclcd.fr/>

- une embauche non sélective à partir d'un emploi créé en fonction des savoir-faire, des envies et des possibilités des personnes ;
- un emploi de qualité, en CDI, permettant au salarié d'être acteur au sein de son entreprise ;
- un emploi formateur, qui permet d'acquérir de nouvelles compétences à travers de la formation continue et de la mobilité professionnelle.

### 2.2.2. Les figures de l'intermédiation et de la médiation selon Fretel

A partir d'une enquête terrain auprès de différents types de structures d'accompagnement des demandeurs d'emploi (Pôle emploi, Mission Locale, Cap Emploi et des Opérateurs Privés de Placement (OPP)), Fretel (2012) a proposé une analyse des figures de l'intermédiation entre demandeurs d'emploi et employeurs sous forme de cartographie (figure 1.12).

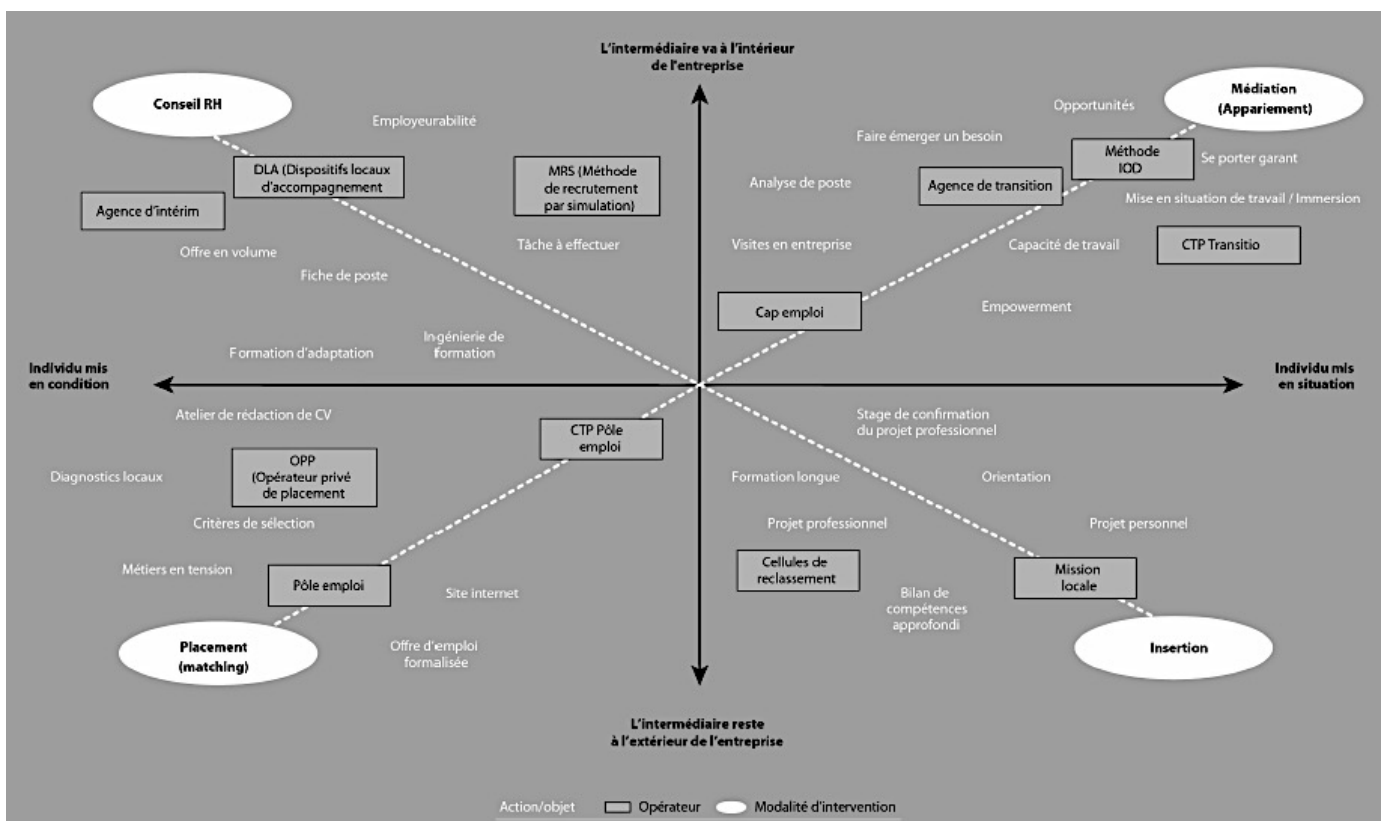


Figure 1.12 : Les figures de l'intermédiation (Fretel, 2012, p. 30)

L'auteure adopte une représentation proche de celle de Castra (2003) avec un axe horizontal représentant le type d'intervention sur la demande d'emploi (l'individu) et un axe vertical sur lequel se lit le type d'intervention sur l'offre d'emploi (l'entreprise).

Le long de l'axe horizontal, les pratiques d'insertion professionnelles consistent, soit à préparer et mettre en condition le demandeur d'emploi pour qu'il s'adapte à l'offre d'emploi, soit à accompagner le demandeur d'emploi à partir de sa situation présente et le mettre dès que possible en situation de travail réelle afin qu'il puisse développer ses compétences « *chemin faisant* » (Fretel, 2012, p. 29). L'axe vertical distingue, dans la partie basse, une faible négociation de l'offre d'emploi par un intermédiaire qui reste largement à l'extérieur de l'entreprise employeuse, avec qui il entretient des relations plutôt formelles, et dans la partie haute, des pratiques plus intrusives consistant à travailler avec les employeurs sur un mode partenarial permettant de « *rendre possible des choses qui ne le seraient pas autrement* ». (Fretel, 2012, p.29).

Ces recherches ont abouti à l'identification de quatre figures d'intervention (placement, conseil RH, insertion et médiation), dans lesquelles peuvent être classées les pratiques d'intermédiation des différents opérateurs publics comme privés. La thèse portée par l'auteure est que la posture de l'intermédiaire n'est pas neutre dans les processus de recrutement. Ainsi, plus l'offre est négociée et plus la mise en situation de travail intervient rapidement, moins il y a de risque que des individus soient jugés inemployables au regard des critères classiques du recrutement. A l'inverse, un intermédiaire « *qui recueille l'offre et naturalise les qualifications affichées dans cette offre conduira à favoriser in fine le public le plus employable* » (Fretel, 2012, p.32-34).

Nous retrouvons logiquement sur la cartographie de Fretel (2012), dans le cadran en haut à droite, celui correspondant à la figure de la "médiation", la méthode IOD présentée au chapitre précédent. Apparaît également sur cette cartographie, dans le cadran correspondant à la figure du "conseil RH", la notion d'employeurabilité qui signifie, ici, un travail de l'intermédiaire pour professionnaliser l'employeur dans sa fonction de recruteur. Dans cette approche, le « *processus d'insertion est repensé : il ne s'agit plus d'accompagner un individu peu employable ou inemployable mais d'accompagner un trinôme : une personne, son projet et une entreprise. Cette perspective tripartite et ancrée suppose de travailler les situations de travail et devient alors habilitant.* » (Fretel et al., 2020, p. 106-107). Un prochain chapitre sera entièrement consacré à cette notion d'employeurabilité.

L'auteur a ensuite affiné sa grille de lecture en proposant une distinction entre médiation et intermédiation, coupant en deux la cartographie des quatre figures (Fretel, 2018). La figure 1.13 reprend la représentation de l'auteure.

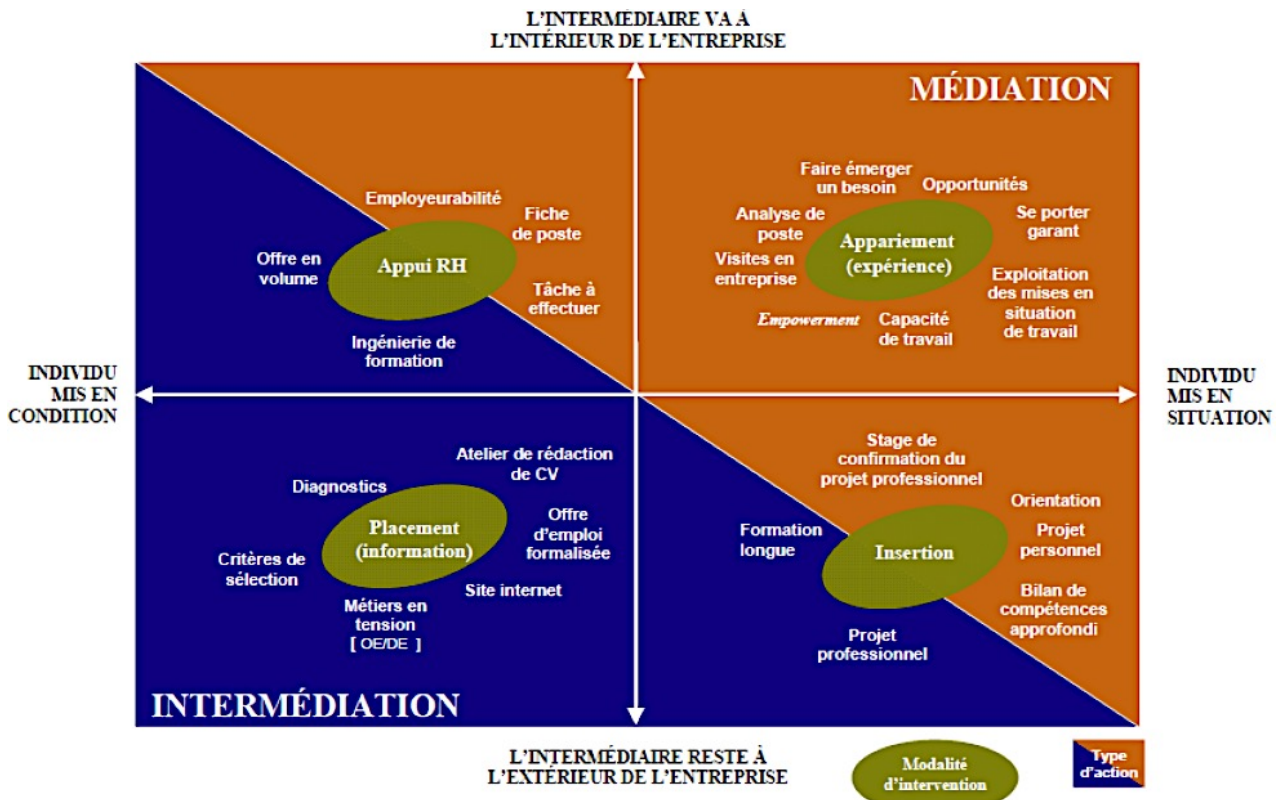


Figure 1.13 : Les figures de l'intermédiation (Fretel, 2018, p. 28)

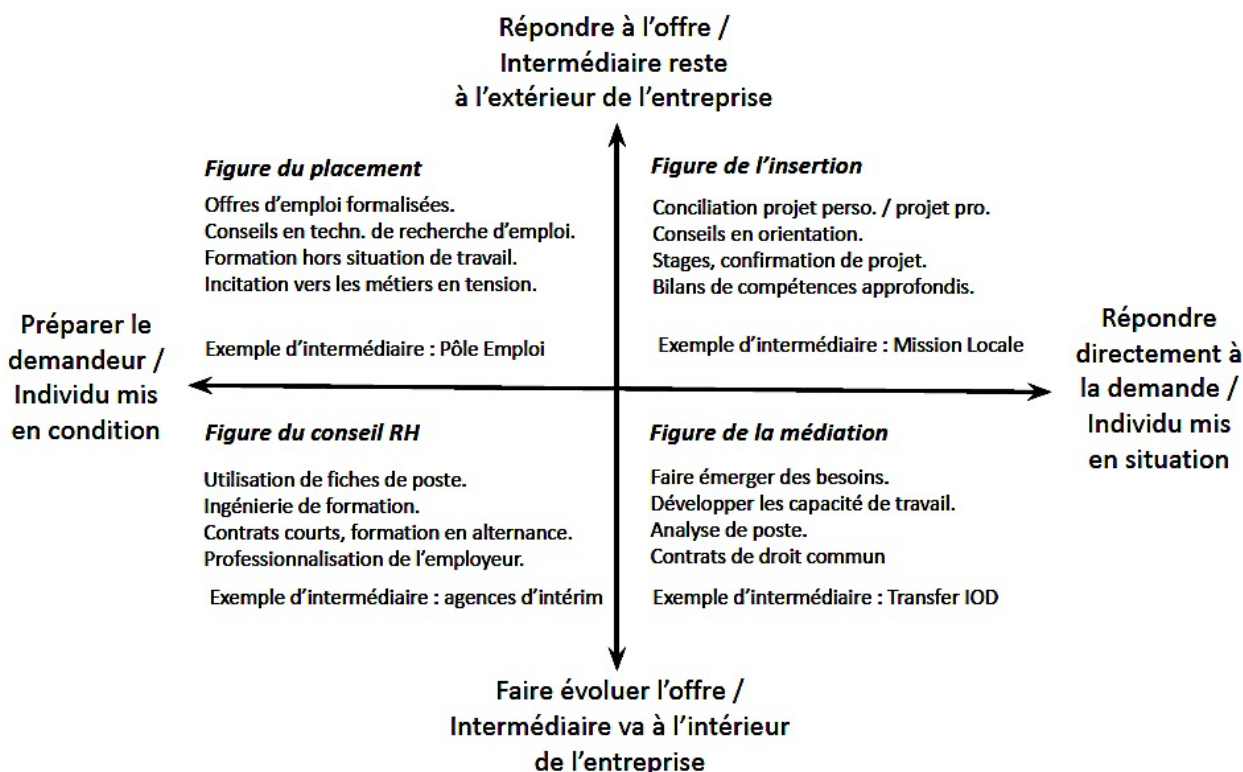
Alors que l'activité d'intermédiation consiste avant tout à rapprocher une offre et une demande préexistante sur la base d'un traitement d'informations à travers « *un codage des profils de poste et de demandeur d'emploi reposant sur des standards sans lesquels il serait difficile d'opérer des rapprochements* » (Duclos, 2016, p. 1), la stratégie de médiation procède plutôt par génération d'opportunités sur la base du principe que « *“tout est bon” pour provoquer une expérience et une rencontre entre une “situation de travail” et une personne* » (Duclos, 2016, p. 2). D'où l'intérêt, dans cette seconde approche de recourir à des dispositifs du type “Périodes d'Immersion en Milieu Professionnel” (PMSMP) (Duclos, 2019a) ou du type “Action de Formation en Situation de Travail” (AFEST) (Duclos, 2019b) en tant que « *instruments de l'expérience accompagnée* » (Duclos, 2020). Nous reviendrons plus en détail sur le dispositif AFEST dans un prochain chapitre.

La mise en situation réelle de travail, chez un employeur, quelle que soit la forme prise par cette mise en situation, est potentiellement bénéfique en vertu de l'“effet contact”. Des recherches en psychologie sociale (Pettigrew et Tropp, 2006) ont, en effet, montré que la mise en présence de personnes appartenant à des groupes sociaux différents permettait généralement de réduire les préjugés intergroupes. Cet “effet Pettigrew” a été transposé dans le domaine de l'insertion professionnelle sous le nom d'“effet contact”. En diminuant, chez l'employeur mais aussi chez le

candidat/salarié, le poids des stéréotypes et des biais de surattributions qui y sont liés, des études ont mis en avant que le rendement de l'effet contact « *était bien souvent supérieur à l'effet qui correspond à l'objet propre d'un dispositif – "effet formation"* » (Duclos, 2019a, p. 146).

### 2.2.3. Synthèse sur les stratégies d'insertion et figures de l'intermédiation

La figure 1.14 ci-dessous représente un schéma de synthèse issu des travaux de Castra (2003) et Fretel (2012) décrits précédemment. En vue de faciliter les prochains traitements dans le cadre de la présente recherche, nous avons modifié la présentation de la grille en basculant l'axe vertical. Ainsi, les figures du placement et de l'insertion se retrouvent dans la partie haute de la grille et les figures du conseil RH et de la médiation se retrouvent dans la partie basse.



**Figure 1.14** : Synthèse des stratégies d'insertion et figures de l'intermédiation d'après Fretel (2012, 2018) et Castra (2003)

Classiquement, la visée principale des pratiques d'insertion et d'intermédiation est le renforcement de l'employabilité des demandeurs d'emploi et, ce faisant, « *le travail sur l'employabilité devient la norme* » (Fretel et al., 2020, p. 106). Mais cette notion d'employabilité n'est pas univoque. Nous allons désormais tenter d'en mieux cerner les différentes approches à travers la littérature.

### 2.3. Les différentes approches de l'employabilité

Ce chapitre n'a pas vocation à aborder en détail l'historique de la notion d'employabilité ainsi que tous ses aspects dans une recherche d'exhaustivité. Dans le cadre de la présente recherche il s'agira de présenter les différentes approches de l'employabilité telles qu'elles ont été identifiées dans la littérature, en commençant par la distinction entre une vision basée sur les ressources individuelles et une autre basée sur des ressources organisationnelles. Sera ensuite présentée une grille de lecture à quatre cadrans proposée par Loufrani-Fedida, Oiry et Saint-Germes.

#### 2.3.1. De l'employabilité comme caractéristique individuelle ...

Depuis les travaux princeps de Raymond Ledrut publiés en 1966 et étudiant la sociologie du chômage, la notion d'employabilité, au sens général de capacité à obtenir un emploi, n'a cessé d'évoluer et de diverger sous l'influence de nombreuses controverses (Gazier, 1990). Dans la littérature contemporaine, deux approches de l'employabilité peuvent coexister : une conception de l'employabilité comme « *une accumulation de compétences individuelles, transférables ou non, avec une place importante pour les savoir-être et les compétences de gestion de carrière* » ou alors une approche de l'employabilité comme « *un nouveau paramètre des compétences individuelles, une nouvelle méta-compétence (le savoir évoluer qui vient compléter le triptyque savoirs, savoir-faire, savoir-être* » (Loufrani-Fedida, Oiry, & Saint-Germes, 2014, p. 7). Dans ces deux approches l'employabilité se situe au niveau des ressources individuelles du porteur de compétences, potentiellement placé en situation de recherche d'emploi.

C'est ainsi que Evéquo (2004) indique que l'employabilité comprend trois dimensions. La première dimension est relative au niveau de formation, la deuxième dimension concerne les compétences techniques nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une profession, et la troisième correspond aux qualités personnelles. Nous retrouvons ici, exprimées différemment, les trois dimensions classiques de la compétence individuelle : savoir, savoir-faire, savoir-être.

L'employabilité comme ressource individuelle correspond à ce que Pralong (2021) qualifie de « *employabilité intrinsèque, faite des caractéristiques individuelles qui permettent de retrouver un emploi* » (p. 5). Selon ce même auteur, l'employabilité intrinsèque comprend quatre composantes (p. 3) :

- la gestion autonome de soi (capacité à se donner un objectif et un plan d'actions remis en

cause spontanément) ;

- l'agence individuelle (se concevoir comme un acteur pouvant avoir une influence sur les événements) ;
- l'agilité (facilité à anticiper et s'adapter au changement) ;
- la résilience (capacité à réguler ses émotions pour conserver des comportements positifs et optimistes).

Ces composantes individuelles de l'employabilité intrinsèque relèvent clairement des savoir-être. Ceci confirme le constat relevé par Loufrani-Fedida et Saint-Germes (2013, p. 24) : « *dans la grande diversité des descriptions des compétences nécessaires et souhaitables pour juger un individu d'employable, plusieurs auteurs identifient un glissement du savoir-faire au savoir-être* ».

Selon Lassoued (2017), ce sont les compétences clés qui sont devenues un facteur essentiel de l'employabilité durable. L'auteur identifie les compétences clés à « *des compétences dites génériques, transversales, qui seraient liées à des savoir-faire sociaux, des savoir-être, à des aspects de la personnalité* » (p.23). Ces compétences clés constituent un socle indispensable sur lequel peuvent se développer d'autres compétences plus spécifiques, elles permettent donc une meilleure adaptation à différents environnements professionnels.

Un enjeu d'employabilité essentiel se situe donc au niveau des compétences individuelles transversales et transférables. Comme l'indiquent Lainé et Diaye (2018) dans un document publié pour France Stratégie, ces compétences « *sont censées favoriser les mobilités professionnelles d'un métier ou d'un secteur à un autre, contribuant ainsi à la sécurisation des parcours professionnels tout au long de la vie* » (p. 3). Les auteurs Bros, Vermelle et Boancă (2019) vont même jusqu'à évoquer un « *"passage obligé" par les compétences transversales comme condition d'accès à l'emploi* » (p. 88). Ces compétences ont en commun de dépasser le cadre d'une situation professionnelle donnée et de pouvoir ainsi être mobilisées dans différents postes de travail. Cependant, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent consacré à la notion de savoir-être, la transférabilité des compétences ne va pas de soi.

Dans ces derniers développements l'employabilité a été abordée uniquement sous l'angle individuel. Mais, dans un contexte d'insertion professionnelle, le risque est alors que « *le concept d'employabilité donne une vision partielle de la réalité, car il sous-entend que la responsabilité du chômage incombe uniquement au demandeur d'emploi* » (Borello & Barfety, 2018, p. 3). Loufrani-Fedida, Oiry et Saint-Germes (2015) proposent une définition de l'employabilité qui ouvre également

sur des aspects collectifs relevant de la gestion et de l'organisation. Pour ces auteurs, l'employabilité se définit comme « *l'ensemble des compétences et des conditions de GRH nécessaires et suffisantes permettant de retrouver un emploi en interne ou en externe* » (p. 18).

### 2.3.2. ... A l'employabilité comme pratiques RH

En premier lieu, il est nécessaire de rappeler que l'employabilité fait l'objet d'une obligation légale pesant sur les employeurs. En effet, parmi ses obligations découlant du contrat de travail (Code du Travail, article L.6321-1), l'employeur doit assurer à ses salariés non seulement une adaptation permanente à leur poste de travail mais également un maintien de leur capacité à occuper un emploi, au sein de l'entreprise ou en dehors. Il s'agit de s'assurer que les salariés soient en mesure d'évoluer sans trop de difficultés sur le marché du travail si leur poste actuel devait être supprimé. Toutefois, l'obligation légale ne prescrit pas un accroissement ni un développement mais un simple maintien de cette capacité à occuper un emploi.

Comme le soulignent Zgoulli, Swalhi et Tahri (2016) la notion d'employabilité s'est orientée dans certaines recherches vers « *les conditions de GRH aidant le salarié à acquérir et à actualiser un socle de connaissances et de compétences pour s'adapter à l'évolution des postes et pour réaliser les aspirations de carrière* » (p.33). La responsabilité du développement des compétences d'employabilité ne repose donc plus ici uniquement sur le porteur de compétence mais est partagée avec l'organisation employeuse. Selon les mêmes auteurs, les pratiques de Gestion des Ressources Humaines (GRH) concernées peuvent être regroupées en quatre groupes :

- la gestion des prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) ;
- l'information sur les orientations professionnelles et responsabilités de l'employabilité ;
- les moyens de formation ;
- la mobilité interne et externe.

Ainsi, à travers le recours à des pratiques telles que la formation, la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), le bilan de compétence, la gestion de carrière ou encore l'information des salariés les employeurs peuvent faciliter le développement, ou à minima, le maintien de l'employabilité de leurs salariés. Mais le salarié reste « *responsable de l'évolution de sa trajectoire professionnelle et l'entreprise doit mettre à sa disposition les moyens pour y parvenir* » (p. 32).

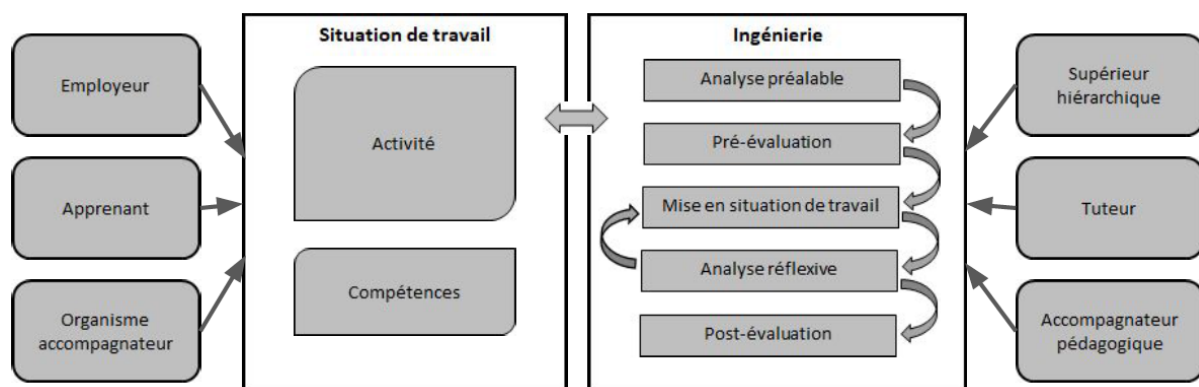
En ce qui concerne les dispositifs de formation en entreprise, la loi du 5 septembre 2018 "pour la liberté de choisir son avenir professionnel" a institué les Actions de Formation En Situation de Travail (AFEST) en tant que « *parcours pédagogique permettant d'atteindre un objectif professionnel* » (loi



n° 2018-771). Le décret du 28 décembre 2018, en application de la loi « Avenir professionnel », définit précisément les composantes d'une AFEST :

- 1° L'analyse de l'activité de travail pour, le cas échéant, l'adapter à des fins pédagogiques ;
- 2° La désignation préalable d'un formateur pouvant exercer une fonction tutorale ;
- 3° La mise en place de phases réflexives, distinctes des mises en situation de travail et destinées à utiliser à des fins pédagogiques les enseignements tirés de la situation de travail, qui permettent d'observer et d'analyser les écarts entre les attendus, les réalisations et les acquis de chaque mise en situation afin de consolider et d'explicitier les apprentissages ;
- 4° Des évaluations spécifiques des acquis de la formation qui jalonnent ou concluent l'action.

Ce dispositif est issu d'une expérimentation à grande échelle réalisée entre novembre 2015 et juin 2018. Dans la plupart des situations étudiées lors de cette expérimentation, le travail a porté sur le développement de compétences aussi bien techniques que transversales, de type savoir-être. Les conclusions du rapport final de l'expérimentation AFEST (ANACT et al., 2018) indiquent que, parmi différents autres effets positifs, les expérimentations ont permis de faire évoluer les représentations des acteurs du terrain autour de la notion de savoir-être. En effet, des difficultés identifiées au départ comme des écarts comportementaux essentiellement imputables aux apprenants eux-mêmes ont pu finalement être traitées en tant que « *savoir-agir en situation* » (p. 270). Un rapport pour le Ministère du Travail, daté de décembre 2019 et rédigé par Sandra Enlart, a élaboré un cadre de référence pour l'AFEST destiné aux dispositifs d'insertion professionnelle passant par des mises en situation de travail. Pour l'auteur, « *L'Afest est une modalité pédagogique individualisée qui permet au demandeur d'emploi de développer des compétences ciblées en situation de travail à l'aide d'un accompagnateur pédagogique.* » (Enlart, 2019, p. 23). La figure 1.15, ci dessous, propose une représentation schématique du dispositif AFEST.



**Figure 1.15 : représentation schématique du dispositif AFEST**

Les principales limites relevées dans la littérature concernant l'intervention sur l'employabilité à partir de la mise à disposition de ressources RH concernent, d'une part, la capacité des employeurs - particulièrement les petites structures - à mettre à disposition ces ressources et, d'autre part la capacité des salariés - particulièrement les salariés en insertion les plus fragiles - à s'en emparer pour développer effectivement leur employabilité. Nous reviendrons plus avant sur le premier point en abordant la notion d'employeurabilité. En ce qui concerne le second point, nous nous appuyons sur les travaux de Fernagu Oudet (2012, 2018) à propos de l'approche par les capacités de l'économiste et philosophe indien Amartya Sen appliquée au développement des compétences et à l'insertion professionnelle.

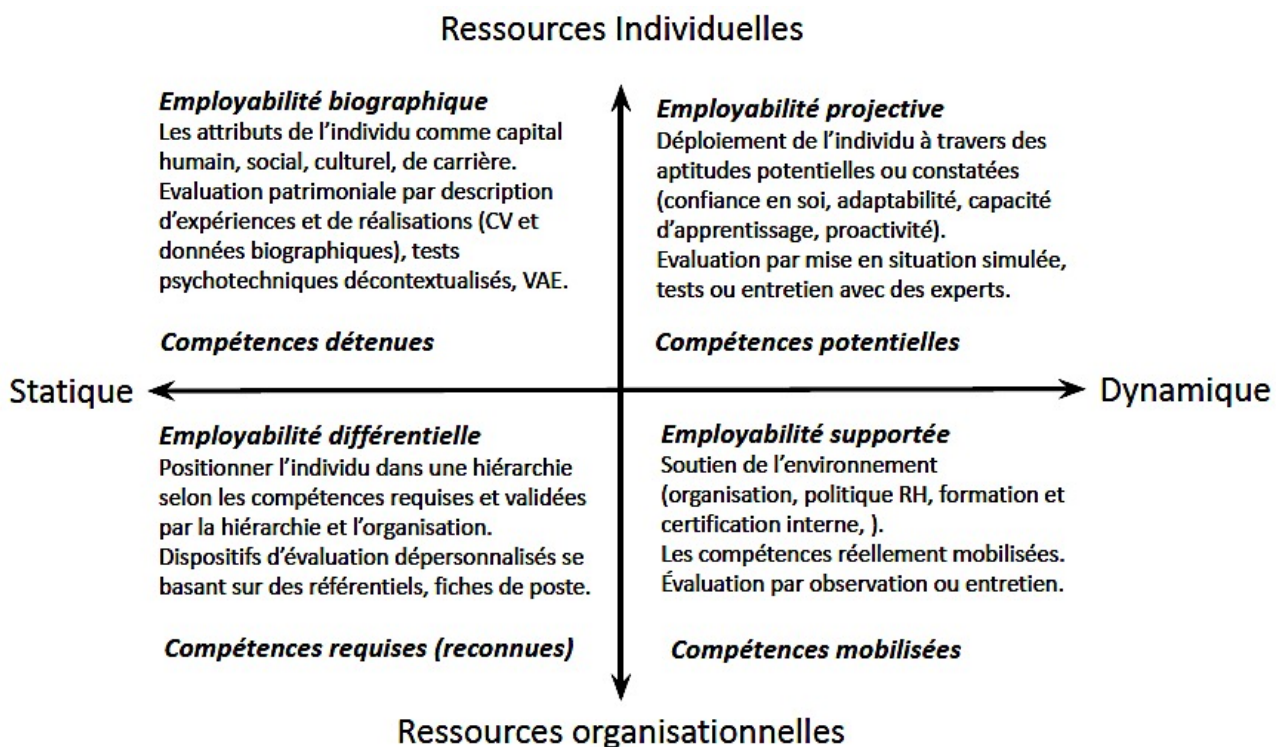
A l'origine, l'approche par les capacités a été pensée par Sen en vue de mieux comprendre comment des ressources et droits formels à disposition de populations défavorisées pouvaient se transformer en libertés réelles. L'approche par les capacités part du constat qu'il ne suffit pas de mettre à disposition d'un individu des ressources pour qu'il soit en mesure de se développer. En effet, « *ce n'est pas parce que des ressources sont disponibles qu'elles sont repérables, utilisables et utiles* » (Fernagu Oudet, 2018, p. 66). Entre les ressources mobilisables et les capacités d'action interviennent des facteurs de conversion « *qui facilitent (ou entravent) la capacité d'un individu à faire usage des ressources* » (Fernagu Oudet, 2018, p. 57). Ces facteurs de conversion peuvent être « *individuels (sexe, âge, caractéristiques génétiques, expérience, niveau de formation, etc.), sociaux (héritage social de l'individu, équipe de travail, etc.), ou environnementaux (contraintes/opportunités géographiques ou institutionnelles, contexte normatif et culturel, moyens techniques, organisation du travail, etc.)* » (Fernagu Oudet, 2012, p. 10).

Les travaux de Fernagu Oudet (2018) auprès d'un public non qualifié sans emploi invitent à s'éloigner tout autant des approches dites "ressourcistes" centrées uniquement sur la mise à disposition de ressources RH et des approches dites "délégataires" basées uniquement sur une prise en charge par l'individu lui-même de son propre développement sans s'intéresser à la manière dont il s'y prend. Il s'agit plutôt de concevoir des environnements "capacitant" au sens de l'ergonomie constructive, c'est-à-dire des environnements de travail permettant aux salariés de « *développer de nouveaux savoirs et de nouvelles connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action* » (Falzon, 2013, p. 4).

Nous avons ici abordé deux conceptions très différentes de l'employabilité mais la littérature permet d'aller plus loin dans le détail. Ainsi les travaux de Loufrani-Fedida, Oiry et Saint-Germes (2015) aboutissent à une grille de lecture de l'employabilité composée de quatre approches distinctes.

### 2.3.3. Les conventions d'employabilité selon Loufrani-Fedida, Oiry et Saint-Germes

Constatant que les deux notions d'employabilité et de compétence avaient emprunté des voies conceptuelles indépendantes et parfois divergentes, Loufrani-Fedida, Oiry et Saint-Germes (2015) se sont attachés à les rapprocher à travers une grille de lecture commune. Cette grille de lecture croise ainsi différentes conventions d'évaluation de l'employabilité et différentes figures de compétences individuelles. La figure 1.16 ci-dessous reprend les principaux éléments de cette grille de lecture.



**Figure 1.16** : Les conventions d'employabilité selon Loufrani-Fedida et al. (2015)

L'axe vertical distingue deux interprétations différentes sur la responsabilité et l'origine du développement des compétences permettant l'employabilité. Dans la partie supérieure, l'accent est mis sur la responsabilité de l'individu à qui il appartient de développer, mettre à jour, adapter et valoriser son portefeuille de compétences face à une offre d'emploi donnée. Dans la partie inférieure, la responsabilité de l'employabilité est considérée comme partagée et c'est à travers des mises en situation professionnelles réelles que les individus vont pouvoir développer leurs compétences au sein d'un environnement de travail plus ou moins capacitant.

Quand à l'axe horizontal, il permet de distinguer, sur la gauche, une conception de l'employabilité qui aborde les compétences comme "état", lorsque « elles peuvent être construites (à travers la

*formation ou l'expérience, par exemple) mais, une fois acquises, elles sont considérées comme faisant partie intégrante de l'individu » (Loufrani-Fedida et al., 2015, p. 21), et, sur la droite, une conception de l'employabilité comme processus continu de construction. On peut rapprocher cette distinction de celle proposée par Pralong (2021) qui appréhende l'employabilité en termes de "stock" ou de "flux".*

Les quatre cadrans obtenus permettent chacun de distinguer un couple composé d'une approche de l'employabilité et d'un type de compétence. L'employabilité biographique est associée à des compétences détenues, c'est-à-dire générales, non contextuelles et entendues comme une combinaison de ressources personnelles précédemment acquises. L'employabilité projective correspond à des compétences potentielles, non situées mais offrant des possibilités de développement personnel et professionnel. L'employabilité différentielle est associée à des compétences reconnues - ou requises selon la typologie de Retour (2005) - c'est-à-dire les compétences qui apparaissent, au premier abord, comme les plus importantes aux yeux des employeurs. Enfin, l'employabilité supportée correspond aux compétences réellement mobilisées pour la réalisation du travail.

Les auteurs ont mis à l'épreuve ce modèle dans deux environnements professionnels très différents. Au sein de la société IBM, les pratiques de gestion des compétences qui ont été analysées se sont révélées majoritairement axées autour d'une convention de type employabilité supportée, sur la base de compétences mobilisées. Les pratiques relevées sont la certification interne, des formations techniques métier et du mentoring. L'analyse des pratiques d'accompagnement des anciens salariés d'Air Austral dans le cadre d'une cellule de reclassement a montré que la convention prédominante y était celle de l'employabilité projective sur la base de compétences potentielles. Dans ce second cas, il était notamment pratiqué un accompagnement psychologique visant une préparation au changement, un bilan personnel et professionnel, un travail sur le projet individuel de reclassement, des formations à la recherche d'emploi et des entretiens de redynamisation. Aucun des deux environnements professionnels étudiés ne révèle que d'une seule convention d'évaluation de l'employabilité mais l'une des quatre ressort comme dominante.

L'approche de l'employabilité supportée (quadrant en bas à droite) renvoie à des pratiques de gestion des Ressources Humaines pouvant faciliter le développement de compétences réellement mobilisées dans l'activité de travail. Les auteurs évoquent « *le niveau d'engagement de l'organisation dans la gestion de l'employabilité* » de ses salariés (Loufrani-Fedida et al., 2015, p. 23). Les pratiques en question, telles que citées par les auteurs, relèvent essentiellement du domaine de la formation,

qu'elle soit hors ou en situation de travail. Or, il nous semble que les leviers à la main de l'employeur sous forme de soutien de l'environnement de travail et pouvant favoriser l'employabilité des salariés peuvent être bien plus diversifiées. A travers l'étude d'une notion proche, celle d'employeurabilité, nous proposons d'enrichir l'approche de l'employabilité supportée.

#### 2.4. Les pratiques d'employeurabilité

Deux sens peuvent être attribués à la notion d'employeurabilité. Le premier sens correspond aux origines de ce néologisme forgé par deux économistes anglais. Pour Levin et Kent (2002), l'employeurabilité (*employerability*) correspond à la capacité d'un employeur à attirer des candidats et à les retenir dans leur emploi au sein de l'entreprise. Cette attractivité peut être en grande partie assimilée aux concepts d'"employer branding" ou de "marque employeur". Mais Duclos et Kerbourc'h (2006) proposent de donner à l'employeurabilité un sens plus large, se référant à la qualité de l'emploi proposé par l'employeur. C'est cette seconde voie que nous explorerons.

La notion de "qualité de l'emploi et du travail" est largement utilisée en économie. Elle fait l'objet d'évaluations de la part de différentes institutions internationales telles que la Commission Européenne, le Bureau International du Travail (BIT) ou encore la Commission Économique des Nations Unies (UNECE). A partir d'une analyse des indicateurs utilisés notamment par ces institutions, les auteurs Guergoat-Larivière et Marchand (2012) ont déterminé que la notion de qualité de l'emploi et du travail, recouvrait essentiellement six dimensions :

- la santé, la sécurité au travail et les conditions de travail (égalité de traitement) ;
- les rémunérations (salaires appropriés) ;
- le temps de travail et la conciliation vie professionnelle / vie familiale ;
- la sécurité de l'emploi et la protection sociale ;
- le dialogue social et la représentation collective (droits des travailleurs) ;
- la formation tout au long de la vie (développement des compétences et employabilité).

Dans le cadre de la présente recherche, nous n'appréhendons pas la notion d'employeurabilité du point de vue macro-économique, d'un pays, en traitant les thématiques du sous-emploi, de la distribution des salaires, de l'équité dans l'emploi ou des normes légales et réglementaires du travail. Nous adoptons plutôt un point de vue *micro* (celui du poste de travail, du contenu du travail et de son environnement), et *méso* (celui de la politique de l'entreprise en matière de gestion des RH). Nous reprendrons ainsi, l'approche de l'employeurabilité comme « *la capacité que possède ou non une entreprise à exercer la fonction et les responsabilités d'employeur, comme à faire des*

*événements qui émaillent la vie de l'entreprise - embauches, départ(s), accidents, etc - la source d'un apprentissage organisationnel en termes de management et de gestion des ressources humaines »* (Duclos, 2018, p. 2). Or, cette capacité, indépendante des politiques publiques de l'emploi, ne va pas de soi, tout particulièrement dans les structures employeuses de petite taille, dépourvues de service des Ressources Humaines, ou à statut associatif (Urasadettan & Schmidt, 2020). Ainsi "l'entrepreneur ne fait pas l'employeur" (Duclos, 2007).

#### **2.4.1. L'employeurabilité dans la littérature**

En dehors des auteurs cités dans les deux paragraphes précédents, la notion d'employeurabilité est encore très peu reprise et développée dans la littérature. Elle ne fait pas l'objet d'une caractérisation précise et « *dans la pratique, les contours de l'employeurabilité restent encore flous* » (Urasadettan & Schmidt, 2020). Les pratiques de gestion associées à l'employeurabilité ont d'abord été plus particulièrement centrées sur la phase de recrutement. A titre d'exemple, Duclos (2018) illustre le manque d'employeurabilité par un recours plus fréquent de certains employeurs au Contrat à Durée Déterminée (CDD) pour faire office de période d'essai avant une éventuelle embauche en Contrat à Durée Indéterminée (CDI). Pour sa démonstration, l'auteur s'appuie sur les travaux de Pascual et Vallée (2012) montrant que les employeurs ayant plus souvent recours au CDD font davantage l'erreur fondamentale d'attribution pour expliquer leurs échecs de recrutement. Ces échecs sont ainsi attribués au « *manque de motivation ou de compétence du candidat sans prendre en compte le contexte* » (Pascual & Vallée, 2012, p. 300). Au-delà de son illégalité et de son inefficacité, cette pratique de sélection génère une précarisation particulièrement dommageable aux publics les plus fragiles sur le marché du travail.

Dans une étude portant sur l'employeurabilité au sein d'associations de petite taille en Région Bretagne, Urasadettan et Schmidt (2020) ont élargi la portée de la notion en considérant quatre catégories de pratiques RH concernées (p. 101) :

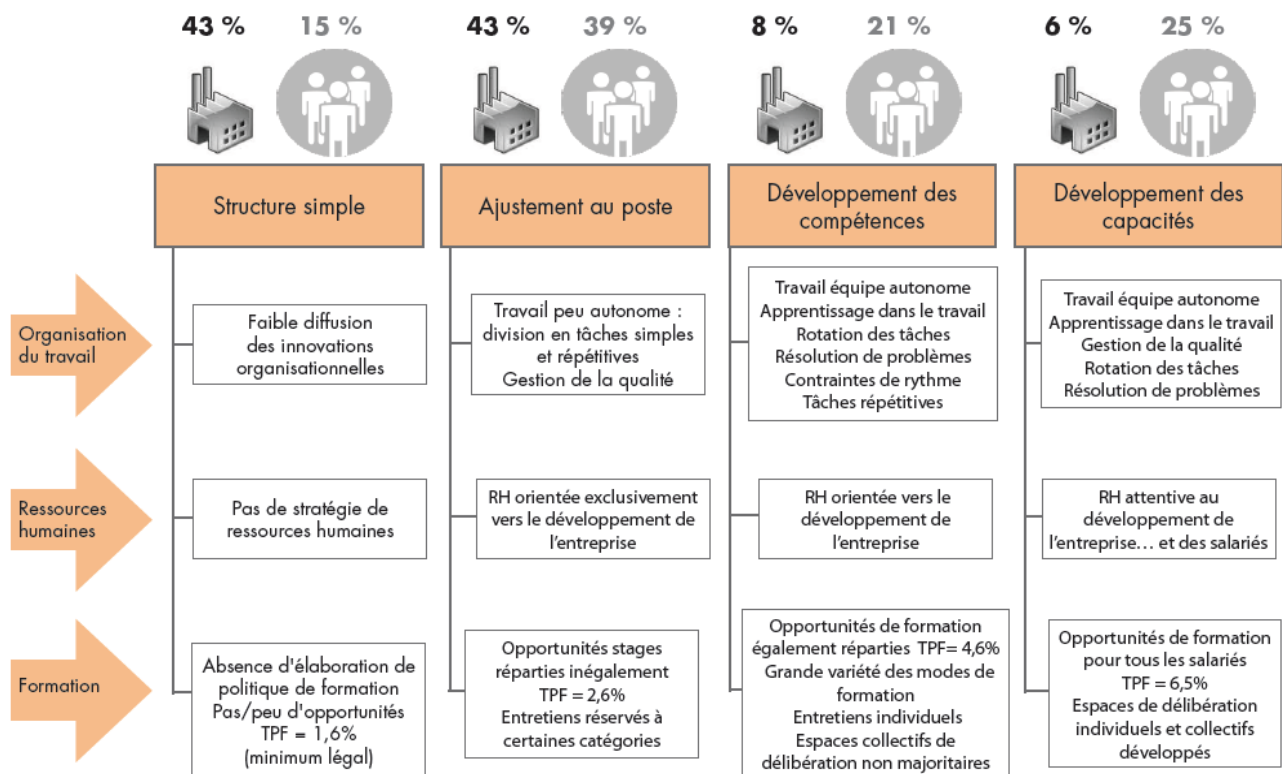
- « *Les pratiques d'attraction des candidats se traduit par l'identification non seulement d'un besoin mais également d'un profil d'emploi, et de choix de canaux de recrutement efficaces. Elle touche également à la notoriété de la structure, susceptible d'attirer ou non le candidat.*
- *Les pratiques de maintien sur le poste sont matérialisées par les formations menées en cohérence avec les évolutions du poste. Elles nécessitent d'être appréhendées non seulement d'un point de vue technique mais également générales (compétences sociales, comportementales).*
- *Les pratiques d'organisation du travail tiendraient plus à une structuration du poste et des missions du salarié, à son management, qu'à une mise en conformité du droit social [...],*

*autrement dit à son intégration, au développement de son autonomie, et à l'apprentissage de son rôle.*

- *Enfin, les pratiques de développement du salarié ont trait à la réflexion menée sur sa carrière, dans une optique de long terme. Il s'agit ici de le faire évoluer en compétences par un changement de poste en fonction de son projet professionnel. »*

Toujours en vue d'illustrer la portée de la notion d'employeurabilité au-delà des seules pratiques de recrutement, Duclos (2018) fait référence à un papier de deux chercheurs du Céreq (Centre d'Etude et de Recherche sur les Qualifications). Sigot et Vero (2014) ont étudié les liens entre, d'une part, les politiques de formation, d'organisation du travail et de gestion des ressources humaines d'entreprises et, d'autre part, la sécurisation des parcours professionnels des salariés de ces mêmes entreprises. Cette sécurisation des parcours est évaluée à l'aune de la durabilité de l'emploi au sein de l'entreprise ou, en cas de départ de l'entreprise, à la facilité du retour à l'emploi de l'ex-salarié.

Comme l'illustre la figure de la page suivante (figure 1.17), quatre profils d'entreprises ont été identifiés par les auteurs. Ces profils vont de la "structure simple" dans laquelle les politiques d'organisation du travail, de RH et de formation sont très peu développées, au profil dénommé "développement des capacités" dans lequel l'employeur a mis en oeuvre des pratiques d'organisation du travail favorisant les apprentissages, des pratiques RH équilibrées qui visent tout autant le développement de l'entreprise que des salariés, ainsi qu'une politique de formation ambitieuse visant le développement des individus comme des collectifs de travail. Selon les auteurs, « *les entreprises "capacitantes" offrent des scénarios de flexibilité, laissant une place centrale au développement des personnes au travail et dérogeant ainsi à la logique unilatérale de performance de l'entreprise. Ce faisant, elles semblent permettre aussi aux salariés qui quittent l'entreprise de trouver plus facilement un autre emploi.* » (p. 4).



**Figure 1.17 : Typologie d'entreprises articulant organisation du travail, gestion des RH et politique de formation (Sigot et Véro, 2014, p. 30)**

Nous retenons tout particulièrement de cette recherche l'intégration dans l'analyse de pratiques d'organisation du travail relatives à l'autonomie accordée aux salariés, à la répartition des tâches, au contenu même des tâches ou encore à la gestion de la qualité du travail. Dans une réflexion autour des facteurs d'employeurabilité pouvant avoir un impact positif sur le développement des compétences, cette recherche nous incite à prendre en considération les pratiques relevant de l'organisation du travail tout autant que les pratiques purement RH ou de formation.

Une étude-action qualitative réalisée par l'ANACT (Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail) et la DGEFP (Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle), dont le rapport de synthèse est paru en octobre 2013, porte spécifiquement sur l'influence de différents paramètres de la situation de travail dans l'efficacité en termes d'insertion professionnelle de contrats aidés du secteur non marchand. Cette efficacité du processus d'insertion à partir des contrats aidés est jugée à l'aune des acquisitions dont va pouvoir bénéficier le salarié, de la construction de son expérience et de son identité professionnelle. Les auteurs partent du postulat « *qu'une politique d'insertion efficace appelle une prise en compte des conditions du travail* » (Begon et al., 2013, p. 10). La thématique des savoir-être n'est pas explicitement abordée dans cette étude, le développement « *des compétences et capacités* » (p. 7) est abordé de manière globale.



Cette étude entre dans le cadre d'une expérimentation dite "contrats aidés - structures apprenantes" (CASA) menée conjointement par le réseau Anact-Aract et la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP). Cette expérimentation visait à ce que « *le service public de l'emploi puisse sélectionner et accompagner les employeurs proposant un emploi aux chômeurs particulièrement éloignés de l'emploi, dans un environnement garantissant par lui-même leur montée en compétence* » (Lenancker, 2015, p. 46)<sup>15</sup>.

A partir de l'analyse détaillée de quatre structures employant des contrats aidés (un Atelier Chantier d'Insertion oeuvrant dans le domaine de la restauration du patrimoine bâti, une Société Anonyme d'Économie Mixte intervenant dans le tri sélectif des déchets, une mairie et un hôpital public), l'étude a mis en lumière plusieurs critères relatifs à la situation de travail permettant de favoriser l'efficacité du processus d'insertion par « *la transformation d'une expérience en employabilité* » (Begon et al., 2013, p. 44). Ces critères sont : l'exigence du projet productif, le soutien organisationnel et le processus d'intégration.

L'exigence du projet productif est relatif au degré d'exigence de la structure employeuse vis à vis du travail à fournir par le salarié en contrat aidé. Cette exigence peut porter sur la technicité, la valeur ajoutée, la qualité, la productivité, l'utilité pour la structure ou pour les usagers ainsi que sur le respect des règles prescrites (horaires, normes, procédures). Selon les auteurs, ce n'est qu'à partir d'un degré d'exigence du projet productif suffisamment élevé que le bénéficiaire du contrat aidé va pouvoir construire une réelle remobilisation vers l'emploi basée sur une activité génératrice de sens et de sentiment d'utilité. *A contrario*, avec un niveau d'exigence trop faible, « *l'approche des salariés en insertion est d'ordre essentiellement compassionnelle* » (Begon et al., 2013, p. 20) et « *les publics concernés peuvent se voir repoussés dans des espaces de relégation professionnelle qui n'ouvrent sur aucune perspective* » (p. 21).

Le soutien organisationnel dans le "travail d'insertion" est facilité par trois éléments organisationnels :

- un agencement du temps de travail permettant aux bénéficiaires de répondre à leurs contraintes personnelles d'ordres sociales, administratives ou formatives ;

---

<sup>15</sup> <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/154000819.pdf>

- une composition équilibrée des collectifs de travail intégrant des salariés en insertion afin d'éviter la concentration des mêmes problématiques aux mêmes endroits et de favoriser le contact avec des salariés permanents ;
- une démarche réflexive avec des temps de « *mise en mots* » de l'activité, une formalisation de l'expérience vécue au fil de l'eau, afin de permettre au bénéficiaire de « *prendre conscience des acquis qu'il a développés et de l'action à laquelle il a participé* » (Begon et al., 2013, p. 28).

Enfin, les pratiques relevant du processus d'intégration/socialisation sont de trois ordres :

- Dans la phase de sélection/recrutement, les bonnes pratiques s'appuient sur une rencontre incarnée permettant de faire le lien entre une situation de travail réelle et les caractéristiques réelles d'un récipiendaire. Pour s'éloigner d'une relation essentiellement basée sur un mode consumériste qui consisterait à « *embaucher au rabais d'une part et réclamer un dû, d'autre part* » (Begon et al., 2013, p. 30) il convient de caractériser précisément le poste à pourvoir et mettre en place des processus de recrutement intégrant à minima un entretien permettant d'interroger l'intérêt du candidat pour le poste ainsi que la pertinence par rapport à son projet professionnel.
- Dans la phase d'intégration il est mis en place un environnement capacitant
- La sortie du contrat doit être anticipée. Il est bien rappelé dès le départ aux salariés en insertion qu'ils n'ont pas vocation à rester dans la structure. Il est préconisé de limiter les incertitudes sur l'avenir.

Le tableau 1.18 ci-dessous propose une synthèse des pratiques relevées dans la littérature citée plus haut et relevant de l'employeurabilité. Une distinction est opérée entre les pratiques intervenant préalablement à l'embauche effective, les pratiques relevant de l'organisation du travail ou du management et les pratiques relevant des ressources humaines ou de l'accompagnement des apprentissages.

<b>Pratiques antérieures à l'embauche</b>	
Identification du besoin et du profil d'emploi.	Urasadettan et Schmidt (2020)
Choix du canal de recrutement efficient.	Urasadettan et Schmidt (2020)
Sélection des candidats par « rencontres incarnées » au plus près de l'activité.	Begon et al. (2013)
Choix du type de contrat (CDD / CDI).	Pascual et Vallée (2012) Sigot et Vero (2014)
Clarté sur les perspectives d'embauches à l'issue du contrat.	Begon et al. (2013)
<b>Pratiques relevant de l'organisation du travail ou du management</b>	
Pratiques d'intégration. Environnement capacitant pour la phase d'intégration.	Urasadettan et Schmidt (2020) Begon et al. (2013)
Apprentissage du rôle.	Urasadettan et Schmidt (2020)
Développement de l'autonomie. Autonomie dans le travail (prise de décision, gestion des horaires,...).	Urasadettan & Schmidt (2020) Sigot et Vero (2014)
Travail en équipe.	Sigot et Vero (2014)
Contenu cognitif du travail. Exigence de technicité.	Sigot et Vero (2014) Begon et al. (2013)
Apprentissages dans le travail par confrontation à des problèmes imprévus.	Sigot et Vero (2014)
La rotation des tâches (vs tâches simples et répétitives).	Sigot et Vero (2014)
Gestion de la qualité. Exigence de qualité, de valeur ajoutée, de productivité, et d'utilité.	Sigot et Vero (2014) Begon et al. (2013)
Agencement du temps de travail pour répondre à des contraintes personnelles.	Begon et al. (2013)
Composition équilibrée des collectifs de travail (mixité des profils et statuts).	Begon et al. (2013)
Anticipation des départs pour éviter les incertitudes sur l'avenir.	Begon et al. (2013)
<b>Pratiques relevant des RH ou de l'accompagnement des apprentissages</b>	
Possibilité d'un travail réflexif sur les pratiques.	Begon et al. (2013)
Entretiens professionnels individuels.	Sigot et Vero (2014)
Investissement important dans la formation continue.	Sigot et Vero (2014)
Formations en cohérence avec les évolutions du poste. Formations aussi bien sur les savoir-faire techniques que sur les savoir-être.	Urasadettan et Schmidt (2020)
Changements de poste selon le projet professionnel. Attention aux projets de mobilité horizontale ou promotionnelle des salariés. Encouragement et soutien des projets individuels de formation.	Urasadettan et Schmidt (2020) Sigot et Vero (2014)

**Tableau 1.18 : Synthèse des pratiques d'employeurabilité relevées dans la littérature dédiée**

Cette synthèse des pratiques d'employeurabilité relevées dans la littérature représente un apport original de la présente recherche mais elle nous semble pouvoir être encore enrichie et mieux structurée à la lumière d'autres approches conceptuelles. Considérant que l'employeurabilité d'une structure employeuse vise à faciliter les apprentissages de compétences transversales (relevant notamment du savoir-être) chez ses salariés, deux champs de recherche vont être mobilisés : l'apprentissage en situation de travail (AST) et la socialisation organisationnelle (SO). Ces deux courants se différencient à l'origine par leurs approches et orientations. Alors que l'AST met le focus sur les caractéristiques pratiques d'une situation de travail comme terrain d'apprentissage, la SO développe plutôt les dimensions psychosociologiques et normatives d'un environnement professionnel. Toutefois, bien qu'indépendants, les deux champs de recherche partagent la préoccupation de l'acquisition de compétences transversales en milieu professionnel. Roblot et Semedo (2018) établissent un lien fort entre l'AST et les savoir-être en indiquant que « *le travail est porteur de situations favorables au développement des compétences en communication et des compétences sociales* » (p. 74). Selon Heller (2004) le savoir-être « *constitue le cadre normatif d'une socialisation organisationnelle* » (p. 5)

#### **2.4.2. L'employeurabilité à la lumière de l'apprentissage en situation de travail**

Comme le rappellent Mornata et Bourgeois (2012), l'AST, qui s'appuie sur les travaux initiaux du Workplace Learning dont Stephen Billett est l'un des principaux représentants, se préoccupe « *d'identifier les conditions susceptibles de favoriser l'apprentissage en situation de travail* » (p.53). Ces conditions relèvent de facteurs situationnels dénommés des affordances. Deux niveaux de facteurs situationnels ont été identifiés : les interactions sociales (ou relations interpersonnelles) et les caractéristiques de l'organisation.

Les interactions sociales sont elles-mêmes de deux ordres :

- des interactions source d'apprentissage, respectueuses des différences de points de vue, basées sur la coopération et la controverse plutôt que sur la compétition et le débat.
- le sentiment de sécurité psychologique reposant sur un environnement de travail bienveillant vis-à-vis des erreurs et des difficultés, permettant de prendre des risques ou de rapporter ses erreurs.

Les caractéristiques de l'organisation sont relatives à un environnement matériel et technique favorable, en l'octroi d'espaces (physiques et temporels) d'échanges informels entre collaborateurs, en la facilitation de l'accès et de la circulation d'informations ainsi qu'en un encouragement du travail en collectif.

Les recherches de Fournier et al. (2017) sur les déterminants des apprentissages informels en situation de travail nous fournissent des éléments complémentaires. Deux axes, dont la conjugaison compose la « dynamique de travail », ont été identifiés par les auteurs, l'axe du contexte organisationnel et celui de l'activité de travail confiée au salarié. Les six éléments d'un contexte organisationnel favorable aux apprentissages informels sont le décroisement du travail, le dialogue et le partage de l'information, la réflexion sur la pratique, le développement de la capacité à transmettre et à expliquer sa compétence, l'engagement individuel favorisé par des pratiques de management valorisant le collectif et les perspectives d'évolution et de mobilité. En ce qui concerne les déterminants de l'activité de travail, les auteurs les ont classés en trois catégories : l'activation des processus cognitifs (grâce à des tâches variées et à la confrontation à des problèmes imprévus que le salarié est amené à résoudre), les échanges et confrontations de pratiques dans le travail et l'autonomie (possibilité de redéfinir ses objectifs et de procéder à son auto-évaluation).

Enlart et Gérard (2016) décrivent un dispositif d'apprentissage en situation de travail dont les principaux constituants sont un pilotage adapté du dispositif par la hiérarchie, un système de fixation d'objectifs et d'évaluation au plus proche de la situation de travail, la possibilité de mises en situation réelles et répétées ainsi que l'intervention d'un tuteur « *formé à cet effet et n'ayant aucun lien hiérarchique avec l'apprenant* » (p. 151) afin de réaliser des observations et des débriefings réguliers. Les auteurs indiquent également que le dispositif doit permettre un aménagement de la situation de travail avec du temps alloué à l'accompagnement et au travail réflexif de l'apprenant.

Le rapport final de l'expérimentation AFEST (ANACT et al., 2018), dont il a été question plus haut mentionne trois principes d'action à appliquer à minima pour faciliter les apprentissages (p. 267) : un droit à l'essai étayé permettant de sécuriser l'apprenant, des marges de manoeuvre laissées aux acteurs pour aménager l'environnement de travail ou la situation de travail de manière à augmenter son potentiel formatif, une information des personnes travaillant dans l'environnement des apprenants en vue de les sensibiliser sur les objectifs du dispositif. Le rapport AFEST souligne également l'importance d'une alternance entre des mises en situation réelles et des séquences réflexives permettant de conscientiser et d'ancrer les apprentissages.

Le tableau 1.19 de la page suivante récapitule les différentes pratiques relevées dans le champ de l'AST.

<b>L'activité de travail du salarié</b>	
Activation des processus cognitifs (tâches variées, confrontation à des problèmes imprévus).	Fournier et al. (2017) Mayen et Gagneur (2017)
Autonomie : possible redéfinition de ses objectifs et auto-évaluation	Fournier et al. (2017)
<b>Le contexte organisationnel</b>	
Environnement matériel et technique.	Mornata & Bourgeois (2012)
Possibilité de relations informelles avec le groupe (espace et temps).	Mornata & Bourgeois (2012)
Facilitation de l'accès et du partage de l'information Décloisonnement du travail.	Mornata et Bourgeois (2012) Fournier et al. (2017)
Aménagement de l'environnement de travail pour plus de potentiel formatif et temps pour l'accompagnement	ANACT et al. (2018) Enlart et Gérard (2016)
<b>Les pratiques de management</b>	
Fixation des objectifs et évaluation au plus proche de la situation de travail.	Enlart et Gérard (2016)
Sécurité psychologique : indulgence en cas d'erreur ou de difficulté. Droit à l'essai étayé.	Mornata et Bourgeois (2012) ANACT et al. (2018)
Pratiques de management valorisant le collectif et la collaboration plutôt que la compétition.	Fournier et al. (2017) Mornata et Bourgeois (2012)
Perspectives d'évolution et de mobilité pour les salariés.	Fournier et al. (2017)
Information des personnes travaillant dans l'environnement de l'apprenant.	ANACT et al. (2018)
<b>L'accompagnement des apprentissages</b>	
Action sur le terrain d'un tuteur sans lien hiérarchique et formé.	Enlart et Gérard (2016)
Possibilités d'échanges et confrontations de pratiques dans le travail.	Fournier et al. (2017)
Possibilité d'un travail réflexif sur les pratiques.	Fournier et al. (2017) ANACT et al. (2018) Enlart et Gérard (2016)

**Tableau 1.19 : Synthèse des pratiques d'employeurabilité relevées dans la littérature sur l'apprentissage en situation de travail**

Certaines pratiques relevées ci-dessus sont très proches, voire identiques à celles relevées dans le tableau précédent s'appuyant sur la littérature concernant expressément d'employeurabilité. A titre d'exemple, se retrouvent ainsi de part et d'autre les pratiques relatives au degré d'exigence cognitive du poste confié au salarié, les marges d'autonomies accordées ou encore la possibilité d'un travail réflexif sur les pratiques. Voyons désormais si le champ théorique de la Socialisation Organisationnelle permet d'enrichir encore l'éventail des pratiques d'employeurabilité.

### 2.4.3. L'employeurabilité à la lumière de la socialisation organisationnelle

La socialisation organisationnelle puise ses racines dans les disciplines de la psychologie sociale et de la gestion. Elle s'intéresse aux « *processus par lesquels un individu acquiert les connaissances sociales et les compétences nécessaires pour assumer un rôle dans une organisation* » (Sauvezon, 2016, p. 387). Même si nombre de recherches se focalisent sur le public jeune « *la socialisation organisationnelle est un processus omniprésent tout au long de la vie adulte* » (Louis, 1980, p. 230).

Dans une approche séquentielle, trois étapes de la socialisation organisationnelle sont généralement identifiées (Feldman (1976, 1981), Lacaze (2005a, 2005b), (Guerfel-Henda et al., 2012)) :

- La socialisation anticipée intervient avant l'entrée effective dans l'organisation sous formes d'influences familiales, d'expériences préalables du monde du travail ou d'acquisitions de formation. Des attentes et représentations, du futur salarié comme de l'employeur, se sont formées qui sont susceptibles d'influencer la suite du processus de socialisation. Le processus de recrutement est également concerné dans cette étape à travers les modalités et critères de sélection des candidats (Emery et al., 2005). Le réalisme des informations communiquées par l'employeur (Perrot, 2008) et les échanges autour des attentes mutuelles entre employeur et futur employé entrent également en jeu. Un contrat psychologique s'établit autour des « *croyances relatives aux obligations réciproques concernant la relation de travail : les caractéristiques de la contribution d'une part, les modalités de rétribution et les caractéristiques de la relation d'emploi d'autre part* » (Bender, 2010, p. 39).
- L'initiation est la phase de socialisation intense à l'occasion des premiers temps de l'intégration dans l'organisation (6 mois en moyenne). La nouvelle recrue est confrontée aux valeurs et comportements appropriés pour devenir un membre actif et efficace.
- L'intégration, ou période de management du rôle, se déroule par la suite et repose dans la résolution des conflits portant sur le rôle ou des conflits de rôle inhérents au travail (ex. clarification de l'étendue des missions par le refus des tâches dévalorisantes).

Bargues (2010) propose de ramener ce séquençage à deux temps : socialisation organisationnelle pré-entrée et socialisation organisationnelle post-entrée.

A partir d'une compilation de différents travaux, Bargues-Bourlier (2009) a identifié sept leviers de socialisation organisationnelle pouvant être actionnés par la structure employeuse, ainsi que les pratiques associées :

- L'activité des recrues est le levier correspondant aux pratiques de travail confiées aux nouvelles recrues : sont-elles adaptées ou identiques à celles des pairs plus anciens ?

- Les relations des recrues au système social à travers des pratiques de reconnaissance, d'évaluation et de contrainte identitaire.
- Les relations des recrues au groupe social avec des pratiques de facilitation de l'intégration dans l'équipe et de favorisation des échanges informels.
- Les informations transmises aux recrues correspondent à l'organisation (cadencement, regroupement) de la transmission d'informations par l'institution.
- Les réactions face aux stratégies individuelles d'intégration des recrues (demandes d'information, observations, propositions d'innovations) par des pratiques d'encouragement ou de facilitation.
- La transmission d'informations par les agents socialisants correspond à la transmission, active ou par l'exemple, d'informations pratiques sur le travail par les pairs plus anciens.
- L'environnement de travail et organisationnel des recrues, il s'agit de pratiques informelles consistant à adapter l'environnement de travail de la recrue en termes de rôle-cible, de tâches ou de méthodes de travail.

Selon El Akremi et al. (2014), le soutien social du supérieur hiérarchique est un facteur clé de la socialisation des nouveaux employés. Les auteurs ont montré qu'un soutien sous forme d'encouragement, de rassurance et d'accompagnement peut aider les nouveaux arrivants « à comprendre leurs nouveaux rôles, à réduire l'incertitude du contexte organisationnel » (p. 336).

A partir d'une analyse typologique des pratiques d'intégration de jeunes salariés diplômés relevant de la socialisation organisationnelle, Roussel et al. (2006) ont identifié trois profils d'entreprises distincts. Les entreprises dites "Institutionnelles" privilégient des pratiques planifiées et standardisées d'intégration visant avant tout à constituer un esprit de groupe. Le profil des entreprises dites "Attentistes" est constitué d'employeurs qui « font le choix de laisser faire et d'attendre pour constater le niveau de réussite ou d'échec des nouveaux venus » (p. 12). Enfin, les entreprises dites "Empiriques", se caractérisent par des pratiques d'intégration non pas standardisées mais adaptées à chaque cas rencontré, avec une prise de responsabilité rapide des nouveaux entrants, une formation assurée essentiellement par les pairs et un investissement actif de l'entreprise dans une formation individualisée orientée vers le travail.

Le tableau 1.20 à suivre récapitule les différentes pratiques relevées dans le champ de la SO.



La socialisation pré-entrée	
Appel aux attentes et représentations préalables de l'employeur	Feldman (1976)
Pertinence du processus de recrutement (modalités et critères de sélection).	Emery et al. (2005)
Réalisme des informations communiquées par l'employeur.	Perrot (2008)
Établissement d'un contrat psychologique. Engagements verbaux sur les contributions / rétributions	Guerfel-Henda et al. (2012) Bender (2010)
L'activité de travail du salarié	
Clarté du rôle attribué à la recrue vis-à-vis d'elle-même et de ses collègues.	Emery et al. (2005)
Adaptation des tâches confiées en quantité et niveau de difficulté. Progressivité de la complexité des activités et des responsabilités.	Bargues-Bourlier (2009) Roussel et al. (2006)
Le contexte organisationnel	
Favorisation des échanges informels.	Bargues-Bourlier (2009)
Richesse et variété des agents socialisants, intégration au sein d'un groupe mixte.	Bargues-Bourlier (2009)
Facilitation de l'accès aux sources d'information humaines et matérielles.	Bargues-Bourlier (2009)
Les pratiques de management	
Pratiques d'accueil et de présentation aux autres membres du groupe	Bargues-Bourlier (2009)
Reconnaissance de l'identité spécifique de la recrue et évaluation de l'adéquation au système social	Bargues-Bourlier (2009)
Soutien social de la part du supérieur hiérarchique	El Akremi et al. (2014)
Attitude positive face aux stratégies individuelles d'intégration des recrues (demandes d'information, observations, propositions d'innovation)	Bargues-Bourlier (2009)
Adaptation à posteriori du travail, du rôle ou de l'environnement	Bargues-Bourlier (2009)

**Tableau 1.20 : Synthèse des pratiques d'employeurabilité relevées dans la littérature sur la socialisation organisationnelle**

La comparaison des tableaux issues de la l'AST et de la SO permet de dégager des recouvrements et des complémentarités entre les deux approches. Ainsi, les thématiques de l'activité de travail, de l'organisation et du management sont abordées à la fois par l'AST et la SO mais sous des angles différents. Seules les pratiques relevant des échanges informels, de l'accès aux informations et d'une approche compréhensive du management sont traitées de manière approchante dans les deux champs de recherche. En revanche, seule la SO interroge les pratiques antérieures à l'embauche et seule l'AST s'intéresse aux pratiques visant à accompagner intentionnellement les apprentissages sous forme de guidance directe (Billett, 2001). Considérant les apports de ces deux champs théoriques nous proposons désormais une synthèse des pratiques possibles d'employeurabilité.

**2.4.4. Synthèse des pratiques d'employeurabilité**

Le tableau 1.21 ci-dessous compile les pratiques relevées dans les recherches sur l'employeurabilité, sur l'apprentissage en situation de travail et sur la socialisation organisationnelle.

<b>Pratiques antérieures à l'embauche</b>	
Identification du besoin et du profil d'emploi à pourvoir.	Urasadettan et Schmidt (2020)
Choix du canal de recrutement efficient.	Urasadettan et Schmidt (2020)
Sélection des candidats par « rencontres incarnées » au plus près de l'activité. Pertinence du processus de recrutement (modalités et critères de sélection).	Begon et al. (2013) Emery et al. (2005)
Choix du type de contrat (CDD / CDI).	Pascual et Vallée (2012) Sigot et Vero (2014)
Réalisme et précision des informations communiquées par l'employeur.	Perrot (2008)
Établissement d'un contrat psychologique. Engagements verbaux sur les contributions / rétributions Clarté sur les perspectives d'embauches à l'issue du contrat.	Guerfel-Henda et al. (2012) Bender (2010) Begon et al. (2013)
<b>Pratiques concernant l'activité de travail confiée au salarié</b>	
Clarté du rôle attribué à la recrue vis-à-vis d'elle-même et de ses collègues.	Emery et al. (2005)
Adaptation des tâches confiées en quantité et niveau de difficulté. Progressivité de la complexité des activités et des responsabilités.	Bargues-Bourlier (2009) Roussel et al. (2006)
Contenu cognitif du travail (technicité, variété des tâches, rotation des tâches, confrontation à des problèmes imprévus).	Fournier et al. (2017) Mayen et Gagneur (2017) Sigot et Vero (2014) Begon et al. (2013)
Autonomie accordée dans l'activité (auto-évaluation, redéfinition des objectifs, prise de décision, gestion des horaires).	Fournier et al. (2017) Urasadettan et Schmidt (2020) Sigot et Vero (2014)
<b>Pratiques relevant de l'organisation du travail</b>	
Mise à disposition d'un environnement matériel et technique favorable.	Mornata et Bourgeois (2012)
Composition équilibrée des collectifs de travail (mixité des profils et statuts). Richesse et variété des agents socialisants.	Begon et al. (2013) Bargues-Bourlier (2009)
Travail en équipe.	Sigot et Vero (2014) Mornata et Bourgeois (2012)
Possibilité de relations informelles avec le groupe (espace et temps).	Mornata et Bourgeois (2012) Bargues-Bourlier (2009)
Facilitation de l'accès à l'information et de son partage Décloisonnement du travail.	Mornata et Bourgeois (2012) Bargues-Bourlier (2009) Fournier et al. (2017)
Agencement du temps de travail pour répondre à des contraintes personnelles.	Begon et al. (2013)
Aménagement de l'environnement de travail pour plus de potentiel formatif et temps pour l'accompagnement	ANACT et al. (2018) Enlart et Gérard (2016)

<b>Pratiques relevant du management</b>	
Pratiques d'accueil et d'intégration. Présentation aux autres membres du groupe. Information des personnes travaillant dans l'environnement de l'apprenant.	Urasadettan et Schmidt (2020) Bargues-Bourlier (2009) ANACT et al. (2018)
Pratiques de management valorisant le collectif et la collaboration plutôt que la compétition.	Fournier et al. (2017) ANACT et al., (2018)
Reconnaissance de l'identité spécifique de la recrue	Bargues-Bourlier (2009)
Sécurité psychologique : indulgence en cas d'erreur ou de difficulté. Droit à l'essai étayé.	Mornata et Bourgeois (2012) ANACT et al. (2018)
Soutien social de la part du supérieur hiérarchique.	El Akremi et al. (2014)
Fixation des objectifs et évaluation au plus proche de la situation de travail. Gestion de la qualité. Exigence de qualité, de valeur ajoutée, de productivité, et d'utilité.	Enlart et Gérard (2016) Sigot et Vero (2014) Begon et al. (2013)
Adaptation à posteriori du travail, du rôle ou de l'environnement	Bargues-Bourlier (2009)
Attitude positive face aux stratégies individuelles d'intégration des recrues (demandes d'information, observations, propositions d'innovation)	Bargues-Bourlier (2009)
Perspectives d'évolution et de mobilité pour les salariés.	Fournier et al. (2017)
Anticipation des départs pour éviter les incertitudes sur l'avenir.	Begon et al. (2013)
<b>Pratiques relevant des RH ou de l'accompagnement des apprentissages</b>	
Possibilité d'un travail réflexif sur les pratiques.	Fournier et al. (2017) Begon et al. (2013) ANACT et al. (2018) Enlart et Gérard (2016)
Possibilités d'échanges et de confrontations de pratiques dans le travail.	Fournier et al. (2017)
Action sur le terrain d'un tuteur sans lien hiérarchique et formé au tutorat.	Enlart et Gérard (2016)
Entretiens professionnels individuels.	Sigot et Vero (2014)
Investissement important dans la formation continue.	Sigot et Vero (2014)
Formations en cohérence avec les évolutions du poste. Formations aussi bien sur les savoir-faire techniques que sur les savoir-être.	Urasadettan et Schmidt (2020)
Changements de poste selon le projet professionnel. Attention aux projets de mobilité horizontale ou promotionnelle des salariés. Encouragement et soutien des projets individuels de formation.	Urasadettan et Schmidt (2020) Sigot et Vero (2014)

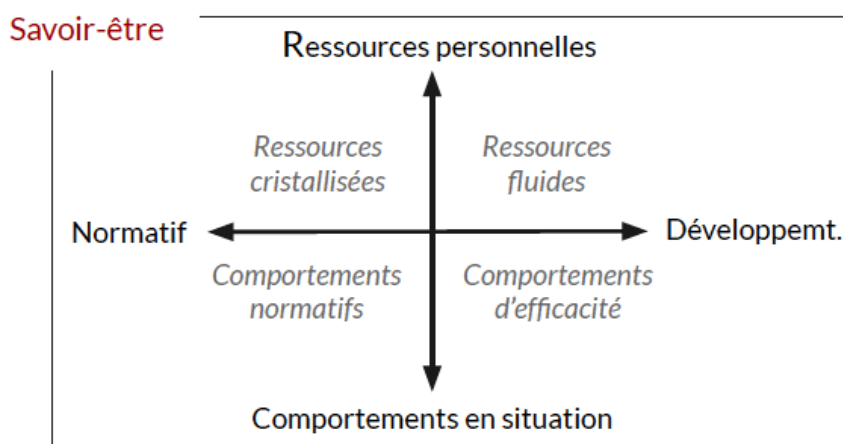
**Tableau 1.21 : Synthèse des pratiques d'employeurabilité relevées dans la littérature sur l'AST et la SO**

Ce dernier tableau offre une vision large et ordonnée des pratiques d'employeur en lien avec le développement des compétences et de l'employabilité des salariés. A partir de là, il devient possible de développer une lecture systématique de toute situation de travail en vue, non seulement

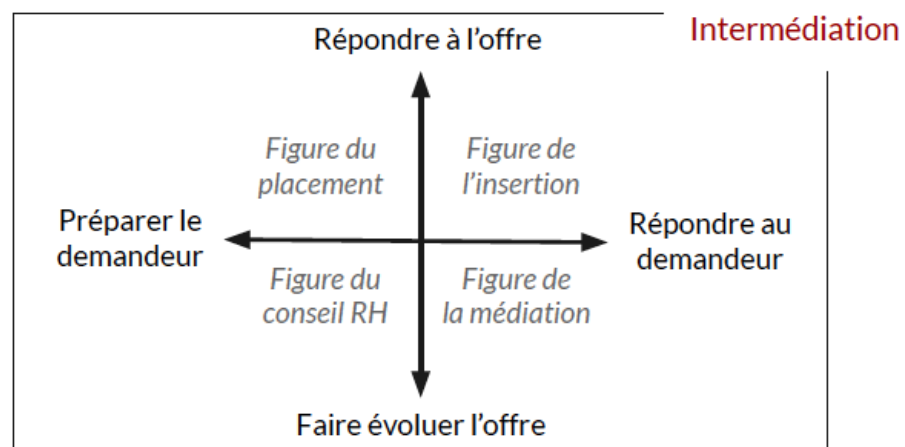
d'évaluer le degré d'employeurabilité, mais également de détecter les conventions d'employabilité présentes, telles qu'elles ont été présentées plus haut (Loufrani-Fedida et al., 2015). Le dernier tableau 1.21 a donc servi de base pour la construction d'une trame thématique d'entretien dans le cadre de notre recherche terrain menée auprès de personnes en insertion et d'employeurs. Ce guide d'entretien est présenté dans la partie suivante de la présente thèse.

## 2.5. Apports synthétisés des revues de littérature

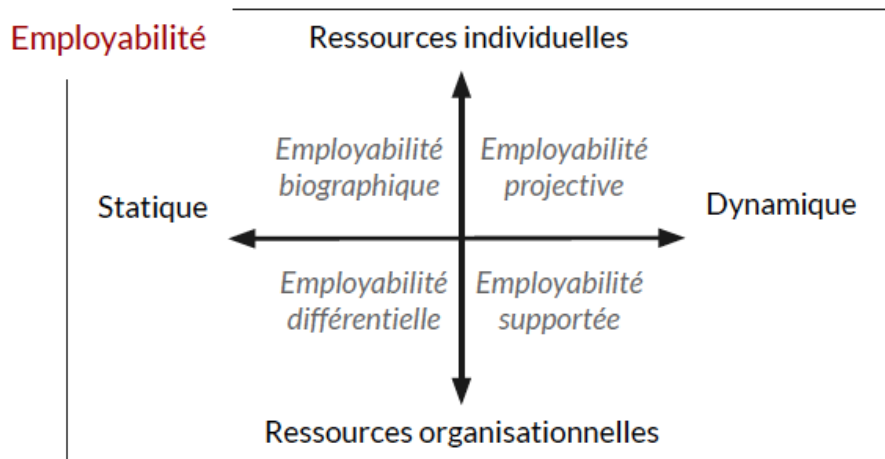
A l'issue de ces revues de littérature, il nous a semblé pertinent d'en présenter les principaux apports sous une forme synthétique. Ces apports se concrétisent par trois grilles de lecture permettant d'interpréter une réalité sous les angles des évocations de savoir-être (figure 1.8, p.68), des pratiques d'intermédiation (figure 1.14, p. 91) ainsi que des pratiques d'employabilité (figure 1.16, p. 97). Ces trois grilles de lecture sont présentées ci-dessus de manière synthétique (figures 1.22, 1.23 et 1.24).



**Figure 1.22** : Grille synthétique de lecture du savoir-être



**Figure 1.23** : Grille synthétique de lecture des pratiques d'intermédiation



**Figure 1.24 : Grille synthétique de lecture des pratiques d'employabilité**

La présentation sous forme de quatre quadrants de chacune des grille invite assez naturellement à se questionner sur leurs articulations dans le cadre d'un processus d'insertion impliquant un bénéficiaire, un intermédiaire de l'emploi et un employeur. A titre d'exemple, est-ce que, dans ce contexte, une focalisation sur les ressources cristallisées de savoir-être d'un bénéficiaire correspond plutôt à des pratiques d'intermédiation de type placement de la part de l'intermédiaire de l'emploi ainsi qu'à des pratiques d'employabilité biographique de la part de l'employeur ? Ce sont ces articulations que nous ambitionnons d'explorer dans notre analyse des données terrain.

Au delà de ces trois grilles de lecture du savoir-être, de l'intermédiation et de l'employabilité, notre revue de littérature nous a conduit à explorer la notion connexe d'employeurabilité avec des pratiques associées. La figure 1.25 suivante, illustre synthétiquement ces apports.

6 pratiques antérieures à l'embauche	<b>Employeurabilité</b>
4 pratiques concernant l'activité de travail confiée au salarié	
7 pratiques relevant de l'organisation du travail	
10 pratiques relevant du management	
7 pratiques RH pour l'accompagnement des apprentissages	

**Figure 1.25 : Apports synthétisés de la revue de littérature sur les pratiques d'employeurabilité**

A partir de ces apports, il nous a semblé intéressant d'enrichir l'approche de l'employabilité et de mieux comprendre les articulations entre ces deux notions souvent présentées comme opposées.

Avant d'entamer la description précise des analyses terrain menées sur ces bases théoriques, nous consacrerons la partie suivante à la présentation de notre méthodologie de recherche ainsi qu'au terrain de recherche.

\*

\* \*



## **PARTIE 2 : MÉTHODOLOGIE**





---

## Posture épistémologique, méthodologie et terrain de recherche

Tout travail de recherche scientifique s'appuie sur une méthodologie qui doit être explicitée. Nous appréhendons le terme "méthodologie" dans son sens le plus large puisque nous y incluons les différentes thématiques suivantes : la définition de l'objet de recherche, le design général de recherche et la méthodologie de mise en œuvre pratique. Dans cette partie seront ainsi abordés successivement la posture épistémologique, la méthodologie de recherche et une présentation du terrain de recherche.

### 1. Posture épistémologique

Piaget (1967) définit l'épistémologie comme « *l'étude de la constitution des connaissances valables* » (p. 6). En tant que chercheur, s'interroger sur son positionnement épistémologique consiste à réaliser un travail réflexif indispensable sur la manière dont sont produites et justifiées les connaissances dans ses travaux. Allard-Poesi et Perret (2014) indiquent que la réflexion épistémologique dans son sens le plus large peut concerner quatre dimensions (p. 15) :

- « *une dimension ontologique, qui questionne la nature de la réalité à connaître ;*
- *une dimension épistémique, qui interroge la nature de la connaissance produite ;*
- *une dimension méthodologique, qui porte sur la manière dont la connaissance est produite et justifiée ;*
- *une dimension axiologique enfin, qui interroge les valeurs portées par la connaissance. »*

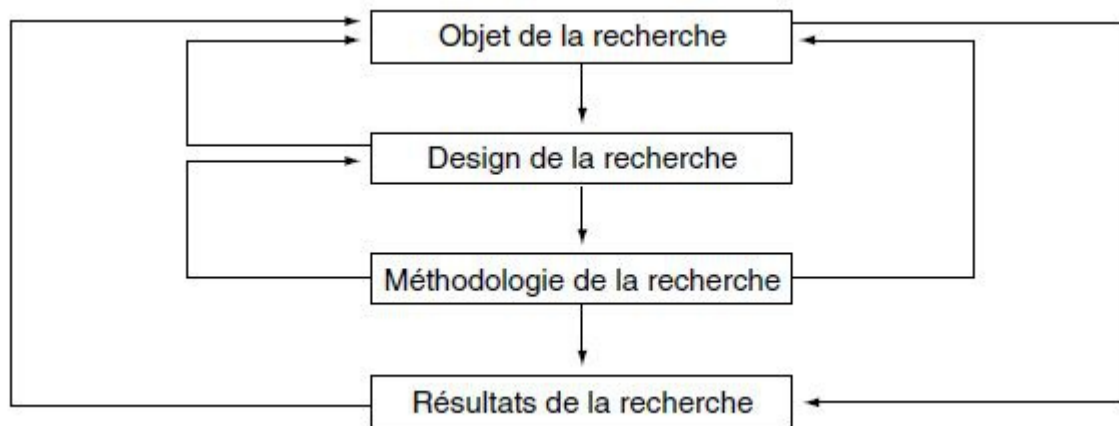
En surplomb de ces quatre dimensions, les postures épistémologiques se situent le long d'un continuum allant, selon les auteurs, du relativisme au positivisme (Miles et Huberman, 2003) ou du constructivisme au réalisme (Thiéart, 2014). Par là, il s'agit de se positionner entre, d'une part, une vision dans laquelle la connaissance ne peut être absolue car elle est largement relative à l'esprit qui la conçoit, comme le disait déjà le penseur présocratique Protagoras "*l'homme est la mesure de toute chose*", et d'autre part une approche, dont l'un des plus illustre théoriciens est Auguste Comte, qui considère que la connaissance est objective car elle provient de l'observation de la réalité qui existe en elle-même, est indépendante du chercheur, et dispose de ses propres lois universelles et invariables.

Sur la base des écrits de Thiétart (2014), nous avons pu définir notre posture épistémologique comme étant interprétativiste. En effet, sur le plan de la dimension ontologique, notre positionnement est non essentialiste dans le sens où nous considérons que la réalité sociale est construite et non donnée. Qu'elle est subjective et se construit à travers les intentions et interactions des acteurs. Qu'elle est basée sur des représentations partagées qui se stabilisent dans un contexte particulier. En ce qui concerne la dimension épistémique, notre approche est plus relativiste que positiviste car nous considérons que l'objet de connaissance ne peut être totalement séparé de son contexte ni de celui qui l'observe. Il est ainsi adopté une démarche compréhensive (plutôt qu'explicative), visant une connaissance idiographique de cas singuliers. Dans la dimension méthodologique, nous cherchons à baser la validité des connaissances produites sur des critères de vérité-adéquation plutôt que de vérité-correspondance. Il s'agit de viser la crédibilité des interprétations proposées en exposant rigoureusement la manière dont sont construites ces interprétations. Enfin, sur le plan de la dimension axiologique, nous considérons que notre recherche ne peut être vue comme totalement autonome et sans effets vis-à-vis de la société, notamment dans le champ des politiques et pratiques de l'insertion professionnelle des publics éloignés du marché du travail. Au contraire, nous penchons pour un potentiel effet performatif des connaissances que nous serons amené à produire. Ceci conduisant à s'interroger sur « *les valeurs et finalités de sa recherche, ses conséquences concrètes pour le ou les groupes étudiés, les intérêts qu'elle sert, sa faisabilité dans le contexte institutionnel en place* » (Allard-Poesi et Perret, 2014, p. 44).

## 2. Méthodologie de recherche

### 2.1. Définition de l'objet de recherche

Allard-Poesi et Maréchal (2014) invitent les chercheurs à se concentrer en premier lieu sur la définition de l'objet de leur recherche. Il s'agit d'un élément et d'une étape clé du processus de recherche. En effet, non seulement la question de recherche « *traduit et cristallise le projet de connaissance du chercheur* » (p. 47) mais elle constitue également le socle sur lequel va se construire le design et la méthodologie de recherche. Comme le montre le schéma suivant, cette construction n'est pas systématiquement linéaire mais peut comprendre des rétroactions.



**Figure 2.1 : Construction de l'objet dans le processus de recherche (Allard-Poesi et Maréchal, 2014, p. 49)**

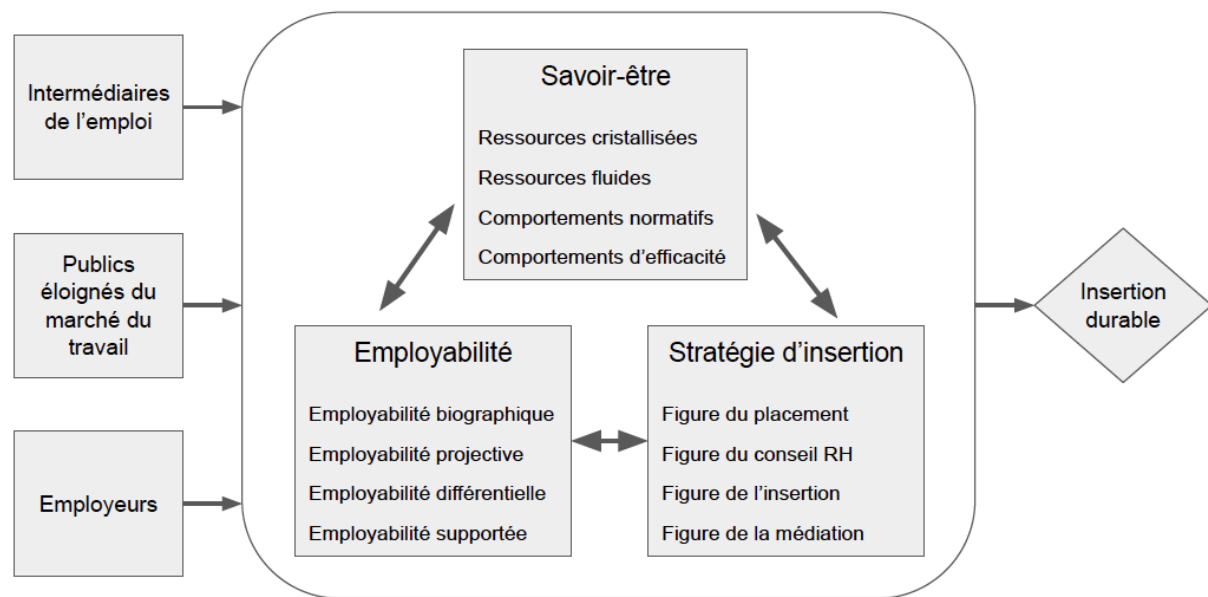
La définition de l'objet de recherche est en lien avec le positionnement épistémologique. Sur la base du positionnement adopté pour la présente recherche, soit une posture interprétativiste, l'objet de la recherche doit logiquement consister à « *appréhender un phénomène dans la perspective des individus participant à sa création, en fonction de leurs langages, représentations, motivations et intentions propres* » (Allard-Poesi et Maréchal, 2014, p. 57). En outre, cette démarche conduit à une élaboration progressive de la question de recherche, au fur et à mesure que le chercheur s'immerge dans le terrain étudié et en développe une interprétation.

La présente recherche a émergé à partir d'une problématique professionnelle. En tant que psychologue du travail au sein d'une agence Pôle emploi, j'ai été amené à opérationnaliser la notion de savoir-être dans un cadre d'insertion professionnelle avec une proportion importante de publics éloignés du marché du travail. Il s'agit notamment d'accompagner les demandeurs d'emploi dans l'identification, la valorisation et le développement de leurs savoir-être ainsi que d'accompagner les employeurs dans l'identification de leurs besoins et l'évaluation des savoir-être des candidats au recrutement. Comme de nombreux collègues et professionnels de l'insertion en général, j'ai été confronté à l'inconsistance de la notion de savoir-être, à la forte part de subjectivité qu'elle véhicule, à la faiblesse de l'outillage pour la traiter, ainsi qu'à de nombreuses craintes et a priori à ce sujet, tant des demandeurs d'emploi que des employeurs. En parallèle, la lecture d'un ouvrage de Castra (2003) m'a sensibilisé sur les limites, voire les effets potentiellement délétères, du recours à des critères tels que le savoir-être dans un cadre d'insertion professionnelle de publics précaires. Ma problématique de départ était donc celle d'une opérationnalisation des savoir-être, dans le cadre du principal intermédiaire public de l'emploi (Pôle emploi), tout en limitant les effets négatifs sur un public en situation de fragilité.

C'est ainsi que j'ai entamé mes recherches en débutant par une revue de littérature multidisciplinaire autour de la notion de savoir-être en vue de mieux la caractériser. Cette revue de littérature a débouché sur la rédaction, avec mon directeur de thèse, d'un article édité par la Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise (RIMHE) : Faure et Cucchi (2020). Sur la base de ces résultats, j'ai ensuite travaillé à l'élaboration d'un outil d'évaluation des savoir-être devant faciliter l'objectivation par une graduation sur quatre niveaux à partir de comportements observables en situation de travail. Cependant, face aux réticences rencontrées pour l'utilisation de cet outil, il a semblé plus pertinent, dans le cadre de cette recherche doctorale, de prendre plus de hauteur et de chercher à mieux comprendre comment la notion de savoir-être, dans ses différentes dimensions, était abordée par les différents acteurs de l'insertion professionnelle (intermédiaires de l'emploi, employeurs et bénéficiaires), tout particulièrement auprès des publics éloignés du marché du travail. Une autorisation obtenue de Pôle emploi permettait de recueillir des données terrain et de réaliser une exploitation de ces données pour la recherche.

Une revue de littérature autour des notions d'éloignement de l'emploi et d'insertion professionnelle nous a conduit à nous intéresser également aux notions d'employabilité et d'employeurabilité. Comme cela a été présenté dans la partie précédente du présent document, les recherches ont montré que les approches de l'insertion professionnelle et de l'employabilité sont elles-mêmes multiples. En fonction de ces approches, les responsabilités respectives du porteur de compétence et de l'employeur sont plus ou moins importantes. A l'issue d'un processus d'allers et retours entre les données terrain et la littérature, nous avons finalement abouti à la question de recherche suivante : **“comment s'articulent les approches du savoir-être, de l'employabilité et de l'insertion professionnelle vis-à-vis des publics éloignés du marché du travail ?”**.

Au delà de la seule question de recherche, Miles et Huberman (2003) recommandent d'élaborer un cadre conceptuel représentant, sous une forme graphique comportant des boîtes et des liens, « *les principales dimensions à étudier, facteurs clés ou variables clés, et les relations présumées entre elles* » (p. 41). Le schéma ci-dessous (figure 2.2) représente le cadre conceptuel de la présente recherche.



**Figure 2.2 : Représentation du cadre conceptuel de la recherche**

## 2.2. Design général de recherche

Royer et Zarlowski (2014) définissent le design de la recherche comme « *la trame qui permet d'articuler les différents éléments d'une recherche : problématique, littérature, données, analyse et résultat.* » (p. 169). Ces différents éléments doivent être en cohérence. Nous aborderons dans ce chapitre les thématiques du processus de recherche et du type de données. Des éléments plus précis sur la méthodologie employée seront présentés dans la section suivante.

Deux processus de recherche peuvent être envisagés en sciences de gestion (Charreire-Petit et Durieux, 2014) : le test, à travers un mode de raisonnement déductif, et l'exploration, sur la base d'un raisonnement inductif. En cohérence avec le positionnement épistémologique retenu, avec les caractéristiques de l'objet de recherche, ainsi qu'avec l'objectif d'apporter de nouveaux éléments de compréhension théoriques par la « *création de nouvelles articulations théoriques entre des concepts* » (p. 78), nous avons adopté une approche exploratoire. De ce fait, il ne sera pas fait recours dans les présents travaux à des hypothèses de recherche.

Trois types d'approches exploratoires peuvent être entreprises (Charreire-Petit et Durieux, 2014) : les explorations théoriques, empiriques et mixtes. Alors que l'exploration théorique part de concepts entre lesquels elle va chercher à opérer des liens, l'exploration empirique part des observations de terrain « *en faisant table rase des connaissances antérieures sur le sujet* » (p. 91). La démarche entreprise dans le cadre de la présente recherche correspond à celle d'une exploration théorique

puisqu'elle part de trois concepts ou notions (savoir-être, insertion professionnelle et employabilité) pour en mieux comprendre les articulations. Cependant, à l'instar d'une exploration mixte faisant appel à un raisonnement abductif, des allers-retours entre observations terrain et connaissances théoriques ont été effectuées en cours d'analyse en vue d'enrichir la compréhension des phénomènes et d'enraciner les propositions théoriques (Glaser et Strauss, 1967).

Toute recherche s'appuie sur des données qui peuvent être de nature qualitative ou quantitative (Baumard et Ibert, 2014). Même s'il n'existe pas de lien automatique entre le processus de recherche et le type de données à exploiter, il est plus souvent fait recours à une approche qualitative pour l'exploration. En effet, « *les données qualitatives permettent des descriptions et des explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local.[...] De plus, les données qualitatives sont davantage susceptibles de mener à d'"heureuses trouvailles" et à de nouvelles intégrations théoriques* » (Miles et Huberman, 2003, p. 11). Le recours à une approche qualitative pour la présente recherche semble donc particulièrement adaptée à une posture épistémologique interprétativiste ainsi qu'à un objet de recherche aux contenus largement subjectifs à l'intérieur d'un contexte particulier dont la complexité provient de la multiplicité des acteurs en présence.

Miles et Huberman (2003) ont mis en avant la grande diversité des études qualitatives, mais ils ont également identifié un certain nombre de caractéristiques récurrentes qu'il nous a semblé utile de reproduire en intégralité dans l'encadré ci-dessous (Encadré 2.3).

La recherche qualitative se conduit par un contact prolongé et/ou intense avec un terrain ou une situation de vie. Ces situations sont par définition banales ou normales ; elles reflètent la vie d'individus, de groupes, de sociétés et d'organisations au quotidien.

Le rôle du chercheur est d'atteindre une compréhension "holiste" (systémique, globale, intégrée) du contexte de l'étude : sa logique, ses arrangements, ses règles implicites et explicites.

Le chercheur essaye de capter des données sur les perceptions d'acteurs locaux "de l'intérieur", à l'aide d'un processus d'attention approfondie, de compréhension empathique (Verstehen) et de préconceptions mises en suspens ou entre parenthèses sur les sujets abordés.

A la lecture des matériels colligés, le chercheur peut isoler certains thèmes et expressions qui peuvent être revus avec les informants mais qui devraient être maintenus dans leur formulation d'origine tout au long de l'étude.

Une tâche importante est d'expliquer la façon dont les personnes dans les contextes particuliers comprennent progressivement, rendent compte, agissent et sinon gèrent leurs situations quotidiennes.

De nombreuses interprétations de ces matériels sont possibles, mais plusieurs ont plus de force pour des raisons théoriques ou de validité interne.

Relativement peu d'instrumentation standardisée est utilisée au départ. Le chercheur est essentiellement l'outil principal de l'étude.

La majeure partie de l'analyse est réalisée à l'aide de mots. Les mots peuvent être assemblés, regroupés ou répartis dans des segments sémiotiques. Ils peuvent être organisés de façon à permettre au chercheur de contraster, de comparer, d'analyser et d'établir des modèles.

**Encadré 2.3 : Caractéristiques des études qualitatives (Miles et Huberman, 2003, p. 21-22)**

Royer et Zarlowski (2014) invitent les chercheurs à se poser un certain nombre de questions pour valider la méthode retenue. Parmi ces questions se trouvent celles des compétences demandées par la méthode et de la disponibilité de ces compétences chez le chercheur qui va la mettre en œuvre. Or, le recueil de données qualitatives primaires, par entretien, exige, comme suggéré dans l'encadré ci-dessus, des compétences permettant l'installation d'une relation de confiance avec un interlocuteur, de faire preuve d'empathie cognitive, de déployer des techniques d'entretien permettant l'expression la plus spontanée, sincère et complète des personnes interviewées ainsi que de mettre en suspend ses propres jugements et préconceptions. Il me semble pouvoir dire que j'ai pu préalablement acquérir ces compétences dans le cadre de ma profession de psychologue du travail.



La principale limite des études qualitatives étant qu'elles s'inscrivent dans un cas particulier et que leurs conclusions sont donc plus difficilement généralisables, la présente recherche s'appuie sur une étude de cas multiples (Yin, 2018). Le chapitre suivant va apporter des détails sur la méthodologie de cette étude cas.

## **2.3 Méthodologie pratique de recherche**

Dans ce chapitre seront abordées les différentes étapes de la méthodologie pratique de notre recherche qualitative multi-cas, à savoir : l'échantillonnage, la préparation et l'outillage du recueil des données, la réalisation des entretiens, la retranscription des entretiens, et enfin, l'analyse des données.

### **2.3.1. Échantillonnage**

Déterminer le nombre de cas à étudier et sélectionner ces cas au sein d'une population revient à définir la stratégie d'échantillonnage. Cette stratégie vise à obtenir des degrés de validité interne et externe satisfaisants. Alors que la validité interne consiste à « *s'assurer de la pertinence et de la cohérence interne des résultats par rapport aux objectifs déclarés du chercheur* ». La validité externe concerne « *la possibilité d'étendre les résultats obtenus sur l'échantillon à d'autres éléments, dans des conditions de lieu et de temps différentes* » (Royer & Zarlowski, 2014, p. 221).

Dans le cadre d'une recherche qualitative, « *on peut distinguer deux principes qui définissent la taille d'un échantillon de plus d'un élément : la saturation et la réplication* » (Royer & Zarlowski, 2014, p. 251). Le principe de réplication retenu ici est celui de la réplication théorique (Yin, 2018) qui vise à sélectionner des cas présentant des contextes différents devant conduire à des résultats différents les uns des autres. Dans le cadre de ce principe de réplication, le nombre de cas à sélectionner dépend du nombre de conditions supposées exercer une influence sur le phénomène étudié ou du nombre de théories alternatives. Étant donné que les grilles de lecture théoriques issues de notre revue de littérature distinguent chacune quatre approches différentes, il nous semble raisonnable de travailler à partir de six cas. Nous nous trouvons ainsi en conformité avec les préconisations d'Eisenhardt (1989), soit entre quatre et dix cas.

Le principe de saturation théorique prescrit qu'un nombre de cas suffisant est atteint lorsque les dernières unités d'observation n'apportent plus d'informations nouvelles, ne génèrent plus « *de nouveaux éclairages théoriques, ni de nouvelles propriétés aux principales catégories* » (Royer & Zarlowski, 2014, p. 252). Ce principe ne peut être observé qu'empiriquement à travers une pré-analyse des données au fur et à mesure de leur collecte. Dans le cadre de la présente recherche, étant donné le caractère largement idiosyncrasique de chaque cas, le principe de saturation est difficile à vérifier. Cependant nous avons pu constater, lors des derniers entretiens qu'aucune nouvelle thématique n'était abordée.

Notre sélection de cas par « *choix raisonné* » (Royer & Zarlowski, 2014, p. 233) a été guidée par quatre des seize types d'échantillonnage relevés par Miles et Huberman (2003, p. 60). Le tableau ci-dessous présente ces quatre types ainsi que leur objectif général tel que décrit par les auteurs et l'objectif dans le contexte de la présente recherche.

Type d'échantillonnage	Objectif général	Objectif pour la présente recherche
Représentativité théorique	Cherche à trouver des exemples d'un construit théorique et ainsi à élaborer ce construit et à l'examiner.	Choix de cas dans lesquels la notion de savoir-être semblait représenter un enjeu important.
Cas orienté, stratifié	Illustre des sous-groupes, facilite les comparaisons.	Choix de structures aux profils et objets sociaux dissemblables pouvant être représentatives des différents types d'employeurs auquel le contrat PEC est ouvert dans le secteur non marchand.
Critères	Chaque cas doit respecter des critères ; utile à l'assurance de qualité.	Choix de cas sur des critères de récurrence du recours aux contrats aidés et d'un nombre minimum de trois salariés en PEC au moment de l'étude.
Cas extrême ou déviant	Permet l'apprentissage à partir de manifestations inhabituelles du phénomène étudié.	Choix d'un cas expérimental comprenant une étape de formation en amont.

**Tableau 2.4 : Quelques types d'échantillonnage selon Miles et Huberman, 2003 (p. 60)**

Deux cas, sélectionnés au début de la recherche terrain, ont été écartés en cours d'étude. Pour l'un de ces cas, la raison est que les données recueillies manquaient de richesse. Seuls deux salariés de cet employeur avaient pu être interviewés. Une première analyse des retranscriptions a conduit à la conclusion que ces entretiens ne permettraient pas une exploitation suffisamment pertinente. Un

second cas a été écarté de l'étude car les autorisations accordées au départ par un représentant de l'employeur ont été remises en question ensuite par un autre représentant de ce même employeur.

Dans une première phase de la recherche, seuls cinq cas étaient retenus pour l'étude, mais répondant à un principe d'"opportuniste méthodique" (Girin, 1989), lorsque nous avons eu connaissance de l'existence d'une expérimentation qui pouvait représenter un cas "déviant" à intégrer dans la recherche, nous avons saisi cette opportunité et sommes retourné sur le terrain. Au final, notre terrain de recherche est donc constitué de six cas. Ces cas ne représentent pas des personnes individuelles mais des structures dans leur contexte d'insertion professionnelle. Nos unités d'analyse sont ainsi des structures employeuses de contrats PEC, appréhendées avec les salariés en insertion qu'elles emploient, ainsi qu'avec le prescripteur de ces contrats, en l'occurrence le conseiller Pôle emploi chargé du suivi de l'employeur. Une présentation plus détaillée en sera faite plus loin à travers la description du terrain de recherche.

### *2.3.2. Préparation et outillage du recueil de données*

Le recueil principal de données primaires a été précédé de deux étapes préparatoires. Dans un premier temps, des recherches préalables ont été menées à propos des employeurs et des postes à partir d'analyses documentaires et d'entretiens non instrumentés avec des responsables de structures employeuses. Le système d'information de Pôle emploi auquel j'avais accès m'a permis d'obtenir des renseignements sur les employeurs concernant leur statut, leur effectif, leur secteur d'activité ainsi que sur la fréquence et le volume de leur recours aux contrats aidés. J'ai également pu consulter les informations relatives au contrat de travail. Dans un second temps, un pré-test a permis de mettre à l'épreuve la grille thématique d'entretien construite au préalable à partir de la revue de littérature.

La question du degré d'instrumentation préalable dans le cadre d'une recherche qualitative doit faire l'objet d'un questionnement particulier dont Miles et Huberman (2003) nous fournissent les clés. Dans le cadre de la présente recherche nous avons opté pour la solution d'une instrumentation préalable sous la forme d'une grille thématique d'entretien. Les deux principaux arguments qui nous ont conduit à cette option sont, premièrement, le fait que nous nous appuyons sur des concepts prédéfinis à partir d'une importante revue de la littérature, et, secondement, que dans le cadre d'une étude de cas multiple nous accordons de l'importance à la comparabilité des données. Cependant, la grille thématique d'entretien n'a pas vocation à représenter un cadre trop strict et

fermé. En effet, sur la base d'une recherche de type exploratoire et inductive, l'instrumentation doit laisser la place à la découverte et aux imprévus du milieu.

Deux grilles thématiques d'entretien dont été élaborées. Une première grille, destinée aux entretiens avec les employeurs et les salariés en insertion, vise à caractériser la relation de travail, les conditions d'émergence et de développement des compétences de type savoir-être, les représentations des interlocuteurs sur les besoins en savoir-être et sur l'acquisition de ces compétences. Cette grille s'appuie tout particulièrement sur les apports théoriques issus de la revue de littérature à propos des pratiques de socialisation organisationnelle, d'apprentissage en situation de travail ainsi que sur les conventions d'employabilité. A travers le questionnement sur le processus de recrutement, il a également été possible de recueillir des informations relevant des stratégies d'insertion et figure d'intermédiation. En outre, un questionnement sur les apprentissages réalisés à l'occasion du contrat PEC a permis de collecter la vision des responsables hiérarchiques et des salariés eux-mêmes sur les acquisitions de compétences techniques ou de savoir-être. Le fait d'utiliser une grille d'entretien commune pour les salariés et l'employeur d'une même structure facilite le recoupement des informations, autrement appelée "triangulation des données" (Yin, 2018), et participe ainsi au renforcement de la validité interne de la recherche.

Cette grille thématique d'entretien (tableau 2.5) a été conçue en reprenant la forme de celle de Brillet et al. (2016).

Thèmes	Sous-thèmes	Relances
<b>Pratiques antérieures à l'embauche</b>	Attentes et besoins	Savoir-être attendus, besoins et difficultés anticipées.
	Processus de recrutement.	Étapes du recrutement. Critères et modes de sélection. Intervention de Pôle Emploi.
	Informations fournies	Informations communiquées par l'employeur sur le poste.
	Contrat psychologique.	Engagements verbaux pris lors du recrutement.
<b>Activité de travail du salarié</b>	Clarté du rôle.	Le rôle au sein de l'organisation. Partage de la vision de ce rôle.
	Adaptation a priori.	Les tâches confiées. Adaptations spécifiques pour ce public.
	Activation des processus cognitifs.	Niveau de difficulté des tâches (variété, confrontation à des problèmes imprévus, situations relationnelles difficiles,...).
	Autonomie.	Marges d'autonomie accordées dans le travail. Possible redéfinition des objectifs et auto-évaluation.

<b>Contexte organisationnel</b>	Environnement matériel et technique.	Conditions de travail. Aménagement de l'environnement. Matériel et outillage.
	Équipe de travail.	Travail en équipe. Mixité des profils et des statuts composant l'équipe de travail.
	Relations informelles.	Organisation des pauses. Échanges informels. Relations hors travail.
	Accès à l'information.	Sources d'informations humaines et matérielles. Accessibilité des sources (visibilité, disponibilité). Modes de transmission.
	Aménagement du temps.	Possibilité de libérer du temps pour contraintes personnelles. Temps pour l'accompagnement.
<b>Pratiques de management</b>	Accueil et intégration.	Déroulement de l'accueil et des présentations
	Valorisation du collectif.	Favorisation du fonctionnement du collectif, de la collaboration.
	Sécurité psychologique.	Réaction de la hiérarchie en cas d'erreur du salarié ?
	Soutien social	Type de relation supérieur hiérarchique / salarié en insertion.
	Objectifs et évaluation	Objectifs et mode d'évaluation du travail, des savoir-être.
	Adéquation au système social	Reconnaissance de l'identité spécifique. Réactions en cas d'inadaptation d'un savoir-être.
	Réactions aux stratégies individuelles	Réactions de l'employeurs face aux demandes d'information ou propositions d'innovations.
	Perspectives d'évolution.	Évolutions possibles dans la structure ou en dehors.
	Anticipation des sorties.	Degré d'anticipation des départs suite fin de contrat.
<b>Pratiques RH et accompagnement des apprentissages</b>	Travail réflexif sur les pratiques.	Possibilité d'une prise de recul sur la pratique. Accompagnement du travail réflexif.
	Échanges et confrontation de pratiques.	Types d'échanges sur le travail.
	Tutorat	Attribution d'un tuteur. Fonction du tuteur. Formation du tuteur. Critères de choix du tuteur. Rôle terrain et mode d'intervention.
	Formation	Formations proposées et suivies. Lien avec l'activité.
<b>Apprentissages</b>	Acquisitions de compétences	Apprentissages de compétences techniques ou de savoir-être par les salariés en insertion à travers l'expérience du contrat PEC.

**Tableau 2.5 : Grille thématique d'entretien pour salariés et employeurs**

Une seconde grille a été élaborée comme support d'interview pour les conseillers entreprise de Pôle emploi ainsi que pour les représentants de l'organisme de formation intervenant dans le cadre du sixième cas. Les thématiques abordées dans cette seconde grille portent sur le fonctionnement

particulier du dispositif d'insertion PEC, sur les objectifs visés en termes d'insertion professionnelle et de développement des savoir-être, sur le rôle des différentes parties prenantes et le type de relations entretenues avec les employeurs et les demandeurs d'emploi/salariés. Les références théoriques mobilisées sont ici, sont, plus particulièrement, les stratégies d'insertion et les figures de l'intermédiation (Tableau 2.6)

Thèmes	Sous-thèmes	Relances
<b>Dispositif PEC en général</b>	Intérêts et limites	Vision sur les intérêts et limites du dispositif d'insertion (contrat PEC).
	Apports	Gains en employabilité pour les bénéficiaires.
	Public cible	Public visé par le dispositif.
	Objectifs	Objectifs en termes d'insertion.
	Projet professionnel	Lien avec le projet professionnel du bénéficiaire.
<b>Application à l'employeur concerné.</b>	Relation avec l'employeur.	Historique de la relation avec l'employeur. Qualité de la relation avec l'employeur.
	Gestion des offres d'emploi.	Mode d'enregistrement des offres d'emploi. Degré de négociation des offres d'emploi. Analyse de poste. Diffusion des offres.
	Processus de recrutement	Mode de présélection des candidats au contrat PEC. Mode de présentation des candidats à l'employeur Degré d'intervention dans la sélection par l'employeur.
	Suivi en cours de contrat	Mode de suivi pendant le contrat PEC
	Formation	Formations contractualisées avec l'employeur Types de formations réellement pratiquées en entreprise.
	Suivi post contrat	Pratiques d'accompagnement post contrat PEC
<b>Savoir-être</b>	Attentes	Attentes de l'intermédiaire et difficultés rencontrées. Les savoir-être attendus par l'employeur.
	Place dans le recrutement	L'importance accordée aux savoir-être dans le processus de recrutement.
	Evaluation	Mode d'évaluation des savoir-être par l'intermédiaire. Mode d'évaluation des savoir-être par l'employeur.
	Pratiques de développement	Pratiques engagées par l'intermédiaire et l'employeur pour développer les savoir-être du candidat/salarié en insertion.
	Apprentissages	Apprentissages de savoir-être constatés chez les bénéficiaires.

**Tableau 2.6 : Grille thématique d'entretien pour conseillers Pôle emploi et formateurs**

Un des deux cas écartés de l'étude, comme indiqué plus haut, a été l'occasion de réaliser les tous premiers entretiens en entreprise. Ce cas a ainsi fait office de cas pilote (Yin, 2018), ou de prétest (Royer et Zarlowski, 2014), permettant, à la fois, de mieux définir la taille et la composition de l'échantillon nécessaire, mais également de tester l'utilisation de la grille thématique d'entretien. Cela a conduit, notamment, à adapter le niveau de vocabulaire des entretiens à un public de bas niveau de qualification.

### **2.3.3. Réalisation des entretiens**

La présente recherche qualitative ne consiste pas à observer les acteurs en interagissant avec eux (observation participante), ni à les aider dans leurs projets (recherche action) mais bien à les interroger dans leur environnement sans y intervenir, il est donc fait recours à des entretiens (Dumez, 2016).

Les entretiens ont été réalisés avec un seul interlocuteur à la fois, il s'agit donc d'entretiens individuels. Le principe général de non directivité a été appliqué dans la conduite des entretiens. A partir de ce principe, il est considéré que « *le sujet peut tout dire et chaque élément de son discours a une certaine valeur car il renvoie de façon directe ou indirecte à des éléments analytiques de l'objet de recherche* » (Baumard, Donada, Ibert et Xuereb, 2014, p. 274). Une certaine liberté est donc accordée à l'interviewé pour orienter les échanges vers des sujets qui le préoccupent et les questions ouvertes sont privilégiées sur les questions fermées. Cependant, l'utilisation d'un guide thématique d'entretien préalablement structuré a conduit à la réalisation d'entretiens de type semi-directifs.

Les entretiens ont été systématiquement enregistrés à l'aide d'un dictaphone. Comme le soulignent Baumard, Donada, Ibert et Xuereb (2014), cela permet à l'interviewer de ne pas être accaparé par la prise de notes et ainsi de pouvoir concentrer son attention sur la conduite de l'entretien afin d'en exploiter toutes les opportunités. En outre, « *les données discursives seront ainsi plus exhaustives et plus fiables* » (p. 275). L'utilisation du dictaphone a donc été proposée à chaque interviewé avant le début de l'entretien. Il leur a été exposé les raisons techniques de cet enregistrement ainsi que les exigences de confidentialité et d'anonymat attachées à une recherche scientifique (Miles et Huberman, 2003). Dans tous les cas, ces précisions ont permis de lever les premières réticences des interviewés.

Les entretiens des représentants d'employeurs ainsi que des salariés en insertion ont été réalisés en entreprise, au plus proche du cadre de la situation de travail, afin d'obtenir le meilleur ancrage contextuel possible. Ainsi, à titre d'illustration, les entretiens des agents spécialisés des écoles maternelles (ASEM) ainsi que des agents polyvalents des écoles ont été réalisés dans des salles de classe inoccupées. Une attention particulière a également été apportée à la configuration du lieu d'interview. Des pièces fermées et excluant la présence d'une tierce personne ont été choisies afin de garantir la confidentialité des échanges et la liberté d'expression.

Une difficulté est rapidement apparue dans la gestion de « la *situation d'interaction entre le chercheur et les sujets-sources de données* » (Baumard, Donada, Ibert et Xuereb, 2014, p. 273). En effet, l'accès au terrain de recherche m'a été ouvert par mon employeur, Pôle emploi, et mes différents interlocuteurs (conseillers Pôle emploi, employeurs, salariés en insertion, formateurs) ne pouvaient ignorer mon appartenance à cette structure<sup>16</sup>. Un risque était donc présent que mes interlocuteurs puissent me percevoir comme un "espion" (Mitchell, 1993) cherchant à mesurer la qualité de leur travail dans le cadre d'un dispositif d'insertion pour lequel Pôle emploi est prescripteur. Dans ce cas, je pouvais être confronté à un manque de sincérité de la part des interviewés se manifestant, soit par de la rétention d'information, soit par des discours entachés d'un biais de désirabilité.

Même si ce risque ne peut pas être totalement écarté, je me suis attaché à le réduire autant que possible en utilisant trois leviers. Le premier levier est de mettre systématiquement en avant ma "casquette" de chercheur afin que ce rôle soit considéré comme premier par rapport à celui de salarié de Pôle emploi. Le second levier est d'adopter une stratégie d'approche « ouverte » (Baumard, Donada, Ibert et Xuereb, 2014, p. 287) en précisant de manière transparente mes objectifs généraux liés à la compréhension sans jugement d'un milieu singulier. Le troisième levier est celui de l'introduction d'une dose d'intimité affective avec les interviewés afin de déplacer la perception du rôle du chercheur d'"espion" vers celui d'"allié" (Mitchell, 1993). Cette dernière stratégie est cependant à manier avec précaution étant donné le risque que soit affectée la capacité de recul critique du chercheur vis-à-vis de ce qui lui est exposé par les interviewés.

Un autre, potentiel biais pouvant limiter la validité interne de la recherche a été identifié. Il s'agit de « l'effet d'histoire » (Campbell et Stanley, 1966). Cet effet est relatif à des événements exceptionnels, extérieurs à l'étude, survenus pendant celle-ci et pouvant avoir influencé les résultats.

---

<sup>16</sup> Ceci explique que le tutoiement ait pu être utilisé dans les interviews avec des salariés de Pôle emploi.



En l'occurrence, la présente recherche s'appuie sur deux vagues d'entretiens, la première (pour les cas 1 à 5) s'étant déroulée entre juin et septembre 2020, et la seconde (pour le cas 6), entre septembre et novembre 2021. Or, ces entretiens se sont déroulés dans un contexte de crise sanitaire. Il faudra donc tenir compte du fait que les activités de travail de certains salariés interviewés ont été suspendues pendant la durée des confinements. En revanche, étant donné le caractère essentiellement manuel du travail réalisé par les salariés interviewés, la problématique du télétravail n'entre pas en jeu.

Toujours sur la thématique de la temporalité, la présente recherche s'inscrit dans le cadre d'une étude sur le contenu et non sur le processus (Grenier et Josserand, 2014). Les situations étudiées le seront sur la base de leur état au moment de la réalisation des entretiens, sans mise en perspective temporelle particulière. Il ne sera donc pas fait recours à une étude longitudinale. Ce choix est lié en premier lieu à des contraintes de disponibilité du chercheur mais également à l'objet de la recherche qui ne nous semble pas nécessiter une approche longitudinale.

Au final, 40 entretiens composent le corpus de cette recherche. Cumulés, ces entretiens représentent 26 heures d'enregistrement. Le détail de l'échantillon sera présenté plus loin, avec la description du terrain d'étude.

#### ***2.3.4. Retranscription des entretiens***

Les entretiens ont été intégralement retranscrits par écrit à partir des enregistrements audio. Nous nous sommes efforcé de réaliser des retranscriptions fidèles aux enregistrements audio, en reprenant notamment les hésitations et les tournures de phrases non grammaticalement correctes. Les seuls ajustements effectués lors des retranscriptions portent sur une traduction en langue française de certains mots ou expressions prononcés dans une langue locale par les interviewés. Le but de cette traduction était d'uniformiser le langage afin de faciliter le traitement (codage) ultérieur.

Suivant les recommandations de Miles et Huberman (2003), les retranscriptions ont été réalisées dans un délai très court après leur enregistrement. Ceci permettant au chercheur de faire appel à sa mémoire pour pallier les éventuels passages d'enregistrement difficilement audibles ou compréhensibles ainsi que d'annoter les retranscriptions avec des éléments contextuels n'ayant pu

être captés par l'enregistrement (l'ambiance de travail, ce qui s'est passé avant ou après l'entretien, l'état émotionnel du répondant tel que perçu par l'interviewer,...).

Le travail de retranscription des 40 entretiens a abouti à un corpus comptant 245 pages et 161.888 mots. C'est ce corpus qui a fait l'objet d'un codage.

### 2.3.5. Codage du corpus

Le codage consiste à « *découper le contenu d'un discours ou d'un texte en unités d'analyse (mots, phrases, thèmes...)* et à les intégrer au sein de catégories sélectionnées en fonction de l'objet de la recherche » (Blanc, Drucker-Godard, Ehlinger, 2014, p. 555). Selon Miles et Huberman (2003) il existe trois approches du codage : le codage préétabli avant le recueil des données terrain, le codage guidé par un plan général ou le codage établi après-coup. Les codes établis en début d'étude sont , de toute manière, amenés à « *changer et évoluer tout au long de l'expérience de terrain* » (p. 120). Certains codes vont se révéler non pertinents et d'autres vont émerger. Dans le prolongement des choix méthodologiques exposés plus haut, nous avons adopté, dans un premier temps, une approche guidée par un plan général calqué sur les trois thématiques centrales de notre recherche : le savoir-être, l'insertion professionnelle et l'employabilité.

Un des principaux écueils à éviter dans cette phase de travail est décrit par Dumez (2016) comme le risque de circularité. En effet, en appréhendant le matériau avec un plan de codage prédéfini dans un certain cadre théorique, le risque est de ne relever dans le matériau que ce qui confirme ce cadre théorique en laissant de côté tout ce qui est hors cadre mais pourrait pourtant constituer des découvertes riches de sens pour l'analyse. Le principal moyen de limiter le risque de circularité est de parcourir plusieurs fois l'ensemble du matériau dans son intégralité, en lecture flottante, sans sélectionner, rejeter ou annoter quelque partie que ce soit, afin de s'en imprégner en tant que totalité et ainsi faciliter le repérage d'éléments récurrents comme divergents.

Tout en faisant appel à une certaine rigueur, le processus de codage doit laisser la place aux étonnements, aux tâtonnements, et aux essais-erreurs. Il s'agit, en effet d'« *une construction précaire dépendant de l'inventivité du chercheur, une forme de bricolage qui, en tant que telle, peut être envisagée plus sereinement et librement* » (Allard-Poesi, 2003, citée par Ayache et Dumez, 2011, p. 44). Nous n'avons pas eu recours à un système de double codage. Cette pratique, dont l'apport en termes de rigueur scientifique est relativisé par Ayache et Dumez (2011), consiste à réaliser un

second codage indépendant du premier par un autre chercheur afin de s'assurer que l'écart d'interprétation entre les deux codages ne soit pas trop important. En revanche, nous nous sommes largement appuyés sur les fonctionnalités d'un logiciel spécifique d'aide à l'analyse qualitative de données, le logiciel NVIVO dans sa version "Release 1.3" pour Windows.

De la même manière que pour le processus d'échantillonnage, le principe de saturation est également mobilisé dans la phase de codage. Ainsi le processus de codification peut être considéré comme achevé « *lorsque tous les faits nouveaux peuvent être immédiatement classifiés, les catégories sont saturées et un nombre suffisant de régularités émergent* » (Miles et Huberman, 2003, p. 121). Ces différents critères ont effectivement été constatés dans la dernière étape de notre travail de codage.

La phase de codage des 40 entretiens a abouti à un total de 1511 références, ou codes, représentant une couverture moyenne de 84 % sur l'ensemble du corpus. Le tableau 2.7 ci-dessous détaille ce taux de couverture par personne interviewée ainsi que par cas. Le taux de couverture plus faible pour le cas *ÉCOLE.AP* s'explique par des interviews de personnes plus éloignées des pratiques opérationnelles qui ont fait l'objet du codage.

Interviewé	Cas	Nb de références	Couverture
Resp.1	ASSO.ACCUEIL	76	92,73%
Coll.1.1	ASSO.ACCUEIL	73	87,78%
Coll.1.2	ASSO.ACCUEIL	52	78,79%
Coll.1.3	ASSO.ACCUEIL	42	82,11%
Inter.1	ASSO.ACCUEIL	28	94,35%
<b>Sous- total ASSO.ACCUEIL :</b>		<b>271</b>	<b>87,15%</b>
Resp.2	ASSO.INSER	44	86,06%
Coll.2.1	ASSO.INSER	30	86,96%
Coll.2.2	ASSO.INSER	19	83,41%
Coll.2.3	ASSO.INSER	14	80,81%
Coll.2.4	ASSO.INSER	12	80,33%
Inter.2	ASSO.INSER	41	67,19%
<b>Sous- total ASSO.INSER :</b>		<b>160</b>	<b>80,79%</b>
Resp.3	ÉCOLE.ASEM	36	87,23%
Coll.3.1	ÉCOLE.ASEM	26	96,51%
Coll.3.2	ÉCOLE.ASEM	37	90,72%
Coll.3.3	ÉCOLE.ASEM	34	74,16%
Inter.1	ÉCOLE.ASEM	44	92,93%
<b>Sous- total ECOLE.ASEM :</b>		<b>177</b>	<b>88,31%</b>
Resp.4	PUBLIC.SUP	25	83,63%
Coll.4.1	PUBLIC.SUP	34	74,44%
Coll.4.2	PUBLIC.SUP	38	82,20%
Coll.4.3	PUBLIC.SUP	34	86,26%
Coll.4.4	PUBLIC.SUP	46	73,64%
Inter.4	PUBLIC.SUP	39	91,27%
<b>Sous- total PUBLIC.SUP :</b>		<b>216</b>	<b>81,91%</b>
Resp.5	ASSO.PERISCOL	23	98,70%
Coll.5.1	ASSO.PERISCOL	27	86,16%
Coll.5.2	ASSO.PERISCOL	18	89,09%
Coll.5.3	ASSO.PERISCOL	24	95,11%
Coll.5.4	ASSO.PERISCOL	28	91,82%
Coll.5.5	ASSO.PERISCOL	49	77,61%
Inter.5	ASSO.PERISCOL	40	95,78%
<b>Sous- total ASSO.PERISCOL :</b>		<b>209</b>	<b>90,61%</b>
Resp.6.1	ÉCOLE.AP	29	71,93%
Resp.6.2	ÉCOLE.AP	40	88,40%
Resp.6.3	ÉCOLE.AP	63	83,46%
Coll.6.1	ÉCOLE.AP	28	85,15%
Resp.6.4	ÉCOLE.AP	55	81,68%
Coll.6.2	ÉCOLE.AP	37	89,17%
Inter.6.1	ÉCOLE.AP	40	74,84%
Inter.6.2	ÉCOLE.AP	46	76,11%
Form.6.1	ÉCOLE.AP	35	65,49%
Form.6.2	ÉCOLE.AP	36	68,52%
Form.6.3	ÉCOLE.AP	69	70,63%
<b>Sous- total ECOLE.AP :</b>		<b>478</b>	<b>77,76%</b>
<b>TOTAL :</b>		<b>1511</b>	<b>84%</b>

Tableau 2.7 : Nombre de codes et taux de couverture par entretien et par cas

La figure 2.8 ci-dessous représente graphiquement la structure de codage obtenue à l'issue du processus.

PARTIE 2 : MÉTHODOLOGIE

Posture épistémologique, méthodologie et terrain de recherche



Figure 2.8 : Structure de codage

### 2.3.6. Analyse des données

Miles et Huberman (2003) recommandent de mener une analyse en cours de recueil des données, sans attendre la fin de la phase terrain. Ce procédé doit permettre d'améliorer, au fil de l'eau, le travail de terrain et de produire des rapports intermédiaires. Dans le cas de la présente recherche, le travail de retranscription des entretiens réalisé au fur et à mesure a permis de prendre un certain recul par rapport au matériau recueilli tout en faisant évoluer les interviews suivantes, tant sur la forme que sur le fond. En outre, un premier travail de synthèse a été réalisé en cours d'étude terrain, à partir des cinq premiers cas et avant d'entamer les interviews du sixième cas. Ce travail a consisté à réaliser un premier codage ainsi que des monographies pouvant être assimilées à des « *résumés intermédiaires de cas* » tels que préconisés par Miles et Huberman (2003, p. 151). Ces monographies ont démontré la richesse du matériau déjà disponible tout en révélant des lacunes sur certaines variables de notre cadre conceptuel de recherche. L'introduction d'un sixième cas avait pour vocation de combler ces lacunes.

Notre recherche s'appuie donc sur six cas qu'il s'agit d'analyser dans leur diversité. Miles et Huberman (2003) exposent plusieurs stratégies pour la conduite d'une analyse multi-cas. La stratégie "orientée-cas" part de l'étude en profondeur d'un cas sur la base d'un cadre théorique et examine ensuite, par réplication, d'autres cas « *afin de vérifier si le modèle découvert dans un premier cas correspond à celui des autres cas* » (p. 312). La stratégie "orientée-variable" part, quant à elle, de thèmes transversaux aux différents cas afin d'opérer des comparaisons. La stratégie mixte, préconisée par les auteurs, débute par une analyse en profondeur de chaque cas à partir de matrices élaborées progressivement, puis se poursuit par un « *cumul des modes de présentation au sein d'une méta-matrice qui est souvent condensée par la suite afin de permettre une comparaison systématique* » (p. 314). C'est précisément cette stratégie mixte que nous avons retenue dans le cadre de la présente recherche.

Dans ce cadre méthodologique, nous avons donc débuté notre étude par une analyse systématique de chaque cas envisagé « *comme une entité pleine et entière* » en examinant « *des configurations, des associations, des causes et des effets au sein du cas* » (Miles & Huberman, 2003, p. 311). Le premier chapitre de la partie analyse de la présente thèse est consacré à l'exposition de cette analyse intra-cas. Selon Mbengue, Vandangeon-Derumez et Garreau (2014), la restitution de ce type de travaux peut prendre plusieurs formes : une restitution analytique qui va présenter de manière rigoureuse les différentes parties du modèle et les relations, une forme narrative racontant une histoire de manière dynamique et vivante, la construction graphique en donnant à voir les données à

travers des vignettes, des verbatims ou un rassemblement dans des tableaux. Les formes que nous avons retenue sont, tout d'abord une forme narrative s'appuyant largement sur des verbatims, puis, des synthèses sous forme de tableaux récapitulatifs (ou matrices), ceci pour chaque cas, l'un après l'autre. En effet, « *le tableau, en réunissant des données, facilite leur consultation, permet une analyse détaillée et pose les jalons d'une analyse inter-site à venir* » (Miles & Huberman, 2003, p. 179).

Dans le but de renforcer la comparabilité des résultats des cas les uns par rapport aux autres, nos tableaux récapitulatifs prennent la même forme. Pour l'analyse des figures de l'insertion et des conventions d'employabilité, ces tableaux associent aux commentaires verbaux des évaluations sous forme numérique. Miles et Huberman (2003) conseillent, effectivement, aux chercheurs travaillant sur une analyse de données qualitatives de ne pas hésiter « *à faire usage de chiffres, soit de simples quantités, soit des appréciations sous forme d'estimations ou d'échelles* » (Miles & Huberman, 2003, p. 433). Nous réalisons ces évaluations numériques à partir des données recueillies dans le corpus sur les différents critères d'analyse spécifiés dans les tableaux et en lien avec les grilles d'analyse issues de la littérature.

En vue d'appréhender, pour chacun des six cas de notre étude, les effets en termes d'insertion professionnelle durable, il est fait état d'un détail anonymisé de la situation des bénéficiaires du dispositif en amont du contrat PEC et en aval, approximativement 6 mois après la fin du contrat aidé. Pour ce faire, nous avons eu recours aux données disponibles dans le dossier personnel des bénéficiaires au sein du système d'information de Pôle emploi. Ces données ont été complétées par une courte conversation téléphonique avec les bénéficiaires.

Dans un second temps, nous avons procédé à une analyse inter-cas. A partir de tableaux de synthèse mettant en regard les résultats obtenus sur les différents cas, une étude des dissemblances et ressemblances permet d'enrichir l'analyse et d'identifier des familles de cas ayant des « *configurations similaires* » (Miles & Huberman, 2003, p. 369). Dans cette étape nous avons notamment recours à une des formes de présentation recommandée par Miles et Huberman dans le cadre d'analyse inter-cas, il s'agit des figures circomplex. Ce type de figure se présentant sous forme d'une grille à deux dimensions, conduisant à disposer les données « *dans l'espace formé par les "axes" respectifs, afin de pouvoir déterminer la similarité et le contraste entre les sites* » (Miles & Huberman, 2003, p. 352). Ce mode de présentation est particulièrement bien en phase avec les grilles d'analyse issues de notre revue de littérature.

### 3. Présentation du terrain de recherche

Notre recherche s'inscrit dans un contexte d'insertion professionnelle. Face à la multiplicité des mesures et dispositifs d'insertion qui ont vu le jour en France, Simon Wuhl (2007) a proposé une classification en trois pôles : le pôle éducatif, le pôle parapublic et le pôle économique (pp. 103-105) :

- Le pôle éducatif regroupe des mesures de type socio-éducatives réalisées en dehors du système de production notamment sous forme de formations essentiellement hors entreprise ou d'ateliers pédagogiques portant sur les outils et techniques de recherche d'emploi.
- Le pôle parapublic est relatif aux mesures d'insertion sous forme d'une mise en activité au sein d'associations, de collectivités locales ou d'entreprises publiques. Il est fait recours à des contrats de travail spécifiques tels que les contrats emploi-solidarité, contrats d'avenir, emploi-jeunes ou contrats uniques d'insertion.
- Le pôle économique comprend des mesures orientées vers la mise en situation ordinaire de travail au sein des entreprises privées, plus ou moins accompagnées d'action de formation et de suivi social (contrats en alternance de qualification ou de professionnalisation, contrats initiative-emploi, etc.).

La présente recherche, dans son volet "terrain", s'inscrit totalement dans le pôle parapublic. En effet, les interviews ont été réalisées auprès d'individus engagés, en tant que bénéficiaire, employeur ou prescripteur, dans un dispositif d'insertion dénommé Parcours Emploi Compétence (PEC) destiné à un public éloigné de l'emploi et à des employeurs du secteur non marchand. Cette nouvelle formule de contrat aidé, a repris, à partir de 2018, la structure juridique du Contrat Unique d'Insertion (CUI) avec l'ambition de pallier aux limites des formules précédentes.

#### 3.1. Les contrats aidés, leurs cibles et leurs effets en termes d'insertion

Les contrats aidés sont nés en 1984 avec la création des "Travaux d'Utilité Collective" (TUC). Depuis lors, « *les contrats aidés ont régulièrement changé de nom ou de modalités, ciblant plus ou moins et successivement le secteur marchand ou non marchand, les jeunes ou les seniors ou les bénéficiaires de minima sociaux* » (Bernard & Ray, 2017, p. 1). Quelle que soit leur formule, les contrats aidés partagent des caractéristiques communes : il s'agit de contrats dérogatoires au droit commun, pour lesquels l'employeur bénéficie d'aides financières et dont le bénéfice est réservé aux personnes rencontrant des difficultés particulières d'accès à l'emploi. Mobilisant des fonds publics, le volume de



contrats aidés est défini par l'Etat. Le Contrat Unique d'Insertion (CUI) est la dernière version des contrats aidés (hors PEC) destinés spécifiquement au secteur non marchand. Dans un discours devant l'Assemblée Nationale, l'initiateur de ce contrat, Martin Hirsch, avait indiqué « *Nous vous proposons la création d'un contrat unique d'insertion, dont l'ambition est de faire des contrats aidés de véritables contrats aidants* »<sup>17</sup>.

Au fil du temps les différentes formules de contrats aidés ont toujours visé des publics entrant dans la définition des publics éloignés du travail, avec leurs problématiques respectives : « *les jeunes manquant de qualifications ou d'expérience professionnelle, les chômeurs de longue durée, qui pourraient avoir perdu en capacité d'adaptation en raison de leur éloignement du marché du travail, les habitants des quartiers prioritaires de la ville qui pourraient souffrir de discrimination, et, plus récemment, les seniors qui pourraient pâtir de compétences trop éloignées des nouveaux besoins sur le marché du travail* » (Bernard & Ray, 2017, p. 3).

Les contrats aidés visent à la fois une intervention sur l'accès à l'emploi des personnes particulièrement éloignées du marché du travail à travers un "effet profil" venant modifier la "file d'attente" et la création directe de nouveaux emplois pour diminuer le chômage. En ce qui concerne l'impact à court terme, il est plus favorable dans le secteur non marchand que dans le secteur marchand où les "effets d'aubaine" sont plus importants. Mais, à moyen terme, les effets sur l'insertion professionnelle des bénéficiaires sont limités, tout particulièrement pour le secteur non marchand où l'effet pourrait même s'avérer négatif : « *Si le passage en contrat aidé du secteur marchand semble avoir un effet positif sur la reprise d'emploi, les contrats aidés du secteur non marchand semblent plutôt, au vu des études existantes, réduire légèrement les chances d'être en emploi non aidé après la fin du contrat.* » (Bernard & Ray, 2017, p. 1).

Pour expliquer cet effet négatif désigné "effet d'enfermement", deux causes sont principalement mises en avant par les auteurs. D'une part, « *le bénéficiaire d'un contrat aidé a tendance à moins chercher un autre emploi pendant la période durant laquelle il est en contrat* » et d'autre part « *les métiers exercés par les bénéficiaires de contrats aidés du secteur non marchand sont différents des métiers sur lesquels les employeurs du secteur marchand cherchent à recruter* » (Bernard & Ray, 2017, p. 7). Lorsque le métier exercé par le bénéficiaire pendant le contrat PEC est trop éloigné des métiers proposés sur le marché du travail concurrentiel, l'expérience acquise est moins valorisante

---

<sup>17</sup> Discours de Martin Hirsch sur la création du Revenu de Solidarité Active à l'Assemblée Nationale, le 25/09/2008.

aux yeux des recruteurs. Les auteurs précisent que « *l'effet négatif du passage en contrat aidé est amoindri si la personne a également suivi une formation* » (p. 7).

Les effets expérience et formation des contrats aidés sur l'accès à l'emploi classique sont mesurés dans une étude de l'INSEE à l'aide d'un protocole de testing (Firquet, 2019). Les résultats montrent des effets globalement positifs mais différenciés en fonction du métier. Pour ce qui est du métier d'aide à domicile, « *une année d'expérience professionnelle acquise par des personnes éloignées du marché du travail, telle que celle offerte par un contrat aidé, représente un tremplin vers l'emploi non aidé* » (p. 69). Sur le métier de secrétaire, « *l'accès à une formation, couplée à une expérience professionnelle, est indispensable afin d'augmenter significativement les chances de retrouver un emploi à la suite d'un passage en contrat aidé* » (p. 69). Cependant, cette étude ne distingue pas si l'expérience en contrat aidé s'est faite dans le secteur marchand ou non marchand et les deux métiers pris en référence (aide à domicile et secrétaire) offrent des perspectives d'emploi significatives dans le secteur marchand.

Néanmoins, l'efficacité réelle des contrats aidés devrait également être mesurée sous l'angle des apports psychosociaux aux bénéficiaires. En effet, « *six mois après leur sortie de CUI, 74 % des anciens bénéficiaires trouvaient que le contrat aidé leur avait permis de se sentir utile et de reprendre confiance, et cela particulièrement pour les bénéficiaires d'un contrat non marchand* » (Bernard & Ray, 2017, p. 7). De plus, « *retravailler, même en emploi aidé, est la condition première, pas tant au retour à l'emploi standard, qu'à la (re)socialisation au travail et à l'intégration sociale* » (Couronné et al., 2020, p. 216).

### **3.2. Le contrat Parcours Emploi Compétences**

Face aux limites des contrats aidés, le rapport remis en janvier 2018 à la Ministre du Travail et intitulé « *Donnons-nous les moyens de l'inclusion* » (Borello & Barfety, 2018) a souhaité introduire des changements significatifs dans l'approche de l'insertion professionnelle (Jory, 2019). L'adoption du terme "inclusion" plutôt que "insertion" vise à souligner une responsabilité partagée dans le développement des compétences permettant de s'insérer durablement sur le marché du travail. Ainsi, pour les auteurs du rapport, « *l'employabilité n'existe pas sans employeur-abilité* » (Borello & Barfety, 2018, p. 15). C'est sur la base de ce rapport qu'a été mis en place en 2018 le dispositif

---

“Parcours Emploi Compétences” (PEC). Entre les années 2018 et 2022, plus de quatre cent soixante dix mille embauches en contrats PEC ont été réalisées<sup>18</sup>.

Le contrat PEC a été conçu autour du triptyque emploi-formation-accompagnement : « *un emploi permettant de développer des compétences transférables, un accès facilité à la formation et un accompagnement tout au long du parcours tant par l’employeur que par le service public de l’emploi* » (Jory, 2019, p. 86). Les compétences à acquérir ou à développer du bénéficiaire sont placées en position centrale dans la relation contractuelle. Parmi ces compétences, les “savoir-être” sont expressément visées par le législateur<sup>19</sup>. Un contrat PEC ne peut être établi que sur prescription d’une structure du SPE (Pôle Emploi pour la très grande majorité des contrats) après vérification de l’éligibilité de l’employeur comme du demandeur d’emploi.

L’éligibilité du bénéficiaire n’est plus déterminée par des critères administratifs, comme c’était le cas pour les contrats aidés qui ont précédé le PEC, mais sur la base d’un diagnostic réalisé par le prescripteur au regard de la situation et des besoins réels du demandeur d’emploi. Il va s’agir de déterminer, pour chaque personne concernée, le degré d’éloignement du marché du travail et la pertinence du dispositif PEC comparativement aux autres dispositifs mobilisables. En ce qui concerne l’éligibilité de l’employeur, le législateur a également modifié les critères pour un degré d’exigence renforcé. Ainsi, le texte indique que les employeurs « *doivent être sélectionnés sur la capacité à offrir des postes et un environnement de travail propice à un parcours d’insertion* ». En outre, le prescripteur doit également veiller à ce que le poste proposé par l’employeur soit en adéquation avec le projet professionnel et le profil du demandeur d’emploi.

Le tableau 2.9, sur la page suivante, présente les principales spécificités du contrat PEC.

---

<sup>18</sup> Source DARES, le site des politiques de l’emploi, <https://poem.travail-emploi.gouv.fr/>, consulté le 31/12/20

<sup>19</sup> Circulaire n° DGEFP/SDPAE/MIP/MPP/2018/11 du 11 janvier 2018 relative aux parcours emploi compétences et au Fonds d’inclusion dans l’emploi en faveur des personnes les plus éloignées de l’emploi.

<b>Prescription</b>	Le PEC est prescrit par l'une des trois structures du Service Public de l'Emploi (SPE) : Pôle Emploi (tout public), Missions Locales (jeunes de moins de 26 ans) ou Cap Emploi (personnes porteuses de handicap). Le prescripteur vérifie les conditions du contrat, participe à la signature du contrat ainsi qu'à son suivi.
<b>Durée du contrat</b>	Durée de 9 à 12 mois non reconductible, sauf cas particuliers.
<b>Temps de travail</b>	Temps plein ou temps partiel, à partir de 21 heures hebdomadaires.
<b>Financement</b>	Aide financière de l'Etat entre 30 % et 60 % de la rémunération du bénéficiaire sur la base du SMIC.
<b>Caractéristiques de l'employeur</b>	Employeurs du secteur non marchand (collectivités locales, établissements publics nationaux, associations) répondant à des critères d'employabilité : capacité à offrir des postes et un environnement de travail propice à un parcours d'insertion, en adéquation avec le projet professionnel et le profil du demandeur d'emploi.
<b>Caractéristiques du salarié (bénéficiaire)</b>	L'éligibilité du bénéficiaire au dispositif est donnée par le prescripteur à partir d'un diagnostic du degré d'éloignement de l'emploi reposant sur deux critères : 1-la situation de non emploi 2-les difficultés particulières d'accès à l'emploi. En ce qui concerne ce second critère, les difficultés ne doivent pas relever de freins périphériques lourds relatifs à la santé, à la situation financière ou familiale, ni concerner uniquement le manque de qualification mais plutôt relever de lacunes en expérience et en savoir-être professionnels.
<b>Montée en compétences du salarié en insertion</b>	A la signature du contrat, l'employeur s'engage à une montée en compétences. Celles-ci sont formellement désignées sur la base du référentiel ROME pour les compétences techniques et du référentiel des savoir-être professionnels de Pôle Emploi. L'employeur a l'obligation de proposer et de mettre en œuvre des actions de formation.
<b>Accompagnement</b>	Un tuteur doit être mis à disposition par l'employeur. Un suivi est assuré périodiquement par le prescripteur (entretien de mi-parcours et entretien de fin de parcours).

**Tableau 2.9 : Spécificités du contrat Parcours Emploi Compétences**

### 3.3. Le contrat PEC comme contexte de la recherche

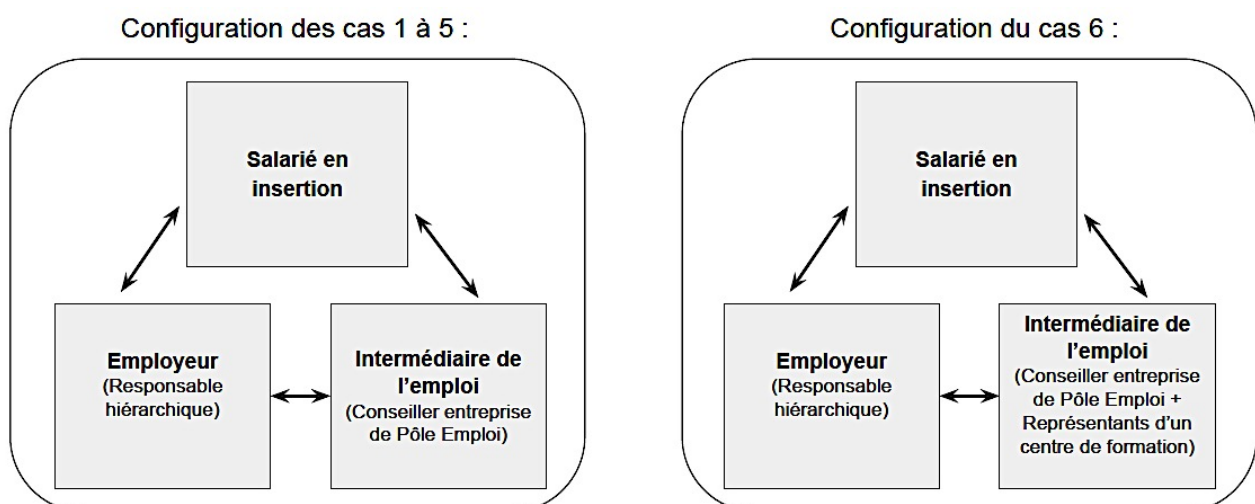
Dans le cadre de la présente recherche, la collecte des données terrain a été principalement réalisée à partir d'entretiens de différents acteurs intervenants autour de contrats PEC (prescripteurs, salariés en insertion, représentants de l'employeur et organisme de formation). Le choix de contextualiser l'analyse terrain autour des contrats PEC repose sur les éléments suivants :

- un dispositif d'insertion professionnelle destiné au public concerné par notre recherche, le public éloigné de l'emploi, sans ciblage plus précis relativement à l'âge, la situation sociale ou de santé des bénéficiaires ;

- un dispositif visant explicitement le développement des savoir-être professionnels des bénéficiaires, objet central de notre recherche ;
- un dispositif qui accorde une latitude décisionnelle et un pouvoir d’agir relativement importants à l’intermédiaire dans le processus d’insertion ;
- un dispositif qui ambitionne de mettre en avant la responsabilité de l’employeur dans le développement de l’employabilité des bénéficiaires à travers l’introduction de la notion d’employeurabilité ;
- un dispositif largement mis en oeuvre à l’échelle nationale et offrant donc des opportunités de généralisation ou de comparaison des résultats ;
- un dispositif récent n’ayant que très peu fait l’objet d’étude d’impact spécifique.

### 3.4. Les cas étudiés

Comme indiqué plus haut, le contrat PEC est tripartite, les trois acteurs que sont l’employeur, le bénéficiaire et l’intermédiaire de l’emploi sont signataires du contrat et ont un rôle à jouer dans le processus d’insertion. L’employeur doit offrir des conditions favorables au développement de l’employabilité du salarié en insertion. Ce dernier doit s’investir dans le travail et les formations proposées par l’employeur. L’intermédiaire de l’emploi doit réaliser la mise en relation et s’assurer que les engagements de l’employeur, comme du bénéficiaire sont bien remplis. Chaque cas est donc un ensemble composé des trois acteurs concernés par l’insertion (Figure 2.10).



**Figure 2.10 : Configuration des cas de la recherche terrain**

s’articulant autour d’autant de structures employeuses ayant intégré parmi leurs effectifs des collaborateurs en contrat PEC. Les salariés en insertion interviewés au sein de ces structures étaient tous en contrat PEC au moment de l’étude. Le nom des structures a été anonymisé et la description que nous ferons de ces structures dans les lignes suivantes est volontairement sommaire pour des raisons de confidentialité.

Cas n° 1 - **ASSO.ACCUEIL** : établissement médico-social privé sous statut associatif ayant pour objet social d’héberger et de prodiguer des soins à des personnes majeures ne disposant pas de domicile ou en grande précarité. La structure, dans son ensemble, compte une cinquantaine de salariés et les salariés en insertion interviewés avaient la fonction d’agent de service. L’analyse de ce cas a été réalisée à partir de l’interview d’une chef de service, de trois salariées en contrat PEC étant rattachées à cette chef de service, ainsi que de la conseillère Pôle Emploi en charge du suivi de cet employeur.

Cas n° 2 - **ASSO.INSER** : association locale d’insertion indépendante et de taille modeste dont l’activité repose sur la collecte et la distribution solidaire de meubles, matériels, vêtements et fournitures alimentaires auprès d’un public défavorisé. La structure fait travailler des bénévoles mais n’emploie pas de salariés permanents. Les salariés en contrat PEC interviewés tenaient des postes variés (secrétariat, chauffeur-livreur, préparateur de commande, manutentionnaire). Les données terrains qui ont permis l’étude de ce cas proviennent de l’interview du dirigeant de l’association, de quatre salariés en contrat PEC et du conseiller Pôle Emploi chargé du suivi de cet employeur.

Cas n° 3 - **ÉCOLE.ASEM** : école maternelle de centre-ville rattachée à un établissement public communal en charge de la gestion des écoles du premier et du second degré. Dans cette structure, les salariés en insertion interviewés sont sur des postes d’agent spécialisé des écoles maternelles (ASEM) consistant à assister l’enseignant dans la gestion de la classe et des activités pédagogiques. Trois ASEM ont été interviewés ainsi que le conseiller pédagogique (CPEL) intervenant sur cette école. Le CPEL et les ASEM ne sont pas sur la même ligne hiérarchique étant donné que le premier est employé par l’Éducation Nationale alors que les ASEM sont employés par la commune. Cependant, le rôle de référent local du CPEL le rend légitime pour apporter un regard précis sur les ASEM et leurs conditions de travail. A également été interviewé le conseiller Pôle Emploi en charge du suivi de la “caisse des écoles” de la commune en question.

Cas n° 4 - **PUBLIC.SUP** : établissement public d'enseignement supérieur de taille importante au sein duquel ont été interviewés quatre agents d'entretiens des locaux en contrat PEC ainsi que leur encadrant coordinateur. Un entretien a également permis de recueillir les dires de la conseillère Pôle Emploi assurant le suivi de cet employeur.

Cas n° 5 - **ASSO.PERISCOL** : association dirigée et financée par une collectivité locale proposant du soutien scolaire au sein des écoles sur le temps périscolaire et employant principalement des salariés en insertion sur le poste d'animateur(trice) périscolaire. Cette fonction consiste à concevoir et mettre en œuvre des activités ludiques, artistiques, manuelles et éducatives auprès des enfants. Cinq animatrices en contrat PEC ont été interviewées ainsi que la responsable opérationnelle assurant la gestion au quotidien de la structure. Une interview du conseiller Pôle Emploi en charge de l'employeur a complété le recueil des données pour ce cas.

Cas n° 6 - **ÉCOLE.AP** : ensemble de deux écoles maternelles publiques rattachées à la même collectivité locale où les salariés en insertion interviewés exerçaient la fonction d'Agent Polyvalent (AP). Cette fonction comprend des tâches d'entretien des locaux ainsi que de surveillance des élèves pendant la pause méridienne. Une salariée en contrat PEC sur chaque école a été interviewée ainsi que leurs responsables hiérarchiques respectives, employées par la commune mais travaillant également dans les établissements scolaires. Ce cas "déviant" s'appuie une expérimentation menée par une agence Pôle emploi en collaboration avec l'employeur et consistant à adjoindre au contrat PEC une formation "sur mesure" tout particulièrement axée sur le développement des savoir-être des bénéficiaires. L'analyse de ce cas intègre des interviews de personnes ayant participé à la conception de cette expérimentation au sein de Pôle emploi comme au sein de l'employeur, ainsi que des interviews de formateurs-coach ayant dispensé la formation.

Les conseillers Pôle Emploi interviewés sont des "conseillers à dominante entreprise" (CDE) oeuvrant au sein de quatre agences différentes. Contrairement aux "conseillers à dominante demandeurs d'emploi" (CDDE) qui s'occupent de l'accompagnement des demandeurs d'emploi, l'activité des CDE est consacrée au suivi des employeurs à travers un service d'appui aux recrutements. Dans le cadre de la gestion des contrats PEC, l'activité des CDE comprend des invariants ainsi que certaines tâches réalisées à des degrés différents en fonction des cas. Pour ce qui est des tâches invariantes, elles consistent à recueillir les offres d'emploi provenant de l'employeur, à les diffuser en interne auprès des collègues CDDE, à collecter et transmettre les candidatures à l'employeur, à gérer les aspects administratifs liés à la signature du contrat PEC, à assurer une première étape de suivi du

déroulement du contrat en lien avec l'employeur et le salarié, ainsi qu'à être l'interlocuteur principal de l'employeur en cas de difficultés. Comme nous le verrons dans l'analyse détaillée de chaque cas, les dimensions de négociation des offres d'emploi, de présélection ou de préparation des candidats, de contrôle de la tenue effective des engagements de l'employeur sont diversement présentes.

Le tableau 2.11 ci-dessous offre un détail de l'échantillon des personnes interviewées pour chacun des six cas. Un code a été affecté à chaque interviewé. Ce code précise si la personne est un salarié en insertion (Coll.), un représentant de l'employeur (Resp.), un représentant de l'intermédiaire de l'emploi (Inter.) ou un représentant d'un organisme de formation (Form.). Chaque verbatim apparaissant dans l'analyse qui va être présentée plus loin sera suivi du code de l'interviewé ayant prononcé ces paroles.

Code	Fonction	Tranche d'âge	Sexe	Niveau de qualification	Ancienneté dans la structure	Non du cas
Resp.1.1	Chef de service	NS	F	NS	NS	ASSO.ACCUEIL
Coll.1.1	Agent de service	26-49	F	CAP-BEP	+ de 12 mois	ASSO.ACCUEIL
Coll.1.2	Agent de service	50 et +	F	CAP-BEP	2 mois	ASSO.ACCUEIL
Coll.1.3	Agent de service	26-49	F	CAP-BEP	5 mois	ASSO.ACCUEIL
Inter.1.1	Conseiller entreprise P.E.	NS	F	NS	NS	ASSO.ACCUEIL
Resp.2.1	Dirigeant	NS	H	NS	NS	ASSO.INSER
Coll.2.1	Secrétaire assistante	- de 26	F	CAP-BEP	4 mois	ASSO.INSER
Coll.2.2	Chauffeur	50 et +	H	CAP-BEP	+ de 12 mois	ASSO.INSER
Coll.2.3	Préparat. de commande	26-49	F	CAP-BEP	+ de 12 mois	ASSO.INSER
Coll.2.4	Manutentionnaire	- de 26	H	Infra CAP	3 mois	ASSO.INSER
Inter.2.1	Conseiller entreprise P.E.	NS	H	NS	NS	ASSO.INSER
Resp.3.1	CPEL	NS	H	NS	NS	ÉCOLE.ASEM
Coll.3.1	ASEM	26-49	F	Bac.	+ de 12 mois	ÉCOLE.ASEM
Coll.3.2	ASEM	26-49	F	Bac.	+ de 12 mois	ÉCOLE.ASEM
Coll.3.3	ASEM	50 et +	F	Bac.	+ de 12 mois	ÉCOLE.ASEM
Inter.3.1	Conseiller entreprise P.E.	NS	H	NS	NS	ÉCOLE.ASEM
Resp.4.1	Coordonnateur	NS	H	NS	NS	PUBLIC.SUP
Coll.4.1	Agent d'entretien	26-49	F	Infra CAP	6 mois	PUBLIC.SUP
Coll.4.2	Agent d'entretien	50 et +	H	Infra CAP	6 mois	PUBLIC.SUP
Coll.4.3	Agent d'entretien	26-49	H	Infra CAP	6 mois	PUBLIC.SUP
Coll.4.4	Agent d'entretien	- de 26	H	CAP	6 mois	PUBLIC.SUP
Inter.4.1	Conseillère entreprise P.E.	NS	F	NS	NS	PUBLIC.SUP



Code	Fonction	Tranche d'âge	Sexe	Niveau de qualification	Ancienneté dans la structure	Non du cas
Resp.5.1	Responsable opérationnel	NS	F	NS	NS	ASSO.PERISCOL
Coll.5.1	Animatrice périscolaire	26-49	F	Master	+ de 12 mois	ASSO.PERISCOL
Coll.5.2	Animatrice périscolaire	26-49	F	Master	+ de 12 mois	ASSO.PERISCOL
Coll.5.3	Animatrice périscolaire	26-49	F	Master	+ de 12 mois	ASSO.PERISCOL
Coll.5.4	Animatrice périscolaire	26-49	F	Licence	+ de 12 mois	ASSO.PERISCOL
Coll.5.5	Animatrice périscolaire	50 et +	F	Bac +2	+ de 12 mois	ASSO.PERISCOL
Inter.5.1	Conseiller entreprise P.E.	NS	H	NS	NS	ASSO.PERISCOL
Resp.6.1	Elue municipale	NS	F	NS	NS	ÉCOLE.AP
Resp.6.2	Responsable de service	NS	F	NS	NS	ÉCOLE.AP
Resp.6.3	Responsable des AP	NS	F	NS	NS	ÉCOLE.AP
Resp.6.4	Responsable des AP	NS	F	NS	NS	ÉCOLE.AP
Coll.6.1	Agent Polyvalent (AP)	50 et +	F	Infra CAP	6 mois	ÉCOLE.AP
Coll.6.2	Agent polyvalent (AP)	26-49	F	Bac.	6 mois	ÉCOLE.AP
Inter.6.1	Directrice d'agence P.E.	NS	F	NS	NS	ÉCOLE.AP
Inter.6.2	Conseillère entreprise P.E.	NS	F	NS	NS	ÉCOLE.AP
Form.6.1	Responsable pédagogique	NS	F	NS	NS	ÉCOLE.AP
Form.6.2	Formatrice coach	NS	F	NS	NS	ÉCOLE.AP
Form.6.3	Formatrice coach	NS	F	NS	NS	ÉCOLE.AP

**Tableau 2.11 : Détail de l'échantillon des interviews**

Après avoir, dans une première partie, présenté une revue de littérature autour des différentes notions abordées et, dans une seconde partie, abordés la méthodologie ainsi que le terrain de recherche, nous allons désormais, dans une troisième partie, présenter notre analyse des données issues du terrain. Un premier chapitre fera état de l'analyse intra-cas et un second de l'analyse inter-cas.

\*

\* \*

## **PARTIE 3 : ANALYSE**



## Chapitre 1 - Analyse intra-cas

Dans ce premier chapitre de la partie analyse, chacun des six cas composant notre corpus de données terrain est analysé successivement et indépendamment des autres. Ces analyses se font sur la base des trois principales grilles de lecture à quatre quadrants issues de la revue de littérature : la grille de lecture des savoir-être (figures 1.8 et 1.22), celle des stratégies d'insertion et figures de l'intermédiation (figures 1.14 et 1.23), ainsi que celle des conventions d'employabilité (figures 1.16 et 1.24). Les pratiques d'employabilité identifiées dans la revue de littérature (figures 1.21 et 1.25) servent de support pour enrichir l'analyse des pratiques d'employabilité.

En vue de faciliter au lecteur l'appréhension de chaque situation, l'ordre de présentation des éléments d'analyse cherche à concilier autant que possible le déroulé chronologique du processus d'insertion avec le découpage par thématique. Pour chaque cas sont ainsi présentés, dans un premier temps, les éléments relevant des stratégies d'insertion et figures d'intermédiation permettant notamment de caractériser le type de relation employeur/intermédiaire de l'emploi, le mode de présélection des candidats au contrat PEC, les éventuelles modalités de préparation des candidats et le type de suivi effectué par l'intermédiaire. Les éléments relevant des conventions d'employabilité sont présentés dans un deuxième temps à travers, notamment, les pratiques de recrutement, d'évaluation et de formation mises en œuvre par l'employeur à l'égard des candidats et salariés en insertion. Dans un troisième temps sont exposés les éléments permettant d'identifier le type de savoir-être mis en avant dans le processus d'insertion ainsi que les apprentissages relevés en termes de savoir-être.

Les commentaires des cas sont étayés par des citations de personnes interviewées. Chaque citation est suivie, entre parenthèses, du code de la personne interviewée concernée, tel que présenté dans le tableau 2.11 (détail de l'échantillon des interviews) de la partie méthodologie. Pour rappel, les codes débutant par "Coll" correspondent aux salariés en insertion, ceux débutant par "Resp" correspondent aux responsables hiérarchiques de ces salariés et les codes débutant par "Inter" indiquent qu'il s'agit d'une citation d'un conseiller entreprise de Pôle emploi. Pour le cas numéro 6 (ECOLE.AP) apparaissent des codes débutant par "Form" signalant qu'il s'agit d'un verbatim issu d'un entretien avec une personne d'un centre de formation mandaté par Pôle emploi.

L'analyse de chaque cas est complétée par un exposé synthétique de la situation de chaque bénéficiaire du dispositif interviewé pouvant permettre d'évaluer l'apport du contrat PEC en termes d'insertion durable. Cet exposé mentionne la situation de la personne en amont du contrat, les apports du contrat et la situation en aval du contrat PEC.

### **1.1. Cas n° 1 - ASSO.ACCUEIL**

Comme indiqué précédemment, dans la partie méthodologie, l'employeur du cas ASSO.ACCUEIL est un établissement médico-social privé sous statut associatif qui accueille et prodigue certains soins à des personnes sans logement se trouvant dans une situation sociale particulièrement difficile. Dans le cadre de cette activité, l'employeur ASSO.ACCUEIL embauche régulièrement des personnes en contrat PEC, majoritairement sur des postes d'agent de service, soit des postes opérationnels, directement en contact avec le public.

#### **1.1.1. Stratégies d'insertion et figures de l'intermédiation**

A travers ce premier angle d'analyse de la situation particulière du cas ASSO.ACCUEIL il va s'agir de caractériser le positionnement de l'intermédiaire de l'emploi à la lumière de la grille à quatre quadrants illustrée par la Figure 1.14 (Synthèse des stratégies d'insertion et figures de l'intermédiation) et issue de notre revue de littérature.

Il sera question, dans un premier temps des pratiques concernant l'axe vertical de cette grille, soit les pratiques orientées vers l'offre d'emploi (type de relation avec l'employeur ou degré de négociation des offres d'emploi). Dans un second temps, nous aborderons les pratiques relevant de l'axe horizontal de la grille, celles orientées vers la demande d'emploi (type de relation avec les demandeurs d'emploi dans le cadre du contrat PEC). Un tableau présentera ensuite une synthèse des éléments relevés en vue de déterminer la ou les figure(s) de l'intermédiation dominante(s).

##### ***1.1.1.1. Pratiques de l'intermédiaire orientées vers l'offre d'emploi***

Dans le cas ASSO.ACCUEIL l'intermédiaire de l'emploi intervient très peu dans la définition des offres d'emploi qui sont précisément déterminées par l'employeur. Ce dernier fournit à Pôle emploi un descriptif détaillé de ses besoins en mentionnant par écrit les caractéristiques du poste à pourvoir, les attendus en ce qui concerne le profil des candidats et les formations envisagées pour le futur salarié dans le cadre du contrat PEC.

« Madame P. me fait une demande via un tableau. Sur ce tableau on a tout, on a le poste visé, les compétences attendues, les activités qui sont confiées à la personne, les dates de début et de fin de contrat, la durée du contrat, enfin pas mal d'éléments [...]. Il y a aussi si y a une expérience de souhaitée ou pas, le niveau de diplôme demandé, les compétences recherchées et la formation qui pourrait être envisagée » (Inter.1.1).

La demande de l'employeur inclut des caractéristiques relevant du savoir-être.

« Il n'y a pas que des compétences techniques, il y a les savoir-être aussi qui apparaissent... Là je suis en train de regarder la fiche et c'est vrai que dans "autres compétences recherchées" il le mettent hein : ponctualité, assiduité, adaptabilité, capacité à travailler en équipe. Ils sont beaucoup axés sur l'adaptabilité parce que ça va en fonction du public qu'ils vont recevoir. C'est un public en grandes difficultés, donc il faut vraiment que la personne puisse s'adapter. » (Inter.1.1).

L'intermédiaire ne réalise donc pas d'analyse de poste, la définition du profil recherché repose exclusivement sur l'employeur. En outre, les marges de négociation de l'offre sont très limitées et essentiellement induites par des contraintes de disponibilité de profils de demandeurs d'emploi disposant d'un diplôme précis dans les portefeuilles de Pôle emploi.

« Quand je prends un poste d'aide médico-psychologique par exemple, je sais que dans notre portefeuille il n'y en a pas beaucoup d'aide médico-psychologique, donc on va essayer de négocier pour orienter sur le même poste quelqu'un qui serait plus auxiliaire de vie sociale ou autre » (Inter.1.1).

En revanche, l'intermédiaire a un rôle central dans la présélection des candidatures. En effet, l'employeur ASSO.ACCUEIL recourt systématiquement aux services de Pôle Emploi pour ses besoins de recrutement, quel que soit le type de contrat ou de poste concerné.

« En fait, ASSO.ACCUEIL me sollicite aussi bien pour les recrutements en PEC que sur d'autres recrutements, comme par exemple des postes d'infirmier. En fait, sur tous les recrutements qu'ils ont ils me sollicitent. Donc il y a quand même une certaine confiance qui s'est installée » (Inter.1.1).

En outre, pour les recrutements en contrat PEC, l'employeur ne sélectionne des candidats qu'à partir des seuls CV communiqués préalablement par Pôle emploi, dans le strict respect des procédures en vigueur concernant la détermination de l'éligibilité aux demandeurs d'emploi.

« Alors déjà concernant la recherche de CV, c'est Pôle Emploi qui nous les envoie. Parce qu'il y a des critères de sélection pour les contrats PEC. Des critères qui permettent d'avoir l'éligibilité. C'est un critère important quand on va faire la sélection des personnes » (Resp.1.1).

Les pratiques relevées indiquent un degré de collaboration relativement avancé entre l'intermédiaire et l'employeur. Cette collaboration en vue de l'insertion professionnelle des bénéficiaires conduit l'employeur à fournir systématiquement à Pôle emploi des bilans détaillés mentionnant les actions menées avec chaque salarié en PEC, ainsi que les progrès obtenus, notamment en termes

d'acquisition de compétences de type de savoir-être. Ce bilan va au-delà des obligations légales de l'employeur dans le cadre du contrat PEC, et au-delà de ce qui est fourni par la plupart des autres employeurs.

*« Dans le bilan qu'on nous transmet pour chaque demandeur d'emploi, tout est retracé en fait, depuis son arrivée, comment ça a été fait au niveau des missions, on a les points forts dans la réalisation des missions, on a les axes d'amélioration, tout est vraiment détaillé. Il y a aussi l'émergence d'un projet. [...]. Et c'est pas courant parce que tous les employeurs ne font pas un bilan comme ça » (Inter.1.1).*

Ce partenariat s'étend au-delà du seul traitement des contrats PEC puisqu'il conduit également l'employeur à participer à des actions initiées par Pôle emploi visant la découverte de métiers auprès de demandeurs d'emploi. Pour ce faire, l'employeur a accepté de libérer pendant quelques heures des salariés en activité à ce moment-là dans son établissement.

*« On a fait une action sur le métier de l'aide à la personne. En fait on avait fait venir deux personnes pour présenter à des demandeurs d'emploi ce qu'elles faisaient au quotidien. J'avais demandé à ASSO.ACCUEIL la possibilité de faire intervenir deux personnes. Ces personnes étaient en PEC chez eux et moi, le retour que j'ai eu de ces deux personnes qui étaient en PEC sur le métier d'aide médico-psychologique, c'est que ça se passait très très bien. Donc ASSO.ACCUEIL a pu libérer deux personnes sur une matinée pour participer à l'action et elles ont présenté le métier, les difficultés, les avantages exetera » (Inter.1.1).*

Le conseiller Pôle emploi peut être amené, ponctuellement à, se déplacer physiquement chez l'employeur pour faciliter la gestion des dossiers.

*« ça m'est arrivé d'aller chez eux pour déposer des candidatures, pour travailler avec eux directement dans leurs locaux. Ou alors sinon pour faire des visites d'entreprise » (Inter.1.1).*

Cependant, la collaboration se réalise essentiellement à l'extérieur de l'entreprise. Elle ne passe pas par du conseil RH à l'employeur et ne conduit pas l'intermédiaire à en influencer notablement le fonctionnement RH interne. Ainsi, avec cet employeur, Pôle emploi accepte des dérogations au cadre général du contrat PEC qui prévoit que les renouvellements doivent rester exceptionnels étant donné la vocation "transitoire" de ce contrat d'insertion. Face à l'insistance de l'employeur, les contrats PEC signés initialement pour une durée de 11 mois sont quasi systématiquement renouvelés une fois. Les motifs évoqués par l'employeur pour justifier ce renouvellement portent sur la nécessité de poursuivre des formations longues engagées sur la première période de contrat.

*« - Très souvent aussi ils renouvellent les contrats PEC.*

*- Sur quels motifs ?*

*- Et bien ça va être surtout que la personne a encore des compétences à acquérir et que ça peut passer par un volet de formation qu'ils vont financer eux-même. Par exemple, la personne veut faire une validation des acquis d'expérience, et bien ils vont aller sur le renouvellement avec un accompagnement à la VAE. Sur un diplôme d'aide-soignant par exemple. Donc ça peut être renouvelé une fois. Moi je fais des renouvellements qu'une seule fois » (Inter.1.1).*

### *1.1.1.2. Pratiques de l'intermédiaire orientées vers les demandeurs d'emploi*

Dans le cas d'ASSO.ACCUEIL, chaque demande de recrutement faite par l'employeur est traitée de manière individuelle, il n'y a donc pas de traitement de masse d'offres d'emploi. Ceci permet à l'intermédiaire de l'emploi de réaliser un travail de présélection tenant compte des caractéristiques et besoins des demandeurs d'emploi tels qu'identifiés au cours de l'accompagnement individuel des conseillers Pôle emploi en amont.

*« En fonction de ce que l'employeur me demande, je vais aller voir les collègues pour leur demander, en fonction du profil que j'ai besoin... Comme le CDDE c'est lui qui reçoit le demandeur d'emploi en entretien, il voit déjà la posture de la personne, il sait déjà s'il peut nous orienter ou pas la personne. Parce que si je me contente de regarder dans le dossier ça va être difficile. Par rapport au public que ASSO.ACCUEIL reçoit, je ne peux pas envoyer n'importe qui non plus. » (Inter.1.1).*

Ainsi, dans cette phase de présélection des candidats, une collaboration étroite peut se mettre en place, au sein de l'agence Pôle emploi, entre les conseillers entreprise (CDE) et conseillers placement (CDDE). Cette collaboration interne est également l'occasion de mieux informer les candidats sur les attendus de l'employeur.

*« ça m'arrive d'aller assister à l'entretien quand le collègue placement reçoit la personne pour expliquer le poste. Pour que le demandeur d'emploi ait une vraie vision et qu'il sache bien ce qui est attendu » (Inter.1.1).*

La concordance de l'offre de travail, dans le cadre du contrat PEC, avec le projet professionnel de la personne en insertion fait l'objet d'une attention particulière de la part de l'intermédiaire de l'emploi. Cette volonté de correspondance autour du projet professionnel s'étend également aux formations proposées par l'employeur.

*« En fait, ce qu'on fait, au moment de l'entretien tripartite, c'est la signature de la convention et du contrat, on va s'assurer que la personne bénéficiera bien du volet formation. D'une formation qui soit en adéquation avec son projet professionnel. Et ça s'est respecté par ASSO.ACCUEIL » (Inter.1.1).*

L'intermédiaire ne met pas en œuvre de pratiques systématiques et formalisées de préparation des demandeurs d'emploi en amont de l'entretien avec l'employeur.

*« - Est-ce qu'il y a une préparation des demandeurs d'emploi avant les entretiens à ASSO.ACCUEIL ?  
- Non, pas forcément » (Inter.1.1).*

Les pratiques de préparation relevées sont ponctuelles. Elles visent à sensibiliser le demandeur d'emploi sur les difficultés du poste et les exigences de l'employeur au cours d'un entretien individuel, tel que cela a été montré plus haut. L'employeur n'est pas lui-même demandeur d'une préparation des demandeurs d'emploi en amont du contrat PEC.



Le suivi des bénéficiaires pendant le contrat PEC, ou suivi dans l'emploi, réalisé par l'intermédiaire est sommaire. Ce suivi est réalisé essentiellement à distance.

« En général ça se fait par téléphone mais ça peut être aussi en physique, sur convocation » (Inter.1.1).

Dans le cadre de ce suivi, l'intermédiaire s'attache tout particulièrement à ce que le programme de formation prévu dans le cadre du contrat soit effectivement mis en œuvre par l'employeur.

« avec [ASSO.ACCUEIL] il n'y a pas de problème puisque, comme je te disais, sur le volet formation, c'est bien respecté » (Inter.1.1).

### 1.1.1.3. Synthèse des pratiques d'intermédiation

Le tableau 3.1 ci-dessous reprend, de manière synthétique, les pratiques relevées en ce qui concerne les stratégies d'insertion et figures de l'intermédiation pour le cas ASSO.ACCUEIL. Une cotation est effectuée en vue de permettre une comparaison des cas. La cotation peut osciller entre 1 et 7, avec un pivot à 4.

<b>Intervention sur l'offre d'emploi</b> Prendre l'offre telle quelle, rester à l'extérieur							<b>Intervention sur la demande d'emploi</b> Mettre en condition le demandeur d'emploi								
1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7		
Faire évoluer l'offre, aller à l'intérieur							Mettre en situation le demandeur d'emploi								
<b>Analyse de poste et négociation de l'offre :</b> Pas d'analyse de poste, P.E. travaille à partir d'un descriptif très détaillé du besoin fourni par l'employeur. Faibles marges de négociation.							2	<b>Individualisation de la relation avec le demandeur d'emploi :</b> Traitement individualisé des présélections de candidats avec recherche de coïncidence avec le projet professionnel et personnel.							6
<b>Intervention dans la présélection des candidats :</b> P.E. intervient systématiquement dans la présélection et fait respecter la procédure des contrats PEC auprès de l'employeur.							6	<b>Préparation du demandeur d'emploi :</b> Préparation ponctuelle, non formalisée et non systématique.							4
<b>Conseil RH et intervention dans la gestion RH de l'employeur :</b> Faible intervention et influence de P.E. dans la gestion RH de l'employeur malgré un partenariat étroit.							2	<b>Suivi dans / vers l'emploi :</b> Importance accordée à la pertinence et au respect du volet formation réalisé par l'employeur auprès du salarié en insertion.							5
<b>Scores moyens</b>							3								5

**Tableau 3.1 : Synthèse des pratiques d'intermédiation pour le cas ASSO.ACCUEIL**

Même si elles montrent une hétérogénéité, les différentes pratiques décrites ci-dessus, dans le cadre du cas ASSO.ACCUEIL, renvoient globalement à la figure de l'insertion (Fretel, 2012). En effet, autour de pratiques individualisées de mise en situation de demandeurs d'emploi, non précédées par une préparation des bénéficiaires mais respectueuse de leurs projets professionnels, l'intervention de l'intermédiaire se déploie essentiellement à l'extérieur de l'entreprise employeuse, dans un souci de réponse à l'offre, c'est-à-dire aux besoins tels que définis par l'employeur.

### **1.1.2 - Conventions d'employabilité et pratiques d'employeurabilité**

Le second angle d'analyse du cas ASSO.ACCUEIL est celui des pratiques de l'employeur autour des notions d'employabilité et d'employeurabilité. Afin de regrouper les informations dans un cadre lisible et comparable entre cas, nous utiliserons comme trame les cinq axes de la synthèse des pratiques d'employeurabilité présentée dans la revue de littérature (figure 1.25), à savoir : 1) les pratiques antérieures à l'embauche, 2) les pratiques concernant l'activité de travail, 3) les pratiques relevant de l'organisation du travail, 4) les pratiques relevant du management, 5) les pratiques relevant de la gestion RH des apprentissages. Une synthèse sous forme de tableau et faisant apparaître une cotation permettra de faire le lien avec les conventions d'employabilité.

#### **1.1.2.1. Pratiques antérieures à l'embauche**

Comme nous l'avons vu plus haut, l'employeur du cas ASSO.ACCUEIL s'attache à définir assez précisément le profil requis des candidats en lien avec les caractéristiques du poste à pourvoir. Ces besoins en termes d'expérience, de compétences techniques ou de savoir-être sont formalisés et fournis à l'intermédiaire de l'emploi.

Les entretiens de recrutement sont réalisés par l'employeur sur la base d'une sélection des Curriculum Vitae communiqués par Pôle emploi. Lors de la sélection des candidats au recrutement, l'employeur accorde une importance limitée aux éléments biographiques de la personne, qu'il s'agisse du diplôme ou de l'expérience.

*« Si une personne à un diplôme à minima, ça nous intéresse bien évidemment. Mais ça ne fait pas tout parce qu'il y a des personnes qui ont été, qui n'ont pas validé le diplôme qu'ils avaient commencé à préparer, et on peut les accompagner après. » (Resp.1.1).*

*« On questionnera un peu le parcours professionnel. Mais pas tant que ça » (Resp.1.1).*

En revanche, l'évaluation par l'employeur des candidats au recrutement s'attache à intégrer des

éléments d'ordre personnel, relevant du parcours de vie du candidat. L'intérêt de l'employeur pour ces paramètres personnels et leur prise en considération permettent une mise en perspective compréhensive et contextualisée des caractéristiques du candidat dans le processus de sélection.

*« Je préfère que les gens aussi, même si on peut dire que parfois ce sont des critères qui ne peuvent pas forcément être dit sur un temps d'entretien, mais moi quand j'ai des données que les personnes veulent bien me délivrer dans le temps de l'entretien, c'est vrai que ça me permet aussi quand on les embauche et bien d'en tenir compte. De façon indirecte, parce que ça ne sera jamais dit, mais du coup j'aurais toujours en arrière fond ce qu'il y a eu du parcours de vie, peut-être qui m'aidera à certains moments à relativiser aussi ce que je peux constater et à le remettre dans un contexte de vie. » (Resp.1.1).*

Cette ouverture de l'employeur le conduit à relativiser, voire positiver, certains comportements de candidats qui, dans un autre cadre, pourraient être considérés comme inappropriés et éliminatoires.

*« c'est quand même une jeune femme qui a eu à un moment donné de sa vie un pronostic vital engagé. Quand vous sortez de là et qu'en plus vous arrivez à un entretien après un certain temps sans en avoir passé, sans être en contact avec le monde de l'emploi, c'est sûr que, du coup, vous êtes un nouveau salarié euphorique, parfois un peu dispersé, voilà. Mais moi je trouve intéressant de lui donner sa chance. » (Resp.1.1).*

Les entretiens de recrutement accordent une large place à la description de l'activité de travail et de son environnement. Il s'agit donc d'entretiens relativement longs et axés au moins autant sur les caractéristiques du poste à pourvoir que sur celles du candidat.

*« Il y a un temps important de l'entretien qui est consacré à la présentation de l'association. La présentation de notre public. Un public en grande précarité. [...] Et puis aussi de donner le maximum d'informations sur le fonctionnement de notre association, sur le poste, sur le salaire à venir, voilà. Il y a énormément d'informations que nous sommes amenés à donner à une personne » (Resp.1.1).*

Afin que le candidat puisse se faire une idée qui soit la plus précise possible des conditions dans lesquelles il peut être amené à travailler, il lui est notamment exposé clairement les caractéristiques du public accueilli au sein de la structure, exemples à l'appui.

*« Donc, il y a vraiment tout un temps qui est pris pour décrire le type de public que nous accueillons avec la présentation parfois de certains cas problématiques qu'on a pu rencontrer. Nous sommes amenés, parfois, à demander l'intervention des forces de police. Ça arrive rarement mais ça arrive. A devoir gérer des personnes dans des états d'alcoolisation avancés. Avec des troubles du comportement. Enfin, on tient vraiment à donner un maximum d'informations à la personne que nous recevons » (Resp.1.1).*

La clarté de l'employeur sur les conditions d'exercice de l'emploi participe à l'élaboration du contrat psychologique permettant, par la suite, un déroulement de contrat dans des conditions favorables.

« On leur dit bien également que, pour nous, nous préférons, si la personne ne se sent pas en capacité d'être confronté à ce type de public, qu'elle nous le dise, qu'il n'y a pas de soucis pour nous. L'idée étant, et pour elle, et pour nous, de ne pas mettre quelqu'un en difficulté. » (Resp.1.1).

Lors de cet entretien, l'employeur s'attache également à mettre clairement en avant auprès des candidats ses attendus en termes de polyvalence.

« La polyvalence c'est ce qui est demandé à tout le monde ici. [...] C'est vrai que quand on regarde une fiche de poste lambda, un travailleur social ou un infirmier n'est pas amené à être sur ce type de tâches, mais, nous, ça fait partie de notre mode de fonctionnement. Et, point important, sur ce premier entretien d'embauche, nous insistons beaucoup là-dessus » (Resp.1.1).

« À l'entretien on vous dit tout ça. On vous dit que vous avez vos tâches à faire mais qu'il y a aussi des tâches d'encadrement, c'est-à-dire des tâches non liées à notre poste » (Coll.1.1).

Afin de faciliter encore la possibilité de projection du candidat dans son futur travail, une visite de la structure est également organisée.

« On a discuté, je leur ai transmis mon CV, mon diplôme, on a eu un échange. Il y a eu une visite de la structure » (Coll.1.3).

Dès l'entretien d'embauche, l'employeur indique sans ambiguïté aux candidats que le contrat PEC ne pourra pas être suivi d'une embauche en CDI au sein de la structure pour des raisons économiques. Ainsi le contrat psychologique entre employeur et salarié peut s'établir sur des bases saines.

« Alors, concrètement, on est clair avec le directeur, en leur disant qu'à la fin du contrat bien souvent on ne sera pas en capacité de les embaucher. On y tient beaucoup, pour ne pas que les personnes puissent envisager et se projeter de façon pérenne dans l'association. » (Resp.1.1).

« Bon je ne m'attends pas à un CDI ici parce qu'ils ont été honnêtes quand on est rentré, ils nous ont dit qu'il y a très peu de chance. » (Coll.1.2).

Pourtant, l'employeur regrette cette précarité qu'il estime délétère en termes psychologiques pour les personnes concernées.

« Et donc on travaille à une meilleure estime de la personne à travers différents points et quand vous arrivez à la fin du contrat et que, nous qui avons essayé de faire tout ce travail de valorisation, tout d'un coup la personne sent que, même si il y a eu des choses positives, et bien tout ça n'a pas beaucoup de retombées. C'est un peu dommage quoi, c'est une chute. Alors je ne sais pas si ils retombent sur terre ou dessous mais c'est une chute. et souvent c'est mal vécu par les personnes. » (Resp.1.1).

« Parce que les contrats aidés, moi j'en ai fait plusieurs, quand je comprenais tout et bien allez, une semaine après c'était fini le contrat. Donc c'est ça qui est le plus triste. Mais après on sait, on a signé un contrat, c'est la précarité qui nous aide et qui nous fait mal aussi. » (Coll.1.1).

Cependant, le fait que les salariés en insertion sachent qu'il n'y a pas d'embauches pérennes au sein

de la structure favorise la valorisation des apprentissages ainsi que les comportements proactifs en termes de recherche d'emploi.

*« je pense évoluer plus que ça. Là par exemple j'ai vu qu'un nouvel EHPAD allait ouvrir dans la rue du Général de Gaulle. Donc là j'ai envie de postuler avec mon savoir, avoir un plus sur mon CV avec ce que j'ai fait là, surtout avec les médicaments et tout ça là. C'est un plus pour moi. » (Coll.1.2).*

Pour tenter de limiter la subjectivité de l'évaluation, l'employeur pratique, à l'occasion du recrutement, un double regard évaluatif sur les candidatures avec une confrontation des avis.

*« Nous les recevons à deux, donc avec le Directeur, généralement. Sauf quand il est en congé, dans ce cas je les reçois avec mon collègue. L'idée de recevoir les personnes à deux c'est évidemment d'avoir deux avis. Qui sont souvent, qui peuvent être contradictoires. » (Resp.1.1).*

*« Le Directeur et moi nous n'étions pas d'accord sur ce profil, ce qui arrive souvent d'ailleurs. À charge pour moi d'argumenter ma sélection. » (Resp.1.1).*

L'employeur est également sensibilisé au risque de biais lié à la situation d'évaluation qui peut impressionner les candidats et ainsi amoindrir la capacité de certains à se mettre en valeur lors de l'entretien d'embauche.

*« En situation d'entretien, les gens sont très stressés » (Resp.1.1).*

En vue de limiter ce biais, l'employeur s'attache à amoindrir la situation de déséquilibre avec le candidat et à faire en sorte de le mettre à l'aise.

*« Lorsque nous recevons un candidat, le directeur est là, le contrat PEC est là et moi je suis à côté. Donc je ne suis pas à côté du Directeur. Ce qui est quand même important. Et je me mets légèrement en décalage pour pas non plus influencer trop, même si je suis présente. » (Resp.1.1).*

*“C'est deux personnes qui vous mettent à l'aise en fait. » (Coll.1.1).*

Suite à l'entretien d'embauche au cours duquel l'employeur s'est attaché à présenter le plus précisément le poste à pourvoir et les contraintes associées, il est demandé au candidat de prendre un temps de réflexion avant de manifester clairement son intérêt pour le poste. A travers cette pratique l'employeur mobilise un ressort de l'engagement du futur salarié.

*« L'idée étant, à la fin de l'entretien, de lui laisser un temps de réflexion. Voilà. Ce qui est souvent dit à la fin de l'entretien, par le directeur ou moi-même, c'est que nous lui avons donné un maximum d'informations, que la personne puisse prendre un temps de réflexion et que si elle le souhaite, elle peut se rapprocher de moi [...] si entre temps il y a des questionnements qui lui viennent auxquels elle n'a pas pensé pendant le temps de l'entretien. Dans cette démarche, nous demandons au candidat de confirmer son intérêt pour le poste. C'est important pour nous » (Resp.1.1).*

### **1.1.2.2. Pratiques concernant l'activité de travail**

Comme on l'a vu plus haut, les attentes de l'employeur en termes d'adaptabilité envers les salariés en insertion sont fortes, mais les exigences de l'activité elle-même sont également importantes. Ces exigences se situent en premier lieu au niveau du contenu cognitif du travail qui nécessite l'acquisition de nombreuses connaissances.

*« on attend beaucoup d'eux. Il y a une somme d'informations à engranger, je vous assure que, même en prenant du recul je m'en rends encore compte. Sur l'organisation d'un dispositif, sur l'organisation du deuxième étage, sur l'incidence de la mutualisation, sur la gestion du public, sur les choses propres à la fiche métier, vraiment, il y a énormément de choses. En plus, quand vous arrivez vous vous retrouvez à devoir connaître une trentaine de personnes. Ça fait beaucoup. » (Resp.1.1).*

Les salariés interviewés au sein d'ASSO.ACCUEIL mettent tous en avant cette exigence cognitive du travail.

*« il y a beaucoup de choses à apprendre ici, j'ai pas tout appris encore, il y a encore à apprendre. » (Coll.1.2).*

Le travail nécessite donc un apprentissage relativement long avant d'acquérir une bonne maîtrise.

*« 3 mois d'adaptation vraiment, et 9 mois pour que je maîtrise tout. » (Coll.1.1).*

D'autant que les tâches confiées sont nombreuses et variées, du fait du degré de polyvalence exigé. Ces tâches comprennent, outre le soin aux résidents, l'entretien des locaux, des tâches liées au service des repas, des tâches liées à l'accueil physique et téléphonique ainsi que certaines tâches administratives.

*« Après, on ne fait pas que l'ADVF ici. On est polyvalent dans tous les domaines. Si il y a un accueil à faire à l'entrée, on fait l'entrée. Il y a le nettoyage des chambres, il y a le repas, il y a tout. » (Coll.1.2).*

La diversité des tâches renforce l'intensité cognitive du travail confié aux salariés en insertion. De surcroît, l'activité est peu routinière, elle exige donc une attention permanente.

*« il y a tellement de va-et-vient parmi les accueillis qu'il y a des informations qu'on est pas forcément au courant. Il faut vraiment lire le tableau. Si on ne lit pas le tableau. Par exemple, si une famille arrive et qu'on ne lit pas le tableau pour savoir l'âge des enfants, parce que après au moment du repas est-ce que c'est petit pot, mixé, plat normal ou... voyez ? Voilà c'est toujours un apprentissage. Faut toujours être dans le bain quoi. » (Coll.1.3).*

L'intégration des nouveaux arrivés ne repose pas sur un processus progressif, en plusieurs étapes, mais privilégie l'immersion immédiate dans l'activité de travail.

*« - Comment ça s'est passé au tout début dans les premiers jours de votre arrivée ?  
- Bah on m'a mis directement comme ça, sur le poste. Il y avait l'infirmière, elle m'a expliqué, il y a ça, il y a ça à faire. » (Coll.1.2).*

Cette pratique d'intégration rapide qui mobilise fortement les capacités d'adaptation des salariés correspond à un choix délibéré de la hiérarchie.

*« La stratégie que j'ai moi, et c'est bien une volonté de ma part, c'est de laisser un peu la personne interagir avec l'équipe. Je vous cacherais pas que c'est compliqué mais c'est une volonté de ma part. Alors ça n'empêche pas que je sois dans l'observation. L'idée étant pour moi, si on va sur de l'insertion professionnelle... moi j'ai été en stage hein. Déjà sur des lieux de stage, en n'étant pas salariée, souvent on m'a lâché un peu dans la nature. C'est à la fois compliqué mais je trouve que c'est formateur. Et pour moi, ça mobilise les ressources de la personne pour travailler à son adaptation » (Resp.1.1).*

Une période d'adaptation est accordée aux salariés en contrat PEC mais les tâches qui leurs sont confiées sont les mêmes que celles confiées aux autres salariés sur des postes équivalents.

*« Alors, dans notre quotidien, nous ne faisons pas de différences, mis à part sur les premiers temps du contrat, entre un salarié en CDI et un salarié en contrat PEC. Bien évidemment, quand je vous dis ça, c'est au bout d'un certain temps, après une période d'adaptation. » (Resp.1.1).*

*« On fait le même travail, on a les mêmes responsabilités qu'une AMP en CDI. » (Coll.1.1).*

L'employeur justifie cette politique non distinctive par le fait qu'il souhaite éviter une dévalorisation des salariés en contrat PEC.

*« Non, pas de différences. Pour nous dans l'idée de la réinsertion sociale, c'est bien d'en faire un salarié à part entière. Et donc si nous commençons à faire des différences de cet ordre là, je pense que, déjà, ça ne serait pas forcément bien perçu par le contrat PEC qui se questionnerait aussi sur sa force de travail. Pourquoi à lui on demande ça et à moi on demande ça, moi je me questionnerai quand même hein. Ça pourrait établir une sorte de déséquilibre. » (Resp.1.1).*

La hiérarchie est pleinement consciente de l'exigence que représente cette stratégie vis-à-vis des salariés en insertion. Il s'agit donc d'un pari sur les potentialités des individus.

*« Mais je trouve que, pour le coup, on attend beaucoup d'eux, surtout concernant l'adaptation » (Resp.1.1).*

Les initiatives des salariés en insertion faisant montre de proactivité sont également perçues très positivement par la hiérarchie qui y voit un signe de motivation comme une opportunité d'améliorer l'organisation.

*« Des contrats PEC auront des initiatives que d'autres n'auront pas. C'est à dire à vouloir me dire, ben voilà Madame L., je pense que cet outil là il faudrait le retravailler [...]. Que ce soit des nouveaux salariés ou des stagiaires, tout ce qui est amené à re-questionner nos outils ou notre organisation, globalement est plutôt bien vu. Parce que, souvent lorsque nous travaillons, nous avons nos habitudes, même si on est dans une dynamique d'évaluation interne hein, et donc à repenser de manière plus formalisée les outils, l'organisation et tout ça, plutôt bien. Oui j'apprécie. D'autant que, du coup, ça montre aussi la motivation de la personne, son envie de s'engager. Et puis l'idée aussi*

*c'est d'améliorer notre organisation. » (Resp.1.1).*

Cette attitude positive de la hiérarchie encourage les salariés en insertion à faire des propositions d'amélioration.

*« - Lorsque vous faites des propositions, sont-elles toujours bien reçues ?  
- Bien oui parce qu'ils disent que la démarche elle est bonne. » (Coll.1.3).*

D'autant que la hiérarchie pratique également une politique d'incitation à l'expression des salariés.

*« ils nous demandent toujours notre avis. Qu'est-ce qu'on pense, qu'est-ce qu'on a envie de voir progresser. » (Coll.1.2).*

Les salariés d'ASSO.ACCUEIL sont ainsi mis dans la situation de devoir mobiliser et déployer des ressources personnelles n'ayant pas forcément pu être mesurées au préalable. Ces ressources adaptatives sont fortement valorisées dans l'organisation.

### **1.1.2.3. Pratiques relevant de l'organisation du travail**

Dès l'arrivée du nouveau salarié en PEC, il lui est affecté un référent choisi parmi le personnel plus expérimenté. Ce référent est chargé de montrer au nouvel arrivant les gestes techniques à réaliser, de l'aider à se repérer dans l'environnement de travail et de répondre à ses premières interrogations. Cette pratique peut être assimilée à du mentorat.

*« A l'heure actuelle, ce que je suis amenée à faire c'est mettre en lien avec un autre salarié, qui peut être en contrat PEC, et de recevoir ce salarié en amont, de lui dire que nous allons recevoir un nouveau salarié en contrat PEC sur le même type de poste pour qu'il puisse l'accompagner et être un peu personnel référent pour aller questionner, demander. » (Resp.1.1).*

Ce référent peut être assimilé à un tuteur par le salarié, même s'il n'en a pas le titre.

*« J'ai eu une tutrice au début et franchement elle m'a bien mise à l'aise, bien aidée. C'est une employée d'ici même. Moi j'appelle tutrice parce que le premier jour quand je suis arrivé on me l'a présentée, elle s'appelle D.. Elle nous a montré tout le travail qui avait à faire. » (Coll.1.2).*

Après plusieurs mois d'expérience dans la structure, les salariés en PEC peuvent à leur tour être amenés à être référents d'un nouvel arrivant, ce qui est particulièrement valorisant pour eux.

*« maintenant je forme les deux collègues qui viennent d'arriver. Après, j'ai dit je forme, ce sur quoi moi je sais. » (Coll.1.3).*

Cette pratique de mentoring mobilise des ressources présentes au sein de l'organisation dans une logique de renforcement des compétences déployées par le salarié en situation de travail.

L'organisation du travail offre de nombreuses possibilités d'échanges avec des collègues. Ainsi, le



travail se fait essentiellement en équipe.

*« Ici on n'est jamais seul. On est toujours en équipe en fait » (Coll.1.1).*

Ces équipes sont multidisciplinaires et permettent donc de nombreux et riches échanges avec d'autres professionnels de métiers différents.

*« Là, par exemple, on est dans un encadrement de quatre personnes. À l'accueil il y a l'éducateur spécialisé, la stagiaire éducatrice spécialisée, ensuite il y a deux agents de service et moi-même. On est cinq du coup. En plus, je travaille avec les assistantes sociales. Après, il y a aussi des agents d'accueil. » (Coll.1.1).*

De plus, les salariés en contrat PEC sont intégrés à une équipe de personnels en CDI ou en CDD représentant une mixité des statuts.

*« un contrat PEC est amené à travailler avec des CDI. Il y a une mutualisation de nos établissements, une mutualisation de nos salariés, à tout niveau. » (Resp.1.1).*

*« - Les personnes avec qui vous travaillez sont sur le même type de contrat que vous ?  
- Non, la plupart ont la chance d'être en CDI. Et puis il y a des contrats PEC aussi comme moi, il y a agent d'accueil. Il y a des contrats PEC qui vont se terminer bientôt. Il y a des nouvelles qui sont rentrées justement, aujourd'hui. Et donc oui il y a de tout, il y a CDI, il y a CDD, et puis PEC. » (Coll.1.1).*

Ce travail en collectif et cette mixité représentent un contexte favorable pour les apprentissages entre collègues.

*« Par exemple, pour l'histoire de la plonge, moi je faisais à ma façon pour la vaisselle et la machine. Mais un jour ma collègue elle est arrivée et elle m'a dit : met ton panier comme ça et tu vas voir ça sera plus vite fait. Bah c'était un petit truc bête, et bien ça m'a rendu service dans mon travail. J'ai gagné du temps. » (Coll.1.2).*

En outre, les passations d'informations entre équipes successives offrent de nouvelles occasions d'échanges autour de l'activité.

*« Mais ici il faut beaucoup d'échanges parce qu'il y a une équipe du matin et une équipe de l'après-midi. Il faut vraiment que quand l'équipe de l'après-midi arrive, avant que l'autre équipe s'en aille, il faut qu'ils fassent vraiment bien la transmission. Si la transmission a été faite, il n'y a pas de souci. » (Coll.1.2).*

Ces temps de transmission entre équipes sont également l'occasion d'échanges plus informels, de l'ordre de la socialisation.

*« On a un changement d'équipe, on a une équipe du matin et une équipe du soir. Quand il y a la prise de relais, ils ont un temps d'échange : comment ça va, ça c'est bien passé ce matin, tout ça. et donc du coup de dire, bien voilà, j'ai vu monsieur untel ce matin, pour moi il n'est pas bien, je sais pas ce qu'il a. Enfin il peut y avoir ces temps d'échange là qui peuvent paraître des temps informels, nous on demande aux prises de relais des échanges formels, mais il y a bien les deux » (Resp.1.1).*

A travers le fonctionnement en équipe, les salariés en insertion ont la possibilité d'acquérir des marges d'autonomie significatives. Cette autonomie se construit dans la coordination avec les autres membres de l'équipe.

*« Par exemple là j'arrive, je regarde mon cahier de transmission, il y a ça ça ça, et je vois avec mon collègue pour diviser les tâches. » (Coll.1.2).*

*« Parce que à chaque prise de poste on se réunit, qui va faire quoi. Voilà. J'ai déjà dit à une collègue : tu ne décides pas, on décide » (Coll.1.3).*

A travers de multiples occasions d'échanges professionnels riches et variés, l'organisation du travail au sein de l'employeur du cas ASSO.ACCUEIL offre donc un support particulièrement favorable aux apprentissages techniques et sociaux constitutifs de l'employabilité.

#### **1.1.2.4. Pratiques relevant du management**

En ce qui concerne les pratiques d'accueil et d'intégration, la prise de connaissance mutuelle entre collègues d'équipes et de services différents est soutenue par des réunions mutualisées au cours desquelles les nouveaux salariés en contrat PEC ont l'occasion de se présenter.

*« Et après, il y avait une réunion mutualisée où il y avait le Directeur. Donc je me suis présenté à tout le monde, un tour de table. Parce que nous on travaille en équipe. Du coup il y a l'équipe du matin et l'équipe de l'après-midi. Et moi, sur le temps d'encadrement je croisais les collègues mais les connaître vraiment... je ne les connaissais pas. Et bien le jour de la réunion je me suis présenté à tout le monde. » (Coll.1.1).*

La hiérarchie fait en sorte d'être aisément accessible, sur simple sollicitation, aux salariés en insertion.

*« Si moi on m'informe d'une difficulté ou quoi que ce soit, moi mon bureau est ouvert. Je leur dis que je suis disponible autant que peut se faire. Si je ne suis pas disponible sur le moment, je peux prendre du temps après pour pouvoir les recevoir. » (Resp.1.1).*

*« Notre cheffe est très disponible quand on a des questions. Même la direction en fait. Mais il faut les appeler. Et sinon, si on se croise en bas et tout et bien je pose une question et elle me dit oui mais venez dans 20 à 30 minutes. Et elle me reçoit et tout. Oui c'est accessible. Et la cheffe, quand on pose des questions elle vous aide et tout. » (Coll.1.1).*

La hiérarchie apporte un soutien psychologique sur des problématiques tant personnelles que professionnelles.

*« C'est quelqu'un qui est à l'écoute et qui comprend les choses. J'avais parlé avec elle que j'avais un petit souci de santé mais sans plus. Parce que c'est quelqu'un, pour moi, qui met à l'aise. Parce qu'elle a vu qu'au début j'étais super stressée et elle m'a dit pas besoin d'avoir honte, il faut en parler et tout ça. » (Coll.1.2).*

Au besoin, un travail de rassurance peut être réalisé par la hiérarchie auprès de salariés exprimant des doutes concernant leurs capacités à répondre aux exigences du poste.

*« il est arrivé que certains contrats PEC viennent me trouver au bout de 4 mois en me disant : écoutez, je crois que je ne vais pas tenir, c'est compliqué. Je leur dis que c'est plutôt une bonne nouvelle dans le sens où ils se rendent compte aussi des difficultés qu'on peut être amené à rencontrer. Ce que souvent, dans le temps d'échange que je peux avoir avec eux, je suis plutôt dans le soutien. Et je leur dis qu'il y en a d'autres qui sont passés avant eux et qui ont fait le même constat. Donc du coup, ils se sentent moins seuls. Je refais un point avec eux sur, globalement, sur les points qui les mettent en grande difficulté. Et je vois si je peux agir directement ou pas » (Resp.1.1).*

Ce soutien apporté par la hiérarchie n'empêche pas un cadrage relativement fort. En effet, les comportements inappropriés de la part des salariés en insertion sont bien relevés par la hiérarchie et ils font l'objet d'un recadrage systématique.

*« Bah en fait moi on m'avait recadré là-dessus une fois. Parce que moi je suis quelqu'un, j'aime l'humour en fait. Du coup je travaille dans la joie et la bonne humeur mais ça ne plaît pas forcément aux collègues. Ça plaît pas trop forcément au chef de service. Du coup, moi là, j'étais trop souriante alors qu'il fallait être juste... Ma chef elle dit oui l'humour c'est pas défendu mais il faut amener à bon escient » (Coll.1.1).*

Mais ces recadrages se font sans dureté, avec bienveillance.

*« Ma chef elle me l'a dit oui, gentiment, elle me l'a dit. [...] Après eux ce sont des gens très humains et très bien mais demain je peux tomber sur quelqu'un de plus sérieux et ça va pas le faire. » (Coll.1.1).*

Les erreurs sont également relevées et corrigées avec le même degré de compréhension.

*« En venant ici j'ai fait plusieurs petites erreurs pas trop graves et je suis toujours ici. On m'a juste reprise parce que je ne connaissais pas trop en fait. C'est la première fois que j'exerçais en centre d'hébergement. Donc oui des erreurs j'en ai sûrement fait, je me souviens plus, mais ça se passe bien si c'est des petites erreurs. on est là pour rattraper, on est là pour se former. Voilà, on est là pour apprendre, on apprend tous les jours. Donc sur les petites fautes, non ça c'est pas sanctionné ici. C'est juste, voilà on vous recadre gentiment et puis voilà, c'est bon, ça passe. » (Coll.1.1).*

*« Si la personne vient d'elle-même me dire qu'elle a fait telle erreur, alors je lui demande ce qu'il en est, le pourquoi du comment. Et j'essaye de comprendre ce qui a pu l'induire en erreur. Est-ce que c'est un défaut d'information, un défaut d'organisation ou une mauvaise interprétation du salarié, de ce qu'elle a pu comprendre. Ça peut arriver. » (Resp.1.1).*

La sécurité psychologique semble ainsi être préservée chez les salariés en insertion.

*« En fait quand vous avez un chef de service comme Madame L. vous êtes rassuré. Elle vous recadre quand il faut mais elle est calme et elle rassure les gens en fait. » (Coll.1.1).*

D'autant que le cadrage tient compte de la situation d'insertion et permet un droit à l'erreur.

*« Nous sommes amenés à embaucher des personnes en contrat PEC, nous ne pouvons pas nous*

*attendre à avoir des salariés efficaces à 100%. C'est pas logique. Pour moi, si nous partons sur ce postulat qu'il n'y a pas de droit à l'erreur, nous ne sommes pas dans l'accompagnement attendu. » (Resp.1.1).*

Une limite, cependant, est fixée à la compréhension de la hiérarchie, c'est celle d'une mauvaise foi manifeste de la part du salarié.

*« Et l'idée c'est bien de les accompagner, je les recadre. Il m'est arrivé rarement de m'énerver mais ça a pu m'arriver. C'est vraiment quand je me rends compte que la personne est de mauvaise foi. La, par contre, ça a du mal à passer. » (Resp.1.1).*

Pendant le déroulement des contrats PEC, trois entretiens individuels sont réalisés par la hiérarchie avec le salarié en insertion. Il s'agit à la fois de répondre, de manière qualitative, aux prescriptions de Pôle emploi mais également de faire le point sur la situation et le travail des bénéficiaires. Les salariés sont évalués sur un mode ipsatif, à partir de leurs progressions individuelles et non les uns par rapport aux autres.

*« La responsable m'a convoqué deux fois parce qu'il y a un entretien à faire pour Pôle emploi, je sais pas quoi. Elle m'a posé des questions mais moi je vous dis j'ai pas eu de souci. » (Coll.1.2).*

*« J'essaye toujours d'aller questionner le salarié pour savoir, qu'est ce qu'il en est, quelles sont les difficultés. Voilà, c'est vrai que les difficultés, elles peuvent être de toute sorte. Ça peut être des conflits relationnels aussi, avec des personnes de l'équipe. Alors juste, quand vous me dites ça, je peux avoir un salarié en contrat PEC qui a un peu de mal à suivre le rythme » (Resp.1.1).*

La hiérarchie veille également à délivrer des signes de reconnaissance positifs aux salariés en insertion, y compris sous une forme écrite pour en renforcer l'impact sur la confiance en soi des personnes concernées.

*« Ça permet même, à certains moments, même si j'ai pu le dire moi verbalement, que je puisse leur écrire certaines choses. Et de formaliser un écrit, bien souvent c'est plus percutant. Parce que c'est vrai qu'un temps d'échange on peut dire aussi beaucoup de choses, ce qui fait qu'on a une sélection des informations. Mais pour beaucoup, lorsqu'il y a la rédaction du bilan et que je leur fais lire, ils disent ah bah oui c'est vrai. Du coup, il y a une sorte de reconnaissance positive qu'ils valident à ce moment-là. Ce qui veut pas dire qu'il n'y en avait pas avant, mais c'est que de le voir du coup par écrit, ça leur permet eux-mêmes de valider le fait que pour l'association, à travers moi, ça a été positif. » (Resp.1.1).*

#### **1.1.2.5. Pratiques relevant de la gestion RH des apprentissages**

La gestion des apprentissages s'appuie largement sur une volonté délibérée de l'employeur de favoriser les apprentissages croisés, entre collègues et en situation de travail.

*« Ils apprennent aussi au contact des autres. On veut vraiment qu'à la fin du contrat ils aient perçu un enrichissement professionnel. » (Resp.1.1).*

Mais les réunions mutualisées, dont il a déjà été question plus haut, permettent également des échanges de pratiques, particulièrement autour de la problématique de la relation avec les résidents.

*« on a des réunions mutualisées où on peut échanger sur des situations difficiles et où un salarié peut être amené à témoigner d'une situation qu'il a géré de manière un peu différente. Mais c'est pas un groupe d'analyse des pratiques comme il peut être posé... » (Resp.1.1).*

*« - Est-ce que vous apprenez des choses dans ces réunions ?*

*- Oui. Et bien déjà notre comportement envers les résidents. Parce que c'est arrivé que des gens qui travaillent ici, qui sont en CDI, ils n'ont pas la même approche que moi. Ils font du rentre-dedans, il font l'attaque en fait. Et ça, ça a été discuté. Et bien la bientraitance, voilà. » (Coll.1.3).*

Ces échanges de pratiques sont d'autant plus utiles que les salariés doivent apprendre un rôle d'aidant correspondant à ce qui est attendu chez ASSO.ACCUEIL. Ce rôle nécessite de trouver le bon équilibre entre fermeté et douceur vis-à-vis des personnes accueillies ainsi qu'entre faire et faire-faire en vue de développer l'autonomie de ces personnes.

*« quand j'arrive dans une chambre et quand je vois, parce qu'on a quand même le contrôle des chambres à faire, quand je vois vraiment que c'est sale et bien je mets sur la transmission et je leur dis que demain je repasserai à telle heure et que je ferai la chambre avec. Et s'ils me disent ah mais non je n'y arrive pas, je leur dis qu'il est pas question qu'ils arrivent pas, je vous montre comment on essuie la table. Bon après c'est pas fait nickel mais ils font quand même. Mais ça au début j'avais du mal, je croyais que quand je voyais que c'est sale il fallait que je fasse. Parce que moi, ailleurs, j'ai appris plus comme ça » (Coll.1.2).*

Comme il est prévu dans le cadre du contrat PEC, l'employeur délivre des formations aux salariés en insertion. Cet aspect des obligations de l'employeur est jugé particulièrement bien respecté par l'intermédiaire de l'emploi. Ces formations sont facilement accessibles aux salariés en insertion qui ont la possibilité de choisir parmi un catalogue assez fourni.

*« Et puis là, au sein de la structure, j'ai reçu un mail, ils me proposent une liste de formations. Alors j'ai listé ce qui est le plus intéressant pour moi. Il y en avait une dizaine j'en ai pris cinq. » (Coll.1.3).*

Les formations proposées hors situation de travail sont de courte durée mais en lien direct avec l'activité exercée.

*« Les formations c'est sur la bientraitance, le droit des personnes accueillies, l'accompagnement des personnes victimes d'un événement traumatique, la gestion des émotions dans la relation d'aide. En fonction du poste sur lequel ils sont positionnés, il y a des petites formations de 2 à 3 jours qui sont faites. » (Inter.1.1).*

*« Ici, comme formation, j'ai fait gestion de la violence physique et verbale, sur 3 jours. Et sur une journée, j'ai fait la formation sur les troubles psy » (Coll.1.1).*

Au-delà de ces formations courtes, sur catalogue, l'employeur peut proposer aux salariés en

insertion de les accompagner dans un parcours de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) en vue d'obtenir un diplôme.

*« là je m'apprête à faire une VAE d'aide-soignante. C'est en cours, là je suis en train de faire les papiers pour faire la demande, les devis et tout ça » (Coll.1.3).*

Le rôle de tuteur est tenu par la responsable hiérarchique des salariés en insertion. Le tutorat débute effectivement après une première période d'immersion dans l'activité. Après une quinzaine de jours, un temps d'échange individuel dédié est proposé au salarié en insertion.

*« Donc si vous voulez, il y a un temps où la personne peut se dire, ben j'ai pas rencontré mon tuteur, je sais pas qui c'est, voilà. Mais en général c'est dit et après je prends un temps, au bout d'une quinzaine de jours, quelquefois avant, en fonction des besoins que j'ai identifiés, et je prends un temps d'échange en disant à la personne, ben voilà comment ça s'est passé » (Resp.1.1).*

Au cours du contrat, le tutorat peut se traduire par un appui formatif significatif, à partir de l'analyse en commun de situations de travail vécues, notamment sur la gestion d'une situation relationnelle difficile avec un résident.

*« Ce qui peut se faire aussi c'est, ça m'est arrivé pour les nouveaux contrats, il y a eu la gestion d'une situation un peu compliquée et j'ai pu constater que du coup ben il y a des difficultés pour la gestion de la situation de l'accueilli. Il a pu arriver que je reprenne les choses avec le nouveau salarié. Et que je lui explique un peu les choses. Parce que même un temps de formation sur la gestion des violences physiques et verbales, même si c'est important, ça ne permet pas de gérer systématiquement toutes les situations. » (Resp.1.1).*

Sur la dernière partie du contrat PEC, un exercice de mise par écrit du vécu au travail est demandé par le tuteur aux salariés en insertion. Un échange a lieu ensuite sur la base de cet écrit. A travers cet exercice, c'est un véritable travail réflexif guidé qui est réalisé avec le salarié.

*« une des choses qui va être très importante pour moi quand je fais le bilan de fin de contrat c'est d'être sûr... Bon j'ai un temps d'échange formalisé où je dis à la personne : faites votre écrit. Je leur demande de le faire un peu tout le long, ça aide. Et revenez vers moi on en discute. Du coup ils discutent de ce qu'ils ont pu remonter de façon un peu synthétique de leur fonctionnement, leur adaptation et tout ça. Mais moi j'en échange avec eux. » (Resp.1.1).*

Les pratiques décrites ci-dessus mobilisent les ressources de l'organisation en vue de développer des compétences réellement mobilisées dans l'activité, ces compétences étant considérées comme largement malléables.

### 1.1.2.6. Synthèse des pratiques d'employabilité

Le tableau 3.2 ci-dessous présente, de manière synthétique, les résultats obtenus dans les différents domaines des pratiques d'employabilité et d'employeurabilité. De la même manière que pour les pratiques d'intermédiation, une cotation évaluative sur une échelle de 1 à 7 est affectée à chaque domaine.

Responsabilité et ressources individuelles				←→			Responsabilité et ressources organisationnelles					
1	2	3	4	5	6	7						
Statique comme un état				←→			Évolutif comme un potentiel					
1	2	3	4	5	6	7						
<b>Pratiques antérieures à l'embauche</b>							<b>5</b>	<b>6</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un profil d'emploi à pourvoir assez précisément défini, en lien avec les contraintes du poste.</li> <li>• Faible centration sur les caractéristiques biographiques du candidat.</li> <li>• Intérêt pour le parcours de vie du candidat afin de contextualiser son comportement en entretien.</li> <li>• Présentation détaillée du poste au candidat.</li> <li>• Pratique d'une double évaluation et confrontation des évaluateurs.</li> <li>• Un contrat psychologique clair sur les attendus et les possibilités de CDIisation.</li> <li>• Une liberté d'engagement donnée explicitement au candidat.</li> </ul>												
<b>Pratiques concernant l'activité de travail</b>							<b>7</b>	<b>6</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un travail exigeant sur le plan cognitif confié aux salariés en insertion.</li> <li>• Une immersion très rapide dans l'activité pour mobiliser les ressources du salarié.</li> <li>• Incitation à la proactivité et à l'autonomie chez les salariés</li> </ul>												
<b>Pratiques relevant de l'organisation du travail</b>							<b>6</b>	<b>7</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Affectation d'un référent dès l'arrivée du nouveau salarié.</li> <li>• Inclusion dans une équipe professionnelle mixte et pluridisciplinaire.</li> </ul>												
<b>Pratiques relevant du management</b>							<b>6</b>	<b>7</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation des nouveaux arrivants aux collègues lors d'une réunion inter-service.</li> <li>• Accessibilité et soutien psychologique de la part de la hiérarchie.</li> <li>• Cadrage hiérarchique fort mais bienveillant.</li> <li>• Évaluation de type ipsative.</li> <li>• Un droit à l'erreur est accordé dans certaines limites.</li> <li>• Des feed-back et signes de reconnaissance réguliers.</li> </ul>												
<b>Pratiques relevant de la gestion RH des apprentissages</b>							<b>6</b>	<b>6</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des temps de regroupement permettant des échanges de pratique.</li> <li>• Un appui formatif en lien direct avec l'activité et en situation de travail.</li> <li>• Accompagnement sur des formations longues et diplômantes.</li> <li>• Un tutorat effectué par le responsable hiérarchique mais qui inclut une dimension formative.</li> <li>• Un tutorat qui permet un travail réflexif.</li> </ul>												
<b>Scores moyens</b>							<b>6</b>	<b>6</b>				

**Tableau 3.2 : Synthèse des pratiques d'employabilité pour le cas ASSO.ACCUEIL**

Il ressort de cette analyse des pratiques d'employabilité pour le cas ASSO.ACCUEIL que, quel que soit la catégorie de pratiques, elles renvoient toutes, de manière assez uniforme, à la convention de l'employabilité supportée. Dans les différents domaines étudiés (recrutement, tâches confiées, organisation du travail, management et gestion RH des apprentissages), l'employeur permet un développement non seulement des compétences des salariés en insertion mais également de leurs capacités. Parmi les singularités de ce cas, on peut notamment souligner le fait que l'activité confiée aux salariés en insertion est particulièrement exigeante sur la plan cognitif obligeant les bénéficiaires à relever rapidement des défis dans le travail avec l'appui de leurs collègues. Le fait que les salariés en insertion soient intégrés à une équipe professionnelle pluridisciplinaire concourant à la richesse des échanges représente également une caractéristique notable de cas.

### **1.1.3. Approches du savoir-être**

La présentation des éléments faisant référence au savoir-être relevés dans les entretiens du cas ASSO.ACCUEIL sera structurée sur la base des quatre cadrans de la grille de lecture du savoir-être à laquelle a abouti la première partie de notre revue de littérature (Figure 1.8).

#### **1.1.3.1. Ressources cristallisées**

Comme nous l'avons vu plus haut, l'employeur accorde une importance limitée aux éléments biographiques des candidats au recrutement, tels que les diplômes, pouvant représenter des signaux de savoirs de base. Il n'est fait recours à aucun test formel visant à cerner la personnalité des candidats.

#### **1.1.3.2. Ressources fluides**

L'activité confiée aux salariés en insertion exige le déploiement de capacités cognitives significatives en termes de flexibilité, de mémorisation, de résolution de problèmes ou encore d'attention. L'employeur n'a pas recours à des tests spécifiques pour évaluer ces capacités. Pour autant, l'employeur est sensible au potentiel des individus qu'il recrute. Ainsi l'intérêt porté au parcours de vie des personnes en insertion avec les épreuves qu'elles ont rencontrées sont perçues par l'employeur tout autant comme des facteurs de risque que comme des éléments positifs pouvant représenter des atouts potentiellement transférables dans un environnement professionnel.

*« je le perçois aussi comme une plus-value de l'expérience de vie pour le relationnel avec l'autre. »*  
(Resp.1.1).



L'employeur constate un manque de confiance en soi chez les personnes éloignées de l'emploi. Or, l'employeur estime qu'il est de son ressort de favoriser le développement de cette confiance en soi chez ses salariés en insertion.

« *Souvent, ce qu'on note sur les débuts de contrat c'est qu'il y a une nécessité de renforcer la confiance en soi.* » (Resp.1.1).

« *c'est un gros travail qui est fait quand même, pour redonner confiance à la personne. Il y a bien souvent sur ce type de contrat là, d'une façon ou d'une autre, des fragilités et une perte de confiance des personnes. Et le fait de retrouver un emploi c'est aidant. Et donc on travaille à une meilleure estime de la personne à travers différents points.* » (Resp.1.1).

« *Et pour nous, un des points importants c'est qu'à la fin d'un contrat, dans l'idéal, parce que c'est pas toujours le cas, nous arrivons sur un salarié qui a pris pleinement confiance en soi.* » (Resp.1.1).

Selon notre grille de lecture des savoir-être proposée en fin de première partie, la confiance en soi relève de l'image de soi permettant l'orientation des actions et donc de la catégorie des ressources fluides.

Lors de l'entretien d'embauche ainsi qu'à l'occasion du choix des formations à suivre dans le cadre du contrat PEC, l'employeur s'intéresse également aux centres d'intérêts des salariés en insertion.

« *on laissera un temps de parole au candidat pour faire valoir sa motivation et ses envies. C'est important.* » (Resp.1.1).

En termes de savoir-être, c'est vers les "moteurs" de l'action que cette dernière citation pointe.

### **1.1.3.3. Comportements normatifs**

Lors de l'entretien de recrutement, une place centrale est accordée à ce que l'employeur va percevoir chez le candidat comme une réelle volonté de travailler et nommer "motivation".

« *Alors, concernant les candidats, ce qui va nous intéresser de prime abord c'est la motivation, voilà. La motivation du candidat à vouloir travailler.* » (Resp.1.1).

Pour évaluer le degré de motivation des candidats, l'employeur n'a pas recours à un outil formel mais il se base sur son expérience ainsi que sur l'interprétation avec bon sens d'un ensemble de signaux faibles collectés tout au long du processus de recrutement. Parmi ces signaux, se trouve la réactivité du candidat lors de la première prise de contact par téléphone.

« *un des signaux pour nous ça va être la réactivité du candidat à notre appel. Souvent nous les interpellons de deux façons, donc téléphoniquement et par mail. Bien souvent quand on doit ressolliciter un candidat, pour le Directeur, c'est réhibitore. C'est que la personne n'est pas intéressée.*

*On l'a déjà fait hein. Moi dans les premières pratiques de recrutement je l'ai déjà fait, et c'est vrai qu'on se rend compte qu'au final, on a à faire à quelqu'un qui est peu motivé. » (Resp.1.1).*

Le degré de disponibilité du candidat pour la prise de rendez-vous d'entretien est également un signal pris en considération par l'employeur.

*« Quand un candidat commence à me dire qu'il n'est pas disponible, qu'il ne sait pas quand il sera disponible et qu'il attend un autre rendez-vous pour fixer le nôtre, eh bien moi le Directeur me dit écoutez là, je crois qu'on va s'arrêter là. » (Resp.1.1).*

Il en est de même pour le degré de patience du candidat lors de l'attente avant l'entretien.

*« je ne vous cacherais pas qu'un candidat, ça m'est arrivé hein, qui s'impatiente de trop et qui n'est pas capable d'attendre, c'est pas bon signe non plus pour nous. » (Resp.1.1).*

Le fait que le candidat pose des questions lors de l'entretien est, en revanche, considéré comme un signal de sa motivation.

*« Les questionnements sont toujours intéressants. Quand effectivement on a un candidat qui questionne l'organisation par rapport à des points qu'on n'a pas encore abordés en entretien, donc il les anticipe, c'est toujours intéressant. Donc ça ce sont des choses qu'on peut évaluer. » (Resp.1.1).*

Enfin, la réaction du candidat lorsqu'il lui est annoncé que sa candidature a été retenue est scrutée et également analysée comme indicateur de motivation pour le poste.

*« Alors du coup l'enthousiasme, il va être vite testé, c'est déjà dans le contact téléphonique. En amont et en aval. C'est à dire en amont du temps d'entretien et en aval, après avoir reçu le candidat pour l'appeler et l'informer que sa candidature est retenue. Un exemple assez récent, nous avons travaillé sur le recrutement d'un assistant de vie. Et une des candidates que nous avons appelée, c'est un des points que j'avais déjà remarqué lors de l'entretien, quand je l'appelle pour l'informer que sa candidature est retenue avec une autre, j'entends un candidat qui réagit peu, qui a une voix totalement monocorde. C'est déjà l'impression que moi j'avais eu pendant le temps d'entretien. » (Resp.1.1).*

Une suspicion de faible motivation à travailler chez un candidat représente, pour l'employeur, un critère éliminatoire dans le processus de sélection à l'embauche. La motivation, terme générique et peu précis, renvoie, dans notre grille de lecture des savoir-être aux comportements d'implication, marqué par un forte dimension normative.

En revanche, l'employeur fait part de la difficulté à évaluer de manière fiable certains savoir-être chez les candidats à l'embauche. Même si ces concepts ne sont pas cités, l'employeur fait référence à un biais de désirabilité qui incite les candidats à se présenter sous un jour plus favorable ainsi qu'à une capacité de clairvoyance normative permettant aux candidats de percevoir les attendus pour s'y conformer, le temps de l'entretien, sans pour autant y adhérer.

« Entre ce qui peut être montré dans un temps d'entretien et ce qui peut être expérimenté après l'embauche, il peut y avoir des écarts. C'est pour ça que c'est un exercice difficile. Parce qu'ils ont une certaine capacité à montrer des choses, et on se rend compte à l'embauche parfois qu'on en est loin. » (Resp.1.1).

Cette méfiance de l'employeur quant à sa capacité à évaluer par anticipation certaines compétences concerne tout particulièrement des comportements de conformité tels que la conformisation aux valeurs de l'entreprise ou le respect envers les collègues et la hiérarchie.

« Alors, la conformité aux valeurs de l'entreprise, ça pour le coup c'est vraiment quand la personne est embauchée qu'on peut se rendre compte réellement » (Resp.1.1).

#### **1.1.3.4. Comportements d'efficacité**

L'employeur indique apporter attention à certains critères pouvant, à priori, relever de comportements de conformité mais qui sont, en réalité, entièrement liés à des contraintes de l'activité. Il en est ainsi de la tenue vestimentaire.

« On peut avoir un point d'attention sur la tenue vestimentaire. Je vous explique. Quand on a, notamment sur mon dispositif, on accueille beaucoup d'hommes, oui majoritairement des hommes, entre 95 et 97%. Des hommes isolés. Quand je dois recruter un personnel sur mon dispositif et que je vois arriver une jeune femme en short et avec un décolleté qui baille ça me questionne un peu. » (Resp.1.1).

Le critère de la tenue vestimentaire n'est donc pas pris en considération dans le cadre du respect de normes sociales générales du monde du travail mais par rapport à des contraintes concrètes de l'activité qui, si elles n'étaient pas respectées, pourraient directement entraver l'efficacité du travail. C'est ce lien direct avec l'efficacité du travail qui permet à l'employeur d'aborder sans aucune gêne le sujet de la tenue vestimentaire avec les salariés.

« Je suis assez à l'aise avec ça. Parce que je sais que parfois certaines personnes ne le sont pas forcément. Ils essaient de prendre beaucoup de gants pour dire des choses très simples. Moi, la question de la tenue vestimentaire, elle va être importante pour moi concernant le type de public que j'ai, qui est un public fragile, souvent en quête, comment dire, de relations affectives. Et c'est vrai que la tenue vestimentaire, si elle est légère, peut du coup influencer sur le relationnel entre certains salariés et l'accueilli. Voilà ce que je dis d'ailleurs aux personnes. » (Resp.1.1).

Le raisonnement est le même vis-à-vis d'autres composantes de la tenue de soi, tels que la longueur des ongles ou le port d'accessoires de mode.

« moi quand je vois arriver une jeune femme qui a des ongles longs comme ça, qui a des talons longs comme ça, ça va être compliqué. Il faut quand même pouvoir tenir le matériel. Il y a cette donnée très pratique hein, c'est pas un critère discriminatoire, voilà, pour des raisons pratiques. Celle qui aime bien porter des bijoux, c'est pareil également pour nous. Bon on peut en porter mais... Concrètement même si nous ne sommes pas un garage, moi j'ai besoin d'un personnel qui mette la main dans le

*camboui.* » (Resp.1.1).

L'activité de travail confiée aux salariés nécessite la mobilisation de compétences relevant de comportements d'efficacité, particulièrement dans le domaine de la communication interpersonnelle. En effet, les interactions avec les résidents de la structure sont au cœur de l'activité des salariés. Il s'agit notamment de faire preuve d'écoute active et de diplomatie afin de garantir le maintien d'une relation de qualité suffisante pour permettre la délivrance du service.

*« J'observe, je regarde leur comportement, leur façon de parler. Après, à moi de m'adapter à eux. Il y a un comportement à avoir. Je vous donne un exemple, si quelqu'un est violent, je ne vais pas lui rentrer dedans. Je vais lui dire bah oui monsieur il ne faut pas faire comme ça mais plutôt comme ça. Je vais y aller en douceur, expliquer en douceur plutôt que du rentre-dedans parce que sinon la barrière ça bloque. Il vaut mieux avoir une bonne relation plutôt que ça bloque. Parce que quand ça bloque, c'est très difficile après pour rattraper »* (Coll.1.3).

On peut évoquer un travail du "care", évoqué dans la première partie, qui nécessite une ouverture aux autres et la mise en place d'une relation de confiance.

*« Avec les familles ça se passe plus facilement parce que c'est les enfants qui viennent vers vous. Mais après, les personnes seules, elles restent de loin, elles observent. Voilà, si moi je ne faisais pas la démarche d'aller vers eux il y aurait eu la barrière. Comme là, j'ai pas travaillé hier, j'arrive aujourd'hui, il y a une nouvelle famille, et bien je suis allé vers cette dame, je me suis présenté, elle s'est présentée. Parce qu'ils arrivent, ils sont lâchés, ils ne connaissent personne. Si nous on ne va pas vers eux, ils ne vont pas forcément venir vers nous. C'est pour créer la confiance surtout. »* (Coll.1.3).

Le travail se fait auprès d'un public en grande précarité sociale. Cela génère régulièrement des relations difficiles et exige donc la mobilisation de compétences relevant une nouvelle fois de la communication mais également de la maîtrise de soi.

*« Il y a des résidents, des cas, des malades avec qui il faut vraiment être au top à côté. Par exemple, ils ne veulent pas prendre des médicaments, ils n'acceptent pas qu'ils sont malades quelque part. Il faut vraiment faire de l'accompagnement et être derrière avec eux. Mais après il faut accepter aussi qu'ils vous disent des choses qu'on ne veut pas entendre. Mais après c'est le cadre de notre métier »* (Coll.1.2).

*« Moi je garde mon calme. J'ai même été insultée. J'ai rien dit. Je me suis dit bon, une mauvaise humeur une fois. La deuxième fois c'était trop, j'ai fait remonter. »* (Coll.1.3).

La confrontation quotidienne avec les problématiques de ce type de public expose les salariés à un risque de souffrance vicariante contre lequel ils doivent se protéger par une mise à distance qui relève de la gestion de soi.

*« Le plus compliqué c'est quand la personne ne veut pas prendre ses médicaments. C'est vrai qu'on ne doit pas prendre notre travail, comme on dit, sur le cœur mais on a quand même une conscience professionnelle. Et vous voyez si la personne elle est malade, on pense : comment il va passer la nuit*

*s'il n'a pas pris ses médicaments ? C'est vrai qu'on nous dit qu'il faut pas être comme ça, mais dans le cadre humain moi je le vois comme ça.* » (Coll.1.2).

Cette mise à distance émotionnelle est bien entendu difficile à réaliser.

*« C'est difficile de supporter tout ça »* (Coll.1.3).

Le travail en équipe, tel qu'il a été décrit plus haut, mobilise également fortement des savoir-être du type comportement d'efficacité relevant de la collaboration. L'entente entre collègues au sein de l'équipe et entre équipes étant essentielle au bon fonctionnement de la structure.

*« des fois les collègues ils n'acceptent pas forcément les critiques mais, juste un petit mot ça passe très très mal. Donc il y a des choses, il vaut mieux prendre à part. Et puis pour avoir une bonne relation il faut avoir l'échange »* (Coll.1.3).

Par rapport à ces savoir-être du type comportement d'efficacité, l'employeur en a une vision tout à fait développementale dans le sens où il estime que ces compétences sont malléables et peuvent donc être renforcées par la formation et l'expérience terrain.

*« La gestion de soi ça se travaille, la collaboration ça se travaille, l'organisation ça se travaille »* (Resp.1.1).

Les salariés en insertion interviewés ont fait mention d'apprentissages significatifs à l'occasion de leur contrat PEC au sein d'ASSO.ACCUEIL. Chez certains salariés ayant initialement des lacunes dans ces domaines, les exigences de l'activité ont conduit à des apprentissages sur des savoirs de base relevant des ressources cristallisées. Il s'agit de savoirs dans les domaines du numérique et de la littérature.

*« Ici j'ai appris à manier vraiment l'ordinateur. J'avais des notions, la base en fait. Mais ici je sais faire des tableaux, travailler sur Excel ou autre »* (Coll.1.1).

*« vous savez, manier le français des fois à l'oral on se trompe un peu, et du coup j'ai pu passer du registre un peu familier au langage soutenu. Donc ça m'a permis à l'accueil de développer tout ça »* (Coll.1.1).

Ont également été relevés par certains salariés eux-même des apprentissages en termes de confiance en soi, relevant donc des ressources fluides.

*« Donc, ce contrat PEC m'a permis, si vous voulez bien, de reprendre confiance en moi. Et moi je me disais, vu mon âge, je suis vieille, qui voudra de moi et tout. Je ne trouve pas de boulot, c'est foutu et tout. Mais depuis que je suis ici bah en fait ça m'a encouragé. De me dire bah non l'âge en fait c'est dans la tête. D'avancer, de faire des formations pour pouvoir... »* (Coll.1.1).

La richesse des interactions professionnelles a permis certains apprentissages des codes sociaux du travail pouvant être assimilés à des savoir-être de type comportements normatifs ou comportements d'efficacité.

« *Parce que moi dans mon quotidien je faisais pas attention à qui j'avais... moi je tutoyais tout le monde et tout ça. C'était des "ma belle" et tout. Et même en réunion. En fait, quand il y a réunion, y a mes collègues assistantes sociales, ben je dis ouai "ma belle" et tout. Elles me disent mais non il ne faut pas me dire "ma belle". Je dis ah bon mais pourquoi, je te dis bien "ma belle" dans le privé en dehors, dehors tu es d'accord et ici tu n'es plus d'accord ? Et là elle m'a regardé avec des gros yeux. J'ai dit bon d'accord. J'ai appris à chaque situation à adapter ma communication. C'est ça, travailler ma communication, avoir une communication adaptée.* » (Coll.1.1).

D'autres apprentissages sur les comportements d'efficacité ont été signalés par les salariés interviewés. Il s'agit d'apprentissages en termes d'organisation ou d'efficacité personnelle.

« *Par exemple, moi je savais pas, quand un résident ne veut pas prendre ses médicaments, et bien il faut envoyer un mail à tout le groupe SHSS. Et ben ça je ne savais pas, j'écrivais sur le cahier. Mais en fin de compte il faut pour tout des preuves. Moi ça j'ai jamais appris. Dans les entreprises que je faisais, c'était tout écrit dans le cahier de transmission. Et là on m'a donné une boîte mail. Il faut que je contrôle mes mails tous les matins. Ça je savais pas, j'ai jamais fait ça dans les autres entreprises* » (Coll.1.2).

« *j'ai appris à être vraiment sérieuse et à être concentrée aussi. Parce-que des fois je suis un peu dispersée en fait. Et donc j'ai développé ces qualités* » (Coll.1.1).

Il s'agit également d'apprentissages dans le domaine de la communication efficace.

« *J'ai développé des compétences que j'avais pas. J'avais jamais fait d'accueil de ma vie et là j'étais à l'accueil où je maîtrisais bien comment prendre les messages, comment répondre au téléphone. Parce que ça a l'air simple comme ça, mais quand on sait pas...* » (Coll.1.1).

Il s'agit, enfin, d'apprentissages sur la gestion de soi.

« *Je me suis amélioré dans la tenue que j'ai envers les accueillis. Surtout au moment du repas. Au moment du repas j'observe mais discrètement pour voir s'ils ont bien mangé, pour voir s'ils reprennent les enfants. [...] Je suis plus calme. Je dis les choses calmement. même si c'est énervant* » (Coll.1.3).

#### **1.1.3.5. Synthèse sur les approches du savoir-être**

Le tableau 3.3 présenté sur la page suivante reprend, de manière synthétique, les différentes évocations du savoir-être selon des quatre approches identifiées.

<p><b>S.E. Ressources cristallisées</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Peu d'importance accordée aux savoirs formels et aux traits de personnalité.</li> </ul>	<p><b>S.E. Ressources fluides</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Une attention particulière aux ressources fluides relevant de l'image de soi et des moteurs.</li> </ul>
<p><b>S.E. Comportements normatifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Recherche de signaux de faible motivation lors du processus de recrutement. Critère excluant.</li> <li>● Prise de distance vis-à-vis des comportements de conformité dont l'évaluation est jugée peu fiable.</li> </ul>	<p><b>S.E. Comportements d'efficacité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Une attention portée à des critères de tenue de soi mais dans une visée d'efficacité.</li> <li>● Une mobilisation importante de comportements d'efficacité.</li> <li>● Des apprentissages de savoir-être variés, plus particulièrement sur les comportements d'efficacité.</li> </ul>

**Tableau 3.3 : Synthèse des approches du savoir-être pour le cas ASSO.ACCUEIL**

L'analyse des références aux savoir-être dans le cas ASSO.ACCUEIL révèle la prédominance des comportements d'efficacité. L'utilité productive semble être ici le principal critère d'évaluation des savoir-être dans le travail, y compris lorsqu'il s'agit d'éléments relatifs à la tenue de soi. A l'inverse, il est fait peu de cas des comportements de conformité car leur évaluation est jugée peu fiable. Seule la motivation à travailler des candidats, relevant d'un comportement normatif d'implication représente un enjeu pour l'employeur lors du recrutement et fait ainsi l'objet d'une évaluation très poussée.

#### 1.1.4. Suivi des salariés en insertion

Cette section vise à fournir des éléments d'information pour évaluer le résultat du dispositif PEC en termes d'insertion professionnelle pour les bénéficiaires. A cette fin, le tableau 3.4 de la page suivante présente, pour chaque personne en insertion interviewée, des informations sur sa situation initiale (niveau de qualification et expérience professionnelle), le gain du contrat PEC (diplôme ou qualification obtenu), et la situation vis-à-vis de l'emploi approximativement 6 mois après la fin du contrat PEC.

	Situation initiale	Gains du contrat	Suivi post contrat
<b>Coll. 1.1</b>	Diplôme BEP carrières sanitaires et sociales. Plusieurs courtes expériences dans le domaine de l'entretien des locaux.	Obtention du diplôme d'état d'Aide Médico Psychologique + expérience professionnelle de 9 mois sur un métier demandé dans le secteur marchand.	En recherche d'emploi.  Des problématiques de santé qui freinent la reprise d'emploi.
<b>Coll. 1.2</b>	Diplôme BEP secrétariat. 5 années d'aide cantinière et agent polyvalent en contrat aidé. 3 années d'aide ménagère en contrat de droit commun.	Obtention du diplôme d'état d'Aide Médico Psychologique + expérience professionnelle de 18 mois sur un métier demandé dans le secteur marchand.	En emploi dans la même structure.  Contrat PEC renouvelé
<b>Coll. 1.3</b>	Diplôme d'Etat d'Auxiliaire de Vie Sociale (AVS) de niveau CAP/BEP. 2 années en tant qu'AVS sur un contrat de droit commun.	VAE pour l'obtention du diplôme d'aide soignant. 18 mois d'expérience professionnelle sur un métier demandé dans le secteur marchand.	En CDI sur un poste d'aide soignante dans une autre structure.

**Tableau 3.4 : Suivi des salariés en insertion du cas ASSO.ACCUEIL**

Les apports du contrat PEC pour les bénéficiaires concernés sont substantiels. Ils se trouvent tout autant dans une expérience probante qu'à travers des formations diplômantes et ayant de l'attractivité sur le marché du travail. Les résultats en termes d'insertion durable ne font ressortir qu'un seul contrat à durée indéterminée dans les six mois après la fin du contrat PEC. Pour un autre bénéficiaire le résultat ne pourra être mesuré que plus tard car son contrat PEC a été renouvelé chez le même employeur. L'accès à l'emploi du troisième bénéficiaire est entravé par des problématiques de santé.

L'intermédiaire de l'emploi a fait mention d'autres bénéficiaires qui ont pu faire l'objet d'une embauche sur un contrat durable au sein de la structure à l'issue de leur contrat PEC.

« On a eu des cas avec [ASSO.ACCUEIL] où la personne elle a été cédésée par la suite » (Inter.1.1)



## 1.2 - Cas n°2 - ASSO.INSER

L'élément central du cas ASSO.INSER est une association d'insertion de taille modeste et totalement indépendante de toute collectivité locale ou autre organisme privé comme public. L'association collecte et revend à très bas prix différentes fournitures, dont de la nourriture, auprès d'un public défavorisé. Ont été interviewés, dans le cadre du cas ASSO.INSER, quatre salariés en insertion, le dirigeant fondateur de l'association ainsi que le conseiller entreprise de Pôle emploi en charge du suivi de cet employeur.

### 1.2.1. Stratégies d'insertion / figures de l'intermédiation

#### 1.2.1.1. Pratiques de l'intermédiaire orientées vers l'offre d'emploi

Lorsqu'une offre d'emploi est ouverte par l'employeur, l'intermédiaire réalise une présélection de candidats à travers une sollicitation des conseillers qui gèrent un portefeuille de demandeurs d'emploi constitué de personnes considérées comme les plus éloignées du marché du travail, notamment à cause de freins périphériques (problématiques de santé, de logement, difficultés importantes d'ordre familial ou financier). La présélection se fait donc moins sur des critères biographiques d'ordre administratif (niveau de qualification, durée de chômage,...) que sur des critères sociaux relevant du parcours de vie des personnes. L'évaluation sur la base de ces critères nécessite un diagnostic relativement approfondi.

*« En interne, on fait appel aux collègues qui ont des portefeuilles renforcés ou autres. Donc voilà, je fais le point avec les collègues en interne pour essayer de cibler au mieux la typologie de candidats que l'association recherche » (Inter.2.1).*

Cependant, le rôle de présélection de Pôle emploi est limité par le fait que l'employeur a souvent déjà préalablement identifié la personne qui pourrait être amenée à tenir le poste faisant l'objet du nouveau contrat PEC.

*« lorsqu'il dépose un projet d'embauche, il a déjà en tête la personne. Après, il est ouvert à toute proposition » (Inter.2.1).*

Ainsi, le processus prescrit dans le cadre du contrat PEC est, dans les faits, souvent modifié avec une inversion des rôles entre employeur et intermédiaire de l'emploi dans la phase de présélection.

*« Il a son propre panel, ses propres candidats. [...] Dans 80% des cas, c'est lui qui m'envoie ses propres profils » (Inter.2.1).*

*« Voilà, c'est plus dans ce sens là on va dire. Il m'envoie des profils, moi je vois ce qu'il est possible de faire et comment l'accompagner au mieux là dedans » (Inter.2.1).*

L'acceptation de ce mode de fonctionnement par Pôle emploi se fait sur la base de la justification que l'employeur étant plus proche du terrain, il a une meilleure connaissance des problématiques d'insertion des personnes concernées.

« *Comme lui il est sur le terrain, il est plus à même d'apprécier les difficultés d'insertion ou pas* » (Inter.2.1).

L'intermédiaire se rend ponctuellement dans les locaux de l'employeur pour traiter des problèmes administratifs particuliers mais la vision de l'activité qui en ressort est relativement superficielle.

« - *Es-tu déjà allé dans leurs locaux ?*

- *Oui, j'y suis allé déjà trois ou quatre fois. Ils récoltent des dons. Il y a des objets partout, des meubles. Ils bricolent et rafistolent pour pouvoir donner aux plus démunis* » (Inter.2.1).

Les visites n'ont pas pour objectif de réaliser des analyses de poste approfondies. Cela n'est pas jugé pertinent par le conseiller Pôle emploi.

« *Après, en termes de description du poste en lui-même, je sais ce qu'ils recherchent mais c'est compliqué de trop détailler la technicité sur ces dispositifs là. Parce qu'on sait bien que ce dispositif c'est pour aider des personnes qui sont éloignées de l'emploi. Donc si on va vraiment dans la précision de la technicité et bien on ne va pas sur un dispositif PEC. Ca c'est pour des profils qui sont employables immédiatement* » (Inter.2.1).

Le service rendu par Pôle emploi en tant qu'intermédiaire est jugé positivement par l'employeur sur les plans de la disponibilité, de l'écoute et de la personnalisation.

« *Avec Pôle emploi [...] il y a un excellent rapport, un excellent suivi, il y a une intelligence du cœur qu'on ne retrouve pas ailleurs* » (Resp.2.1).

« *On s'appelle régulièrement. On sort tel ou tel dossier, si je ne sais pas trop comment faire, il me dit. J'ai toujours une réponse. Il se déplace quand il sent qu'il y a besoin, c'est pas très loin* » (Resp.2.1).

L'employeur apprécie particulièrement la souplesse de Pôle emploi qu'il retrouve moins chez d'autres partenaires exerçant également la fonction d'intermédiaire.

« *Et on a énormément de mal par exemple avec les missions locales. [...] C'est paradoxal hein, c'est plus administratif que Pôle emploi qui est beaucoup plus souple. C'est étonnant hein. Et pourtant c'est une réalité à laquelle on est confronté très régulièrement* » (Resp.2.1).

Cette souplesse de Pôle emploi est facilitante pour la mise en œuvre des projets d'accompagnement individualisés prévus par l'employeur et pour lesquels un besoin d'aide financière est nécessaire étant donné les faibles ressources de la structure.

« - *Quelles sont les attentes de ASSO.INSER par rapport à Pôle emploi ?*

- *Ben, c'est comme tout employeur association, ils attendent surtout des aides de l'Etat. Comme nous on est prescripteur des aides de l'Etat, c'est quel dispositif est le plus avantageux pour lui dans son accompagnement au quotidien de ce type de public. C'est surtout ça* » (Inter.2.1).

L'intervention de l'intermédiaire consiste donc largement à répondre aux attentes de l'employeur en termes de financement de l'emploi et de la formation.

*« L'employeur a plein de demandes qui lui remontent du terrain par le bouche à oreille. Il fait un pré-entretien et après il envoie vers moi pour savoir ce qu'on peut faire sur le plan de formation ou comme aide à l'embauche » (Inter.2.1).*

Mais au-delà du rôle de Pôle emploi en tant que prescripteur d'aides financières permettant l'embauche de salariés en insertion, l'employeur estime ne pas être suffisamment conseillé pour la gestion de son personnel.

*« Mais aussi paradoxal que ça puisse paraître, on est aidé pour avoir des contrats mais pour la suite pas du tout. C'est chacun sa merde. C'est la débrouille totale. » (Resp.2.1.)*

L'employeur est demandeur d'aide en ce qui concerne la gestion des ressources humaines en général et notamment sur le volet formation.

*« Et donc on aimerait bien qu'à Pôle emploi il y ait quelqu'un qui vienne comme ça... Voyez ce que je veux dire, une sorte d'animateur de l'emploi, qui vienne dans les structures et qui nous dise : alors pour les formations vous en êtes où là ? Qu'est-ce que vous avez mis en place, c'est quoi vos problèmes, ah bah non on pourrait faire comme ça... » (Resp.2.1).*

La demande d'appui extérieur porte, également et plus spécifiquement, sur la gestion des situations relationnelles difficiles avec le personnel comme avec le public.

*« On n'a pas cet apport extérieur qui nous permettrait, par exemple dans le cadre de réunion, même semestrielles ça suffit, de pouvoir parler nous aussi, responsable d'association, de pouvoir partager le travail qu'on fait avec d'autres. Des fois c'est lourd. Des fois on reçoit des gens, je sais pas, et bien il arrive bourré, il vous pète le rideau... Bon moi j'ai appris à gérer ça [...] mais malgré tout avec le poids de ce qu'on fait tous les jours en permanence, il y a des fois c'est ingérable » (Resp.2.1).*

Selon l'employeur, ce manque d'accompagnement dans la gestion interne de la structure pourrait potentiellement entraîner des dérives liées au fait que les dirigeants de l'association ne sont pas des professionnels des ressources humaines et que la gestion se fait plutôt sur un mode affectif.

*« j'ai dit ça un jour à un inspecteur du travail, j'ai dit, vous savez quoi, on pourrait être une secte ici personne ne se poserait la question de savoir qui nous sommes. Ben oui c'est vrai, on pourrait faire n'importe quoi ici dans l'association. Personne ne posera la question, du moment qu'on embauche des gens qui sont dans la merde et qu'on les enlève des statistiques. On nous demande des rapports mais à la limite on peut marquer n'importe quoi sur les rapports. Personne ne viendra voir ce qui se passe, sauf le jour d'un gros clash. Voilà, c'est ça qui nous manque, un regard extérieur. On en a pas assez... Je veux dire nous on n'est pas des professionnels, on fonctionne avec le cœur » (Resp.2.1).*

### *1.2.1.2. Pratiques de l'intermédiaire orientées vers la demande d'emploi*

Pôle emploi ne réalise pas de préparation formalisée des demandeurs d'emploi en amont de l'entretien d'embauche ou de l'intégration dans l'entreprise d'accueil.

« *Franchement, non, il n'y a pas de préparation* » (Inter.2.1).

Comme nous le verrons plus loin, l'employeur souhaite recruter des personnes particulièrement éloignées du marché du travail. L'intermédiaire part du principe que l'écart entre ce type de public et les attentes du marché du travail est tellement important qu'une préparation sur les compétences de type savoir-être n'est pas à sa portée.

« *En termes de savoir-être c'est très compliqué. Parce que ce sont des personnes qui ont une cassure avec le monde du travail. En termes de savoir-être, ils n'ont aucune posture. La plupart sont dans l'addictologie ou autre, ils sont vraiment très loin de la cible. [...] ce sont des personnes dont les besoins primaires ne sont pas satisfaits et ils ne vont pas passer aux étapes suivantes. L'étape suivante, recherche de travail, non. Parce que la plupart ils n'ont pas de toit, rien du tout. Donc ils ne vont pas se projeter dans un emploi si leurs besoins primaires ne sont pas satisfaits. Voilà, donc en termes de savoir-être c'est compliqué* » (Inter.2.1).

Pour ce type de public, particulièrement, l'intermédiaire met en avant la plus forte pertinence des formations en situation de travail.

« *des fois ce qui est embêtant avec les formations, c'est que c'est des formations théoriques, mais pour moi, là ou tu peux vraiment acquérir des compétences c'est dans l'entreprise* » (Inter.2.1).

Certains messages de sensibilisation peuvent cependant être passés par le conseiller Pôle emploi auprès des candidats à l'embauche à propos des règles de base à respecter dans le cadre d'un contrat de travail. Mais l'intermédiaire compte avant tout sur l'employeur pour réaliser l'apprentissage des codes sociaux du travail qui font partie des savoir-être.

« *Vous êtes en situation de contrat, si demain vous vous absentez ou autre, c'est pas comme à l'école là, c'est pas je ne viens pas, il faut informer votre employeur parce que vous êtes couverts par votre entreprise. Voilà, c'est des petits cadrages comme ça* » (Inter.2.1).

Pourtant, l'employeur indique être demandeur d'une intervention plus forte de Pôle emploi, avant que ne débute effectivement le contrat de travail, en vue de poser un cadre clair et structurant à destination des bénéficiaires.

« *J'avais suggéré ça à Pôle emploi, à un moment donné, que lors des entretiens que nous avons quand on signe un contrat PEC et bien que cette partie justement du comportement, de la façon de s'habiller, exétera, fasse partie de l'entretien. [...] Je pense que ce serait important de poser ça de manière institutionnelle. Alors bon, il y a des employeurs qui vont dire qu'il n'y a pas besoin qu'on leur parle de ça. Moi je dis que le rappel à la règle, le rappel à la loi, le rappel à l'institution, voilà, ça doit être rappelé* » (Resp.2.1).

Les faibles capacités d'embauches de l'employeur ne se traduisent pas par un traitement en masse des présélections par l'intermédiaire. Il s'agit de demandes d'embauche ponctuelles, traitées de manière individualisées. La recherche de candidat se fait donc par consultation des collègues, en interne. Une adéquation est recherchée entre, d'une part, le poste à pourvoir, qui doit être associé à une formation dans le cadre du PEC, et d'autre part les projets professionnels et personnels des demandeurs d'emploi. Cependant, les propos du conseiller Pôle emploi traduisent un centrage portant plus sur des critères biographiques d'éloignement de l'emploi que de projet professionnel.

*« on essaye de joindre le besoin de l'employeur avec les demandeurs d'emploi dans le fichier. C'est le schéma classique. En sachant que pour le PEC ce sont des formations qui sont adaptées aux profils. Donc il faut que ça corresponde un minimum hein » (Inter.2.1).*

Le suivi en cours de contrat qui doit être fait par l'intermédiaire est bien réalisé mais essentiellement à distance, par téléphone, et sur la base du formulaire administratif prévu à cet effet.

*« - Comment se passe le suivi dans le cadre du contrat PEC ?*

*- On utilise le questionnaire. Le questionnaire pour l'entreprise comme pour le salarié. C'est simple, moi j'appelle l'association pour faire un point sur comment ça se passe. La plupart du temps ça se passe bien » (Inter.2.1).*

Le suivi dans l'emploi réalisé par l'intermédiaire est donc léger, ce suivi étant assuré par l'employeur.

*« De toute façon, quand ça ne se passe pas bien, on le sait dans les deux premières semaines. [le dirigeant de l'association] me dit tout de suite : ah bah là on ne peut rien faire, on le remplace. Et là je fourni d'autres candidatures » (Inter.2.1).*

Il n'a pas été possible de relever, dans les propos de l'intermédiaire de l'emploi, de signes d'une volonté de poursuivre l'accompagnement des demandeurs d'emploi au-delà du contrat PEC dans une logique d'accompagnement vers l'emploi. En tout état de cause, un tel accompagnement ne serait pas nécessaire étant donné le fort taux d'accès à l'emploi à l'issue du contrat PEC.

*« En tout cas, avec [ASSO.INSER], j'ai pu faire beaucoup de sorties positives du dispositif vers le secteur marchand » (Inter.2.1).*

### **1.2.1.3. Synthèse des pratiques d'intermédiation**

Le tableau 3.5 ci-dessous synthétise les informations recueillies sur les pratiques d'intermédiation et mentionne une cotation évaluative pour chaque item.

<b>Intervention sur l'offre d'emploi</b> Prendre l'offre telle quelle, rester à l'extérieur 1 2 3 4 5 6 7 Faire évoluer l'offre, aller à l'intérieur				<b>Intervention sur la demande d'emploi</b> Mettre en condition le demandeur d'emploi 1 2 3 4 5 6 7 Mettre en situation le demandeur d'emploi					
<b>Analyse de poste et négociation de l'offre :</b>  Les analyses de poste ne sont pas jugées utiles par l'intermédiaire. l'offre d'emploi est définie par l'employeur, sans négociation.				2	<b>Individualisation de la relation avec le demandeur d'emploi :</b>  Traitement individualisé des candidatures sur des critères sociaux nécessitant un diagnostic approfondi.				5
<b>Intervention dans la présélection des candidats :</b>  P.E. joue un rôle limité dans la présélection des candidats. Une grande souplesse est accordée dans la procédure de sélection.				2	<b>Préparation du demandeur d'emploi :</b>  Pas de préparation formalisée des demandeurs d'emploi. L'intermédiaire se repose sur l'employeur pour l'apprentissage des savoir-être.				5
<b>Conseil RH et intervention dans la gestion RH de l'employeur :</b>  Faible intervention et influence de P.E. dans la gestion RH de l'employeur malgré des demandes énoncées par l'employeur.				2	<b>Suivi dans / vers l'emploi :</b>  Un suivi dans l'emploi réalisé à distance. Pas de suivi vers l'emploi à l'issue du contrat PEC				5
<b>Scores moyens</b>				2					5

**Tableau 3.5 : Synthèse des pratiques d'intermédiation pour le cas ASSO.INSER**

Les différentes pratiques d'intermédiation relevées dans le cadre du cas ASSO.INSER convergent tous vers la figure de l'insertion dans le sens où l'intermédiaire est sur une réponse à l'offre d'emploi telle qu'elle est définie par l'employeur ainsi que sur une recherche de conciliation entre les besoins du demandeurs d'emploi et la situation de travail qui lui est proposée.

## 1.2.2. Conventions d'employabilité et pratiques d'employeurabilité

### 1.2.2.1. Pratiques antérieures à l'embauche

Conformément à sa vocation, l'employeur ASSO.INSER ne recrute que des personnes très éloignées du marché du travail.

« on voit que eux, ils s'orientent vers les publics qui ont de gros freins périphériques » (Inter.2.1).

Les entraves du public concerné relèvent à la fois de problématiques sociales et de savoir-être.

« Tous les gens qu'on prend font partie de cette population qui ont des difficultés comportementales » (Resp.2.1).

L'employeur revendique une sélection inversée sur ces critères, consistant à embaucher les

personnes ayant les plus lourds handicaps sociaux en vue de les aider à progresser ensuite.

*« celui qui va se présenter devant nous et qui sera le pire, c'est celui-là qu'on va choisir parce que nous on est là pour aider » (Resp.2.1).*

*« Comme on est dans une relation d'aide et puis une volonté de faire changer les choses, faire évoluer un petit peu les choses, et bien on va embaucher justement celui qui se présente avec une casquette, des lunettes de soleil et qui va être tout à fait impoli. Parce que chacun a droit à sa chance » (Resp.2.1).*

L'activité de travail de l'association employeuse est clairement mise au service de l'insertion professionnelle de ses salariés.

*« Nous on est une association, on n'est pas là pour avoir des salariés qui nous font du bien, pour avoir des salariés qui sont parfaits, qui font parfaitement leur travail. On est là pour les faire avancer dans le cadre d'un projet d'insertion. Qui dit entrée en insertion dit forcément qu'on n'est pas parfait. » (Resp.2.1).*

Les limites que se fixe l'employeur dans les difficultés portées par les candidats sont poussées très loin. Elles se situent au niveau de la pathologie mentale représentant un danger évident pour autrui.

*« Si j'ai affaire à un pédophile, un gros pervers sexuel, mais ça nous est arrivé hein, ça c'est de la psychiatrie, c'est autre chose, c'est pas chez nous » (Resp.2.1).*

La motivation des candidats à l'embauche est très peu questionnée, les entretiens d'embauche sont plus centrés sur les potentialités de progrès des candidats que sur leur parcours passé. En outre, les entretiens sont relativement courts.

*« Avant de signer mon contrat ici, j'ai eu un entretien avec le responsable. Il m'a demandé si je peux faire mon travail comme il faut. J'ai dit oui. Et est-ce que je peux m'améliorer. J'ai dit oui » (Coll.2.3).*

Au-delà de la phase de sélection à l'embauche, cette centration sur les potentialités est maintenue tout le long du contrat PEC.

*« [le dirigeant de ASSO.INSER] essaye, même si la personne est en décrochage, de la ramener, ramener la personne. Si il sent qu'il y a un potentiel, qu'on peut faire quelque chose avec » (Inter.2.1).*

Les salariés en contrat PEC au sein de ASSO.ACCUEIL ont réalisé, au préalable, une période de stage dans l'association. Ce stage bénévole ne correspond à aucune obligation légale dans le cadre du contrat PEC.

*« - Avez-vous fait un essai ou un stage dans cette association avant d'y être embauché ?  
- Si j'ai fait comme un stage.  
- De combien de temps ?  
- 3 mois comme bénévole » (Coll.2.4).*

*« - Au début, j'étais bénévole. Après j'ai attendu le contrat, et voilà.  
- Pendant combien de temps avez-vous été bénévole ?*

- 4 mois » (Coll.2.3).

La période de stage permet une prise de connaissance mutuelle entre employeur et éventuel futur salarié. L'employeur peut ainsi évaluer la personne par observation directe dans la situation de travail. La décision d'embauche peut se prendre rapidement à l'issue de cette phase d'observation.

« *Au début quand je suis arrivé j'ai tout fait. On n'a pas trop parlé, [le dirigeant d'ASSO.INSER] m'a vite dit ouais* » (Coll.2.4).

Cette immersion en situation de travail permet également au futur salarié d'appréhender clairement l'activité et ainsi de sécuriser sa décision de vouloir tenir le poste dans le cadre d'un contrat PEC.

« *je suis venu ici pour chercher un stage, vraiment à l'aveugle. Au final, ce que j'ai produit ici m'a plu. Même, le travail que j'ai pu fournir a plu au patron. Du coup, c'est vrai qu'il m'a proposé une embauche et j'ai tout de suite accepté* » (Coll.2.1).

Enfin, cette phase d'immersion représente une occasion pour le futur salarié de tester différentes activités au sein de l'association afin de choisir celle qui lui convient le mieux.

« *on était libre de faire ce qu'on voulait. Si je voulais travailler avec G. je pouvais. Si je voulais aller travailler derrière dans tout ce qui est alimentaire je pouvais aussi. [...] C'est vrai qu'on n'avait pas de tâche vraiment définie à faire. Et c'est ce que j'apprécie en fait. Après, à partir de là, le patron nous disait bon maintenant si tu veux être embauché choisi ta voie, choisi la formation que tu voudras faire plus tard. Donc après on se positionne. Et voilà, ça se passe bien* » (Coll.2.1).

Il s'agit donc ici d'un mode d'évaluation des futurs salariés par observation des compétences mobilisées dans le cadre d'une situation de travail souple et facilitante.

#### **1.2.2.2. Pratiques concernant l'activité de travail**

Le travail confié aux salariés en insertion est peu complexe et adapté aux capacités de chacun.

« - *En quoi consiste votre travail ici ?*

- *Je monte dans le camion et je vais voir des meubles. Après je mets les meubles dans le camion. C'est pas moi qui conduis le camion* » (Coll.2.4).

« - *En quoi consiste votre travail ici ?*

- *Moi, c'est l'alimentaire. C'est préparer les colis, si quelqu'un fait des demandes. La mise en place des produits. Nettoyer la chambre froide, les rayons et tout* » (Coll.2.3).

Le travail est également peu intense et facilement compatible, en termes d'horaires, avec des contraintes personnelles.

« - *Et par rapport à ce que vous avez connu dans le bâtiment, c'est quoi les différences avec ici ?*

- *On ne force pas trop ici (sourire)* » (Coll.2.4).

« *Je commence à 9h ou 9h30 et pour sortir, ça dépend. Au plus tard c'est 15h. Des fois si on a des arrivages on attend, et puis après on rentre* » (Coll.2.3).



En revanche, l'activité des salariés en insertion nécessite systématiquement des interactions avec autrui, au-delà du cercle des collègues de travail. Or, cette dimension relationnelle est parfois difficile, elle nécessite que les personnes concernées dépassent leurs appréhensions, puisent dans leurs ressources personnelles et développent leurs aptitudes communicationnelles.

« - *Qu'est-ce que vous avez trouvé de plus difficile à faire dans votre travail ?*

- *Pas grand-chose... à part causer avec des gens. J'aime pas ça.*

- *Avec qui êtes vous êtes obligé de parler ici ?*

- *Avec les gens qui passent ici. Les gens qui me demandent des renseignements. Je n'aime pas ça moi »* (Coll.2.4).

« - *Qu'est-ce qu'il y a de plus difficile à faire selon vous dans votre travail ?*

- *Des fois on a plus rien à donner aux gens et les gens nous... Parce-que des fois notre stock est ... on a plus rien donc on ne peut pas donner et les gens ne sont pas contents. Et ça... il faut gérer et des fois c'est dur »* (Coll.2.3).

« *On est dans une association et je suis là en tant que secrétaire. Du coup je sais que j'ai des responsabilités à tenir. J'ai des dossiers. Le téléphone, savoir répondre au téléphone. Avoir de bonnes phrases, savoir conseiller les gens. Il faut que j'apprenne vite. Oui c'est un stress quelque part »* (Coll.2.1).

L'activité de la structure ASSO.INSER consiste à venir en aide à une population particulièrement défavorisée à travers la fourniture de mobilier, de vêtements et de nourriture. Cet objet social altruiste est considéré comme un support pour le travail développemental avec les salariés en insertion.

« *J'ai toujours pensé que faire pour l'autre c'était un accompagnement vers soi, voilà. Donc c'est un petit peu la méthodologie qu'on utilise »* (Resp.2.1).

L'identification des salariés en insertion aux problématiques des usagers de l'association semble effectivement une source de satisfaction et de sens au travail.

« *C'est vrai que j'ai eu une enfance pas très facile. J'ai été adopté, je n'ai pas connu mes parents. Le côté social m'a plu, m'a beaucoup plu, depuis que je suis jeune en fait, aider les autres. J'ai ma mère, qui m'a pas porté, qui m'a adopté, elle a toujours travaillé avec les enfants en difficulté. Des enfants placés. Donc j'ai toujours grandi avec des enfants placés, avec des situations difficiles. C'est vrai que j'ai toujours eu ce rôle de grande sœur, de pouvoir discuter avec eux. Et bien le fait d'être arrivée ici, dans une association où on aide les gens, c'est vrai que là, tout de suite, je me suis sentie à l'aise. Je me suis dit : là oui j'ai trouvé ma place »* (Coll.2.1).

Ce sens puisé dans le travail est lui-même porteur d'engagement.

« *Pour moi, le contrat c'est pour aider les autres surtout. Et là dessus, mon temps, il passe que pour ça. Je ne regarde pas les heures »* (Coll.2.2).

Dès que les salariés en insertion ont une maîtrise suffisante de leur activité, une large autonomie leur est accordée pour organiser les tâches quotidiennes.

« *Le matin j'arrive à 8h30. Du coup je commence à travailler tôt. J'attends pas que [Le dirigeant de l'association] arrive. J'ai mon ordi portable, je m'installe, je commence à travailler. Je sais ce que j'ai à faire en général. Du coup, je commence à travailler* » (Coll.2.1).

« *Bah, nous, le matin, on a tout un fichier qui est dans le bureau de Madame là-bas. On regarde combien de choses à faire aujourd'hui. Y a ça à faire, ça à faire. Et je commence à prendre mon téléphone pour appeler les personnes pour être en contact avec, pour voir si ils sont chez eux ou pas et on y va quoi* » (Coll.2.2).

Les prises d'initiatives de la part des salariés en insertion sont encouragées par la hiérarchie et considérées comme des occasions d'apprentissage de l'autonomie.

« *Juste derrière chez moi, il y a un monsieur qui habite dans un logement un peu insalubre, pas d'eau, pas d'électricité. C'est vrai que j'en ai parlé tout de suite à [Le dirigeant de l'association]. Je lui disais ce monsieur là il n'a pas à manger, il est en difficulté et j'aimerais bien l'aider. Du coup il m'a donné un dossier à faire. Tu montes le dossier, tu prends toutes les informations que tu as et je te laisse carte blanche. Du coup je l'ai embauché ici. Il travaille sur le chantier d'insertion. Il est salarié aussi aujourd'hui et je suis contente* » (Coll.2.1).

### **1.2.2.3. Pratiques relevant de l'organisation du travail**

L'ensemble du personnel participe à l'accueil et à l'intégration des nouveaux salariés au sein d'ASSO.INSER. Cet accueil est marqué par une inclusion immédiate dans le collectif et une confiance accordée à priori.

« *Ça m'a plu tout de suite. J'aimais bien l'ambiance. J'ai fait ma place. Ils m'ont donné ma place aussi. C'est vrai que j'apprécie beaucoup. Je me suis sentie en confiance. Ils me montrent tous qu'ils ont confiance en moi et c'est ce qui me plaît aussi.* » (Coll.2.1).

« *Au tout début, j'ai été accueilli, quand même, les bras ouverts, quand même. Ah oui. Il y avait d'autres salariés qui étaient là* » (Coll.2.2).

Parmi les personnes œuvrant au sein de l'association, il n'est pas fait de distinction en fonction de leur statut (contrat PEC, bénévole, salarié, stagiaires).

« *Ils ne me mettent pas à l'écart, j'étais qu'une stagiaire de base. Donc c'est vrai qu'ils ne m'ont pas mis à l'écart, ils m'ont inséré dans ce boulot là* » (Coll.2.1).

De très réguliers moments de convivialité permettent à l'ensemble du personnel de se regrouper autour d'un café ou d'un repas pris en commun. Le dirigeant de l'association est lui-même souvent présent.

« *A 9h30 ou 10h on fait une pause, on boit un café tous ensemble. À midi pareil, on va chercher le repas, on mange tous ensemble* » (Coll.2.1).

« *C'est bien parce que tous les jours à midi on fait la pause jusqu'à 14h. Tous les jours. On mange ensemble. On discute. Tout le monde est là. Même le patron il est là* » (Coll.2.3).

Des regroupements improvisés peuvent également se mettre en place dans des moments de faible activité pour échanger sur des sujets variés relatifs au travail comme à la vie personnelle.

« *Quand on voit que le planning n'est pas chargé, que tout le monde peut se libérer, alors on installe une table et on discute. On discute du travail, de l'avenir, de la famille, c'est bien* » (Coll.2.2).

L'ambiance de travail est détendue et les relations interpersonnelles sont basées sur la franchise.

« *Si vraiment c'est des grosses journées où il y a beaucoup de travail, on travaille, on mange. Mais c'est vraiment rare. Ici l'ambiance elle est top. Tout le monde rigole. Il y a personne qui fait la gueule. Tout le monde discute. Et puis s'il y a un problème, c'est ce que j'aime, on se le dit. On ne va pas passer par un autre. Moi personnellement je le vois avec eux, je sais que s'il y a un souci avec moi ils ne vont pas me le cacher. On va me le dire directement* » (Coll.2.1).

Cette ambiance de travail offre un cadre favorable à la solidarité entre salariés et membres de l'association.

« *J'ai aussi mes collègues là qui m'aident. On est une équipe donc on travaille avec tous. Si j'ai besoin d'eux, ils sont là pour moi. Je suis là pour eux aussi. C'est très important* » (Coll.2.3).

Les relations entre collègues peuvent se prolonger en dehors du cadre du travail.

« - *Il vous arrive de vous voir entre collègues en dehors du travail ?*  
- *Oui, avant le confinement on est sorti, on a fait un karaoké* » (Coll.2.3).

Ce mode de fonctionnement de type communautaire est confirmé par les constatations du conseiller Pôle emploi à l'occasion de ses visites au sein de l'employeur du cas ASSO.INSER. Une comparaison est faite avec le fonctionnement d'une famille.

« *quand je passe là-bas ça fait un peu... ça fait très familial quoi. Quand tu rentres dans l'association, tout le monde se connaît. Tu sens que c'est pas chacun dans son coin, c'est très familial quoi* » (Inter.2.1).

En lien avec ce fonctionnement social, le dirigeant d'ASSO.INSER s'attache à favoriser au sein de l'association une dynamique de groupe permettant une autorégulation entre les salariés. Par ce biais, des écarts de comportements d'un salarié peuvent être recadrés efficacement par ses propres pairs.

« *Parce que nous on essaye de favoriser la dynamique de groupe justement. [...] Cette dynamique de groupe là fait que ces petit caïds là, lorsqu'ils sont repérés par le groupe, et bien ils sont remis en place. C'est de l'autorégulation* » (Resp.2.1).

La régulation entre pairs porte notamment sur le degré d'investissement dans le travail.

« Il me faut toujours deux ou trois personnes avec moi. Et donc je suis obligé de les motiver. Je leur dis : écoutez, c'est une association qui sert à faire survivre les personnes vraiment en difficulté, on ne peut pas passer à côté, il faut les aider » (Coll.2.2).

Dans les cas où l'autorégulation ne serait pas suffisante ou déboucherait sur un conflit, un regroupement sera l'occasion d'aborder le sujet en collectif sous la supervision du dirigeant de l'association.

« Nous on intervient là-dedans par une réunion tous les mois par exemple avec telle ou telle équipe et où on essaie de réguler un peu les tensions qui peuvent se créer dans telle ou telle situation » (Resp.2.1).

Ainsi, les problèmes ou conflits sont résolus par une réflexion collective permettant d'aboutir à des solutions à propos desquelles chacun aura eu la possibilité de s'exprimer.

« s'il y a quelque chose qui ne va pas, [le dirigeant de ASSO.INSER] demande une réunion avec tout le monde et puis hop, on fait la réunion. S'il faut cravacher jusqu'à 2h ou 3h de temps, on travaille jusqu'à 2h ou 3h de temps. Mais au bout il faut trouver une solution. Quand on trouve la solution et bien c'est bon. C'est comme ça » (Coll.2.2).

#### **1.2.2.4. Pratiques relevant du management**

Le responsable d'ASSO.INSER s'attache à fournir un cadre clair aux salariés en contrat dans sa structure. Une partie des règles constituant ce cadre sont générales et intangibles, une autre partie est déterminée en concertation avec les salariés.

« Dans un cadre logique d'entreprise on ne devrait pas les recevoir, parce que c'est sûr qu'ils vont nous foutre la merde. Mais avec l'encadrement qu'on met en place, avec les règles qu'on met en place qui sont des règles qu'ils se fixent eux-même. Parce que c'est jamais la même chose. Il y a des règles qui sont fixes et immuables comme celle du respect, on arrive pas en ayant bu, on ne fume pas son pet dans le camion, et j'en passe et des meilleurs. Ou alors on ne vend pas les cachets entre potes sur le terrain. Tout ce dont je vous parle c'est arrivé hein » (Resp.2.1).

En cas d'écart, les recadrages sont systématiques et réalisés autant de fois que nécessaire.

« Nous parfois, on passe un temps infini... Vous voyez le petit gars qui est là, il est adorable, il bosse très bien et tout ça, il n'y a pas de problème de motivation. Mais alors, tous les jours, toutes les cinq minutes : vire moi ta putain de casquette ! Va changer tes chaussures, tu dois porter des chaussures de sécurité ! Pourquoi ton pantalon est troué, c'est quoi ce bordel ? Enfin bon voilà, c'est tous les jours comme ça » (Resp.2.1).

Le respect des règles est imposé avec autorité et sans ménagement.

« Les autres associations, ils font leur boulot mais il manque, comment je pourrais dire. Il manque le coup de pied aux fesses, là. C'est bon, bouge toi ! Avec [le dirigeant d'ASSO.INSER], lui il te le dit : tu te bouges, on y va ! Là on y va a fond ou on n'y va pas du tout. Les autres associations, ils accompagnent aussi, mais plus dans la douceur » (Inter.2.1).

« Ah lui, avec son franc-parler, s'il faut te dire merde, il te dira merde. Il te le dira en face, il ne passera pas par quatre chemins. S'il te dit dégage, tu dégages » (Inter.2.1).

Le travail de cadrage réalisé au sein d'ASSO.INSER en vue de permettre aux salariés en contrat PEC d'acquérir les bases nécessaires à leur insertion professionnelle n'est pas accepté par certains. Dans ce cas la sanction peut aller jusqu'à la rupture du contrat à l'initiative de l'employeur.

« De toute façon, quand ça ne se passe pas bien, on le sait dans les deux premières semaines. [le dirigeant de l'association] me dit tout de suite : ah bah là on ne peut rien faire, on le remplace. Et là je fournis d'autres candidatures. [...] c'est arrivé une ou deux fois. Mais sur le nombre de PEC que j'ai fait avec lui, c'est pas beaucoup » (Inter.2.1).

Du point de vue de l'employeur, la rupture est justifiée par le fait que la personne n'était pas prête. La démarche n'était pas compatible avec ses problématiques du moment. Il ne lui en est pas tenu rigueur et elle pourra se présenter de nouveau à l'association à un moment plus opportun pour elle. L'employabilité est donc bien perçue comme un processus dynamique, non figé.

« Nous on a fait le pari de faire en sorte que la personne qui arrive ici, quand elle fait le nécessaire pour s'en sortir, parce que il y en a pour qui c'est pas le moment hein, dans ce cas on s'en sépare, ils reviennent quand c'est le moment, voilà, d'aller vraiment jusqu'au bout de la démarche d'insertion » (Resp.2.1).

Alors que les écarts de comportements sont fortement recadrés, le droit à l'erreur, quant à lui, est respecté. En conséquence, les salariés ne semblent pas souffrir d'insécurité psychologique.

« - Est-ce que vous vous faites engueuler quand vous faites des erreurs ?

- Non. Bah ils m'expliquent comment faire. C'est tout

- Et ça vous fait peur de faire des erreurs ou pas ?

- Non, ça arrive » (Coll.2.4).

« - Et si vous faites une erreur, comment ça se passe ?

- Pas mal. Connaissant [le dirigeant d'ASSO.INSER] et [la secrétaire], pas mal. Au contraire, je pense qu'ils vont me dire c'est pas grave ne t'inquiète pas. Ça arrive de faire des erreurs, on est humain. Donc je ne pense pas qu'ils le prennent mal » (Coll.2.1).

Les erreurs sont même considérées comme des occasions d'apprentissage, voire de prise de conscience préalable à l'engagement volontaire dans un processus d'apprentissage.

« Moi j'utilise beaucoup la pédagogie de l'échec. C'est-à-dire par exemple que les petits gars qui vont arriver fanfaronnant exetera, pas de problème ils fanfaronnent. Je vais leur proposer un projet, ils vont me dire : ah monsieur moi je connais ça, pas besoin de m'expliquer. Bon et bien fait alors. Forcément il va se planter. Et quand il va se planter, on va lui dire bon bah tu t'es planté, alors on fait quoi ? Ah monsieur vous avez raison. Bon bah voilà et à partir de là on commence à faire quelque chose. On commence à pouvoir être dans une démarche d'apprentissage » (Resp.2.1).

#### **1.2.2.5. Pratiques relevant de la gestion RH des apprentissages**

La formation représente un enjeu important dans le cadre d'ASSO.INSER, et en même temps une source de difficultés récurrentes en ce qui concerne le financement de ces formations.

*« même si c'est difficile, la formation c'est un pari. On se bat avec [l'OPCO d'ASSO.INSER] très régulièrement pour pouvoir financer des formations professionnelles » (Resp.2.1).*

L'investissement de ASSO.INSER en formation est lourd et il va bien au-delà des obligations prévues dans le cadre du contrat PEC comme des nécessités directes du poste occupé.

*« Ce qui est bien avec ASSO.INSER c'est que c'est la seule association, du moins une des rares associations, qui en plus de la formation, fait financer le permis de conduire. Il fait financer le permis pour les jeunes » (Inter.2.1).*

A travers le financement du permis de conduire, la volonté de l'employeur est de renforcer la confiance en soi des bénéficiaires tout en faisant disparaître un frein important au retour à l'emploi.

*« l'année dernière on a pu financer cinq permis de conduire, qui même si ce n'est pas une formation professionnelle en tant que telle, c'est au moins un premier diplôme pour des gens qui n'en n'ont jamais eu. Et puis c'est un accès vers la liberté, pour accéder au marché de l'emploi exetera » (Resp.2.1).*

Une autre caractéristique des formations proposées par ASSO.ACCUEIL est qu'elles sont personnalisées en fonction des souhaits et besoins de chaque bénéficiaire.

*« Alors il n'y a pas une formation type hein. Déjà, c'est en fonction du profil » (Inter.2.1).*

Cette recherche de personnalisation s'articule aussi avec les besoins de la structure, mais elle pose des problèmes administratifs vis-à-vis des financeurs.

*« On a fait ensuite passer huit CACES différents. CACES qui sont liés à la fois à lever et déplacer des marchandises, ou alors liés au monde agricole parce qu'on a un chantier d'insertion. [...] C'est pour ça qu'on a un CACES chauffeur de bus, un CACES pour ceci, pour celà. Parce que c'est leur vie, pas la nôtre. C'est pas notre vie, c'est la leur qui sont en train de construire » (Resp.2.1).*

*« Moi, la Région m'avait dit : ah mais non monsieur, qu'est ce que vous proposez là avec toutes ces formations ? Bah je leur ai dit, il y a 12 personnes, ça fait 12 formations différentes. Il y a 12 vies à construire, il n'y en a pas qu'une » (Resp.2.1).*

A travers la personnalisation des formations sur la base des souhaits des salariés en insertion, l'employeur poursuit également un objectif de développement personnel plus large que la seule acquisition de compétences. En effet, la liberté effective liée à la possibilité de choisir sa formation doit renforcer le sentiment d'auto-détermination des individus.

*« Ça se pratique comment le statut d'adulte ? D'abord en étant en capacité de faire des choix pour soi, c'est l'occasion de choisir une formation par exemple » (Resp.2.1).*

Mais la formation en situation de travail, sur des gestes techniques, est également significative. Cette formation est en partie assurée par le dirigeant de la structure.

*« Par exemple, dans la réserve alimentaire là. Avant, comme j'avais pas fait de formation j'ai fait une faute. Par exemple, les trucs trop lourds, comme le riz, il faut les mettre en bas et moi je les avais mis en haut. Je savais pas donc j'ai fait n'importe quoi. Parfois [Le dirigeant d'ASSO.INSER] me dit il faut pas faire comme çi ou comme ça. Par exemple, quand on travaille dans la chambre froide, il faut mettre des baskets et des gants. Il faut se laver les mains tout le temps. Avant je faisais pas ça moi. Mon patron m'a dit fait pas comme ça parce que ta main elle est sale. On sait pas si tu as posé la main quelque part. Il faut que tu laves tes mains, que tu mettes les gants et puis la charlotte, c'est ça, le petit chapeau là »* (Coll.2.3).

Un tutorat à visée apprenante est également mis en place pour de la formation en situation de travail.

*« - Mon tuteur c'est Monsieur R., c'est le trésorier de l'association  
- Et comment ça se passe avec lui ?  
- Ça va. Il m'aide dans mon travail. Par exemple, il faut enregistrer tous les gens qui demandent un colis et qui ont reçu leur colis. Sur l'informatique aussi. C'est un peu difficile pour moi. Il m'a aidé à faire tout. »* (Coll.2.3).

L'employeur ASSO.INSER s'investit également dans la construction de l'employabilité externe des salariés en insertion à travers des mises en relation systématiques avec d'autres employeurs, et ceci pendant le déroulement du contrat PEC. Ces mises en relation se traduisent en premier lieu par des stages en entreprise.

*« pendant l'accompagnement sur le dispositif PEC, pendant la formation, ils ont des stages en entreprise »* (Inter.2.1).

Ces mises en relation sont rendues possibles par la mobilisation d'un réseau d'entreprises partenaires développé au fil du temps par ASSO.INSER. Il s'agit d'entreprises du secteur marchand.

*« Eux ils ont des partenariats avec des entreprises privées »* (Inter.2.1).

Ces périodes en entreprise permettent aux bénéficiaires de pouvoir s'accoutumer à un environnement de travail différent de celui de l'association ASSO.INSER, un environnement relevant du secteur marchand, donc plus exigeant en termes de productivité.

*« Chez ASSO.INSER, si ils ont des besoins dans les espaces verts, ils ne vont pas hésiter à envoyer en stage dans des entreprises d'espace vert. Pour découvrir un autre monde, un autre mode de fonctionnement, une autre organisation. Mais toujours dans le métier recherché »* (Inter.2.1).

Mais ces stages permettent également de générer des contacts avec des employeurs potentiels avant même la fin du contrat PEC. Or, il s'avère que ces pratiques semblent efficaces en termes d'insertion professionnelle puisque elles débouchent souvent sur des embauches hors contrats

aidés.

« C'est-à-dire qu'ils partent d'ici soit avec un emploi, par exemple chez Leclerc on a fait embaucher quatre personnes l'année dernière. Là cette année il y en a trois qui partent dans 15 jours participer à la construction du zoo de XXX. Ils vont être embauchés en CDD de trois mois puis en CDI par la suite. Donc voilà, on essaie vraiment de... d'aller chercher les partenaires extérieurs pour faire sortir tous ces gars-là » (Resp.2.1).

Selon le conseiller Pôle emploi interviewé, ces pratiques de mise en relation pendant le contrat PEC ne se retrouvent pas chez d'autres employeurs, y compris au statut associatif.

« pour moi c'est la seule association que j'ai eu où j'ai vu qu'il y a des partenaires entreprise. Il y a du réel placement derrière. On voit vraiment les efforts qu'ils mettent en place pour aider ces publics à s'en sortir » (Inter.2.1).

Les pratiques décrites ci-dessus mobilisent largement "l'effet contact" dont il a été question dans la deuxième partie de la présente thèse.

#### 1.2.2.6. Synthèse des pratiques d'employabilité et d'employeurabilité

Le tableau 3.6 ci-dessous présente, de manière synthétique, les résultats obtenus dans les différents domaines des pratiques d'employabilité et d'employeurabilité. Une cotation évaluative sur une échelle de 1 à 7 est affectée à chaque domaine.

Responsabilité et ressources individuelles				Responsabilité et ressources organisationnelles				
1	2	3	4	5	6	7		
Statique comme un état				Évolutif comme un potentiel				
1	2	3	4	5	6	7		
<b>Pratiques antérieures à l'embauche</b>						<b>7</b>	<b>4</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une sélection sur la base des plus forts freins à l'emploi avec pour objectif de les réduire.</li> <li>• Des entretiens d'embauche de courte durée.</li> <li>• Une centration sur les potentialités de progrès des candidats.</li> <li>• Une immersion préalable dans la structure permettant une prise de connaissance mutuelle.</li> <li>• Un contrat psychologique clair basé sur un accompagnement fort de l'employeur.</li> </ul>								
<b>Pratiques concernant l'activité de travail</b>						<b>6</b>	<b>6</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un travail peu exigeant mais comportant une dimension relationnelle.</li> <li>• Des horaires de travail aménageables pour faciliter les démarches personnelles des salariés en insertion.</li> <li>• Un travail porteur de sens, tourné vers l'aide à autrui.</li> <li>• Autonomisation et valorisation des prises d'initiatives.</li> </ul>								
<b>Pratiques relevant de l'organisation du travail</b>						<b>6</b>	<b>7</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorisation d'une dynamique de groupe permettant des auto-régulations et la résolution de problèmes.</li> <li>• Un fonctionnement social communautaire et très inclusif.</li> </ul>								



Pratiques relevant du management	6	7
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un cadrage autoritaire et sans concessions sur les comportements.</li> <li>• Accord d'un droit à l'erreur pédagogique.</li> <li>• Application effective de la sanction de rupture de contrat dans certains cas.</li> </ul>		
Pratiques relevant de la gestion RH et des apprentissages	6	6
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un investissement en formation au-delà des obligations légales et contractuelles.</li> <li>• Des formations personnalisées aux visées tant professionnelles que personnelles.</li> <li>• Un tutorat à visée apprenante assuré par le responsable hiérarchique.</li> <li>• Une mise en relation avec d'autres employeurs pendant le contrat PEC.</li> </ul>		
Scores moyens	6	6

**Tableau 3.6 : Synthèse des pratiques d'employabilité pour le cas ASSO.INSER**

Cette synthèse des pratiques d'employabilité pour le cas ASSO.INSER montre clairement la prédominance d'une convention d'employabilité supportée. Cette orientation se retrouve de manière relativement homogène sur les différents critères étudiés. Parmi les singularités de ce cas, on notera particulièrement une activité qui est mise au service du développement des salariés en insertion, un cadrage fort mais bienveillant, une organisation qui facilite grandement les échanges et l'auto-régulation accompagnée ainsi qu'une politique de formation largement personnalisée.

### 1.2.3. Approche des savoir-être

Vont être passés ici en revue les quatres dimensions du savoir-être issues de la grille de lecture du savoir-être dans un ordre adapté au cas afin de faciliter la lecture.

#### 1.2.3.1. Comportements normatifs

Les savoir-être évoqués dans le cas ASSO.INSER concernent principalement la catégorie des comportements normatifs. A l'intérieur de cette catégorie, ce sont les comportements de conformité qui font l'objet de la plus grande préoccupation. Sont concernés aussi bien les relations sociales (e.g. respect d'autrui, politesse) , la tenue de soi (e.g. tenue vestimentaire, hygiène corporelle) que le respect des temps et des lieux (e.g. ponctualité, propreté et rangement des locaux).

Selon l'intermédiaire de l'emploi, cette catégorie de savoir-être pose particulièrement problème pour l'insertion professionnelle des demandeurs d'emploi jeunes, sans pour autant qu'ils en aient réellement conscience.

*« Le savoir-être professionnel c'est déjà être poli, dire bonjour, merci, au revoir, être à l'heure, tout ça. Et les demandeurs d'emploi ne comprennent pas, ils disent ah bon ? Aujourd'hui dites à un jeune de venir à 7h au boulot, c'est compliqué hein. Enfin je ne veux pas cataloguer les jeunes, mais de manière*

*générale. Je leur dis : déjà quand vous venez me voir à Pôle Emploi vous ne me dites même pas bonjour. Déjà, ça c'est pas concevable. Et les entreprises c'est vraiment ça qui les agacent on va dire » (Inter.2.1).*

Une différence notable apparaît entre l'intermédiaire de l'emploi et ASSO.INSER à propos de la prise en compte des comportements de conformité lors de la présélection des candidats. Alors qu'il a été montré plus haut que ASSO.INSER favorise les candidatures montrant les lacunes les plus importantes dans ce domaine, Pôle emploi considère, à l'inverse, que son rôle, dans un cadre habituel, est de les filtrer.

*« La dernière fois j'ai fait un recrutement, il y a quelqu'un qui est venu me voir, un jeune, il était habillé en short, savates, débardeur. Je lui ai dit : hey monsieur vous savez qu'il y aura un entretien d'embauche après là. Moi j'ai envie de refuser votre candidature, parce que là déjà vous ne me donnez pas envie d'accepter votre candidature. Ce que vous ne comprenez pas c'est que Pôle emploi nous on est le lien entre l'offre et la demande. C'est comme si on était un cabinet de recrutement. L'employeur n'a pas le temps de sélectionner les candidats donc il fait appel à nos services. Donc quand vous vous présentez comme ça moi ça ne me donne pas envie de transmettre votre candidature. Vous pouvez avoir les meilleures compétences du monde, j'ai envie de dire non » (Inter.2.1).*

Le dirigeant d'ASSO.INSER estime, quant à lui, que ces comportements sont modifiable et qu'il est du ressort de sa structure de permettre aux salariés en insertion d'acquérir ces codes sociaux de base indispensables à leur intégration et dont certains sont largement dépourvus.

*« on ne les lâche pas. Le matin tu arrives, si tu es en voiture déjà tu n'arrives pas en serrant le frein à main, ensuite t'enlèves ta casquette, bonjour monsieur, tu bois ton café, tu poses ton café, tu ranges ta tasse, exétera. C'est tout ça qu'il faut réapprendre. Tu as pris ton bain ce matin ? parce que excuse moi mais... (se pince le nez). Voilà, c'est tout ce réapprentissage là qu'il faut faire avec les gens que l'on reçoit nous » (Resp.2.1).*

Pour autant, il ne s'agit pas de porter un jugement ou d'intervenir sur l'identité même des individus, ni de modifier leur personnalité, seuls les comportements en situation de travail sont visés. Il n'est pas non plus recherché une uniformisation, la singularité de chacun est respectée.

*« On n'est pas une église nous. Ils ne viennent pas à la messe, ils viennent bien au travail » (Resp.2.1).*

Au sein de l'employeur du cas ASSO.INSER les apprentissages de comportements de conformité se réalisent au contact des autres et pour les autres. En l'espèce, il est donc plutôt question de valeurs et d'éthique, soit, en termes de catégories de savoir-être, des ressources fluides s'apparentant à des moteurs de l'action.

*« dans le cadre de notre travail, il y a d'autres gens. Pour livrer un colis alimentaire, c'est pas parce qu'on va livrer un colis alimentaire à un clochard qui vit sous un pont par exemple qu'il faut être dégueulasse, non il faut être correct. On ne va pas s'habiller comme les mormons mais bon, je veux dire, il faut être propre, il faut être correct, il faut saluer la personne, voilà » (Resp.2.1).*

Allant totalement à l'encontre de l'erreur fondamentale d'attribution exposée dans la première partie de la présente thèse, le dirigeant d'ASSO.INSER estime que la responsabilité de ces comportements inadaptés doit être attribuée à la société plus qu'aux personnes qui en sont les auteurs.

*« Je pense que c'est pas les gens, c'est un problème comportemental de la société de façon générale » (Resp.2.1).*

Ainsi les responsabilités seraient à chercher du côté de la misère sociale dans laquelle vivent certaines familles et qui favoriserait les comportements inadaptés.

*« Alors ces gamins là ils vivent la plupart du temps dans des familles qui sont soit complètement explosées, il n'y a pas d'autorité, chacun fait ce qu'il veut, soit qui vivent dans des familles qui sont surchargées on va dire, tant au niveau des problématiques sociales qu'au niveau du nombre d'habitants dans la maison. Donc là on est toujours dans le conflit parce qu'il y a trop de monde et c'est insupportable » (Resp.2.1).*

Les difficultés de ce public à respecter les normes sociales seraient liées au fait qu'ils ont vécu dans un environnement déficient du point de vue des normes.

*« Vous voyez il y a la norme et la norme. Comment voulez-vous demander à quelqu'un qui a vécu dans un monde anormal de respecter la norme d'un monde normal ? » (Resp.2.1).*

Ces différents facteurs externes s'imposant aux personnes en difficultés d'insertion entraveraient fortement les possibilités de réussite et conduiraient à une spirale de l'échec.

*« A la limite ces gamins là, ils ont peur de réussir. Parce qu'on fait comment quand on réussit ? Bah oui, comment on fait ? Alors que être dans la merde, ils savent gérer ça » (Resp.2.1).*

Alors que les comportements de conformité sont au cœur du travail de socialisation réalisé par l'employeur, ces savoir-être ne sont pas cités spontanément par les bénéficiaires comme ayant fait l'objet d'un apprentissage. L'assimilation semble donc être largement inconsciente dans ce domaine, au point d'être considérée comme évidente au bout d'un certain temps passé au sein de l'association.

*« Alors déjà on reçoit des gens donc : bonjour, merci, au revoir. La base simple de la politesse est à savoir. Donc c'est pas bien compliqué, on sait ce qu'on a à faire, on sait se tenir. » (Coll.2.1).*

L'autre aspect des comportements normatifs auquel il est fait allusion dans le cas ASSO.INSER est celui des comportements d'implication. Dans ce registre, l'engagement, qualifié de "motivation", bénéficie d'une représentation positive puisque supposé être renforcé par les épreuves personnelles qu'ont subies les futurs salariés avant leur embauche dans l'association. Les personnes concernées sont donc, à priori, considérées comme motivées.

*« toutes les personnes qui font de leur souffrance d'avant une force de maintenant et qu'ils ont capitalisé leur expérience, ce sont que des gens motivés. A la fois ils sont motivés pour eux, à la fois ils sont motivés pour les autres. Parce qu'ils y sont passés » (Resp.2.1).*

Comme nous l'avons vu plus haut, l'objet social de ASSO.INSER, consistant à venir en aide à des personnes particulièrement défavorisées, représente également une source d'engagement significative à travers le sens qu'elle donne au travail.

### **1.2.3.2. Ressources fluides**

Dans le domaine ressources fluides, aucune des références présentes dans le corpus ne renvoie aux ressources de type "analyse / raisonnement". En revanche, il est à plusieurs reprises question des ressources de type "orientation des actions", tout particulièrement pour évoquer l'image de soi, la confiance en soi.

L'analyse des facteurs d'employabilité et, plus précisément d'employeurabilité, du cas ASSO.INSER a révélé l'existence de différents facteurs pouvant représenter un support à la confiance en soi des salariés en insertion : un travail peu exigeant et adapté permettant d'obtenir rapidement des réussites concrètes, un étayage fort du responsable hiérarchique comme du collectif, ou encore une valorisation du travail d'aide à autrui. Ainsi, la valorisation du travail et des salariés en insertion eux-mêmes est un enjeu important pour l'employeur.

*« si dans une formation on ne vous valorise pas, comment voulez-vous que... Vous ne pouvez pas avancer. Ou alors vous grimpez, vous arrivez à un seuil, et vous redescendez » (Resp.2.1).*

Des apprentissages ont pu être clairement conscientisés et énoncés dans le domaine de l'image de soi. Les conséquences en termes d'ouverture à autrui sont également conscientisées.

*« Avant de rentrer dans l'association, je suis quelqu'un de froide. De pas ouverte. Pas de négative, mais je me montre à côté de moi, pas très en confiance. Et en arrivant ici je me suis posé, j'ai montré ce côté sensible, ce côté altruiste, aider les gens. C'est vrai que je me suis mise en question et je n'ai pas montré le mauvais côté de moi même. Ce côté où j'ai pas envie que les gens s'approchent de moi, où je mets une barrière. En général c'est comme ça. Non, ici j'arrive à m'ouvrir, à aller discuter. Que ce soit en bien ou que ce soit en mal. Quand j'ai des difficultés, j'arrive à l'exprimer facilement. C'est vrai que ça me plaît, j'imaginais pas arriver à pouvoir le faire » (Coll.2.1).*

Le manque de confiance en soi et son impact sur la qualité du travail a pu faire l'objet d'une prise de conscience.

*« quand je parle au téléphone, j'ai une petite voix. C'est de l'assurance. Enfin pour moi, je pense que c'est un manque d'assurance quand je répons au téléphone. J'ai la crainte de dire des bêtises ou de ne pas pouvoir répondre aux questions » (Coll.2.1).*

En outre, il est possible de constater, auprès de certains salariés en insertion, l'enclenchement d'un cercle vertueux intégrant la confiance en ses propres capacités et l'intérêt pour la formation.

*« Pour cette année, ma formation ce sera le permis de conduire. Et ensuite, assistante sociale ou secrétaire parce que du coup je suis là dedans toute la journée et c'est vrai que ça me plaît. Et donc pourquoi pas faire une formation de secrétaire et ensuite... assistante sociale » (Coll.2.1).*

#### **1.2.3.3. Ressources cristallisées**

Il est très peu fait référence à des savoir-être du type ressources cristallisées dans le corpus du cas ASSO.INSER. Aucune approche du savoir-être en termes de traits de personnalité ne peut être relevée. En ce qui concerne la catégorie des savoirs de base, la multiplicité des échanges dans un climat de confiance permet des apprentissages dans le domaine de la maîtrise du langage. Ce type d'apprentissage a pu être conscientisé et verbalisé par une salariée en insertion.

*« J'ai aussi appris à mieux parler français parce qu'avant je parlais pas beaucoup et ici avec tous les gens, ça m'aide beaucoup » (Coll.2.3).*

#### **1.2.3.4. Comportements d'efficacité**

Les comportements d'efficacité ne sont pas explicitement mentionnés dans le corpus. Cependant, différentes pratiques mises en œuvre par l'employeur offrent un cadre favorable au développement de ce type de compétences. Ainsi, les fréquents regroupements dans le cadre du travail offrent la possibilité aux participants, de manière incidente, de développer leurs savoir-être dans les domaines du travail en équipe (collaboration), de l'écoute d'autrui, de la prise de parole en public et de l'expression de ses sentiments (communication). En effet, les échanges peuvent porter sur leur vécu au travail.

*« On parle beaucoup. On fait souvent des réunions où on pose énormément de questions. Est-ce que je me sens bien ? Est-ce que je me sens à ma place ? » (Coll.2.1).*

En outre, ont été relevées des déclarations d'apprentissage dans les domaines de la gestion de soi favorisées par une activité comportant une dimension relationnelle.

*« - Qu'est-ce que vous avez appris ici ?  
- Qu'il faut toujours garder son sang-froid parce que sinon... » (Coll.2.3).*

#### **1.2.3.5. Synthèse sur les approches du savoir-être**

Le tableau 3.7 présenté ci dessous reprend, de manière synthétique, les différentes évocations du savoir-être selon des quatre approches identifiées.

<p><b>S.E. Ressources cristallisées</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Pas de référence au savoir-être en termes de traits de personnalité.</li> <li>● Des apprentissages en savoir de base, dans le domaine de la maîtrise du langage.</li> </ul>	<p><b>S.E. Ressources fluides</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● L'employeur a pour objectif explicite de développer la confiance en soi des salariés en insertion.</li> <li>● De réels gains en confiance en soi verbalisés par les salariés avec l'enclenchement d'une dynamique d'apprentissage.</li> </ul>
<p><b>S.E. Comportements normatifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Une forte préoccupation pour les comportements de conformité mais dans un objectif de les faire évoluer.</li> <li>● Un travail sur les comportements de conformité visant à transmettre des valeurs positives (ressources fluides).</li> <li>● Une responsabilité des comportements inadaptés imputée non pas à la personne mais à son environnement social.</li> <li>● Pas de conscientisation des apprentissages de comportements de conformité.</li> <li>● Une motivation présumée chez les candidats et salariés en insertion.</li> </ul>	<p><b>S.E. Comportements d'efficacité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Conditions favorables aux apprentissages en travail en équipe, communication interpersonnelle et écoute active.</li> <li>● Manifestation d'apprentissages en gestion de soi.</li> </ul>

**Tableau 3.7 : Synthèse des approches du savoir-être pour le cas ASSO.INSER**

Les savoir-être dont il est question dans le cas ASSO.INSER sont fréquemment évoqués en termes de comportements normatifs (conformité dans les relations sociales, tenue de soi, motivation). Cependant, l'employeur en a une approche singulière qui, soit les assimile à des valeurs, en tant que moteurs pour l'action et pouvant faire l'objet d'un apprentissage telles des ressources fluides, soit les considère a priori comme présentes chez les salariés en insertion (une motivation à travailler pour le bien d'autrui façonnée dans les épreuves de la vie). En tout état de cause, la responsabilité des savoir-être est moins imputée aux individus eux-mêmes qu'à l'environnement social dans lequel ils évoluent. C'est dans le domaine des ressources fluides, et plus précisément de l'image de soi, que des apprentissages ont pu être relevés.

#### **1.2.4. Suivi des salariés en insertion**

De la même manière que pour le cas étudié précédemment, nous présentons, à travers le tableau 3.8 ci-dessous des éléments d'information sur le suivi des salariés en insertion interviewés. Ces éléments sont ensuite commentés.

	Situation initiale	Gains du contrat	Suivi post contrat
<b>Coll. 2.1</b>	Niveau de qualification CAP/BEP. Pas d'expérience professionnelle.	11 mois d'expérience en tant qu'agent administratif, un métier demandé dans le secteur marchand. Obtention du permis de conduire.	Embauche en CDI au sein de l'association.
<b>Coll. 2.2</b>	CAP/BEP de charpentier. + de 60 ans. 16 années d'expérience en tant qu'agent polyvalent des espaces verts	11 mois d'expérience en tant que chauffeur. Obtention de la capacité professionnelle de transport de voyageurs.	En emploi sur un chantier d'insertion jusqu'à l'obtention de ses droits à la retraite.
<b>Coll. 2.3</b>	Pas de diplôme. Des expériences de réceptionniste et de vendeuse à l'étranger. Faible maîtrise de la langue française.	Formation certifiante en hygiène alimentaire. 11 mois d'expérience en tant que préparateur de commande, un métier demandé dans le secteur marchand.	En contrat de professionnalisation chez un autre employeur dans le domaine commercial.
<b>Coll. 2.4</b>	Pas de diplômes Pas d'expérience professionnelle.	6 mois d'expérience professionnelle en tant que manutentionnaire.	Rupture anticipée du contrat PEC. En CDI dans le secteur du BTP.

**Tableau 3.8 : Suivi des salariés en insertion du cas ASSO.INSER**

Les éléments présentés dans le tableau 4.8 permettent de constater que le passage par un contrat PEC a permis aux bénéficiaires du cas ASSO.INSER d'acquérir à la fois des mois d'expériences sur des métiers offrant des opportunités d'embauches dans le secteur marchand mais également une formation qualifiante ou certifiante. Des deux paramètres constituent un gain en possibilités d'insertion professionnelle d'autant plus important que les bénéficiaires partaient d'une situation qui les éloignait particulièrement de l'emploi. Ces gains ont pu être exploités et se sont traduits par de l'insertion durable, l'inscription dans un parcours de formation dans l'emploi ou un accompagnement vers la retraite à partir d'une situation d'emploi.

Comme nous l'avons vu plus haut, l'intermédiaire de l'emploi a mis en avant les résultats particulièrement favorables de l'employeur en termes d'insertion durable.

« avec [ASSO.INSER], j'ai pu faire beaucoup de sorties positives du dispositif vers le secteur marchand » (Inter.2.1).

« Il y a du réel placement derrière » (Inter.2.1).

### 1.3. Cas n°3 - ÉCOLE.ASEM

Le cas ÉCOLE.ASEM repose une école maternelle de centre-ville rattachée à un établissement public communal. Dans cette structure, les salariés en insertion interviewés sont sur des postes d'agent spécialisé des écoles maternelles (ASEM) consistant à assister l'enseignant dans la gestion de la classe et des activités pédagogiques. Trois ASEM ont été interviewés ainsi que le conseiller pédagogique (CPEL) intervenant sur cette école. A également été interviewé le conseiller Pôle emploi chargé du suivi de la "caisse des écoles" de la commune en question.

#### 1.3.1. Stratégies d'insertion / figures de l'intermédiation

##### 1.3.1.1. Pratiques de l'intermédiaire orientées vers l'offre d'emploi

Le partenariat entre Pôle emploi et ÉCOLE.ASEM est issu d'une collaboration de longue date autour de la gestion des contrats aidés. Avec la mise en place des contrats PEC, le processus prévu par la loi place désormais Pôle emploi comme initiateur de la démarche de sélection des candidats à qui il est délivré une éligibilité. Les anciennes habitudes de la collectivité locale consistant à accorder des contrats à telle ou telle personne en fonction de considérations potentiellement électoralistes et à faire entériner ensuite ce choix par Pôle emploi ont été amenées à changer.

*« donc il y a 4 ans avec la mise en place des PEC, on leur a expliqué comment ça devrait se passer maintenant et ils sont rentrés dans le moule. Je pense qu'ils ont profité du changement de direction à cette époque-là et de l'arrivée de nouvelles ressources au sein de leur équipe qui ont... je dirais qu'ils se sont plus qu'adaptés ils ont adhéré. Ils ont vraiment adhéré à ce nouveau dispositif » (Inter.3.1).*

*« Donc, aujourd'hui on est dans une collaboration » (Inter.3.1).*

Ce nouveau processus de recrutement s'est imposé progressivement à l'employeur, sous l'insistance de Pôle emploi, même si ça et là demeurent des réminiscences du fonctionnement passé.

*« Alors effectivement, on a toujours des remontées des mairies annexes, on ne va pas se le cacher. C'est-à-dire qu'ils demandent aux demandeurs d'emploi de passer à l'accueil de Pôle Emploi pour avoir le papier d'éligibilité. Il y a toujours un peu ça mais beaucoup moins qu'avant. » (Inter.3.1).*

De la même manière, Pôle emploi a pu imposer à l'employeur le principe de non renouvellement des contrats en conformité avec l'esprit de la loi instituant le contrat PEC.

*« - Est-ce qu'ils renouvellent les PEC à la caisse des écoles ?*

*- Non, jamais. La politique c'est pas de renouvellement. Après, oui il y a eu quelques renouvellements pour faire des titres professionnels. Après, il y a eu une cohorte de renouvelée à cause du Covid. Mais c'est le seul cas. » (Inter.3.1).*



Il est à signaler que les trois salariées en insertion interviewées dans le cadre de ce cas ÉCOLE.ASEM ont effectivement bénéficié d'un renouvellement lié à l'interruption due à la crise sanitaire, ce qui explique leur ancienneté de plus de 12 mois dans la structure. Pour notre analyse, nous considérerons ce renouvellement comme exceptionnel et donc non significatif.

L'intermédiaire de l'emploi est amené à prodiguer des conseils relevant de la gestion des ressources humaines à l'employeur et ces conseils sont majoritairement suivis. Ainsi Pôle emploi a conseillé à l'employeur de lisser dans le temps ses recrutements plutôt que de fonctionner par grosses campagnes ponctuelles lourdes à gérer.

*« Au début on a voulu répondre à leurs besoins mais on s'est vite rendu compte que c'était compliqué pour eux à gérer, et même pour nous. On remontait 150 noms au mois de mai quoi ! Donc on leur a dit que ça sert à rien d'attendre la dernière minute. Mais plutôt d'essayer de lisser leurs entretiens tous les mois, sur deux ou trois mois, pour voilà avoir les candidats qu'il faut quand il faut. »*  
(Inter.3.1)

Une négociation a également pu aboutir concernant les prérequis à exiger pour certains postes et particulièrement, le niveau de qualification.

*« Sur le poste d'ASEM eux, ils demandaient le CAP petite enfance et tout. Mais on leur a fait comprendre qu'il n'y a pas forcément besoin d'avoir le CAP petite enfance en fait. Donc sur le poste d'ASEM on a réussi à négocier ça. »* (Inter.3.1)

Ce point est confirmé par l'employeur.

*« Mais sur le métier d'ASEM, c'est très récent qu'on a ouvert la porte à des personnes qui ont une expérience dans l'animation. Jusqu'à l'année dernière, on ne recrutait que des personnes qui étaient titulaires du CAP petite enfance. Donc, ils arrivaient déjà avec une formation, des compétences et cetera »* (Resp.3.1)

Pôle emploi a proposé à l'employeur un appui méthodologique en vue d'outiller les entretiens de sélection des candidats au contrat PEC à travers la mobilisation d'un psychologue du travail. Cette proposition n'a pas pu encore se mettre en œuvre.

*« On devait travailler avec eux une trame d'entretien mais ça n'a pas été fait depuis avant le Covid. [...] Ce qu'on avait voulu faire, c'était un échange avec le psychologue du travail de Pôle emploi pour travailler sur une trame d'entretien. »* (Inter.3.1).

Des conseils ont été apportés à l'employeur dans le domaine de la formation des salariés en contrat PEC en vue de faciliter leur insertion professionnelle post contrat aidé. Ces conseils ont été en partie mis en œuvre sur la base de critères spécifiques à l'employeur dont nous verrons plus loin la teneur.

*« On leur a fait remarquer que derrière les formations qu'ils proposaient il n'y avait pas de titre professionnel et que ça ne permettrait pas aux DE [demandeurs d'emploi] de travailler. [...] Et en fait ils ont mis en place des parcours diplômants en renouvellement, pour des contrats PEC »* (Inter.3.1).

La thématique de la reconnaissance des salariés en insertion a également fait l'objet de conseils de la part de Pôle Emploi. Il a été recommandé à l'employeur de communiquer aux salariés en insertion le bilan écrit de leur évaluation avant la fin du contrat PEC.

*« Alors au début ils le faisaient un mois ou deux après. Donc on essaye de leur dire qu'il faudrait le faire avant et surtout il faudrait qu'ils l'envoient aussi au demandeur d'emploi pour qu'il soit au courant de leurs remarques. Donc là je sais pas trop, j'en ai pas reparlé avec eux. [...] Mais notre volonté c'est bien de leur dire que le bilan il faut le faire avec le demandeur d'emploi et avant la fin de son contrat. Parce que là on a plutôt un retour après. » (Inter.3.1).*

### **1.3.1.2. Pratiques de l'intermédiaire orientées vers la demande d'emploi**

Dans le cas de ÉCOLE.ASEM, les recrutements en contrat PEC représentent chaque année, un volume particulièrement important.

*« Ils signent 600 contrats PEC par an » (Inter.3.1).*

*« Dans le fonctionnement de mon secteur, on a une vingtaine d'écoles. Donc une vingtaine d'écoles, ça fait en gros 200 agents. Il y a moitié / moitié, une moitié de permanents et pour l'autre moitié des contrats PEC. Un peu moins mais je suis entre 80 et 100 en fonction des renouvellements » (Resp.3.1).*

Ce grand nombre de recrutements à traiter chaque année nécessite le recours à des outils dématérialisés, ce qui participe d'une certaine dépersonnalisation des traitements.

*« On remonte des tableaux dans lesquels il y a des listes de noms » (Inter.3.1).*

Le volume de recrutements est tel que le "vivier" de candidats potentiels éligibles à ce type de contrat s'épuise sur le bassin d'emploi.

*« Les trois premières années, il n'y a pas eu de souci. On arrivait bien dans les démarches, à faire un diagnostic et tout, mais à un moment donné on a fait le tour quoi. C'est-à-dire que toutes les personnes sur le bassin qui peuvent bénéficier d'un PEC ont déjà bénéficié d'un » (Inter.3.1).*

En conséquence, le degré d'adéquation entre, d'une part, le profil des bénéficiaires issu du diagnostic individuel réalisé par le conseiller Pôle emploi, et, d'autre part, les postes à pourvoir en contrat PEC est conduit à diminuer et la présélection se recentre sur des critères impersonnels.

*« à partir du moment où la personne elle est au RSA et que ça fait 10 ans qu'elle a pas bossé, [les conseillers placement] ne se posent pas trop la question. Pendant les deux premières années c'était pas comme ça, on était vraiment sur un diagnostic, ils avaient le temps, on arrivait vraiment à échanger et tout. Mais à un moment donné quand tu as des urgences et que tu as déjà fait deux fois le tour des demandeurs d'emploi de ton agence et que tu retombes sur les mêmes personnes, tu es obligé de laisser passer quoi. » (Inter.3.1).*

Les contraintes administratives et temporelles liées au traitement de masse peuvent ainsi conduire à reléguer au second plan la prise en considération du projet professionnel du bénéficiaire.

« *Je prends, par exemple, quelqu'un qui veut faire agent de nettoyage et qui a un titre professionnel la dedans, et bien il suffit que le jour de l'entretien pour le PEC ça se passe plus ou moins bien et qu'il se retrouve sur le poste de cantinière parce que l'école qui se trouve pas loin de chez lui a besoin d'une cantinière quoi. [...] Après nous Pôle emploi, étant donné le nombre de personnes on a pas les moyens de suivre. Pour nous, du moment qu'on lui propose une formation dans le cadre du PEC et qu'elle est d'accord pour faire ce poste là, on y va. Mais voilà, ça veut pas dire que ça va forcément dans le cadre de son projet professionnel.* » (Inter.3.1).

De la même manière, en ce qui concerne le suivi de Pôle Emploi pendant le déroulement des contrats PEC, le volume important conduit à un traitement effectué de manière globale, dépersonnalisé et axé essentiellement sur des considérations administratives.

« *Mais moi, avec l'employeur, on se contacte toutes les semaines, donc on ne fait pas de suivi vraiment directement sur... enfin personnel. Mais on fait un suivi sur des groupes. Moi je leur pose la question : est-ce que ce groupe là est bien parti en formation ? On est au troisième mois, pensez au 4e mois à les accompagner sur les questionnaires de suivi, etc. Donc voilà, on est plus sur de la gestion globale on va dire* » (Inter.3.1).

A la demande de l'employeur, un certain nombre de candidats présélectionnés par Pôle emploi ont été inscrits à une prestation de valorisation des savoir-être préalablement au démarrage du contrat PEC. Cette prestation présente dans l'offre de service nationale de Pôle emploi et dénommée "VSI" a pour objectif de sensibiliser les demandeurs d'emploi à l'importance des savoir-être dans le monde du travail ainsi que de leur apprendre les techniques de mise en valeur de leurs atouts.

« - *Est-ce qu'à un moment donné la mairie vous a demandé de préparer les demandeurs d'emploi ?*  
- *Oui. Ça a été fait de manière ponctuelle avec la prestation VSI. Ils ont vu la différence que ça été sur des recrutements fin 2019 et ils nous ont demandé de systématiser ça.* » (Inter.3.1).

« *Notre volonté c'est d'envoyer en VSI un maximum de gens qui ont l'éligibilité avant le début du contrat PEC. C'est une demande de la mairie et de l'ELD (équipe locale de direction d'une agence Pôle emploi)* » (Inter.3.1).

Pour l'intermédiaire de l'emploi, le contrat PEC représente une étape d'un long parcours d'accompagnement commencé en amont et se poursuivant en aval. Suite à la fin du contrat PEC, il s'agit ainsi, lorsque c'est possible, de déployer un dispositif dénommé "parcours excellence" ayant pour vocation d'inscrire le demandeur d'emploi dans une démarche de formation diplômante orientée prioritairement vers les métiers considérés comme en tension sur le marché du travail.

« *Pôle emploi a mis en place des parcours excellence pour proposer aux demandeurs d'emploi d'aller sur des formations diplômantes ou des réorientations, en tout cas un accompagnement à l'issue du PEC. Donc ça, ça doit être présenté au bilan, par le conseiller référent, à l'issue du PEC* » (Inter.3.1).

Pour l'intermédiaire, le contrat PEC est également considéré comme une étape de remobilisation du demandeur d'emploi devant permettre de soutenir l'envie des bénéficiaires pour faire des démarches de recherche d'emploi sur le marché du travail non conventionné.

« - Est-ce que les personnes qui réalisent un contrat PEC à la caisse des écoles montent en compétence sur les savoir-être ?

- Alors je pense que c'est plutôt une motivation plutôt que des compétences. Quoi qu'on en dise ça leur permet quand même de se poser pendant 11 mois, d'avoir des gens autour d'eux avec qui ils échangent et de pouvoir se réacclimater un peu à la vie professionnelle. Voilà, pour moi ce ne sont pas des nouvelles compétences ou des nouvelles connaissances qui vont faire que. Mais c'est plutôt un environnement qui va leur donner envie de se dire bah oui bah il faut que je sorte de là quoi pour pouvoir aller plus loin. Après ils arrivent à avoir un peu d'argent pendant ce temps-là, ils arrivent à améliorer leur qualité de vie, et je pense qu'après il y en a qui ont envie de continuer. » (Inter.3.1).

Mais force est de constater que cet objectif n'est pas atteint avec une proportion importante de bénéficiaires. La responsabilité en est imputée aux individus eux-mêmes, qui, pour certains, ne sont pas disposés à s'écarter des contrats aidés.

« Alors le souci c'est qu'il y a toujours une poche de personnes qui ne pensent que contrats aidés. Et c'est énorme hein. Moi des fois, quand je leur parle, quand ils passent à l'accueil, je leur dis : oui mais là le contrat il est fini, et ils me répondent : ah ben je vais attendre le prochain pour travailler à la mairie. Alors je leur dis : mais vous pouvez bosser autre part. Mais non, pour eux c'est la mairie et rien d'autre. Tu pourras leur donner toutes les compétences que tu veux, les former, ça va bien se passer hein, ils vont faire très bien leur travail, ça veut dire que leurs compétences sont transférables, mais ils ne vont pas y aller quoi. » (Inter.3.1).

### **1.3.1.3. Synthèse des pratiques d'intermédiation**

Le tableau 3.9, sur la page suivante, reprend, de manière synthétique, les pratiques relevées en ce qui concerne les stratégies d'insertion et figures de l'intermédiation pour le cas ÉCOLE.ASEM. Une cotation est effectuée en vue de permettre une comparaison des cas. La cotation peut osciller entre 1 et 7, avec un pivot à 4.

<b>Intervention sur l'offre d'emploi</b> Prendre l'offre telle quelle, rester à l'extérieur 1 2 3 4 5 6 7 Faire évoluer l'offre, aller à l'intérieur				<b>Intervention sur la demande d'emploi</b> Mettre en condition le demandeur d'emploi 1 2 3 4 5 6 7 Mettre en situation le demandeur d'emploi							
<b>Analyse de poste et négociation de l'offre :</b>  Une négociation substantielle a pu être menée par l'intermédiaire sur les prérequis à l'embauche.				6		<b>Individualisation de la relation avec le demandeur d'emploi :</b>  Une logique de placement en masse qui génère un traitement impersonnel.				2	
<b>Intervention dans la présélection des candidats :</b>  P.E. joue un rôle essentiel dans la présélection des candidats. Une stricte application des procédures liées au contrat PEC est imposée à l'employeur.				6		<b>Préparation du demandeur d'emploi :</b>  Une préparation des candidats en amont sur les techniques de valorisation personnelle à travers la formation VSI.				2	
<b>Conseil RH et intervention dans la gestion RH de l'employeur :</b>  L'intermédiaire prodigue à l'employeur des conseils RH qui sont en partie suivis.				6		<b>Suivi dans / vers l'emploi :</b>  Le suivi dans l'emploi n'est pas valorisé. Les demandeurs d'emploi sont inscrit dans un parcours de suivi long vers l'emploi se prolongeant au delà du contrat PEC				2	
<b>Scores moyens</b>				6						2	

**Tableau 3.9 : Synthèse des pratiques d'intermédiation pour le cas ÉCOLE.ASEM**

La figure du conseil RH se distingue nettement dans cette synthèse des pratiques d'intermédiation pour le cas ÉCOLE.ASEM. En effet, l'intermédiaire de l'emploi prend de nombreuses initiatives pour influencer sur les conditions d'embauche des salariés en insertion dans le cadre du contrat PEC ainsi que sur la gestion de ces salariés. En outre, les pratiques d'intermédiation traduisent la contrainte d'une gestion en masse des demandeurs d'emploi, la volonté de préparer en amont ces demandeurs d'emploi et une logique de suivi vers l'emploi plus de dans l'emploi.

### 1.3.2. Conventions d'employabilité et pratiques d'employeurabilité

#### 1.3.2.1. Pratiques antérieures à l'embauche

Le recrutement des salariés en contrat PEC dans le cadre du cas ÉCOLE.ASEM se fait de manière centralisée au sein d'un service de recrutement qui gère l'ensemble des écoles de la commune. La sélection des candidats n'est donc pas réalisée sur site, au plus proche des réalités du terrain, par le personnel de l'établissement. Cependant, cet élément était en cours d'évolution au moment des entretiens.

« Là ça va évoluer puisque les CPEL vont participer à l'intégralité du recrutement des contrats PEC qui vont être intégrés dans les écoles. Là, dans les prochaines vagues de recrutement le CPEL va recruter pour son secteur » (Resp.3.1).

En première approche, l'employeur semble considérer que l'expérience professionnelle des candidats à l'embauche sur le poste d'ASEM n'est pas un critère déterminant.

« C'est pas rédhitoire d'avoir une personne qui n'a pas d'expérience » (Resp.3.1).

Cependant, en questionnant plus avant, il ressort que la présence d'une expérience professionnelle en établissement scolaire dans le parcours des candidats est un élément important de rassurance pour l'employeur.

« Il y a quand même une confiance parce que les gens qui arrivent, qui candidatent pour le poste d'ASEM avec une expérience, lors de l'entretien nous on part déjà du principe que la personne a suffisamment de compétences pour tenir le poste. On va partir de là. On ne part pas de rien » (Resp.3.1).

A tout le moins, dans une politique d'ouverture, l'employeur pourra accorder sa confiance à des candidats ayant préalablement exercé dans les métiers de l'animation auprès d'enfants, en dehors d'un établissement scolaire.

« Avec l'ouverture, des gens qui ont une expérience en animation on en retrouve pas mal, et de bonnes recrues hein. Des personnes qui ont découvert le métier d'ASEM à travers le dispositif » (Resp.3.1).

De fait, les candidats reçus en entretien par l'employeur pour le poste d'ASEM ont souvent déjà exercé ce même métier, dans le cadre d'un contrat aidé, à un moment ou un autre de leur parcours.

« Après, là on est quand même dans un confort, nous, parce que ce sont des gens qui tournent. D'une année à l'autre, ce sont des gens qui ont cumulé des contrats et qui ont déjà eu une expérience sur une école, une coupure et qui reviennent. Donc ça facilite parce qu'il y a déjà une connaissance de l'école et cetera » (Resp.3.1).

Le profil des salariés en PEC sur le poste d'ASEM semble ainsi être relativement uniforme et exclut les personnes jeunes sans expérience.

« - Vous, vous avez une expérience professionnelle significative avant ce poste d'ASEM, mais est-ce qu'il y a aussi des jeunes qui commencent ?

- Honnêtement non, je vois pas. Pas dans mon champ... non. De jeune qui a démarré direct en tant qu'ASEM, non. Après je ne connais pas non plus les ASEM dans les autres écoles. Dans la réunion que j'ai eu sur le COVID j'ai pas vu trop de jeunes quoi, j'ai vu plutôt des femmes d'âge normal, la quarantaine, la trentaine quoi. Mais pas des petites jeunes qui démarrent, j'en ai pas vu. » (Coll.3.3).

Les trois salariées interviewées pour le cas ÉCOLE.ASEM ont toutes une expérience professionnelle préalable significative, mais dans des domaines d'activités très différents : le commerce, le secrétariat et l'assistance administrative.

Toujours, en ce qui concerne les critères de recrutement utilisés, l'évaluation des candidats au contrat PEC se fait principalement sur la capacité des individus à renvoyer une image positive de la collectivité locale employeuse.

*« Déjà nous, la première chose qu'on va regarder c'est le comportement. Elle va arriver, le comportement, comment elle va se présenter, comment... Parce qu'on a cette démarche de représentativité sur l'école. Ce sont des gens qui vont représenter la collectivité, donc au-delà du contrat, sa posture pour nous est primordiale. » (Resp.3.1).*

### **1.3.2.2. Pratiques concernant l'activité de travail**

Les tâches confiées aux ASEM en contrat PEC sont identiques à celles réalisées par les salariés titulaires sur le même poste.

*« - Est-ce que les ASEM qui sont en contrat PEC comme vous font le même travail que les ASEM permanentes ?*

*- Ah oui. On a les mêmes horaires, on fait le même travail. » (Coll.3.1).*

La hiérarchie directe indique être garante de cette égalité sur les tâches confiées.

*« Non seulement elles font le même travail, mais on est garant de ça nous. On vérifie, on passe sur les écoles. » (Resp.3.1).*

Comme nous le verrons plus loin, l'activité des ASEM nécessite la mobilisation de compétences relationnelles et de gestion de soi relativement importantes. Or, cette mobilisation de compétences est particulièrement critique dans les premiers jours de l'activité car il s'agit d'installer, avec les jeunes enfants, les bases d'une relation qui va être déterminante pour la suite de l'année scolaire.

*« Les enfants apprennent à vous connaître, à voir comment vous réagissez. Parce qu'ils vous lancent des piques hein, pour voir comment vous réagissez. Ah oui ils testent. Pendant une semaine au moins ils vont tester pour savoir si je me suis énervé. Mais non il faut rester calme, très calme, et après ça va. » (Coll.3.1).*

La confrontation à la complexité du métier n'est donc pas progressive, elle intervient en totalité dès le début du contrat. D'autant que l'organisation conduit à ce que les salariés en contrat PEC puissent, dans certains cas, être affectés aux classes les plus difficiles au sein de l'établissement scolaire, à savoir, les petites sections.

*« ce sont les Directions d'école qui font les affectations. Les anciennes, elles sont là depuis plusieurs années, elles connaissent bien la Direction : "moi je ne veux pas cette classe, exetera". Donc on met*

*les contrats PEC sur les petites sections, sur les classes les plus dures. On en parle avec les Directions et on essaie de compenser mais on n'a pas la main là-dessus. » (Resp.3.1).*

*« Parce que comme je fais les petites sections. Parce qu'au tout début c'est vraiment difficile, c'est des bébés quoi, ils sont encore petits, ils ne savent pas. Il faut bien les aider à manger, à découper la nourriture, leur expliquer, surtout les règles. Parce qu'au tout début ils ne comprennent pas c'est quoi les règles. » (Coll.3.2).*

Ce type d'affectation d'activité permise par l'organisation est donc susceptible de placer les salariés en insertion, dès le début de leur contrat, dans des situations particulièrement lourdes en termes de charge mentale.

En outre l'activité expose les salariés en insertion à des dilemmes de rôle significatifs. Un de ces dilemmes repose dans la bonne distance physique à adopter vis-à-vis des plus jeunes enfants.

*« Au tout début, surtout quand les enfants portaient encore des couches pour venir à l'école. Ça c'était un problème parce que comme on nous dit qu'il ne faut pas toucher. Au début c'est vrai on a eu pas mal d'enfants qui faisaient encore pipi, il fallait donner la douche. Et comme dans certaines écoles, comme celle où il y a mon fils, là-bas ils ne touchent même pas les enfants. Bah ici on le fait. Y a des fois on pose des questions pour savoir si ça ne va pas être un problème à l'avenir. On ne sait pas. Mais nous, on fait, on ne va pas laisser les enfants dans le sale. » (Coll.3.2).*

De la même manière, des dilemmes de rôle peuvent porter sur la bonne distance affective à tenir avec les enfants dont les ASEM ont la charge. Entre une froideur excessive et un attachement trop fort, les ASEM doivent trouver le positionnement adéquat. Ce travail sur le rôle ne semblant pas pouvoir être discuté entre pairs, les salariés sont laissés à leur interprétation personnelle.

*« Bon j'ai une petite de la classe qui s'est très attachée à moi et c'a été un peu réciproque dans le sens ou moi aussi je me suis attachée à elle. Donc, cet enfant là cherchait à me voir en dehors de l'école. Donc heu... je ne peux pas dire non. Je peux pas dire non parce que moi aussi je l'ai beaucoup appréciée cet enfant là. » (Coll.3.3).*

### **1.3.2.3. Pratiques relevant de l'organisation du travail**

Les ASEM en contrat PEC, comme les titulaires, n'ont que peu d'occasions de se retrouver ensemble dans le déroulement d'une journée de travail. L'organisation offre des possibilités très limitées d'échanges entre pairs. Seule une courte pause en milieu de journée permet un regroupement. La hiérarchie est consciente que c'est insuffisant.

*« L'organisation de l'école fait qu'il est très rare qu'on puisse libérer tout le monde en même temps. Mais elles ont quand même une pause, qui est de 45 minutes. [...] Les après-midi, si elles peuvent s'octroyer une pause café, elles échangent. Mais ce n'est pas systématique. Je pense que c'est encore à améliorer, on peut mieux faire. Mais le problème c'est que comme leurs journées sont remplies, les seuls moments où on pourrait les réunir c'est le mercredi mais c'est le jour de repos. » (Resp.3.1).*



Du point de vue des salariés, ce temps de pause en commun est d'une durée plus réduite encore que celle indiquée par la hiérarchie.

« *La pause café c'est vers 13h30, quand les professeurs, ils arrivent. A ce moment-là on a 15 minutes, comme ça, pour prendre un petit café et là on a le temps de parler.* » (Coll.3.2).

Sur une durée aussi courte, la possibilité que ces échanges entre pairs puissent déboucher sur un réel développement professionnel par confrontation de pratiques est faible.

« - *Avec les autres ASEM est ce que vous avez la possibilité d'échanger entre vous sur le métier ?*  
- *Bah oui. Ça nous arrive aussi. De toute façon on a une pause de 10 minutes où on peut être tout le monde avec.* » (Coll.3.3).

L'ASEM et l'enseignant forment un binôme en classe et ils sont amenés à travailler en étroite collaboration. Le rôle de l'ASEM comprend des tâches éducatives auprès des jeunes enfants qui, à certains égards, sont identiques aux tâches effectuées par l'enseignant(e) instituteur(trice). La comparaison entre les deux activités peut donc conduire les salariés en insertion à évoquer une équivalence.

« *En fait, j'ai le même rôle que la maîtresse, parce qu'elle prend un groupe et je prends un groupe. Donc c'est vrai que je ne suis pas la maîtresse mais on fait plus ou moins le même job dans la journée quoi.* » (Coll.3.3).

De fait, les relations entre ASEM et enseignant, telles qu'elles sont décrites dans les interviews, semblent basées sur des relations saines et constructives permettant de réels échanges pouvant être assimilées à des échanges entre pairs.

« *l'enseignant avec qui je travaille ça se passe très très bien. On échange sur les activités, surtout pour les enfants, la créativité. Comme le programme, des fois, il me dit qu'est-ce que tu en penses si on fait ça, ou, voilà. On s'échange des idées, moi aussi je donne des idées. Surtout sur ce qui concerne les activités avec les enfants.* » (Coll.3.2).

« - *Comment ça se passe avec l'enseignant ?*  
- *Très bien. je suis dans la classe du directeur et le contact, franchement, on s'entend bien, on est bien coordonnés dans le travail, avec les élèves, pour la sieste. Lui il me propose une activité et puis il me demande si c'est bon, si je suis d'accord ou bien quelle autre activité. Si lui il fait l'activité avec les élèves, moi je prends l'activité peinture et vice versa. Voilà, c'est un échange.* » (Coll.3.1).

Cependant, l'équilibre de cette relation est fragile et dépend largement du bon vouloir de l'enseignant.

« *Après c'est aussi l'enseignant, c'est la relation avec l'enseignant, il faut que l'enseignant ait confiance en nous. Ça aussi c'est important* » (Coll.3.3).

Cette fragilité est soulignée par la hiérarchie qui évoque un historique lourd de domination des enseignants sur les ASEM et de manque de reconnaissance de ces derniers au sein de l'institution.

*« Nous on se battait aussi contre ça, pour que l'ASEM soit reconnue comme un maillon de la chaîne éducative. À l'époque c'était... Les enseignants continuent, hein, à parler de "mon" ASEM, d'être sur des situations d'humiliation, d'autorité... Maintenant ça change. Ça change et ce changement là on le perçoit chez l'agent. Une fois qu'il est valorisé, qu'il y a de l'échange, de la confiance exetera. Après le fonctionnement dépendra de l'enseignant, de la Direction de l'école, de la façon de manager. »*  
(Resp.3.1).

Les écarts sont amplifiés par la différence de statut. En effet, les enseignants sont rattachés à une autorité administrative nationale, le ministère de l'éducation alors que les ASEM sont rattachées à la fonction publique territoriale représentée par la commune. Les modes de fonctionnement sont très différents.

Le déséquilibre entre ASEM et enseignant se traduit par une auto-limitation de l'autonomie et de la prise d'initiative des ASEM en contrat d'insertion dans leur collaboration avec l'enseignant.

*« - Est-ce que vous trouvez que vous êtes autonome dans votre travail, que vous pouvez faire des choses à votre façon ?*

*- En fait, non, je le laisse faire son travail. Lui il a son programme. Le professeur c'est, c'est lui le professeur, c'est lui qui décide. Donc par rapport à ça, si il y a une idée à rajouter, c'est juste une idée. »* (Coll.3.2).

*« - Est ce qu'il vous est arrivé de proposer des choses comme des activités nouvelles ou une organisation un peu différente ?*

*- Ah non, pas encore. Je préfère que c'est l'enseignant qui mette en place ses activités. »* (Coll.3.1).

D'une manière générale, au sein de ÉCOLE.ASEM, l'organisation est très structurée et laisse peu de place à l'autonomie individuelle.

*« dans l'organisation, elles vont intégrer quelque chose qui est déjà en cours, une machine qui fonctionne »* (Resp.3.1).

Le fait que les salariés en insertion aient l'opportunité de travailler en relation étroite et régulière avec du personnel ayant un statut de permanent au sein de la structure est un élément favorable identifié comme une pratique d'employabilité. Cependant, dans le cas d'ÉCOLE.ASEM, l'écart important de statut avec les enseignants ainsi qu'un historique de relation déséquilibré contribuent à modérer l'effet positif de cette proximité dans le processus de socialisation des salariés en insertion.

#### **1.3.2.4. Pratiques relevant du management**

L'intégration des nouveaux salariés en contrat PEC se fait généralement en début d'année scolaire, à

l'occasion d'une prérentrée de deux jours. Le fait que l'activité ne soit pas encore commencée offre le temps de faire connaissance avec les collègues et de s'accommoder à l'environnement.

*« il y a eu la présentation entre collègues et puis notre salle de classe. Oui, on nous a expliqué quand on est arrivé, tout au début. Ça a duré à peu près 30 minutes pour voir les classes, la cantine, nous expliquer un peu... Je suis arrivé pour la pré-rentrée, deux jours avant la rentrée. Donc il n'y a pas d'élèves, on a le temps de faire connaissance avec les collègues, avec la secrétaire » (Coll.3.2).*

Le processus débute par un accueil réalisé par la secrétaire de l'établissement, puis les nouveaux salariés sont reçus en entretien individuel par le CPEL, et dans un troisième temps, une réunion est organisée pour définir précisément l'organisation.

*« Donc, généralement, comment ça se passe en début d'année. Les ASEM qui prennent leur poste, elles ont obligatoirement vu par le CPEL, parce que nous on va passer. Il nous faut deux jours pour voir l'ensemble des agents. On passe sur les écoles, on voit les nouveaux agents, les difficultés. Le point relais c'est la secrétaire. La secrétaire qui va accueillir, recenser sur quelle classe vont les collègues. Et ensuite, il y a une réunion qui est faite dans les premières semaines. Une réunion dans laquelle on va mettre en place le fonctionnement » (Resp.3.1).*

Mais, dans certains cas, des salariés peuvent être amenés à débiter leur contrat en cours d'année scolaire. Dans ces cas, aucune pratique d'intégration ne peut être mise en œuvre et la plongée dans l'activité est immédiate, ce qui est vécu durement par les salariés concernés.

*« ça été vraiment sur le vif. On est arrivé, il faut faire comme çà, comme çà, et voilà. C'était dur, franchement très très dur. » (Coll.3.1).*

La difficulté d'une prise de fonction en cours d'année scolaire est renforcée par le fait qu'il n'y a pas de temps d'accommodation progressive entre l'ASEM et les élèves dont il/elle a la charge.

*« Moi je dis dans ce métier là il faut toujours commencer le contrat en début d'année scolaire, mais pas prendre un contrat avec les enfants en cours d'année. Ca c'est pas possible. Pour moi çà, c'était le plus dur. Parce qu'on ne connaît pas les enfants, on ne connaît pas leurs manières de faire. Eux aussi ils ne nous connaissent pas. » (Coll.3.1).*

Comme il a été relevé dans les pratiques antérieures à l'embauche, la qualité de l'image renvoyée par le candidat est un critère déterminant de sélection. L'importance de ce même critère se retrouve dans l'évaluation des salariés en cours de contrat. Dans l'échelle de gravité des fautes, porter atteinte à l'image de la collectivité semble être comparable à la mise en danger d'un enfant.

*« Après si c'est pas des choses qui sont dangereuses ou qui mettent en porte-à-faux l'école... » (Resp.3.1).*

L'évaluation repose sur un ensemble de retours subjectifs d'observations indirectes à 360 degrés, de la part de toutes les personnes côtoyant le salarié concerné, y compris les parents d'élèves.

*« Sur quels critères allez-vous juger qu'une ASEM fait bien son travail ?*

*Bah déjà, sur l'école même, on a des retours de la Direction quand il y a des soucis, c'est rare mais ça arrive. Donc la direction, les enseignants, le retour des parents. Les parents vous savez c'est les premiers hein. Ils posent les enfants et il y a des choses qui remontent. Donc régulièrement on a des retours, que ce soit des parents, de l'école même, de l'enseignant et après des collègues aussi. » (Resp.3.1).*

Les salariés semblent être conscients qu'ils sont moins jugés sur la qualité intrinsèque de leur travail que sur leur capacité à se montrer aimable et conciliant avec leurs différents interlocuteurs.

*« - Savez-vous sur quels critères vous êtes évalué ?  
- D'après ce que j'ai entendu dire, je suis une personne très souriante, très aimable avec les parents. Parce que les parents, justement, ont demandé que je revienne à l'école, voilà. Et avec le Directeur aussi, comme on s'entend bien. Bah le contact est bien passé donc il voulait que je revienne ici. Et avec la secrétaire le contact passe très bien aussi. » (Coll.3.1).*

Parmi les critères sur lesquels ils estiment être évalués, les salariés citent la compétence technique en dernière place, après l'assiduité et le maintien de relations positives avec leur entourage.

*« - Et selon vous quels sont les critères sur lesquels vous êtes évaluée par votre hiérarchie ?  
- Ben déjà je pense que ça va jouer sur notre assiduité. Ça c'est important aussi hein, on va pas non plus s'amuser à s'absenter heu... Bon sur l'assiduité, sur notre relation avec l'enseignant parce que ça aussi c'est important. Si ça se passe mal, on n'est pas bien non plus dans le boulot. Si il y a eu des plaintes ou pas sur nous pendant l'année. Et puis je pense aussi, notre relationnel avec l'environnement, l'enseignant et le personnel de Mairie. Et puis notre compétence en tant qu'assistante de la maîtresse quoi » (Coll.3.3).*

L'évaluation se fait donc sur la base de compétences considérées comme requises dans une école et largement partagées au sein de l'organisation.

*« On sait ce qu'on attend sur les écoles. » (Resp.3.1).*

Un retour écrit de cette évaluation est communiqué à Pôle Emploi à la fin du contrat sur un document dont l'appellation est révélatrice du type d'attendus puisqu'elle fait moins référence à la qualité du travail qu'au respect d'un comportement attendu.

*« j'ai un retour écrit de l'employeur, un document du tuteur où ils ont une grille d'observation. Ils appellent ça "manière de servir" sur laquelle ils évaluent la manière de servir du demandeur d'emploi, et ils me font un retour là-dessus. » (Inter.3.1).*

Pour l'accès à certaines ressources rares au sein de l'organisation, telles que les formations diplômantes, une hiérarchisation des salariés en insertion est opérée sur un critère d'implication dans le travail.

*« Ils ont mis en place des parcours diplômants en renouvellement, pour des contrats PEC et des gens qui le méritent. Pour des personnes qui avaient fait preuve d'une volonté et d'un investissement pendant leur contrat » (Inter.3.1).*

Les indicateurs observables de cette implication ne sont pas précisés par l'employeur. Une salariée qui a été sélectionnée pour bénéficier de cette formation diplômante (un CAP petite enfance) pense que le choix s'est porté sur elle car elle a fait preuve d'autonomie et d'engagement dans son travail.

*« j'ai été choisi. Je ne saurai pas vous dire pourquoi. Je fais mon travail, je n'attends pas qu'on me dise ce qu'il faut faire, j'anticipe, j'enchaîne. Je suis une personne qui anticipe, qui ne va pas laisser traîner, je fais » (Coll.3.2).*

De la même manière, il est indiqué aux salariés en contrat PEC qu'il existe une rare possibilité d'être titularisé au sein de la collectivité. Mais cette possibilité est soumise à une décision discrétionnaire de l'autorité politique de la collectivité locale sur la base de critères non précisés.

*« On leur dit effectivement les différentes possibilités qu'elles ont d'intégrer la collectivité. Généralement c'est le concours. Ensuite, la titularisation discrétionnaire ça existe. Mais c'est soumis à l'autorité, à la validation de l'autorité » (Resp.3.1).*

Une recherche constante d'évitement de la conflictualité au sein de l'organisation conduit la hiérarchie à minimiser les éventuels écarts de comportements des salariés en insertion.

*« Mais on ne va pas... on essaie, du moins, de mettre les défauts en valeur le moins possible. Donc quand il y a des petits reculs, on est plus là pour dire c'est pas grave et de l'oublier rapidement et de mettre les qualités en avant plutôt que de pointer les petites erreurs. » (Resp.3.1).*

Plutôt que d'être appréhendés comme sources d'un apprentissage accompagné ou encore comme une cause de rupture de contrat, les éventuels écarts comportementaux des salariés en insertion sont éludés et traités par des mutations au sein de l'établissement scolaire ou vers un autre établissement.

*« Après, quand on arrive à des situations avec des problèmes de compétence ou de conflit, ça arrive, la première chose qu'on fait sur l'école, on va faire tourner, on va essayer de trouver une solution palliative sur l'école même. Et quand c'est pas possible sur l'école, on va se connecter avec une autre école » (Resp.3.1).*

La rupture de contrat est très exceptionnelle et n'intervient qu'en cas de mise en danger d'un enfant.

*« Quand ça représente un risque pour l'enfant, on met fin au contrat. » (Resp.3.1).*

Aucun salarié interviewé n'a fait mention de difficultés ayant fait l'objet d'un recadrage hiérarchique.

*« - Si jamais vous faites une erreur ou quelque chose de pas correct, comment ça se passe ?  
- Bah déjà, je vais parler déjà avec l'enseignant, et après j'irais voir la secrétaire. Parce que c'est eux les deux personnes hiérarchiquement qu'il faut aller voir. Après c'est la secrétaire qui appelle le CPEL. Mais pour le moment ça ne m'est jamais arrivé » (Coll.3.1).*

Les pratiques de management relevées ici pourraient être analysées comme étant favorables à la sécurité psychologique des salariés en insertion à travers une indulgence de la hiérarchie en cas

d'erreur ou de difficulté. Cependant, dans le contexte de l'employeur ÉCOLE.ASEM, on peut se demander si l'évitement systématique de la confrontation n'est pas de nature à limiter la socialisation et les apprentissages de savoir-être.

#### **1.3.2.5. Pratiques relevant de la gestion RH des apprentissages**

Les formations proposées par l'employeur ÉCOLE.ASEM dans le cadre du contrat PEC sont, pour certaines, considérées comme obligatoires et, pour d'autres facultatives. La partie obligatoire est composée de formations courtes et générales portant sur la connaissance de l'institution et la sécurité. Ces formations sont tournées vers l'interne et ne permettent pas un développement des compétences susceptible de renforcer l'employabilité externe des bénéficiaires.

*« J'ai fait une formation sur le rôle de la Mairie [...] et deux jours sur les premiers gestes de secours. » (Coll.3.1).*

Au-delà de cette partie obligatoire, il est proposé aux salariés en insertion de choisir des formations au sein d'un catalogue relativement riche et, ici aussi, tourné vers le fonctionnement interne. Il s'agit du catalogue de formation de la fonction publique territoriale. Mais, en pratique, ces formations sont difficilement accessibles pour les ASEM en contrat PEC. En effet, ces formations sont ouvertes à l'ensemble des salariés de la collectivité et les places sont très limitées. En outre, les salariés en insertion ne peuvent suivre ces formations que pendant les périodes de vacances scolaires, c'est-à-dire en dehors de leur temps de travail habituel, ce qui représente un frein.

*« C'est compliqué pour les ASEM. On a un catalogue de formations déjà pour l'ensemble des agents, avec le CNFPT, d'ailleurs on l'utilise très peu. Mais pendant leur année de contrat, en plus des formations obligatoires, les agents peuvent s'inscrire en formation. Elles le font d'ailleurs.[...] Généralement, ce qui freine les agents c'est que ces formations là ils ne peuvent les faire que pendant la période de vacances. Après c'est un choix. Nous on fait passer l'information et il y en a qui le font. Le nombre de places aussi peut être un frein. Parce que généralement ce sont des sessions de 20 places. Mais quand même, elles s'inscrivent, si ça marche ça marche. » (Resp.3.1).*

Des formations métier ont pu cependant être suivies par les salariés en contrat PEC sur le thème de la petite enfance.

*« J'ai fait les formations pour la petite enfance : comment peindre, la maîtrise de soi, la patience. [...] Une semaine sur la petite enfance » (Coll.3.1).*

Ces formations sont courtes, peu techniques et non qualifiantes. Elles ont pour objectif principal une adaptation au poste proposé par la structure.

*« Les formations sont là pour qu'ils puissent occuper leur poste de travail et échanger entre eux sur leurs méthodes, je pense. C'est pas vraiment... Enfin, c'est une adaptation au poste » (Inter.3.1).*

Comme nous l'avons vu, quelques rares possibilités existent d'accéder à une formation certifiante en vue d'accéder au diplôme du CAP petite enfance mais il faut, pour cela, que le bénéficiaire soit bien placé au sein d'une hiérarchie interne.

Dans le cas ÉCOLE.ASEM, les effets de l'investissement en formation sur l'employabilité externe des bénéficiaires sont largement limités par une faible accessibilité effective ainsi que par une orientation de la formation vers les besoins internes spécifiques de l'employeur.

L'obligation légale de nommer un tuteur pour chaque salarié en contrat PEC est formellement respectée mais ce tutorat est perçu par la hiérarchie comme une contrainte imposée et inutile car redondante avec le travail habituel d'un conseiller principal d'éducation au sein des écoles.

*« c'est vrai que c'est compliqué parce que c'est arrivé comme quelque chose d'imposé. Il faut un tuteur, voilà il faut mettre un nom. Et après, sur les missions qu'on demande au tuteur, nous on le faisait déjà, parce que nous, le rôle même du CPEL c'est d'être à l'écoute. D'être tout le temps disponible pour l'agent et de l'aider à trouver des solutions, notamment sur ses difficultés. Et donc voilà. Moi j'englobe ce rôle là dans cette mission là que je faisais déjà. » (Resp.3.1).*

Du point de vue des salariés en insertion, la mission de tuteur, en tant que tel, est peu, voire pas du tout, identifiée.

*« - Avez-vous un tuteur ?  
- Un tuteur, c'est quoi ? » (Coll.3.2).*

Lorsque cette mission est identifiée, elle est perçue essentiellement dans son aspect de transmission d'informations. La dimension pédagogique n'apparaît pas et ne semble pas non plus correspondre à un besoin.

*« il vient nous apporter des informations, il... Non ça va. Après, on n'a pas plus besoin de lui parce qu'on fait notre boulot et puis voilà. Mais lui quand il a des informations pour nous, des trucs à nous dire, et bien il nous réunit. » (Coll.3.3).*

#### **1.3.2.6. Synthèse des pratiques d'employabilité et d'employeurabilité**

Le tableau 3.10, en page suivante, synthétise les informations recueillies sur les pratiques d'employabilité et d'employeurabilité avec la mention d'une cotation évaluative pour chaque catégorie.

Responsabilité et ressources individuelles				←→			Responsabilité et ressources organisationnelles			
1	2	3	4	5	6	7				
Statique comme un état				←→			Évolutif comme un potentiel			
1	2	3	4	5	6	7				
<b>Pratiques antérieures à l'embauche</b>							<b>2</b>	<b>2</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une sélection des candidats qui ne se fait pas sur site, au plus près du terrain.</li> <li>• L'expérience professionnelle est recherchée par l'employeur dans la sélection des candidats.</li> <li>• Le critère d'image renvoyée par les candidats est primordial et éliminatoire.</li> </ul>										
<b>Pratiques concernant l'activité de travail</b>							<b>2</b>	<b>4</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une activité de travail confiée qui est relativement exigeante et qui expose à des dilemmes de rôle.</li> <li>• Pas d'adaptation facilitante des tâches pour les salariés en insertion.</li> <li>• Pas de progressivité dans la complexité des tâches.</li> </ul>										
<b>Pratiques relevant de l'organisation du travail</b>							<b>2</b>	<b>3</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une organisation qui offre des possibilités limitées d'échanges de pratiques entre pairs.</li> <li>• Un travail en binôme avec un enseignant</li> <li>• Une relation déséquilibrée avec l'enseignant qui limite l'autonomie.</li> </ul>										
<b>Pratiques relevant du management</b>							<b>2</b>	<b>4</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un processus d'intégration existant mais qui n'est pas mis en œuvre systématiquement.</li> <li>• Une évaluation qui porte sur la capacité à protéger l'image de l'employeur et à ne pas faire de vague.</li> <li>• Une hiérarchisation des salariés sur des critères imprécis relevant de la motivation.</li> <li>• Un cadrage hiérarchique de faible degré recourant très rarement à de fortes sanctions.</li> </ul>										
<b>Pratiques relevant de la gestion RH et des apprentissages</b>							<b>3</b>	<b>3</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des formations tournées vers l'interne et peu accessibles.</li> <li>• Le tutorat n'est pas déployé dans sa dimension pédagogique.</li> </ul>										
<b>Scores moyens</b>							<b>2</b>	<b>3</b>		

**Tableau 3.10 : Synthèse des pratiques d'employabilité pour le cas ÉCOLE.ASEM**

Les pratiques d'employabilité relevées dans le cas ÉCOLE.ASEM renvoient globalement vers la figure de l'employabilité biographique avec une relative homogénéité sur les différents critères d'évaluation. L'employabilité et les compétences sont considérées comme un "état" stable et faisant partie intégrante de l'individu. En outre, l'organisation n'offre que peu de support au développement des compétences en dehors d'une activité assez exigeante et d'un travail en binôme avec un professionnel de l'enseignement. Enfin, l'employeur s'attache à évaluer les salariés sur leur capacité à protéger son image et qu'une hiérarchisation s'ensuit, cette évaluation, largement subjective et peu outillée, permet également de distinguer la présence d'une employabilité de type différentielle.



### 1.3.3. Approche des savoir-être

#### 1.3.3.1. Comportements normatifs

Comme il a été décrit plus haut à propos des conventions d'employabilité, l'employeur du cas ÉCOLE.ASEM accorde beaucoup d'importance aux comportements des salariés consistant à se fondre dans le fonctionnement social d'une institution en vue de canaliser et pacifier autant que possible les relations sociales. C'est bien ici d'agir "moral-pratique" (Dejours, 2010) dont il est question et donc des savoir-être de type comportements de conformité.

*« il y a quand même un fonctionnement où on se fond, on se fond dans la masse. Il y a une manière de faire » (Resp.3.1).*

Dans ce cadre, l'agressivité réelle ou supposée d'un candidat au contrat PEC est le trait de caractère le plus scruté lors de la sélection.

*« Donc, on va plutôt regarder ce qui pourrait ne pas être bon pour l'école. Si ce sont des gens qui, dans la façon de parler, dans la façon de se présenter, s'ils n'ont pas un petit côté agressif. Voilà, ce sont des petites choses qui vont retenir notre attention particulièrement » (Resp.3.1).*

L'évaluation est très subjective et se base sur des signaux faibles qui sont interprétés par les évaluateurs en charge du recrutement. L'assurance d'un candidat, par exemple, qui, dans un autre contexte de recrutement, pourrait être perçu comme un signal positif, est ici interprétée comme une propension à l'agressivité.

*« L'agressivité. L'agressivité même orale hein. Si la personne laisse entrevoir un agacement par exemple, ou va répondre sèchement, ou est trop sûr : moi c'est comme ça. Donc effectivement, là on va pousser un peu plus. Donc oui, ça c'est des choses que nous on va regarder » (Resp.3.1).*

*« Si des fois on a l'impression qu'il y a une légère fébrilité qui pourrait nous laisser penser que la personne a consommé. Voyez, ce sont des choses, là sur une école, c'est pas possible » (Resp.3.1).*

Cette priorité placée sur les comportements de conformité relatifs aux relations sociales est confirmée par la vision des salariés eux-mêmes. Comme nous l'avons vu plus haut, ces derniers sont conscients qu'ils sont avant tout jugés sur leur capacité à se montrer aimable et conciliant avec leurs différents interlocuteurs internes comme externes.

De la même manière, l'importance accordée par l'employeur à la capacité de ses salariés à protéger son image renvoie toujours à des aspects normatifs du savoir-être. Il est ici question de l'agir "expressif" ou "dramaturgique" (Dejours, 2010) et, par conséquent, des comportements d'implication. L'évaluation des candidats et des salariés portent ainsi largement sur des critères

subjectifs d'image renvoyée par les intéressés de l'institution qui les emploie ainsi que de leur implication dans le travail.

### **1.3.3.2. Comportements d'efficacité**

La préoccupation majeure de l'employeur autour des comportements de conformité pourrait laisser dans l'ombre le fait que l'activité d'ASEM est exigeante en termes de comportements d'efficacité. L'activité requiert notamment une bonne maîtrise de soi.

*« Il y avait un petit garçon. C'était pas un élève qui mentalement a des problèmes mais c'est plutôt comportemental. Donc c'était, des fois il avait des crises, il jetait tout, il prenait sa chaise, il jetait. Il prenait les jeux, il les balançait. Mais tout ça... Il fallait lui apprendre à être calme, avoir une bonne relation avec lui, ne pas s'énerver. » (Coll.3.1).*

L'épisode de la séparation avec les parents en début d'année scolaire nécessite tout particulièrement une bonne maîtrise émotionnelle.

*« - Selon vous quel est l'aspect le plus difficile de votre métier ?  
- Au tout début, je veux dire c'est plus à la première journée, quand les enfants pleuraient. Parce qu'ils pleuraient tous en même temps [...] c'est dur de voir les enfants pleurer et vouloir partir avec leurs parents. » (Coll.3.2).*

La maîtrise de soi est également requise dans la relation avec les parents d'élèves.

*« L'aspect le plus difficile c'est les parents. Parce qu'il y a certains parents, on ne peut rien dire à leurs enfants » (Coll.3.3).*

*« Il faut savoir mettre son ego de côté, c'est pas facile aussi. C'est pas facile parce qu'on est confronté des fois à des parents peu conciliants qui disent qu'il faut faire comme ça. » (Resp.3.1)*

Dans le cadre de leur activité, les salariés en insertion doivent également mobiliser des compétences communicationnelles et déployer des stratégies élaborées de gestion de la relation.

*« En fait, il faut savoir, dès le début, montrer de la fermeté tout en étant relax avec eux. Un enfant, il a besoin de ça aussi. Donc c'est ça, je regarde aussi un peu la psychologie de l'enfant. C'est important de voir un peu son milieu, comment il évolue, tout ça. Mais ça c'est pour moi perso ça, c'est pour pouvoir mieux gérer l'enfant. » (Coll.3.3).*

*« C'est vrai, il y a des moment où on a tendance à élever la voix mais si on élève la voix c'est juste parce qu'il faut qu'on se démarque, que les enfants comprennent qu'on est là pour jouer, pour câliner mais on est là aussi pour remettre de l'ordre. » (Coll.3.3).*

*« Je m'explique aussi derrière. Avec un enfant il faut expliquer. Il ne faut pas seulement lui crier dessus, il faut lui expliquer, c'est ça qui est important. » (Coll.3.3).*

Toujours dans le domaine des comportements d'efficacité en matière de communication, l'activité

nécessite également de bonnes capacités d'écoute.

« *Et puis être disponible, être disponible pour eux. Donc un enfant, quand il vient nous voir il ne faut pas lui dire : attend j'ai pas le temps ou, non il faut l'écouter, il faut être à sa hauteur, il faut essayer le plus possible de remettre l'enfant... pour pas que l'enfant soit perturbé ou qu'il n'a pas l'impression qu'on l'écoute quoi. Il faut vraiment être disponible pour l'enfant.* » (Coll.3.3).

Cependant, malgré ces exigences fortes en termes de communication, le corpus du cas ECOLE.ASEM n'a pas permis de relever d'apprentissages conscientisés de savoir-être de type professionnels.

« - *Et dans ce domaine là de la communication entre personnes, est ce que vous pensez avoir appris des choses ?*

- *Non. Je suis un petit peu déçue parce que je me dis que ça ne change pas grand-chose malheureusement.* » (Coll.3.3).

Les apprentissages signalés sur le plan de la communication sont très spécifiques à l'activité et non abordés comme une réelle compétence professionnelle.

« - *Qu'avez-vous appris lors de cette expérience ?*

- *Ce que j'apprends c'est pas mal avec les enfants même. C'est les enfants, j'apprends avec les enfants, c'est pas apprendre apprendre mais j'arrive à les comprendre. Comme par exemple le langage des bébés.* » (Coll.3.2).

#### **1.3.3.3. Ressources fluides**

Pas de références dans le corpus du cas ÉCOLE.ASEM aux ressources fluides de savoir-être. Ne sont donc pas abordés des moteurs tels que les valeurs ou les intérêts. Ne sont pas évoqués non plus les capacités d'analyse et de raisonnement.

#### **1.3.3.4. Ressources cristallisées**

Dans le cadre de nos travaux, les ressources cristallisées de savoir-être regroupent les traits de personnalité, certains savoirs de base ainsi que des capacités cognitives d'appréhension du monde extérieur. En dehors de la capacité d'attention, ces ressources ne sont abordées que de manière indirecte dans le corpus.

« *Il y a pas mal de dangers, il y a pas mal de... Je fais très attention surtout à la sécurité des enfants parce que c'est une grande responsabilité parce que un accident ou n'importe quoi peut arriver vite hein. Surtout, il y a 28 enfants à gérer et il faut avoir les yeux partout. Ça demande beaucoup d'attention.* » (Coll.3.2).

Pour ce qui est des traits de personnalité, les entretiens permettent de relever plusieurs références à la qualité de "patience". D'après le responsable hiérarchique, cette qualité est absolument indispensable pour exercer la fonction d'ASEM.

*« la priorité c'est la patience. Il faut une patience à toute épreuve. » (Resp.3.1)*

Cette patience est largement appréhendée comme une qualité personologique, présente naturellement chez certaines personnes, en dehors du cadre professionnel, mais pouvant tout de même faire l'objet d'une amélioration à partir d'une base existante.

*« - Et ça s'apprend la patience avec l'expérience où c'est quelque chose qui est déjà là ?  
- Je pense que c'est déjà là mais ça se bonifie. Parce qu'on s'aperçoit que chez elles, c'est une qualité pas seulement dans le cadre professionnel. On s'aperçoit que cette patience là, elles l'ont aussi après. Je ne peux pas dire si elles l'avaient avant, mais je sais qu'en sortant elles l'ont » (Resp.3.1).*

D'une manière générale, la distinction entre les qualités personnelles innées de type maternelles et les compétences professionnelles liées à la gestion d'un groupe de jeunes enfants dans un cadre scolaire semble être difficile à opérer pour certaines salariées dans le contexte du cas ÉCOLE.ASEM.

*« - En quoi est-ce différent de s'occuper de ses propres enfants en tant que maman et des enfants des autres en tant qu'ASEM ?  
- Bien en fait il faut savoir... on va dire... ben on est proche de nos enfants, on est plus... En fait le rôle de l'ASEM c'est... On est là pendant l'école et quand on rentre chez nous il n'y a plus d'enfants. Donc c'est ça aussi, il faut savoir mettre de côté ce... Et revenir le lendemain en se disant je reviens et je reprends les enfants. Mais heu... Alors que mes enfants, ils sont constamment dans ma tête, je pense à eux. Je veux dire, même si je suis là, je pense à eux. C'est pas pareil quoi. Donc la différence c'est que... on est heu... Effectivement, moi mes enfants, ils sont plus ou moins grands, j'ai deux majeurs là, et ma fille, elle est encore au collège, elle a 14 ans, donc ils sont grands, mais ils savent aussi comment je suis avec les autres enfants, donc heu... » (Coll.3.3).*

L'utilisation courante du terme affectif de "tati" pour désigner les ASEM participe de cette confusion entre un rôle professionnel et une activité réalisée dans un cadre familial.

### 1.3.3.5. Synthèse sur les approches du savoir-être

Le tableau 3.11 reprend les principales évocations de savoir-être dans chacune des quatre catégories.

<b>S.E. Ressources cristallisées</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● L'activité nécessite de maintenir une attention constante.</li><li>● La patience est abordée comme une qualité personologique.</li><li>● Difficile distinction entre des qualités personnelles maternelles et des compétences professionnelles.</li></ul>	<b>S.E. Ressources fluides</b> <p>Pas de références à ce type de ressources</p>
<b>S.E. Comportements normatifs</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● Les comportements de conformité sont les savoir-être les plus importants aux yeux de l'employeur.</li><li>● Les signes de comportement agressif sont particulièrement scrutés.</li><li>● L'image renvoyée par les salariés comme comportement d'implication.</li></ul>	<b>S.E. Comportements d'efficacité</b> <ul style="list-style-type: none"><li>● L'activité requiert fortement des savoir-être relevant des comportements d'efficacité (gestion de soi et communication).</li></ul>

**Tableau 3.11 : Synthèse des approches du savoir-être pour le cas ÉCOLE.ASEM**

A l'issue de cette analyse des évocations de savoir-être pour le cas ÉCOLE.ASEM, il ressort que malgré une activité qui nécessite le déploiement de compétences relevant des comportements d'efficacité, les savoir-être sont abordés par l'employeur, soit comme des comportements normatifs, soit comme des ressources cristallisées. Pour ce qui est des comportements normatifs, la préoccupation majeure de l'employeur pour la préservation de son image vis-à-vis de l'extérieur le conduit à envisager les savoir-être prioritairement sous l'angle des comportements de conformité. En ce qui concerne les ressources cristallisées, c'est une assimilation de certains savoir-être à des traits de personnalité qui renforce la difficulté de valoriser les compétences professionnelles comme telles en les distinguant de qualités maternelles.

### 1.3.4. Suivi des salariés en insertion

Le suivi des trois salariés en insertion interviewés dans le cadre du cas ÉCOLE.ASEM est présenté en page suivante (tableau 3.12) et commenté ensuite.

	Situation initiale	Gains du contrat	Suivi post contrat
<b>Coll. 3.1</b>	Bac. Pro. secrétariat 8 années d'expériences cumulées sur différents contrats aidés en établissements scolaires.	18 mois d'expérience sur un métier spécifique à la fonction publique.	Reprise d'un contrat PEC en tant qu'agent d'entretien en établissement scolaire.
<b>Coll. 3.2</b>	Diplôme étranger équivalent au Bac mais non reconnu en France. Différentes expériences dans le commerce à l'étranger. 6 mois en tant qu'agent de propreté sur un contrat de droit commun.	Obtention du CAP petite enfance.  18 mois d'expérience sur un métier spécifique à la fonction publique.	En recherche d'emploi
<b>Coll. 3.3</b>	CAP petite enfance. Bac général. Assistante administrative pendant 6 années.	18 mois d'expérience sur un métier spécifique à la fonction publique.	En CDI sur un poste d'assistante administrative.

**Tableau 3.12 : Suivi des salariés en insertion du cas ÉCOLE.ASEM**

Les éléments présentés dans le tableau 3.12 permettent de constater que les acquisitions liées au passage par un contrat PEC pour les bénéficiaires du cas ÉCOLE.ASEM sont contrastées mais globalement faibles. L'acquisition la plus significative est un diplôme de niveau CAP pour une personne qui était titulaire d'un diplôme de niveau supérieur mais non reconnu en France. On soulignera que ce diplôme de CAP obtenu dans le cadre du contrat PEC correspond à une spécialité, la petite enfance, dans laquelle les opportunités d'emploi sur le marché local sont relativement faibles du fait d'un trop grand nombre de personnes diplômées dans cette spécialité par rapport au nombre de postes à pourvoir. Globalement, au regard de la situation initiale des bénéficiaires et tenant compte du fait que l'expérience acquise l'a été sur un métier qui n'existe pas, en tant que tel, dans le secteur non marchand, le gain en possibilités d'insertion professionnelle est donc faible. Le suivi post contrat PEC a cependant révélé une insertion durable sous la forme d'un CDI. Ceci étant à mettre en perspective avec une situation initiale de la personne concernée montrant un faible éloignement du marché travail (diplôme de niveau Bac et six années d'expérience dans le secteur privé sur un métier en tension).

## 1.4. Cas n°4 - PUBLIC.SUP

L'employeur au centre du cas PUBLIC.SUP est un établissement public d'enseignement supérieur. Les quatre salariés en insertion interviewés dans ce cadre exercent une fonction périphérique par rapport à l'activité principale de l'employeur puisqu'ils sont chargés de l'entretien des locaux. Le représentant de l'employeur interviewé est un encadrant coordinateur en charge de gérer différentes fonctions logistiques et notamment l'entretien des locaux. Une interview a également permis de recueillir les dires de la conseillère Pôle Emploi assurant le suivi de cet employeur.

### 1.4.1. Stratégies d'insertion / figures de l'intermédiation

#### 1.4.1.1. Pratiques de l'intermédiaire orientées vers l'offre d'emploi

Dans le cadre du recrutement des agents d'entretien des locaux en contrat PEC, l'employeur PUBLIC.SUP a des exigences particulières qui ne portent pas sur les diplômes ou les compétences techniques des candidats mais essentiellement sur les compétences de type savoir-être.

*« Ils ne sont pas exigeants sur les diplômes, sur les formations ou l'expérience, c'est uniquement sur la posture » (Inter.4.1).*

L'employeur est transparent vis-à-vis de l'intermédiaire sur ses critères de sélection puisqu'un retour est systématiquement réalisé suite aux entretiens.

*« Je sais à peu près ce qu'ils cherchent parce qu'ils me font des retours. [...] Pour un des recrutements, il a demandé à son assistante de m'appeler et c'était du direct, elle m'a dit : "Madame F. qu'est-ce que vous m'avez envoyé ça va pas du tout !". Voilà, il dit ce qui ne va pas pour chaque personne. » (Inter.4.1).*

A partir de ces retours, l'intermédiaire cherche à adapter sa présélection des candidats sans interroger l'employeur sur la pertinence de ses critères de sélection au regard des tâches à effectuer par les futurs salariés en insertion ni au regard de l'organisation.

Alors que la présélection des candidats au contrat PEC devrait être du ressort de l'intermédiaire de l'emploi, l'employeur PUBLIC.SUP intervient dans cette phase de présélection en proposant des candidatures. Les candidats ainsi proposés sont des personnes connues de l'employeur pour avoir déjà travaillé au sein de la structure et bénéficiant d'une image positive.

*« Quand il s'agit des grands recrutements, un petit groupe d'une vingtaine par exemple, il va faire appel à nous mais il va essayer de glisser quand même trois ou quatre CV de personnes qu'il connaît déjà en fait. C'est des connaissances à lui. Et là quand c'est un poste, un poste, un poste, et bien il fait*

*passer en fait. Ce sont des personnes qui ont déjà travaillé à PUBLIC.SUP pour certains, pas obligatoirement en contrat PEC » (Inter.4.1).*

L'intermédiaire de l'emploi prend en considération ces candidatures et vérifie qu'elles remplissent les conditions minimales de l'éligibilité au contrat PEC : personne inscrite à Pôle Emploi et n'ayant pas déjà réalisé un contrat aidé récemment, présence de critères d'éloignement de l'emploi. Si ces conditions sont remplies et qu'une validation est donnée à posteriori par le conseiller référent du demandeur d'emploi, ces candidatures sont intégrées dans le processus de recrutement.

*« généralement je regarde les CV qu'il a transmis, s'ils ont les conditions pour le contrat PEC et que le collègue a validé et bien on ne bloque pas là-dessus. » (Inter.4.1).*

Exceptionnellement, il arrive à l'intermédiaire de refuser des candidatures proposées par l'employeur sur le motif que la personne a déjà bénéficié d'un contrat aidé dans la structure et que l'employeur n'est pas en mesure de mettre en place, pour cette personne, un plan de formation apportant une réelle valeur ajoutée par rapport à ce qui avait été fait précédemment.

*« Ils avaient pris quelqu'un il y a 2 ans de cela et ils voulaient le reprendre là. [...] On est d'accord. Sauf que je leur dis que la personne a déjà effectué chez vous un contrat PEC de telle période à telle période, quelle nouvelle formation vous allez mettre en place pour que la personne monte en compétence en fait ? Parce que comme elle a déjà travaillé chez vous, là il faut un plus. Transmettez-nous un plan de formation adapté et qui va permettre à cette personne de monter en compétences. On était d'accord mais sauf qu'ils ne pouvaient pas. Ils ne pouvaient pas parce que les formations qu'ils proposent, se sont toujours les mêmes. HOBO, SST, extincteurs, mais la personne elle a déjà fait ces formations là. Et donc sur ce coup-là, bah ça n'est pas passé. » (Inter.4.1).*

Dans certains cas, devant la difficulté d'identifier, dans les portefeuilles de demandeurs d'emploi, des candidats qui, à la fois, correspondent aux attentes de l'employeur et en même temps qui sont intéressés par le poste proposé, l'intermédiaire peut se résoudre à abandonner son rôle de présélection en publiant une offre d'emploi et en transmettant toutes les candidatures à l'employeur.

*« comme on avait déjà fait un travail minutieux sur les portefeuilles, là on va diffuser l'offre. L'offre sera diffusée et on va voir les personnes qui sont intéressées et motivées qui vont postuler en fait. Du coup là je les laisse faire. Ils vont recevoir les candidatures et choisir eux-mêmes par rapport à ce qu'ils souhaitent et exigent du coup. Parce que la dernière fois on a perdu beaucoup de temps et d'énergie, tout ça pour ça en fait. » (Inter.4.1).*

De manière inversée par rapport à la procédure prescrite, l'étude d'éligibilité du ressort de l'intermédiaire, se fait donc en second lieu, une fois que l'employeur a réalisé une première sélection des candidats.

*« Je vais valider un maximum de candidatures, jeunes ou moins jeunes, et après c'est à eux de prendre leur décision lors des entretiens. Ça sera plus facile. Donc là du coup, je vérifie les dossiers,*



*mais je ne me bloque pas sur l'éligibilité tout de suite. Je vais les laisser voir et faire leurs entretiens. Si jamais après ça matche, c'est là que je vais revenir vers le conseiller, s'il n'y a pas d'éligibilité, pour qu'il fasse l'entretien et je vais sensibiliser le collègue en lui disant que la personne a été sélectionnée sur tel poste pour , exetera. Je vais donner tous les éléments en fait pour que le conseiller référent puisse prendre sa décision. » (Inter.4.1).*

L'intermédiaire de l'emploi n'intervient pas dans les modalités de sélection mises en œuvre par l'employeur. Il en est éloigné et ne dispose que de peu d'informations sur ces modalités.

*« - Comment se passent les entretiens de recrutement chez eux, les questions qu'ils posent, ce qu'ils cherchent à savoir ?*

*- Disons qu'ils ne m'en parlent pas. » (Inter.4.1).*

L'intérêt d'une éventuelle participation d'un conseiller Pôle Emploi à l'entretien de recrutement de l'employeur n'est pas perçu par l'intermédiaire. En effet, dans le cadre d'entretiens essentiellement axés sur les caractéristiques individuelles des candidats au regard des attentes subjectives de l'employeur, l'intermédiaire estime que la valeur ajoutée de sa présence ne pourrait être que faible.

*« Bah disons que je ne sais pas si ça peut apporter une valeur ajoutée. C'est sûr que si il y a quelqu'un de Pôle emploi qui est là, peut-être qu'ils pourront s'appuyer... Quand ça ne va pas, donner les arguments et puis échanger et dire de suite ce qui ne va pas pour s'approcher au plus près de ce qu'ils recherchent en fait. Mais là, si ils me disent cette personne il y a ça, ça et ça, mais pour la prochaine fois je ne pourrai pas m'en servir pour cibler comme ils veulent exactement en fait. » (Inter.4.1).*

L'adoption des nouvelles procédures d'embauche à compter de l'apparition du contrat PEC a généré des tensions entre l'employeur PUBLIC.SUP et l'intermédiaire de l'emploi. Ces tensions se sont cristallisées autour de la problématique du renouvellement des contrats. Alors que l'employeur avait pris l'habitude de fréquemment renouveler les contrats de ses salariés en insertion, Pôle Emploi a dû imposer l'application de la nouvelle réglementation liée au contrat PEC qui exclut le renouvellement, sauf dans certains cas exceptionnels.

*« avec PUBLIC.SUP c'est un peu particulier parce qu'il y a eu, il y a 3 ans à peu près, une réunion pour remettre un cadre à un certain moment. Ça concernait tout ce qui concerne l'organisation dans le processus de recrutement. Parce que c'est vrai qu'auparavant PUBLIC.SUP c'était à chaque fois des renouvellements en fait. Or, nous en ce qui concerne les renouvellements on doit suivre l'arrêté préfectoral et ils avaient du mal à intégrer ça. Et donc à un certain moment on a dû remettre un cadre. » (Inter.4.1).*

L'employeur confirme une certaine reprise en main par Pôle Emploi sur le processus de recrutement des contrats aidés qui avait tendance à répondre à des objectifs internes à l'employeur, très éloignés des considérations d'insertion professionnelles.

*« Alors pour tout vous dire, avant que Pôle emploi reprenne la main sur ces embauches là, parce que au départ c'était ici, tout se faisait ici en fait. Et malheureusement, même si c'est la fonction publique,*

*c'était plus ou moins on va dire politisé. C'était parce que tel syndicat envoie les gens qu'il faut les embaucher en fait. » (Resp.4.1).*

La relation entre l'employeur et l'intermédiaire de l'emploi semble être aujourd'hui apaisée. L'intégration des nouvelles procédures est effective sur la question du renouvellement des contrats même si quelques réminiscences du fonctionnement passé subsistent.

*« ça va mieux maintenant. Et c'est vrai qu'on ne fait plus de renouvellement. » (Inter.4.1).*

*« Le fait que Pôle emploi reprenne la main dessus c'est une bonne chose, enfin pour moi hein. Mais il y a toujours des embauches directes aussi, ça existe encore. Moins nombreux mais ça existe toujours. » (Resp.4.1).*

#### **1.4.1.2. Pratiques de l'intermédiaire orientées vers la demande d'emploi**

Une préparation des candidats au contrat PEC est jugée nécessaire par l'intermédiaire de l'emploi. Il s'agit de mettre le demandeur d'emploi en condition pour valoriser au mieux sa candidature face aux exigences de l'employeur.

*« Je pense qu'il faut une préparation au niveau des personnes. On y a réfléchi plusieurs fois avec mon binôme. Pour moi je pense qu'il faut préparer la personne dès lors qu'elle voit le collègue placement à propos du recours au PEC en fait. » (Inter.4.1).*

Cette préparation se fait par une intervention informelle et non systématique auprès des candidats en vue de les préparer à l'entretien d'embauche avec l'employeur. Le public jeune est prioritairement ciblé car considéré comme le moins sensibilisé aux codes sociaux du monde du travail et le plus en risque d'être mal perçu par l'employeur PUBLIC.SUP.

*« ce que je fais généralement quand c'est un recrutement bien spécifique et qu'ils recherchent des personnes bien spécifiques, je prends la peine de contacter chaque demandeur d'emploi, déjà pour voir, comme ils ont postulé, pour voir si ils répondent en fait à l'appel et puis pour faire un genre de petite préparation en vitesse en fait. Pour leur dire que c'est un entretien, pour rappeler... Plus pour les jeunes seulement, pas pour tout public. Surtout pour les jeunes, pour leur dire et bien voilà il faut faire attention, c'est un entretien avec un employeur, il faut bien se présenter, préparez-vous déjà, essayez de prendre des renseignements. Voilà, je donne des pistes en fait pour qu'ils soient préparés pour l'entretien. » (Inter.4.1).*

On note ainsi une individualisation de la relation de l'intermédiaire avec certains publics cibles dans le cadre de cette préparation des candidats mais sans référence à des notions de projet professionnels ou personnels.

A l'initiative de l'intermédiaire, une expérimentation a été menée en vue de faire bénéficier aux salariés en contrat PEC d'une mise en situation au sein d'entreprises du secteur marchand. Ainsi,

pendant le déroulement du contrat PEC, certains salariés en insertion ont pu réaliser une immersion (PMSMP) d'une semaine dans une entreprise privée de nettoyage.

*« on avait convenu que les personnes, avant la fin de leur contrat, fassent une immersion. Alors c'est lourd à gérer, mais on avait trouvé une entreprise qui avait accepté de les prendre en immersion. [...] L'idée c'était qu'ils fassent une immersion d'une semaine au sein d'une entreprise marchande pour voir justement ce qui est différent. Pour leur dire, d'accord, vous avez fait votre contrat PEC là, mais avec ce que vous avez acquis comme compétences, vous pouvez aussi les transférer et travailler dans le secteur marchand » (Inter.4.1).*

Cette expérimentation répondait à un double objectif. Le premier objectif était de familiariser les bénéficiaires avec un environnement de travail différent, mais sur le même métier d'agent d'entretien des locaux, afin qu'ils puissent plus facilement se projeter dans une activité professionnelle hors contrats aidés.

*« Pendant une semaine ils étaient avec des horaires entreprise. Tout était fourni. On s'est occupé du transport pour eux et sur le site il y avait les vêtements et tout, comme s'ils étaient salariés. Et donc ils pouvaient voir comment ça fonctionne sur ce métier dans le secteur marchand » (Inter.4.1).*

*« C'était une petite porte de sortie, une autre vision pour les demandeurs d'emploi pour leur montrer qu'il y avait des opportunités en dehors du PEC. » (Inter.4.1).*

Le second objectif était de permettre une mise en contact directe des salariés en insertion avec des employeurs potentiels à qui ils ont l'occasion de démontrer leurs compétences réelles en situation de travail. Cette pratique relevant de "l'effet contact", décrit dans la deuxième partie de la présente thèse, peut générer l'intérêt d'un employeur et donc une embauche.

*« On leur disait bah là du coup vous pouvez déposer votre candidature dans cette entreprise et à la fin de votre contrat resolliciter les personnes. » (Inter.4.1).*

L'expérience a démontré que l'entreprise d'accueil y trouvait également son intérêt et était prête à poursuivre le partenariat.

*« Au début on a eu du mal pour trouver une entreprise et après on a trouvé une entreprise qui était d'accord pour prendre toutes les personnes. Pour l'entreprise ça ne lui coûte rien et ça fait un renfort en personnel. C'était une entreprise multiservices et d'ailleurs elle me disait, s'il y avait d'autres immersion à faire, qu'elle était intéressée pour tout type de poste. » (Inter.4.1).*

Mais face aux contraintes que représentaient pour l'employeur le fait de devoir remplacer les salariés absents le temps de leur immersion en entreprise, et malgré l'insistance de l'intermédiaire de l'emploi, l'expérimentation n'a pas pu être reconduite.

*« Bon après, ça ne s'est plus mis en place parce que c'était un compromis qu'on avait fait avec eux. Mais c'est vrai qu'après il y avait une autre vision en fait. Parce que bien évidemment c'était pendant les horaires de travail et qu'ils devaient s'organiser pour remplacer les personnes en immersion. Après*

*on leur avait dit c'était sur une semaine mais on peut aussi faire sur trois jours si ça peut les arranger. Mais ça ne s'est plus refait. » (Inter.4.1).*

Dès la signature du contrat PEC, le conseiller Pôle Emploi évoque une poursuite du parcours d'accompagnement vers l'emploi. Ainsi un dispositif dénommé "PEC Excellence" pourra être mis en œuvre, une fois le contrat PEC terminé, afin de permettre au bénéficiaire d'accéder à une formation qualifiante.

*« On en parle à l'entretien tripartite, on dit aux demandeurs d'emploi et à l'employeur qu'à la fin il y a la possibilité justement qu'ils rentrent dans un parcours PEC Excellence. On informe déjà. » (Inter.4.1).*

Il est considéré que présenter, dès le départ, au demandeur d'emploi, cette perspective d'accompagnement au long au court, permet de faciliter son adhésion au dispositif dans son ensemble. On remarquera que cette présentation ne se fait pas en mettant en avant une liberté de choix du bénéficiaire mais plutôt, une obligation.

*« Je pense que les demandeurs d'emploi vont plus jouer le jeu si on leur dit d'accord on va mettre en place un contrat PEC par rapport à votre situation mais ça veut dire que vous entrez dans un parcours et du coup, dans le cadre de ce parcours voilà ce qu'il faudra faire. Quand vous avez terminé, on va se revoir, on va mettre en place un PEC Excellence, et après vous accompagner vers l'emploi. » (Inter.4.1).*

Mais malgré les bénéfices escomptés pour eux, il s'avère que le degré d'adhésion des bénéficiaires au dispositif PEC Excellence est décevant du point de vue de Pôle emploi.

*« Après, finalement, c'est dommage que les demandeurs d'emploi, enfin les salariés, ne veulent pas continuer sur le PEC Excellence, parce qu'en fait ça aurait été top s'ils adhéraient. Parce que là ils ont acquis l'expérience, et si après on met la formation nettoyage derrière, pour solidifier mieux ce qu'ils ont appris et pour pouvoir après aller dans le secteur marchand. Donc c'est une bonne base mais après pas tous les salariés veulent jouer le jeu en fait. » (Inter.4.1).*

### 1.4.1.3. Synthèse des pratiques d'intermédiation

<b>Intervention sur l'offre d'emploi</b> Prendre l'offre telle quelle, rester à l'extérieur 1 2 3 4 5 6 7 Faire évoluer l'offre, aller à l'intérieur		<b>Intervention sur la demande d'emploi</b> Mettre en condition le demandeur d'emploi 1 2 3 4 5 6 7 Mettre en situation le demandeur d'emploi	
<b>Analyse de poste et négociation de l'offre :</b>  Pas d'analyse de poste ni de négociation des offres. Les critères de sélection de l'employeur s'imposent et l'intermédiaire s'y adapte.	1	<b>Individualisation de la relation avec le demandeur d'emploi :</b>  Une individualisation de la relation mais qui reste dans un cadre de mise en condition des candidats.	2
<b>Intervention dans la présélection des candidats :</b>  Le rôle de présélection de l'intermédiaire est limité. L'employeur peut même être amené à s'y substituer.	1	<b>Préparation du demandeur d'emploi :</b>  L'intermédiaire juge essentielle une préparation des demandeurs d'emploi. Elle se fait de manière individuelle, informelle et ciblée sur certains publics.	2
<b>Conseil RH et intervention dans la gestion RH de l'employeur :</b>  L'intermédiaire ne prodigue pas à l'employeur de conseils RH mais à pu tout de même imposer le non renouvellement systématique des contrats.	2	<b>Suivi dans / vers l'emploi :</b>  Une expérimentation de mise en situation pendant le contrat PEC a été mise en œuvre mais non renouvelée. Le suivi post contrat PEC, en dehors de l'emploi, est privilégié.	4
<b>Scores moyens</b>	1		3

**Tableau 3.13 : Synthèse des pratiques d'intermédiation pour le cas PUBLIC.SUP**

La figure du placement ressort assez nettement de l'analyse des pratiques d'intermédiation du cas PUBLIC.SUP. En effet, l'intermédiaire influence très peu l'offre d'emploi, il y répond sans en modifier les paramètres à l'exception du non renouvellement des contrats PEC qui a pu être imposé contre la volonté de l'employeur. L'intervention sur la demande d'emploi repose largement sur la mise en condition des demandeurs d'emploi dans le cadre d'un accompagnement de long court vers l'emploi. On relèvera une expérimentation particulièrement intéressante de mise en situation de travail pendant le contrat PEC, sur le même métier mais dans le secteur marchand. Cette expérimentation correspondant à une figure de médiation, n'a pas été renouvelée.

## 1.4.2. Conventions d'employabilité et pratiques d'employeurabilité

### 1.4.2.1. Pratiques antérieures à l'embauche

Le processus de recrutement de l'employeur du cas PUBLIC.SUP comprend essentiellement un entretien individuel avec les candidats dans un bureau administratif éloigné du futur contexte de travail (les locaux d'enseignement). Cet entretien est mené généralement par un binôme comprenant le responsable hiérarchique et le directeur du département logistique. Cependant la possibilité de croisements des regards sur un même candidat, de controverse entre deux évaluateurs différents pour renforcer l'objectivation du jugement ne semble pas pouvoir être mise à profit.

« On fait l'entretien à deux, avec le Directeur. Des fois il le fait seul, entre nous, quand ça l'arrange » (Resp.4.1).

« Quand je suis avec mon Directeur, si il dit ça c'est bon, je peux dire quoi moi après ? » (Resp.4.1).

D'après les salariés en insertion, l'entretien d'embauche porte essentiellement sur les caractéristiques du candidat et est de courte durée, donc peu approfondi.

« - Quel type de question on vous a posé lors de cet entretien ?  
- Et bien si je voulais travailler vraiment... Des choses comme ça.  
- Ça a duré combien de temps à peu près ?  
- 15 minutes, comme ça. » (Coll.4.1).

L'activité de travail est présentée de manière très succincte aux candidats. L'intitulé du poste étant supposé donner suffisamment d'informations sur son contenu.

« Moi ils m'ont dit agent de nettoyage, donc pour moi c'était nettoyer. » (Coll.4.3).

La hiérarchie craint tout particulièrement les difficultés de management du personnel en contrat PEC qui seraient liées à des comportements non coopératifs, voire agressifs de la part des salariés.

« Nous c'est avant tout le savoir-être plutôt. Parce que aujourd'hui c'est difficile de manager. On se rend compte que parfois c'est un peu difficile aussi. Il m'est arrivé une ou deux fois d'être en situation où on voit le gars en face qui est prêt à se bagarrer quoi. » (Resp.4.1).

C'est pour tenter de se prémunir face à ce type de difficulté qu'une attention particulière est portée aux signaux supposés de docilité chez les candidats lors de l'entretien d'embauche. Dans ce contexte, le "charisme" est perçu négativement par le recruteur.

« on essaye de discerner si la personne est assez docile ou si il y a déjà un problème de charisme et que ça risque de poser un problème plus qu'autre chose en fait. » (Resp.4.1).

A l'inverse, un candidat qui fait montre de retenue, de souplesse, voire de soumission lors de l'entretien bénéficie d'une image positive pouvant largement compenser un manque de compétences techniques.

*« Il vaut mieux avoir à faire à quelqu'un qui est affable, qui est compréhensif et qui a des lacunes en termes de, on va dire de nettoyage proprement dit, que quelqu'un qui est très bon en nettoyage mais qui a un caractère de cochon en fait. C'est très compliqué, on laisse beaucoup d'énergie dans ce genre de rapport plus qu'autre chose en fait. Voilà, c'est ce qui prime avant tout en fait. » (Resp.4.1).*

En ce qui concerne les perspectives de renouvellement de contrat au sein de la structure après un premier contrat PEC, l'employeur indique que les informations fournies par lui aux candidats sont claires mais qu'un flou persiste entretenu par l'intermédiaire de l'emploi.

*« C'est flou effectivement. Moi de mon côté le message c'est que c'est un contrat d'une année et qu'il n'y a pas de possibilités derrière. Se pose la question, parce que certains sont allés voir leur conseiller Pôle Emploi, et pour ceux qui ont plus de cinquante ans, le son de cloche c'est qu'on peut renouveler. Sauf que ici, le langage officiel de la Direction c'est non. Donc ils ne comprennent plus, est-ce que c'est Pôle Emploi qui ment ou est-ce que c'est ici qu'on ment ? » (Resp.4.1).*

Pour ce qui est des perspectives d'embauche en contrat pérenne au sein de la structure, une même incertitude existe pour les nouveaux salariés. En effet, des contractualisations ont été précédemment proposées à des anciens salariés en contrat PEC, mais cette possibilité est très limitée.

*« L'année dernière il y a deux contrats PEC qui ont pu bénéficier d'un contrat établissement, contractuel. Donc voilà ça fait des ... C'est tentant pour les autres de voir qu'il y a une possibilité, mais la chance est minime en fait » (Resp.4.1).*

De fait, les nouveaux salariés en insertion ne peuvent pas s'appuyer sur un contrat psychologique clair avec leur employeur en ce qui concerne les perspectives d'emploi au-delà du contrat PEC.

*« De toute façon j'attends de savoir si ça débouche sur un CDI ou sur un contrat de contractuel éventuellement. Maintenant on ne sait pas parce qu'on dit le contrat PEC, il n'est pas renouvelable. Maintenant on ne sait pas s'ils renouvellent où ils renouvellent pas, si ça débouche sur un CDI. À la réunion ils en ont parlé mais on ne sait pas » (Coll.4.2).*

#### **1.4.2.2. Pratiques concernant l'activité de travail**

L'activité de travail confiée aux salariés en insertion est une activité de nettoyage de bureaux en environnement d'enseignement. Les tâches sont bien délimitées, peu diversifiées et répétitives. Aucune progression n'est prévue vers une plus grande complexité des tâches. Les différents salariés en insertion réalisent les mêmes types de tâches, il n'y a donc pas d'adaptation au profil de chacun.

*« On nettoie les salles de cours, les bureaux, le sol, les tables, les tableaux, tout ça. Et puis le bureau des professeurs, voilà. » (Coll.4.1).*

« *Le matin, quand on arrive, on essuie le tableau, on passe la serpillière partout, on fait tout ce qu'il y a à faire, les poubelles, les vitres.* » (Coll.4.2).

Selon les salariés, la faible complexité technique du travail et la proximité avec des tâches domestiques permettent une durée d'apprentissage très courte, voire inexistante.

« - *Ça vous a pris combien de temps pour savoir bien faire le travail ?*  
- *Et bien le premier jour même, ils nous ont montré comment faire et après les autres jours c'était bon.* » (Coll.4.1).

Cet apprentissage ne nécessite que peu de transmission de la part d'un professionnel expérimenté.

« *Au début il y a quelqu'un qui est passé vite fait qui m'a dit qu'il fallait faire çà, qu'il fallait faire ça, mais pas tout quoi. Après c'est sur le tas, au fur à mesure, j'ai fait par moi-même quoi. Ils ne m'ont pas expliqué tout, j'ai appris sur le tas.* » (Coll.4.3).

Le travail en lui-même n'est pas jugé difficile. Les difficultés rapportées par les salariés relèvent des conditions de travail, et tout particulièrement de l'obligation de commencer très tôt le matin, à 4h45.

« - *Quel est selon vous l'aspect le plus difficile ou compliqué de votre travail ?*  
- *Pfff... Bah moi j'essaie de chercher et je vois pas qu'est-ce qui est le plus difficile. Peut-être le fait de se lever tôt le matin. C'est le plus difficile de se lever.* » (Coll.4.2).

« *pour moi c'est une épreuve de me lever si tôt le matin pour pouvoir travailler* » (Coll.4.4).

Même si l'activité des salariés en insertion se déroule, en majeure partie, dans un environnement inoccupé étant donné l'heure très matinale de début du travail, à partir d'une certaine heure des interactions avec le public peuvent avoir lieu.

« *Si on nous demande un renseignement et bien on donne le renseignement. Si quelqu'un perd son chemin, si un élève rentre dans la salle et bien on lui dit dans quelle salle il est, dans quel bâtiment, à quel numéro, ainsi de suite.* » (Coll.4.2).

Ces interactions sont très limitées, et essentiellement concentrées en début d'année scolaire, mais elles semblent représenter des difficultés pour un salarié interviewé.

« *Le plus compliqué c'est d'être beaucoup à l'écoute. De vraiment être attentionné avec les personnes autour de nous parce qu'il y a plein de gens dans l'université et parfois il y a des questions. C'est pas facile mais on essaie de mettre notre tête en place parce qu'on est programmé pour faire le travail mais il y a trop de gens de partout qui nous posent des questions.* » (Coll.4.4).

La faible exigence cognitive de l'activité proposée aux salariés en insertion au sein de PUBLIC.SUP ne semble pas pouvoir offrir un support favorable au développement de compétences transférables et donc de l'employabilité externe.

Le degré d'autonomie accordée aux salariés en insertion pour la réalisation du travail est faible.



*« les inconvénients ici c'est que, comment dire ça, quand on a besoin d'un truc, pour tout il faut demander. Là vous avez besoin d'un produit il faut demander. Des fois on demande, il va passer une ou deux semaines avant d'avoir les produits demandés » (Coll.4.3).*

Cependant, comme nous le verrons plus loin, les salariés en insertion ont pu dégager des marges d'autonomie dans le cadre d'un fonctionnement communautaire.

#### **1.4.2.3. Pratiques relevant de l'organisation du travail**

L'organisation prescrit une répartition des tâches par secteur sur lequel chaque salarié travaille seul. Les possibilités d'échanges entre collègues autour du travail sont donc limitées.

*« - Quand vous travaillez au nettoyage d'une salle est-ce que vous êtes seul ou est-ce que vous êtes à plusieurs ?*

*- On est tout seul. On est toujours tout seul. C'est humain on est face à nous-même en fait. Le travail c'est nous. » (Coll.4.4).*

L'organisation ne prévoit pas de regroupements formels entre pairs.

*« ce serait bien si on arrivait à faire se rencontrer tout le monde au moins une fois par mois ou par trimestre, chose qu'on ne fait pas en fait. Par faute de temps et puis par faute de volonté aussi. Les marges de manœuvre sont assez limitées en fait » (Resp.4.1).*

Cependant, des relations informelles entre salariés en contrat PEC ont lieu à l'occasion de temps de convivialité en début, en fin de journée ou durant des pauses.

*« le matin, quand on arrive, on parle un petit peu et chacun prend son travail. Et puis pendant la pause aussi. » (Coll.4.1).*

Ces échanges informels entre pairs dépassent largement le cadre du travail et ils sont enrichis par les différences d'âge entre les salariés.

*« - Avez vous la possibilité d'échanger entre collègues ?*

*- Oui oui. On est là, on rigole. On ne parle pas que du travail hein, même en dehors, on raconte des histoires qui font un peu rigoler, des choses normales, de la vie. On apprend aussi, ça ce sont les anciens qui nous apprennent les choses : ça c'est comme ça, ça c'est comme ça. » (Coll.4.4).*

Ces relations sont suffisantes pour que les différents salariés en contrat PEC se rapprochent et forment des groupes au fonctionnement communautaire dans lesquels ils s'entraident.

*« Avec les collègues on a une bonne entente. Comme je vous dis, chacun fait son travail. Si par exemple quelqu'un a dû louper sa journée et bien on le remplace. C'est-à-dire qu'on fait son boulot pour aujourd'hui. On fait le sien plus le nôtre. Et nous si on vient pas il fait pareil. Toutes les relations sont bonnes. » (Coll.4.2).*

Les salariés obtiennent ainsi de réelles marges d'autonomie grâce à une auto-régulation collective basée sur la solidarité entre pairs. Les marges de manœuvre ainsi obtenues permettent de gagner en souplesse sur le temps de travail.

*« Il n'y a pas quelqu'un qui est sur nous. On est à 4, je veux dire lui, par exemple, il a fini ça et ben on peut l'aider, même si j'ai fait mon travail, j'ai fini, je peux l'aider. Ça va vite en fait, en fonction de notre disponibilité. » (Coll.4.4).*

La hiérarchie est consciente de cette auto-régulation et n'empêche pas son fonctionnement.

*« Ils ont bien une petite marge d'autonomie pour gérer leur secteur, chacun à son niveau. Même des fois dans certaines composantes ils viennent se renseigner sur le planning d'occupation des salles et gérer eux-mêmes leurs tâches quoi. » (Resp.4.1).*

Cependant, les interactions avec d'autres professionnels au sein de la structure (enseignants ou personnel administratif permanent) sont très faibles et se limitent à des civilités d'usage.

*« Des fois on parle avec des secrétaires là-haut mais sans plus, bonjour, ça va, et c'est tout. » (Coll.4.1).*

Le décalage d'horaires de travail est sans doute un élément d'éloignement mais, au-delà, l'organisation semble peu à même d'atténuer les différences marquées de statut, voire de classe sociale, que mentionnent les salariés en PEC et les distinguant du reste du personnel de l'établissement.

*« - Et avec d'autres personnels de l'université comme des enseignants ou des secrétaires est-ce qu'il vous arrive d'échanger ?*

*- Non je parle pas avec eux parce que comme on dit chacun à sa place, eux ils sont plus haut que moi, moi je suis là, laisse tomber quoi » (Coll.4.3).*

*« Vous savez, on dit seulement bonjour. Bonjour ou bien au revoir, c'est tout. Non, nous on aime pas trop parler au personnel de l'administration. On dit que bonjour et sinon ça... Il n'y a pas grand chose à dire hein. Chacun fait son affaire. » (Coll.4.2).*

Les salariés en contrat PEC se sentent ainsi peu intégrés au collectif social de PUBLIC.SUP.

*« On est un peu sur le côté les contrats PEC ici. Moi je vois ça comme ça, peut-être que je me trompe mais je vois ça comme ça. » (Coll.4.3).*

#### **1.4.2.4. Pratiques relevant du management**

L'activité confiée aux salariés en insertion, l'entretien des locaux, est très périphérique par rapport au cœur de métier de PUBLIC.SUP, l'enseignement. Auparavant, cette activité d'entretien était sous-traitée à un prestataire privé.

*« à l'époque on avait un marché de maintenance, d'entretien des locaux » (Resp.4.1).*

Selon le responsable interviewé, l'internalisation s'est accompagnée d'une diminution sensible de la qualité, sans que cela remette en cause ce choix.

« *en termes de qualité on a perdu. On essaie de suppléer mais c'est le jour et la nuit.* » (Resp.4.1).

Cela conduit à penser que les enjeux de qualité du travail autour de l'activité d'entretien des locaux confiée aux salariés en insertion ne sont pas prioritaires par rapport à d'autres considérations d'ordre budgétaire ou électoraliste.

« *c'est plus [...] pour des raisons d'économie. Ça coûte moins cher* » (Resp.4.1).

« *ce public là ils ont le droit de voter lors des élections et donc, vous voyez, c'est une mainmise quoi en fait.* » (Resp.4.1).

De fait, le contrôle de la qualité du travail des salariés en contrat PEC est peu soutenu et d'un niveau d'exigence modéré.

« *c'est les responsables qui voient si c'est propre ou pas. Mais c'est rare qu'ils regardent.* » (Coll.4.1).

« *généralement quand ils passent ils disent c'est bon, c'est propre, tout ça.* » (Coll.4.4).

« *on a pas le temps d'aller vérifier chaque jour le travail effectué hein, on leur fait confiance, ils sont pour la plupart en autonomie,* » (Resp.4.1).

Les salariés sont bien conscients qu'ils sont évalués tout autant, voire plus, sur leur comportement que sur la qualité intrinsèque de leur travail.

« - *À votre avis sur quoi vos responsables jugent que votre travail est bien fait ?*

- *Ils ont dû voir que la propreté est bien faite. Ils ne voient pas que la salle est sale. Tout ce qu'ils me demandent je le fais. Enfin, même s'il ne disent pas je le fais. Moi j'arrive à l'heure et même si je sors 10 minutes après l'heure, c'est pas grave pour moi. Du moment que le travail est fait. [...] Là ils voient que je me démerde bien, ils voient que j'avance, je suis pas grossier envers qui que ce soit, même pas envers le personnel, même pas envers les collègues.* » (Coll.4.2).

« - *À votre avis quels sont les critères sur lesquels vos responsables vous évaluent ?*

- *Alors là !? Déjà peut-être s'il y a une bonne entente entre nous.* » (Coll.4.1).

Nous constatons ainsi un faible enjeu autour de la qualité du travail et un report des attentes sur des compétences comportementales requises ne faisant pas l'objet d'une recherche de développement en interne.

Il a été évoqué plus haut, la recherche de docilité chez les candidats au contrat PEC. Cette même qualité fait partie des critères d'évaluation des salariés en insertion dans le cadre du repérage des individus à qui il pourra être proposé par la suite une des rares embauche sur contrats non aidés au sein de la structure.

*« si les personnes ont montré une vraie rigueur dans leur activité, se sont montrés vraiment intéressants sur le poste, ne se sont pas plaints, etcetera, etcetera, derrière ils peuvent aussi proposer des contrats classiques. Ils repèrent des personnes comme ça. » (Inter.4.1).*

*« La dernière fois on est allé pour faire le point, et bien il y avait justement une personne avec qui on avait fait un contrat PEC à un certain moment, la personne a été embauchée dans un autre service, et maintenant elle s'occupe du courrier. C'est un responsable qui avait repéré cette personne là parce qu'il était aimable, il disait bonjour et donc il a été embauché après sur un autre service. Il y a plein de possibilités en fait, mais après voilà c'est les personnes. » (Inter.4.1).*

La capacité des salariés en insertion à accepter sans résistance ni plainte leur situation de travail est d'autant plus importante pour la hiérarchie qu'ils peuvent être confrontés à des différences de traitement vis-à-vis des salariés titulaires. Ces différences, pouvant être perçues comme injustes, ne peuvent pourtant pas être dénoncées publiquement sans conséquences car elles font partie d'un système de gestion du personnel participant d'un équilibre global au sein de PUBLIC.SUP.

*« il y a un truc aussi chez PUBLIC.SUP c'est que les contrats PEC travaillent avec des titulaires. Et les contrats PEC ont fait remonter à un certain moment qu'ils voient finalement que les titulaires ne font rien en fait. Et au lieu de faire leur travail à eux, de faire ce qu'il est convenu de faire, et bien ils se plaignent en fait, ils se plaignent des titulaires. Enfin voilà, des trucs comme ça. Les titulaires qu'ils travaillent ou qu'ils ne travaillent pas, ils sont là en fait. Et il y a eu beaucoup de remontées à ce niveau parce que les contrats PEC se plaignaient en fait. Eux, ils font ça, ça, ça et les titulaires ne font rien. Mais les titulaires de toute façon ils auront toujours raison, ils seront appuyés par les syndicats et tout. Et c'est vrai que c'est difficile pour les contrats PEC de travailler dans ces conditions. » (Inter.4.1).*

En ce qui concerne le degré de cadrage hiérarchique, les interviews n'ont pas permis d'identifier de situations dans lesquelles un salarié en contrat PEC aurait fait l'objet de reproches sur son comportement au travail de la part de sa hiérarchie.

*« jusqu'à maintenant aucun reproche, aucune remarque ou quoi que ce soit. Pas à ma connaissance. Peut-être dans mon dos. Mais jusqu'à maintenant j'ai jamais eu aucun reproche, et même mes collègues ils n'ont jamais eu aucun reproche. » (Coll.4.2).*

Certains feed-back négatifs ont pu être échangés entre collègues à propos du comportement au travail, mais aucun venant de la hiérarchie.

*« - Est-ce qu'on vous a déjà fait des reproches sur quelque chose que vous auriez fait ou pas fait ?  
- Ici non. A part, peut être que moi je suis un peu trop direct.  
- Et ça on vous l'a reproché ici ?  
- Il y a des collègues qui m'en ont parlé. Sans plus quoi. C'est ma manière d'être. Je suis franc quoi.  
- Mais au niveau de la hiérarchie ?  
- Non. » (Coll.4.3).*

Les salariés en insertion perçoivent leur hiérarchie comme souple, ouverte et amicale. Ce positionnement de la hiérarchie apparaît d'autant plus fortement qu'il est mis en contraste avec d'autres milieux professionnels qu'ont pu connaître les salariés.

*« au niveau des responsables moi je pensais qu'ils seraient pas trop adaptable mais j'ai vu qu'ils étaient super cool. Parce que vous savez dans le bâtiment, il y a certains responsables qui ne sont pas trop familiers. Avec les responsables ici ils sont bien familiers, on peut parler. » (Coll.4.2).*

*« les responsables sont bien sympathiques » (Coll.4.2).*

#### **1.4.2.5. Pratiques relevant de la gestion RH des apprentissages**

L'investissement dans la formation des salariés en contrat PEC est reconnu, aussi bien par l'employeur que par l'intermédiaire de l'emploi, comme étant faible. Il s'agit, en outre, de formations génériques, identiques pour tous les salariés en insertion.

*« Les formations, ce qui est prévu, c'est un truc de base en fait. C'est toujours les mêmes. Il y a une formation sur l'hygiène et le nettoyage des locaux. Il y a une formation sur SST. Il y a une formation sur HO-BO<sup>20</sup>. Il y a une formation sur la manipulation des extincteurs » (Inter.4.1).*

*« Ce qui est prévu dans le plan de formation c'est le strict minimum en fait. C'est on va dire un plan de formation générique. Et puis voilà on se contente que de ça en fait. » (Resp.4.1).*

Une de ces formations porte sur des techniques d'entretien des locaux et est particulièrement proche de l'activité de travail quotidienne des salariés en insertion.

*« J'ai fait une formation sur l'entretien et les produits. On a fait ça ici même. C'était en juillet je pense qu'on a fait. Comment utiliser les produits, quel produit il faut utiliser ou pas utiliser, quels produits il faut mélanger ou pas mélanger, quelle machine il faut utiliser. Ainsi de suite. J'ai fait cette formation, c'était sur une journée. » (Coll.4.2).*

Les salariés en insertion sont satisfaits de recevoir une attestation de formation que certains assimilent à tort à un diplôme. Un tel signe de reconnaissance est gratifiant pour cette population souvent non diplômée. Cependant, la valeur de ce document attestant le suivi d'une formation d'une journée est faible et aura sans doute peu d'impact sur l'employabilité externe des bénéficiaires.

*« j'ai eu une attestation de formation. C'était une surprise je pensais pas avoir quelque chose et le responsable me l'a apporté. » (Coll.4.2).*

*« Là moi je suis très fier, j'ai eu un diplôme que je ne pensais pas avoir, c'est l'hygiène de propreté. Ça va rester sur mon CV. Du coup c'est pour moi-même, c'est un plus. » (Coll.4.4).*

---

<sup>20</sup> HOB0 est une habilitation de premier niveau apportant les compétences en sécurité nécessaires au personnel d'entreprise pour réaliser des travaux non électriques

D'une manière générale, étant donné que les formations sont très courtes, qu'elles se font souvent sur le lieu de travail et qu'elles sont très pratiques, les salariés en insertion, peuvent ne même pas avoir pris conscience ou ne pas considérer qu'ils ont suivi des formations dans le cadre de leur contrat PEC.

*« A la question est-ce qu'ils ont suivi une formation, ils disent non. Donc souvent ils disent non alors que c'est la base en fait. S'il n'y a pas de formation on ne peut pas conclure de contrat PEC. Donc c'est vrai qu'il y a ce point-là sur lequel je pense qu'il faut qu'on accentue un peu plus. De leur dire qu'à cette question là, plutôt que dire non, et bien de revoir avec leur tuteur en fait. » (Inter.4.1).*

Le rôle de tuteur est confié aux chefs d'équipe, c'est-à-dire aux responsables hiérarchiques directs des salariés en contrat PEC. Cependant, la gestion des tuteurs et leur affectation aux salariés semblent poser des difficultés administratives pouvant rendre le tutorat inopérant.

*« Après se pose le problème, je crois, c'est qu'on n'a pas le droit de mettre plus de 3 PEC par tuteur. Le souci c'est qu'on n'a pas suffisamment de chefs d'équipe » (Resp.4.1).*

*« C'est compliqué. Et donc on a des tuteurs qui... On a des PEC qui ont des tuteurs mais qui ne sont pas leur tuteur réel et qui ne sont même pas sur le site en fait. Ils ont un tuteur officiellement mais ce n'est pas le bon tuteur. » (Resp.4.1).*

Les tuteurs n'ont, pour la plupart, pas suivi de formation au tutorat.

*« Je me suis bagarré avec notre administration pour que, quand on a pris l'entretien des locaux en interne, qu'on donne aux chefs d'équipe une formation de tuteur. Très peu ont eu cette formation. Aujourd'hui l'administration doit faire aussi un effort dans ce sens. On veut bien jouer le rôle de tuteur mais si on ne donne pas ces éléments là aux gars sur le terrain, aux chefs d'équipe, ils ne pourront pas le faire correctement. » (Resp.4.1).*

Le rôle de tuteur est peu appréhendé par les salariés en insertion, et lorsque l'existence de cette fonction est connue, elle est confondue avec celle de responsable hiérarchique.

*« Vous parlez de tuteur comment là ? Le responsable de nous ici ? Pour l'instant je connais monsieur Z, notre responsable. Mais tuteur, personnellement je ne connais pas. On ne m'a jamais parlé de tuteur. » (Coll.4.2).*

*« - Est-ce que vous avez un tuteur ?*

*- Je crois que c'est [le chef d'équipe]. Je me rappelle plus trop mais je pense que c'est lui.*

*- Qu'est-ce qu'il fait pour vous ce tuteur ?*

*- Bien pour nous, c'est notre responsable » (Coll.4.1).*

En outre, les manifestations du rôle de tutorat ne sont pas perçus par les salariés, ni d'ailleurs la valeur ajoutée que pourrait apporter ce rôle au sein de PUBLIC.SUP et relativement aux tâches à effectuer.

*« - Est-ce que pour vous le tutorat se traduit par des choses concrètes ?*

*- Non pour moi ça ne change pas grand-chose. » (Coll.4.3).*

« mais en fin de compte on a pas besoin trop de tuteur puisqu'on sait déjà ce qu'il faut faire »  
(Coll.4.1).

#### 1.4.2.6. Synthèse des pratiques d'employabilité

De la même manière que pour les cas précédents, est présenté ci dessous une synthèse des pratiques d'employabilité et d'employeurabilité pour le cas PUBLIC.SUP (Tableau 3.14).

Responsabilité et ressources individuelles				↔	Responsabilité et ressources organisationnelles				
1	2	3	4	5	6	7			
Statique comme un état				↔	Évolutif comme un potentiel				
1	2	3	4	5	6	7			
<b>Pratiques antérieures à l'embauche</b>							<b>2</b>	<b>2</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un entretien mené généralement en binôme mais sans possibilité de controverse.</li> <li>• Un entretien court, centré sur les caractéristiques du candidat.</li> <li>• Une sélection des candidats sur la docilité pour faciliter la gestion.</li> <li>• Pas de contrat psychologique clair sur les perspectives d'embauches.</li> </ul>									
<b>Pratiques concernant l'activité de travail</b>							<b>2</b>	<b>2</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une activité simple, peu exigeante d'un point de vue cognitif.</li> <li>• Des tâches standardisées et non évolutives.</li> <li>• De faibles interactions avec le public.</li> <li>• De faibles marges d'autonomie.</li> </ul>									
<b>Pratiques relevant de l'organisation du travail</b>							<b>2</b>	<b>2</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une activité réalisée seul, l'organisation ne prévoit pas de travail en commun.</li> <li>• Un mode de fonctionnement communautaire entre pairs non recherché mais autorisé par l'employeur.</li> <li>• Une intégration dans le collectif social plus large de la structure non facilitée.</li> </ul>									
<b>Pratiques relevant du management</b>							<b>3</b>	<b>2</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une activité périphérique avec un faible enjeu placé sur la qualité du travail.</li> <li>• Une évaluation et un classement des salariés sur des critères de comportement.</li> <li>• Un traitement managérial différencié d'avec les salariés titulaires.</li> <li>• Un cadrage hiérarchique assez faible.</li> </ul>									
<b>Pratiques relevant de la gestion RH et des apprentissages</b>							<b>2</b>	<b>1</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un très faible investissement dans la formation.</li> <li>• Des formations standardisées.</li> <li>• Un rôle de tutorat peu investi et non distingué de celui de responsable hiérarchique.</li> </ul>									
<b>Scores moyens</b>							<b>2</b>	<b>2</b>	

**Tableau 3.14 : Synthèse des pratiques d'employabilité pour le cas PUBLIC.SUP**

Les pratiques d'employabilité relevées dans le cas PUBLIC.SUP forment un profil relativement homogène relevant de l'employabilité biographique. En effet, le contexte de travail n'offre que très peu de support au développement des compétences pour lesquelles aucun outillage de gestion n'a été mis en place car elles sont considérées comme peu évolutives et peu porteuses d'enjeux pour l'employeur.

### **1.4.3. Approche des savoir-être**

#### **1.4.3.1. Comportements normatifs**

Comme on l'a vu plus haut, dans le cadre du recrutement des contrats PEC d'agent d'entretien, l'employeur PUBLIC.SUP accorde une importance beaucoup plus grande aux compétences comportementales, relevant du savoir-être, qu'aux compétences techniques. Une des justifications avancée pour cette différence est que les compétences techniques peuvent s'apprendre en situation de travail. Ceci laisse entendre, qu'à l'inverse, les savoir-être ne pourraient pas faire l'objet d'un tel développement, ou beaucoup plus difficilement. Il est donc bien ici fait référence à un registre des savoir-être plus normatif que développemental.

« - Donc si j'ai bien compris vous accordez plus d'importance au comportement qu'à la technique ?  
- Oui tout à fait, la technique peut s'apprendre sur le tas » (Resp.4.1).

Les savoir-être retenant particulièrement l'attention de l'employeur relèvent des comportements de conformité. La tenue de soi, et plus précisément une tenue vestimentaire conforme aux normes de bonne présentation dans le monde du travail, représente un critère important aux yeux des recruteurs de PUBLIC.SUP.

« ils ne sont pas exigeants sur les diplômes, sur les formations ou l'expérience, c'est uniquement sur la posture. [...] Quand ça va pas c'est sur la posture. Ils me disent, voilà la personne est arrivée avec des savates, avec un jean déchiré, et voilà. C'est tout ce qui concerne la posture et l'attitude. Ils sont très attentifs à ça. » (Inter.4.1).

Sur ce critère, l'évaluation peut se faire de manière extrêmement rapide. Dès le premier regard porté sur l'individu, le recruteur se fonde une représentation globale du caractère plus ou moins adapté du candidat.

« Mais vraiment. Madame Y elle me dit que dès que la personne rentre dans la pièce de l'entretien elle sait déjà si la personne va être prise ou pas. Voilà, ils ont cette habitude là. Mais après il faut quand même l'entretien hein. Ils posent des questions. » (Inter.4.1).

Le recruteur ne s'appuie pas sur des méthodes d'évaluation rationalisantes mais sur son expérience.

« On n'a pas vraiment établi une grille, [...] Nous c'est plus on va dire par expérience » (Resp.4.1).



Les entretiens n'ont pas besoin d'être long puisque l'avis se forme en grande partie au tout début de la rencontre et que la suite de l'entretien ne sert souvent qu'à confirmer la première impression.

Les comportements d'implication font également l'objet d'une investigation sommaire de l'employeur lors de l'entretien d'embauche. Il en est ainsi pour la capacité du candidat à faire montre d'engagement dans le travail.

« - *Quel type de question on vous a posé lors de cet entretien ?*  
- *Et bien si je voulais travailler vraiment... Des choses comme ça.* » (Coll.4.1).

L'avis global formé ainsi sur chaque candidat semble paraître suffisamment fiable pour que l'employeur se montre insistant lorsqu'il a identifié une personne correspondant à ses attentes. Ceci dénote une crainte de passer à côté du candidat idéal.

« *ce qui est bien avec eux c'est qu'ils relancent les candidats en fait. [...] Pour certains cas, ils rappellent, ils rappellent. Et même des fois quand vraiment une candidature les intéresse, ils font tout pour que la personne puisse intégrer le poste. La dernière fois un demandeur d'emploi leur a dit eh bien non je ne peux pas venir à l'entretien parce que j'ai un rendez-vous avec mon conseiller. Madame Y lui a dit et bien contactez-moi après votre rendez-vous pour voir ce que votre conseiller a dit et pour savoir si c'est ok pour signer le contrat.* » (Inter.4.1).

En cohérence avec cette vision des savoir-être en tant que comportements normatifs, donc relativement stables dans le temps et peu susceptibles d'apprentissages significatifs, le responsable hiérarchique indique n'évoque pas de progrès chez les salariés à l'occasion du contrat PEC.

« - *Par rapport aux compétences de savoir-être, est-ce que vous avez pu noter que certains ont progressé dans ce domaine ?*  
- *Disons qu'à force de les fréquenter on est confortés dans notre choix. On se dit effectivement voilà ils sont agréables, on est en contact tous les jours et on ne s'est pas trompé.* » (Resp.4.1).

#### **1.4.3.2. Comportements d'efficacité**

Dans le cadre du recrutement des salariés en insertion, l'employeur indique s'intéresser à la manière dont les candidats sont susceptibles de travailler en équipe. Ceci revient à porter l'attention sur des savoir-être du type comportements d'efficacité liés à la collaboration. Ne pouvant observer le candidat en situation réelle, le questionnement du recruteur porte sur son comportement passé, sans appliquer de méthodologie particulière.

« *on va chercher si ils sont aptes à travailler en équipe, si par le passé ils ont déjà travaillé de manière similaire avec d'autres équipes ou si ils sont en solo. C'est au fil de la conversation* » (Resp.4.1).

On peut se demander, toutefois, si cette approche non structurée d'investigation, ne revient pas, une nouvelle fois, à évaluer les candidats avec une grille de lecture de comportements de conformité en termes de relations sociales.

De la même manière, lorsque l'employeur évoque la rigueur nécessaire pour respecter les règles formelles, le programme de travail prescrit et le niveau de qualité attendue, c'est à priori à des comportements d'efficacité en termes d'organisation dont il est question. Mais la notion d'autonomie est associée à la rigueur et renvoie, quant à elle, à des comportements d'implication, donc normatifs.

*« Après c'est vrai que c'est une catégorie qui... Il y en a qui sont très bons hein, en termes de nettoyage, qui sont autonomes. Mais d'autres il faut être derrière parce qu'ils ont pas la rigueur, ils n'ont pas la rigueur pour effectuer la tâche convenablement et donc des fois nous on est obligé d'être derrière pour les aider en fait » (Resp.4.1).*

De fait, aucun apprentissage conscientisé n'est évoqué par les salariés en insertion ou la hiérarchie dans le domaine des savoir-être de type comportement d'efficacité. La seule exception, pouvant relever de l'efficacité personnelle est illustrée par la citation ci-dessous.

*« Et bien peut-être au niveau du travail, être plus dedans, concentré. Parce qu'avant je travaillais mais j'étais pas trop concentré mais là ça m'oblige à être plus concentré. J'avais un peu la tête ailleurs en fait, je pensais toujours à mes trucs personnels, à mes histoires. Mais là je me concentre vraiment sur mon travail. C'est là que mon mental est fait pour le travail. Avant j'étais perturbé, je parlais dans tous les sens, je ne comprenais pas. Et à un moment je me suis dit bon il faut que je trouve un boulot stable, c'est-à-dire que je me concentre sur ce que je fais. Donc là c'est bon, maintenant je suis dedans. Après, j'espère que ça va rester. » (Coll.4.4).*

#### **1.4.3.3. Ressources fluides**

Les seules références aux savoir-être de type ressources fluides pouvant être relevées dans le corpus du cas PUBLIC.SUP évoquent des apprentissages en termes d'image de soi, et plus précisément de confiance en soi.

*« J'ai appris... Déjà sur moi, avant j'étais timide mais maintenant comme je parle avec des gens ici, les collègues, déjà ça...[...] Parce qu'avant, quand je ne connaissais personne comme ça, je ne parlais pas. Mais là on dirait que ça à... comme je parle avec eux ça va mieux. » (Coll.4.1).*

*« Bein moi j'ai appris, pour moi-même, personnellement, j'ai pris confiance en moi. » (Coll.4.4).*

L'intermédiaire de l'emploi confirme ce type de gain chez certains salariés en insertion.

*« on voit que les personnes ont pu prendre de l'assurance » (Inter.4.1).*

L'employeur ne fait pas référence à des savoir-être de type ressources fluides.

#### 1.4.3.4. Ressources cristallisées

Aucune référence aux savoir-être de type ressources cristallisées n'a pu être relevée dans le corpus du cas PUBLIC.SUP.

#### 1.4.3.5. Synthèse sur les approches du savoir-être

<b>S.E. Ressources cristallisées</b>  Pas de références à des ressources cristallisées	<b>S.E. Ressources fluides</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Des apprentissages conscientisés de savoir-être en termes d'image de soi.</li></ul>
<b>S.E. Comportements normatifs</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Une attention de l'employeur portée essentiellement sur les comportements normatifs.</li><li>• Un jugement subjectif posé très rapidement sur les candidats, au premier regard.</li><li>• Recherche du "salarié idéal"</li></ul>	<b>S.E. Comportements d'efficacité</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• L'employeur évoque des comportements d'efficacité relevant de la collaboration ou de l'organisation mais les approche comme des savoirs-être normatifs.</li><li>• Pas d'apprentissages conscientisés de comportements d'efficacité.</li></ul>

**Tableau 3.15 : Synthèse des approches du savoir-être pour le cas PUBLIC.SUP**

L'évocation des savoir-être dans le cas PUBLIC.SUP montre une polarisation autour des comportements normatifs. Ceci est en cohérence avec les faibles enjeux pour l'employeur sur la qualité du travail et le développement professionnel des salariés en insertion. L'enjeu principal étant placé sur la facilitation de la gestion du personnel.

#### 1.4.4. Suivi des salariés en insertion

Le suivi des quatre salariés en insertion interviewés dans le cadre du cas PUBLIC.SUP est présenté sur la page suivante (tableau 3.16) et commenté ensuite.

	Situation initiale	Gains du contrat	Suivi post contrat
<b>Coll. 4.1</b>	Pas de diplôme. Pas d'expérience professionnelle.	11 mois d'expérience en tant qu'agent d'entretien.	En recherche d'emploi.
<b>Coll. 4.2</b>	Pas de diplôme. Plusieurs années d'expérience en tant que manœuvre dans le BTP. Problèmes de santé.	11 mois d'expérience en tant qu'agent d'entretien.	En CDD à temps partiel en tant qu'agent d'entretien chez un autre employeur.
<b>Coll. 4.3</b>	Pas de diplôme. Des expériences d'agent d'entretien en contrat aidé.	11 mois d'expérience en tant qu'agent d'entretien.	En contrat PEC sur un poste d'agent polyvalent en établissement scolaire.
<b>Coll. 4.4</b>	CAP employé de commerce. Deux contrats aidés sur des postes de manœuvre.	11 mois d'expérience en tant qu'agent d'entretien.	En CDD chez le même employeur.

**Tableau 3.16 : Suivi des salariés en insertion du cas PUBLIC.SUP**

La situation initiale des bénéficiaires du contrat PEC dans le CAS PUBLIC.SUP était fortement marquée par des caractéristiques défavorables vis-à-vis de l'emploi : absence de diplôme, pas d'expérience professionnelle ou, lorsqu'elle existe, cette expérience s'est construite uniquement dans le cadre de contrats aidés, problèmes de santé limitant les activités manuelles. Le gain apporté par le contrat PEC repose essentiellement dans l'expérience apportée par ces 11 mois de travail. Or, le faible niveau de technicité de l'activité demandée ainsi que des outils mis à disposition affaiblit la valeur de cette expérience sur le marché du travail. Dans les cas où les bénéficiaires avaient déjà une expérience préalable en tant que manœuvre ou agent d'entretien, la plus-value nous semble particulièrement faible. Les résultats en termes d'insertion durable sont modérés. En effet, même si le suivi post contrat PEC montre que trois bénéficiaires sur quatre sont en emploi, il s'agit d'emplois précaires, en CDD de droit commun ou en contrat PEC.

## 1.5. Cas n° 5 - ASSO.PERISCOL

Pour rappel, le cas ASSO.PERISCOL s'articule autour d'une association dépendante d'une collectivité locale et proposant du soutien scolaire au sein des écoles sur le temps périscolaire. L'association emploie principalement des salariés en insertion sur le poste d'animateur(trice) périscolaire. Cinq animatrices en contrat PEC ont été interviewées ainsi que la responsable opérationnelle assurant la gestion au quotidien de la structure. Une interview du conseiller Pôle emploi en charge de l'employeur a complété le recueil des données pour ce cas.

### 1.5.1. Stratégies d'insertion / figures de l'intermédiation

#### 1.5.1.1. Pratiques de l'intermédiaire orientées vers l'offre d'emploi

L'employeur ASSO.PERISCOL impose un prérequis sur le niveau de qualification pour les candidats au contrat PEC. Il est exigé, à minima, un niveau Bac+2 et cette condition ne semble pas être négociable par l'intermédiaire de l'emploi.

*« Ils demandent des bac + 2 obligatoirement. Parce que c'est une règle chez eux car ils accompagnent des enfants sur du périscolaire et donc forcément il y a un diplôme requis et là c'est du bac +2. Pas forcément avec de l'expérience, mais avec un bac +2 validé. Ça c'est obligatoire. » (Inter.5.1).*

La présélection des candidats est largement simplifiée, elle se fait quasi exclusivement sur ce critère imposé de niveau de diplôme. En effet, la proportion de demandeurs d'emploi inscrits dans les agences Pôle Emploi concernées et ayant un diplôme de niveau Bac+2 ou supérieur, est particulièrement faible. Leur nombre limité les rends faciles à repérer dans les fichiers.

*« Et puis des bac +2 il n'y en a pas énormément non plus, donc c'est pas une difficulté pour nous de trouver des candidats. » (Inter.5.1).*

L'employeur ne communique pas à l'intermédiaire de l'emploi d'autres exigences sur les compétences des candidats à présélectionner.

*« En tout cas moi ils m'ont jamais parlé d'exigences particulières sur le profil du candidat. C'est vraiment uniquement le bac +2 qui importe et après c'est eux qui font passer les entretiens et qui voient si ça le fait ou pas. » (Inter.5.1).*

Cependant, certaines attentes tacites de l'employeur sont connues de l'intermédiaire de l'emploi. Il s'agit, d'une part, de la disponibilité sur des horaires décalés et, d'autre part, d'une capacité à transmettre des savoirs ainsi qu'un comportement exemplaire vis-à-vis des élèves. Ces dernières attentes sont difficilement évaluables par l'intermédiaire de l'emploi et laissées à l'appréciation de

l'employeur.

*« Ce qu'ils veulent savoir c'est surtout l'avancée du candidat sur tout ce qui dit compréhension, transmission du savoir-faire et aussi le sérieux. La disponibilité aussi parce qu'il faut savoir que ce sont des postes où il faut être disponible très tôt le matin, avant l'école, et très tard le soir, après l'école. Donc la disponibilité aussi c'est important. Les compétences, la transmission du savoir-être et faire. Et voilà, pas plus que ça. » (Inter.5.1).*

Les candidatures sont identifiées par les conseillers placement de Pôle Emploi et quasi-systématiquement transmises à l'employeur par le conseiller entreprise.

*« Je travaille beaucoup avec les collègues de l'agence, les collègues qui s'occupent des demandeurs d'emploi parce que eux ils connaissent plus ou moins les demandeurs d'emploi de leur portefeuille. Moi je n'ai pas de portefeuille donc je m'appuie sur les collègues. En fait, ils me remontent des profils de bac +2 et moi je les transmets à l'employeur qui propose un entretien au candidat. » (Inter.5.1).*

L'employeur confirme ce rôle limité de Pôle Emploi dans la phase de présélection des candidats.

*« Avec Pôle emploi on a toujours le même conseiller depuis quelques années donc il relance à chaque fois l'offre d'emploi. Je me consulte avec lui s'il y a des modifications à apporter. Après, il fait une première sélection par rapport au critère de diplôme, il m'envoie les CV et après je contacte les personnes pour les entretiens. » (Resp.5.1).*

Les critères d'éligibilité au contrat PEC, qui relèvent du degré d'éloignement à l'emploi, devraient guider à priori la présélection des candidats. Cependant, la relative rareté des profils disponibles avec un Bac+2 dans les fichiers de l'agence Pôle emploi concernée conduit l'intermédiaire à inverser le processus et à rechercher à posteriori des justifications pour une éligibilité.

*« Logiquement, les personnes qui ont un bac +2 ce n'est pas les plus éloignées de l'emploi et ça devrait pas le faire pour le PEC, mais sur les candidats il y a toujours une petite problématique avec un frein sur la recherche d'emploi de ce candidat. Ou alors ce candidat n'a pas d'expérience professionnelle, il sort des études, il est nouveau diplômé, donc c'est une chance de développer ses compétences par l'intermédiaire du PEC. » (Inter.5.1).*

D'autant que l'employeur intervient dans la présélection en fournissant à l'intermédiaire des candidatures pour lesquelles il revient à l'intermédiaire d'accorder à posteriori l'éligibilité. Il s'agira avant tout de s'assurer que le critère administratif d'inscription à Pôle Emploi est bien respecté.

*« Et bien souvent aussi ils ont leurs candidats. Des candidatures spontanées qu'ils reçoivent, ils me les envoient pour savoir s'ils sont éligibles au PEC. Et moi je demande l'éligibilité au niveau du conseiller référent du demandeur d'emploi. Parce qu'il faut bien sûr que les personnes soient inscrites à Pôle Emploi pour pouvoir bénéficier du PEC. » (Inter.5.1).*

Au moment où les interviews ont été réalisées au sein de ASSO.PERISCOL, les contrats des salariés concernés avaient tous été renouvelés au moins une fois à la demande de l'employeur. Certains salariés étaient employés chez ASSO.PERISCOL depuis près de cinq ans, leur contrat d'insertion ayant

été renouvelé à plusieurs reprises, sous différentes formes avec l'accord de Pôle Emploi.

*« Je suis là depuis août 2015 en fait. Donc voilà, on a changé mon contrat à chaque fois. [...] Ça a commencé en vacataire comme tout le monde, 9 heures par semaine. Après ça été renouvelé en CUI, pour 2 ans, donc de 24 heures. Après ça été basculé sur vacataire. Et après ça été rebasculé en contrat PEC de 21 heures. » (Coll.5.4).*

*« Je suis rentré dans l'association en 2015. En septembre 2015. Ça fait 5 ans déjà. » (Coll.5.2).*

*« Depuis 2017 je travaille dans l'association. Mon contrat a été renouvelé plusieurs fois. » (Coll.5.1).*

Le dernier renouvellement des contrats sous le dispositif PEC a été accepté par Pôle Emploi à partir de la justification d'une nécessité de poursuivre une formation longue précédemment engagée. Sous la contrainte légale, aucun des contrats PEC n'a cependant plus été reconduit par la suite.

L'intervention de l'intermédiaire de l'emploi est concentrée sur la signature du contrat PEC. Cette signature tripartite se fait chez l'employeur, en présence de celui-ci, du candidat et du représentant de Pôle Emploi. Il s'agit de formaliser les obligations de chaque partie.

*« Et bien en fait moi j'interviens au début, lors de la signature du contrat tripartite, et je suis présent toute l'année du PEC. Je suis présent en cas de souci ou de problème. Mais par contre, je ne suis pas présent physiquement avec eux toute l'année. Je suis là uniquement pour la prise de poste, pour rappeler les conditions, la réglementation et les obligations, pour que ça soit très clair pour tout le monde. C'est ce qu'on appelle l'entretien tripartite. C'est vraiment pour mettre les règles du jeu en place et que chaque partie respecte ses droits et devoirs en fait. » (Inter.5.1).*

Tout le temps du déroulement du contrat PEC l'intermédiaire de l'emploi se tient à disposition de l'employeur pour répondre, à distance, à ses questionnements mais il considère que ce n'est pas son rôle d'intervenir dans l'entreprise pour aider à régler des problématiques relationnelles entre le salarié en insertion et son employeur.

*« Mais après, si ça se passe bien ou moins bien dans l'association, malheureusement ce n'est pas mon rôle d'intervenir, c'est à la direction du travail. Moi je suis là pour l'application des aides et mesures, pour la réglementation et les obligations liées au PEC, mais tout ce qui dit, mauvaise entente ou autres, ce n'est pas moi. Ça sera la direction du travail avec le président ou le directeur de l'association. » (Inter.5.1).*

#### **1.5.1.2. Pratiques de l'intermédiaire orientées vers la demande d'emploi**

Le volume de recrutement de ASSO.PEROSCOL est relativement important au regard du nombre de candidats potentiels à Bac+2 dans les fichiers de Pôle Emploi.

*« c'est un rapport assez intense parce qu'ils recrutent beaucoup de personnes par le biais des contrats aidés, donc des PEC. Et c'est vrai que eux ils ont un volume important de recrutement. » (Inter.5.1).*

En conséquence, la recherche de correspondance entre les caractéristiques du contrat PEC (activités

réalisées, compétences développées, niveau de rémunération,...) et le projet professionnel comme personnel des bénéficiaires peut être amenée à passer au second plan. Ceci est confirmé par deux des quatre bénéficiaires interviewées.

*« moi en tout cas j'ai d'autres perspectives parce que j'ai passé le concours pour éducateur spécialisé. Il faut essayer de se projeter plus loin parce que c'est bien d'être animateur mais au niveau salaire je suis quand même parent, je vais avoir bientôt 3 enfants à charge et je ne peux pas vivre de ce qu'ils nous payent actuellement. En plus j'ai un Bac+ 5 et j'ai dû recommencer en tant qu'animateur. »* (Coll.5.1).

*« je suis juriste, je cherchais un travail de juriste »* (Coll.5.5).

Les pratiques décrites ci-dessus reposent donc sur une conformation aux contraintes de l'offre de travail mais tout en répondant peu aux souhaits et besoins de la demande de travail.

Aucune préparation des candidats n'est demandée par l'employeur ni n'a été proposée par Pôle Emploi.

*« En aucun cas ils m'ont demandé de préparer les candidats ou que les candidats soient préparés. »* (Inter.5.1).

Les éventuelles interventions de l'intermédiaire de l'emploi au cours du contrat, vont consister à s'assurer que les obligations légales de l'employeur soient bien respectées, notamment en ce qui concerne la désignation d'un tuteur pour chaque salarié en insertion.

*« comme ils ont énormément de PEC, ils n'ont pas forcément des salariés disponibles pour les accompagner correctement. Et donc du coup moi je suis là pour voir, pour recadrer tout ça, pour voir si on pourrait pas trouver un tutorat pour cette personne-là. »* (Inter.5.1).

Comme nous le verrons plus loin, ce contrôle de l'intermédiaire sur la thématique du tutorat se fait uniquement à un niveau administratif, sur dossier. La mise en application concrète de ce rôle sur le terrain n'est pas prise en compte.



**1.5.1.3. Synthèse des pratiques d'intermédiation**

<b>Intervention sur l'offre d'emploi</b> Prendre l'offre telle quelle, rester à l'extérieur 1 2 3 4 5 6 7 Faire évoluer l'offre, aller à l'intérieur							<b>Intervention sur la demande d'emploi</b> Mettre en condition le demandeur d'emploi 1 2 3 4 5 6 7 Mettre en situation le demandeur d'emploi						
<b>Analyse de poste et négociation de l'offre :</b>  Pas d'analyse de poste ni de négociation des offres. Les critères de sélection de l'employeur s'imposent et l'intermédiaire s'y adapte.				1			<b>Individualisation de la relation avec le demandeur d'emploi :</b>  Traitement peu individualisé des candidatures, sur un critère biographique et non de projet.				2		
<b>Intervention dans la présélection des candidats :</b>  Le rôle de présélection de l'intermédiaire est limité. L'employeur est destinataire de tous les profils potentiels et est à l'origine de certaines candidatures.				1			<b>Préparation du demandeur d'emploi :</b>  Aucune préparation des candidats. Le contrat PEC est signé chez l'employeur, en sa présence.				6		
<b>Conseil RH et intervention dans la gestion RH de l'employeur :</b>  L'intermédiaire ne souhaite pas prodiguer de conseils RH à l'employeur et n'a fait pas respecter le principe de non renouvellement des contrats jusque-là.				1			<b>Suivi dans / vers l'emploi :</b>  Un suivi dans l'emploi mais uniquement sur le respect des obligations contractuelles.				4		
<b>Scores moyens</b>				1							4		

**Tableau 3.17 : Synthèse des pratiques d'intermédiation pour le cas ASSO.PERISCOL**

L'analyse des pratiques d'intermédiation du cas ASSO.PERISCOL fait ressortir des pratiques d'intervention sur l'offre d'emploi clairement cantonnées à l'extérieur de l'entreprise employeuse et visant essentiellement à répondre à cette offre sans chercher à en modifier les paramètres. Pour ce qui est de l'intervention sur la demande d'emploi, les pratiques ont une orientation plus indéterminée ne cherchant ni à préparer les demandeurs d'emploi, ni à répondre franchement à leurs demandes. Au final, c'est entre les figures du placement et de l'insertion que ce cas peut être classé au regard des pratiques d'intermédiation relevées.

## 1.5.2. Conventions d'employabilité et pratiques d'employeurabilité

### 1.5.2.1. Pratiques antérieures à l'embauche

Comme nous l'avons vu plus haut, l'employeur ASSO.PERISCOL impose que les candidats au recrutement disposent d'un niveau de qualification minimum à Bac +2. Ce critère semble primer sur tous les autres dans la sélection.

*« C'est vraiment le bac +2 le plus important. » (Inter.5.1).*

Pendant, du point de vue de l'employeur, le parcours professionnel des candidats est également un critère pris en considération. Il est recherché, à partir de la lecture des Curriculum Vitae, des candidats ayant, de préférence, une expérience dans un métier proche de celui à exercer, soit l'animation auprès d'enfants ou de jeunes.

*« avec un profil bac + 2 et si possible avec une expérience en animation. » (Resp.5.1).*

L'entretien de sélection se fait sur un format classique, devant plusieurs évaluateurs, et il est plus centré sur les caractéristiques du candidat que du poste à pourvoir.

*« c'était pas très clair lors de l'entretien. Je ne savais pas exactement quelles étaient mes fonctions. Pour la personne qui m'a recruté pour elle c'était évident et j'avais tous les points nécessaires mais personnellement j'étais un peu dans le brouillard. » (Coll.5.5).*

L'entretien se base sur la description des expériences professionnelles passées. Les compétences recherchées peuvent être détenues comme potentielles, et d'origine professionnelle comme personnelle.

*« J'ai eu un entretien avec l'ancien directeur de [ASSO.PERISCOL] et l'adjointe de la coordinatrice. Ils m'ont posé des questions sur mon parcours. Ils m'ont posé des questions sur quelle est la posture à avoir devant les élèves. Et sinon après, c'était ça. » (Coll.5.1).*

Une expérience professionnelle doit donc être présente mais le secteur d'activité est secondaire, les compétences étant sensées être largement transférables d'une situation de travail à une autre.

*« Par contre ils ne sont pas très exigeants sur l'expérience professionnelle. » (Inter.5.1).*

En revanche, les candidats au recrutement doivent passer un exercice de mise en situation simulée. Il s'agit d'évaluer l'habileté du candidat à expliquer clairement une consigne à des élèves.

*« Lors de l'entretien je leur fais passer une mise en situation. Je leur propose un exercice et après ils doivent expliquer l'exercice comme s'ils étaient en situation avec un enfant. Donc après c'est pour voir la méthodologie, comment ils procèdent. » (Resp.5.1).*

*« En fait elle m'a donné un exemple de problème, enfin si j'avais un élève qui avait un problème, je devais lui expliquer son exercice qu'il n'avait pas compris. Du coup elle m'a demandé comment je fais. Elle m'a montré un livre et moi je lui ai montré et bien moi je dis ça, et bien moi je fais ça. » (Coll.5.3).*

Cet exercice de mise en situation simulée n'est pas associé à une grille d'observation ou de notation précise mais un résultat jugé très insatisfaisant peut conduire à écarter une candidature.

*« - Vous est-il arrivé d'écarter des candidatures parce que ça ne s'était pas bien passé à ce niveau-là ? - Oui. » (Resp.5.1).*

Le recours par l'employeur du cas ASSO.PERISCOL à un contrat aidé de type PEC répond avant tout à une logique financière, l'employeur n'ayant pas les ressources budgétaires et la visibilité à moyen/long terme pour embaucher sur la base d'un contrat de droit commun de manière pérenne. Cependant, dans ce cas tout particulièrement, le recours au contrat PEC semble peu adapté. L'obligation de qualification sur le poste, le fait que l'activité confiée aux salariés corresponde à l'activité principale de l'employeur et sur la base d'un besoin lui-même durable rendraient plus pertinent le recours à un contrat de droit commun. De fait, la responsable opérationnelle interviewée regrette de devoir se séparer de salariés dont elle était satisfaite pour en embaucher d'autres sur de nouveaux contrats PEC. Elle met en avant un argument lié à des complications de gestion interne mais également un argument portant sur la qualité du service rendu aux usagers.

*« j'aurais préféré les garder étant donné que ça se passait très bien. Et puis après je veux dire pour les enfants aussi, comme on a des enfants qui reviennent les années suivantes, donc ils ont quand même, dès la rentrée, un repère. Et de recommencer avec une équipe totalement nouvelle, c'est compliqué. » (Resp.5.1).*

#### **1.5.2.2. Pratiques concernant l'activité de travail**

Le travail des animatrices périscolaires en contrat PEC consiste à prendre en charge un groupe d'enfants pendant une heure trente après la fin des cours et de leur proposer de l'aide au devoir ou des animations éducatives. La complexité du travail confié aux salariés en insertion provient tout particulièrement de l'adaptation nécessaire à chaque profil d'enfant au sein de groupes de niveaux hétérogènes. L'une des salariées évoque à ce propos le recours à une compétence professionnelle pointue : la pédagogie différenciée.

*« j'avais une classe hétérogène, CP CE1 CE2 CM1 CM2. J'en ai 10. J'avais 6 garçons, 4 filles. Il faut intéresser tout le monde. Bon il y avait un enfant qui était passionné de dinosaure, on a fait des dinosaures. On a fait des marionnettes, on a appris le corps. » (Coll.5.5).*

*« le plus difficile c'est de s'adapter aux enfants en fait. [...] Voilà. Après il y en a qui sont plutôt autonomes. Donc, c'est ça aussi parce qu'on peut avoir un groupe super hétérogène. Donc il faut gérer au cas par cas et faire de la pédagogie différenciée. Même si ils sont... Par exemple, des CE2, ils peuvent avoir différents niveaux. Donc il faut vraiment aller, en fait prendre vraiment l'enfant, ses*

*besoins. Même si c'est que 1h30 et qu'on fait l'aide aux devoirs, il faut vraiment prendre ça en compte parce que c'est comme ça qu'après on arrive à avancer avec eux. » (Coll.5.3).*

*« on a des enfants qui sont très hétérogènes avec des niveaux très différents. Il faut trouver le juste milieu, la bonne méthode pour chaque enfant. Parce que la méthode que tu peux utiliser avec l'enfant A ça ne sera pas la même chose qu'avec l'enfant B où l'enfant C. Donc il faut toujours s'adapter en fonction de la personne qu'on a en face. » (Coll.5.1).*

L'exigence du travail repose également dans la nécessité de gérer le caractère et l'implication d'individus particulièrement imprévisibles.

*« - Selon vous, quelle est la partie la plus difficile de votre travail ?*

*- Peut-être les relations quand les enfants sont turbulents. Parce que nous on n'est pas vraiment formé par rapport à ça. Quand il y a des enfants un peu turbulents qui ne veulent pas, comment dire, qui ne veulent pas apprendre et tout. » (Coll.5.2).*

*« c'est dur de gérer des crises que l'enfant fait parce qu'on n'a pas le droit de le prendre, de le faire s'asseoir comme ça. Donc du coup c'est souvent verbal mais ça ne marche souvent pas (rires). Quand l'enfant il te dit non, et bien c'est non quoi. Voilà c'est juste ça, s'adapter à différentes situations quoi. » (Coll.5.4).*

*« Parce que les enfants, si on met un cadre, c'est bon, ils s'adaptent mais une fois qu'il a décidé de ne pas vous écouter, il ne vous écoute pas. Mais vous pouvez faire tout ce que vous voulez. » (Coll.5.4).*

L'activité d'animateur périscolaire nécessite de déterminer de la bonne distance avec les élèves et le degré d'autorité adapté. Il s'agit ici de la définition du rôle professionnel.

*« Donc au début, le temps de trouver les méthodes, de trouver sa place, apprendre à connaître les enfants, c'est pas facile. Parce qu'il ne faut pas trop être amis avec eux et pas non plus trop être dur, parce que ce n'est pas vraiment l'école en fait. Donc voilà, trouver le juste milieu. » (Coll.5.4).*

L'apprentissage de l'activité nécessite donc un temps relativement long. D'autant plus long que l'expérience de l'individu de la gestion d'enfant dans un cadre éducatif est faible.

*« moi comme je suis déjà à l'aise avec les enfants de n'importe quel niveau. Du coup, moi ça m'a pris... allez en gros on va dire trois mois pour bien connaître. Par exemple, je sais qu'il y a un de mes collègues, il a plus de mal, parce qu'il n'avait jamais fait. Lui, ça a pris beaucoup plus de temps. » (Coll.5.4).*

Pour réaliser cette activité, les salariés en insertion bénéficient de marges d'autonomie dans la gestion de leurs tâches. Un cadre général est fixé par la hiérarchie mais à l'intérieur de ce cadre, les salariés se considèrent autonomes.

*« Ils nous disent de faire ça, les démarches à suivre. C'est-à-dire, quand on arrive, on prend les enfants, on fait le goûter, l'hygiène, on rentre dans la classe, on fait çà et çà. Mais après, c'est à nous de gérer comment on fait. » (Coll.5.4).*

« quand je dois chercher des activités pour les enfants, ben je fais, je fais mes photocopies. Y a personne derrière pour nous dire : est-ce que t'as fait ça, est-ce que t'as fait ci. On est plutôt autonome. » (Coll.5.2).

« On nous laisse le libre choix, en tout cas notre chef nous laisse le libre choix des activités, de proposer. Et après, en fonction du budget, s'il y a les moyens ou pas. Mais je suis très autonome dans tout ce que j'entreprends sur l'école. Que ce soit les activités, la méthodologie de travail, je n'ai aucun souci là-dessus. » (Coll.5.1).

La responsable hiérarchique directe justifie cette autonomie accordée sur les méthodes de travail par la possibilité d'une adaptation aux compétences et appétences de chacun des salariés.

« Je préfère leur laisser une autonomie, bon je leur donne des directives, et après à partir du moment où le travail est fait. Chacun à sa manière de fonctionner donc je me vois mal imposer des choses. Bon il y a certaines choses oui qui doivent être imposées. Mais dans la manière de faire... Après certaines personnes sont plus à l'aise dans un domaine et d'autres dans un autre donc je préfère que les personnes soient à l'aise dans ce qu'elles font. » (Resp.5.1).

L'autonomie accordée aux salariés en insertion dans la gestion de leur activité correspond à un critère d'employeurabilité identifié dans la revue de littérature.

#### **1.5.2.3. Pratiques relevant de l'organisation du travail**

Dans les locaux de l'association ASSO.PERISCOL, les salariés en contrat PEC sont très peu en contact avec des professionnels permanents car la structure emploie essentiellement des personnels en contrat aidé.

« De permanents on est à 5, dont moi. Et ensuite ce sont que des contrats aidés. » (Resp.5.1).

Au sein des établissements scolaires, les interactions avec d'autres professionnels sont plus nombreuses, notamment avec les enseignants, mais elles ne sont pas institutionnalisées et sont rendues difficiles par une organisation qui offre peu d'occasions de temps d'échanges.

« Les enseignants c'est un peu plus compliqué. Je ne les vois pas. [...] J'ai déjà croisé deux professeurs qui sont venus me voir parce que j'avais leurs élèves mais bon voilà, y a peu de contacts. Il y en a une qui est venue me voir parce qu'elle a vu que j'avais son élève et donc du coup elle est venue me voir et m'a expliqué un peu. Mais bon on n'échange pas beaucoup. On n'a pas les mêmes horaires » (Coll.5.1).

Les salariées en contrat PEC sont pourtant demandeuses d'échanges avec les enseignants et conscientes que ces échanges seraient bénéfiques pour la qualité de leur travail auprès des enfants.

« - Êtes vous souvent en relation avec le corps enseignant ?  
- Non. Non. J'aurais aimé avoir beaucoup plus de relations par rapport à ça. Ben par rapport aux problèmes... Par exemple, j'ai un élève qui avait des difficultés mais c'était à moi de chercher c'était quoi ses difficultés. Mais l'enseignant, il passe, il dit juste bonjour, sans vraiment d'échanges. parce

*qu'en fait quand on arrive ben c'est l'heure et là-bas, l'école où je suis, c'est pssch. Une fois les enfants partis, allez, c'est vite dans la voiture. » (Coll.5.2).*

Cependant, en fonction de la personnalité du salarié en insertion, de son ancienneté sur l'établissement scolaire et du contexte de l'établissement en question, ce type d'échange peut, dans certains cas, avoir lieu.

*« Les échanges sont possibles, mais après sur certains établissements c'est un peu plus compliqué. [...] les professeurs, il y en a certains qui coopèrent, qui échangent et d'autres très peu. [...] Pour eux c'est un peu compliqué au niveau des horaires, enfin de trouver un moment d'échange avec les intervenants. Et après, il y en a qui sont un peu plus sceptiques par rapport au dispositif périscolaire ». (Resp.5.1).*

*« Moi, sur mon école, comme j'aime bien parler, du coup je parle avec tous les professeurs, avec les ATSEM, tout le personnel de l'école en fait, je les connais déjà. C'est un plus parce que quand un enfant à une difficulté dans une classe et bien je peux chopper le professeur en passant pour lui demander un peu plus d'information sur l'enfant ... Voilà, comment il fait, comment il se comporte dans la classe et tout. Après aussi, il y a des retours des professeurs qui me demandent comment il se comporte avec moi, est ce qu'il écoute et tout ça. Donc il y a cet échange là avec les professeurs, donc ça c'est bon. » (Coll.5.4).*

Les interactions sociales sont donc le plus souvent entre pairs, c'est-à-dire entre animatrices périscolaires employées en contrat PEC. Dans ce groupe, la variété des profils en termes de formation initiale, de parcours et d'âge enrichit les échanges et facilite la socialisation professionnelle des novices. La coopération et la solidarité sont également encouragées par ces échanges.

*« j'ai vu que c'était un groupe hétérogène, il y a tous les âges. La plus jeune à 27 ans, la plus vieille c'est moi, 56 ans. » (Coll.5.5).*

*« C'est-à-dire chaque animateur à sa propre expérience, donc on communique, on se prête. Par exemple, on a travaillé sur une aide aux devoirs, et bien si on entend une collègue et bien on peut dire tiens on se prête. On a chacune nos activités et on communique. Il y a un bon échange. » (Coll.5.5).*

*« - Comment se passent les relations avec vos collègues ?  
- Dans l'ensemble ça se passe super bien. Des affinités se sont créées. Certaines que j'aurais pas pensé d'ailleurs. Mais bon ça se passe bien dans l'ensemble. On est un groupe solidaire quand même. Oui très solidaire. » (Coll.5.3).*

Un temps mensuel de réunion en présence de la responsable hiérarchique, prévu pour préparer l'activité et trouver des solutions aux problématiques rencontrées sur le terrain par les salariés, est également l'occasion de travailler en équipe et de réaliser des échanges de pratiques entre pairs.

*« on échange, parce qu'on fait des réunions tout le temps pour savoir comment ça se passe à l'école. Pas tout le temps mais au moins une fois dans le mois en fait. Avec tous les collègues et ma responsable. Pour voir comment ça se passe à l'école, si on rencontre des problèmes. » (Coll.5.1).*

« Ce sont des réunions qu'on fait une fois par mois pour faire un peu le point sur chaque établissement scolaire, pour voir comment ça se passe. Et puis après, au niveau des collègues aussi, comment les personnes se sentent dans leur travail, si elles rencontrent des difficultés, si elles ont besoin d'être accompagnées un peu plus. Et c'est à ce moment-là qu'il y a des échanges qui se créent entre les collègues. Il y en a qui ont plus d'expérience, qui sont là depuis plus longtemps, qui peuvent accompagner un peu les autres, leur donner des idées. Et après ce sont des temps où ils préparent leur séance avec les enfants. Au début c'est parti plus sur un cadre de réunion et après c'est d'eux mêmes que des échanges se sont fait. » (Resp.5.1).

#### 1.5.2.4. Pratiques relevant du management

La responsable hiérarchique fait en sorte d'être le plus disponible possible pour les salariés en insertion.

« il y a les moments où ils sont à l'association, donc j'essaie de m'organiser de manière à être présente en même temps qu'eux, comme ça quand ils veulent venir me parler je suis là. Après, je suis joignable aussi par téléphone, par mail. Quand ils sont sur l'école, lorsqu'il y a un souci, ils m'appellent. Après, quand je peux je viens aussi directement sur l'établissement. » (Resp.5.1).

Les salariés estiment que leur responsable est accessible et à l'écoute de leurs problématiques, aussi bien dans le champ professionnel que personnel.

« par rapport à ma responsable, ça va oui. Elle nous écoute. Quand il y a un souci, elle est là. [...] Parfois je parle de façon privée comme ça avec elle. Ca va » (Coll.5.2).

Un soutien social se traduit par de la confiance et un accompagnement personnalisé en cas de besoin.

« Et ma responsable est formidable, elle m'aide, elle est formidable. C'est une femme qui écoute, qui fait confiance. C'est la responsable du pôle classe. [...] son rôle est très important. Et c'est une personne vraiment merveilleuse. » (Coll.5.5).

L'aide apportée par la responsable hiérarchique consiste également à assurer une bonne transmission des informations vers les salariés en insertion. Ce rôle est d'autant plus important que les instances dirigeantes de la structure ne sont pas sur site et que l'environnement réglementaire est mouvant.

« Alors [La responsable] elle joue le rôle déjà de soutien en fait. Elle est là, elle écoute. Si on avait des questions qu'on se posait, on allait la voir directement. Et elle nous disait : je vais essayer de voir de mon côté ce que je peux faire. Non je pense que si elle n'était pas là on serait tous perdus dans la nature. » (Coll.5.1).

Au-delà de la hiérarchie directe, un soutien peut être apporté par un directeur d'établissement scolaire dans le cadre d'un conflit entre un salarié et un parent d'élève.

« *le directeur m'a conforté dans le sens ou il a toujours eu ce problème là avec cet enfant depuis le CP. donc ce n'est pas forcément moi qui a mal fait les choses.* » (Coll.5.4).

En ce qui concerne le cadrage, les salariés en insertion évoquent une indulgence de la part de leur responsable hiérarchique. Ceci se traduit par un sentiment de sécurité psychologique chez les salariés.

« *On a quand même une responsable très sympa, indulgente* » (Coll.5.4).

Ceci ne signifie pas pour autant que le cadrage hiérarchique est faible et qu'un certain niveau de qualité du travail ne soit pas requis.

« *Elle attend quand même une certaine rigueur de notre part mais tout en étant souple donc pas toujours en étant là à nous dire quoi faire, quoi dire, où se mettre et tout. Mais voilà, tant que le travail est fait, c'est bon.* » (Coll.5.4).

Le cadrage hiérarchique est donc présent, tout particulièrement en début de contrat. Les recadrages nécessaires interviennent donc dans cette période.

« *elle passait des fois par surprise dans les écoles (rires). C'était pour voir comment tu fonctionnes. Ça c'était au début des contrats ça, à chaque fois. Pour regarder, voilà, qu'est ce qui est bien, qu'est ce qui n'est pas bien, qu'est ce qu'il faut améliorer. Comme ça elle nous en parle après personnellement.* » (Coll.5.4).

« *au début elle était avec moi pour voir un peu l'école, tout ça, mais après voilà, c'est à nous d'être à l'heure à l'école. Si on a un souci, bon ben c'est normal, on doit prévenir pour être remplacé. Mais sinon elle n'est pas derrière nous pour... Comme elle dit : on n'est pas des enfants. On a des petits, donc c'est à nous de prendre notre responsabilité par rapport à ça.* » (Coll.5.2).

L'activité des salariés en insertion est, de toute manière, sous le jugement permanent des parents d'élève et lorsque ceux-ci expriment un mécontentement, l'information est rapidement relayée à la responsable hiérarchique par l'intermédiaire des directeurs d'établissement scolaire.

« *Après, je sais que bien souvent il y a des remontés hein, par rapport aux parents. Ca nous est déjà arrivé.* » (Coll.5.4).

#### **1.5.2.5. Pratiques relevant de la gestion RH des apprentissages**

Le parcours du contrat PEC au sein de ASSO.PERISCOL inclut une formation diplômante, le Certificat de Qualification Professionnelle (CQP) d'animateur(trice) périscolaire. Cette formation, en lien direct avec l'activité des salariés en insertion, dure 6 mois à raison de deux matinées par semaine et elle est délivrée par un organisme de formation distinct de l'employeur.



Pour les salariés qui n'avaient pas précédemment suivi de formation dans les domaines de l'animation ou de l'enfance, la formation délivrée dans le cadre du contrat PEC a leur a permis d'acquérir les bases du métier et de se rassurer sur leurs pratiques.

*« Alors, très intéressante. C'est-à-dire que là j'ai vu vraiment le rôle d'un animateur. C'est-à-dire tout ce que je pourrais faire. Faire des jeux...[...] C'est-à-dire que ça m'a réconforté. J'ai appris plein de choses. » (Coll.5.5).*

Les apports de la formation permettent d'appréhender les aspects réglementaires, et donc le cadre juridique de l'activité, ainsi que les approches théoriques du métier, avec le vocabulaire associé. Cette prise de recul rend possible la professionnalisation de l'activité. La formation développe également les possibilités d'actions des salariés auprès des élèves.

*« on nous apporte des connaissances surtout... Enfin après, ceux qui ont déjà fait le centre aéré, qui ont le BAFA, ils ont déjà des notions, les mêmes notions. Mais pour ceux qui ne connaissaient pas, on nous apporte, enfin, on voit la réglementation. On nous apporte de nouvelles idées d'activités. Comment avoir la communication bienveillante avec des enfants ou avec le groupe de collègues tout simplement. » (Coll.5.3).*

Cependant, la formation proposée est identique pour l'ensemble des salariés de la structure. L'offre de formation ne tient donc pas compte du projet professionnel des salariés.

*« Et puis aussi de rechercher une formation en lien avec le parcours professionnel de la personne et tout. Enfin moi j'aurais été plutôt dans cette optique là. Certes il faut aussi que ça soit en cohérence avec les projets de l'association mais aussi du parcours professionnel de la personne. Alors qu'aujourd'hui elles suivent toutes la même formation » (Resp.5.1).*

De plus, le niveau de qualification de la formation proposée est inférieur au niveau de formation initiale précédemment atteint par les salariés en insertion.

*« quand je vois le niveau des personnes je me dis qu'elles auraient pu faire une formation au-dessus. Après c'est sûr qu'avec cette formation là ils ont acquis pas mal de compétences et justement ça leur ouvre des portes pour d'autres formations par la suite. Mais je pense qu'elles auraient pu faire une formation au-dessus. Elles ont toutes au moins bac + 2 et certaines même bac + 5. En plus, elles ont d'autres connaissances du terrain et tout. Enfin pour moi ça aurait pu être au-dessus. » (Resp.5.1).*

Comme nous l'avons vu plus haut, la désignation d'un tuteur pour chaque salarié en contrat PEC est contrôlée par l'intermédiaire de l'emploi. Cependant, tous les salariés interviewés ont clairement signifié que, sur le terrain, le tutorat prévu administrativement n'est pas mis en application. Les personnes désignées ne tiennent pas ce rôle.

*« Personnellement, j'ai jamais eu d'échange avec mon tuteur. C'est purement administratif. C'est sur le dossier mais pas de contact. » (Coll.5.1).*

*« J'ai jamais rencontré ma tutrice. Enfin je l'ai déjà vu mais jamais dans le cadre de mon contrat. J'ai pas eu l'occasion de travailler avec elle. » (Coll.5.3).*

*« Alors honnêtement, ma tutrice, je l'ai vu une fois pour qu'elle signe le papier. Je lui ai envoyé mon premier UCA pour que... Elle m'a dit je vais t'aider à le mettre en page... heureusement que je n'ai pas attendu parce que je l'aurais pas eu. Transparente. Donc on s'est débrouillé par nous-même. »* (Coll.5.5).

Les salariés en insertion regrettent cette carence de tutorat mais ne considèrent pas qu'elle ait un impact négatif significatif dans leur intégration ou leurs apprentissages.

*« - Je ne sais même pas c'est qui (rires). Je ne connais que le prénom mais je ne l'ai jamais vu.  
- Vous trouvez qu'il y a un manque à ce niveau là ?  
- Non. Aucune importance. Après, c'est dommage qu'il ne m'a pas suivi. Qu'il ne me connaît pas aussi. Mais après, non, c'est pas un manque. »* (Coll.5.2).

Ce faible impact peut sans doute s'expliquer par une compensation à travers le rôle tenu par la responsable hiérarchique.

*« En fait c'est moi qui joue plus le rôle de tuteur mais comme le tuteur il est limité au niveau du nombre de personnes qu'il accompagne on est obligé de mettre un peu toutes les personnes de l'association. Mais après c'est vrai que ces personnes en contrat PEC sont plus en contact avec moi. »* (Resp.5.1).

Cette responsable est non seulement, en contact fréquent avec les salariés mais c'est également une professionnelle du métier ayant déjà exercé en tant qu'animatrice périscolaire. Le rôle de cette responsable sera abordé plus en détail par la suite.

Un temps mensuel de réunion en présence de la responsable hiérarchique, prévu originellement pour préparer l'activité et trouver des solutions aux problématiques rencontrées sur le terrain par les salariés, est finalement l'occasion de réaliser des échanges de pratiques entre pairs.

*« on échange, parce qu'on fait des réunions tout le temps pour savoir comment ça se passe à l'école. Pas tout le temps mais au moins une fois dans le mois en fait. Avec tous les collègues et ma responsable. Pour voir comment ça se passe à l'école, si on rencontre des problèmes. »* (Coll.5.1).

*« Ce sont des réunions qu'on fait une fois par mois pour faire un peu le point sur chaque établissement scolaire, pour voir comment ça se passe. Et puis après, au niveau des collègues aussi, comment les personnes se sentent dans leur travail, si elles rencontrent des difficultés, si elles ont besoin d'être accompagnées un peu plus. Et c'est à ce moment-là qu'il y a des échanges qui se créent entre les collègues. Il y en a qui ont plus d'expérience, qui sont là depuis plus longtemps, qui peuvent accompagner un peu les autres, leur donner des idées. Et après ce sont des temps où ils préparent leur séance avec les enfants. Au début c'est parti plus sur un cadre de réunion et après c'est d'eux mêmes que des échanges se sont fait. »* (Resp.5.1).

Ces temps d'échanges de pratiques sont jugés très positivement par les salariés en insertion qui en perçoivent l'apport significatif en termes d'apprentissages, de développement des compétences.

« on se rend compte en échangeant, en discutant avec les collègues qu'ils rencontrent des problèmes, ou moi je rencontre des problèmes, et ils me proposent des solutions que je peux mettre en place et voir si ça marche ou si ça marche pas. Ces réunions c'est très important. » (Coll.5.1).

« ça nous a permis d'échanger nos expériences et aussi de pouvoir travailler certaines compétences qu'on avait pas avant forcément. » (Coll.5.1).

« c'est pour ça que c'est bien que chaque mois, quand on se réunit, et ben on puisse discuter des problèmes qu'on rencontre avec les autres collègues pour voir comment eux ils ont géré. » (Coll.5.4).

### 1.5.2.6. Synthèse des pratiques d'employabilité et d'employeurabilité

Le tableau 3.18 présente la synthèse des pratiques d'employabilité du cas ASSO.PERISCOL.

Responsabilité et ressources individuelles 1 2 3 4	↔	Responsabilité et ressources organisationnelles 5 6 7
Statique comme un état 1 2 3 4	↔	Évolutif comme un potentiel 5 6 7
<b>Pratiques antérieures à l'embauche</b>		5 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une évaluation des candidats sur des compétences détenues (diplôme, expérience sur CV).</li> <li>• Ouverture sur des compétences potentielles acquises dans le monde professionnel comme personnel.</li> <li>• Les candidats passent un exercice de mise en situation simulée.</li> <li>• Faible pertinence du recours au contrat PEC par rapport à un contrat de droit commun durable.</li> <li>• A l'issue du contrat PEC en cours, plus de perspectives d'emploi dans la structure.</li> </ul>		
<b>Pratiques concernant l'activité de travail</b>		6 6
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une activité de travail relativement exigeante d'un point de vue cognitif.</li> <li>• Une activité qui nécessite un apprentissage relativement long.</li> <li>• Une autonomie importante accordée par la hiérarchie dans la réalisation des tâches.</li> </ul>		
<b>Pratiques relevant de l'organisation du travail</b>		5 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un collectif de travail composé essentiellement de salariés en insertion.</li> <li>• Une organisation qui ne favorise pas les interactions avec d'autres professionnels (cloisonnement).</li> <li>• Une organisation qui permet le travail en équipe, entre pairs.</li> <li>• Une hétérogénéité des profils au sein du groupe de pairs.</li> </ul>		
<b>Pratiques relevant du management</b>		6 6
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un soutien social appuyé de la part de la hiérarchie.</li> <li>• Un cadrage hiérarchique équilibré portant sur la qualité du travail.</li> </ul>		
<b>Pratiques relevant de la gestion RH des apprentissages</b>		5 5
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une formation longue et diplômante permettant de professionnaliser l'activité.</li> <li>• Une formation non personnalisée et de niveau inférieur à la qualification des bénéficiaires.</li> <li>• Un tutorat non effectif mais compensé par la hiérarchie directe.</li> <li>• Des temps de réunion qui permettent des échanges de pratiques professionnelles et de la réflexivité.</li> </ul>		
<b>Scores moyens</b>		5 5

**Tableau 3.18 : Synthèse des pratiques d'employabilité pour le cas ASSO.PERISCOL**

Il ressort de cette synthèse des pratiques d'employabilité du cas ASSO.PERISCOL un profil relativement hétérogène sur les différents critères d'analyse, ne permettant pas de déterminer clairement une convention d'employabilité globale. Alors que les pratiques relevant de l'activité de travail et du management renvoient clairement à la convention d'employabilité supportée, les autres pratiques renvoient plutôt à la convention d'employabilité projective. On notera, une particularité saillante dans ce cas avec des temps de regroupement institués, entre pairs, permettant des échanges de pratiques professionnelles.

### **1.5.3 - Approche des savoir-être**

#### **1.5.3.1. Comportements normatifs**

Au cours d'un échange exploratoire avec la représentante de l'employeur, celle-ci nous a indiqué accorder une importance limitée aux comportements pouvant relever de la conformité à des normes professionnelles, tels que la tenue vestimentaire adaptée ou la ponctualité et ne pas avoir de représentations négatives à priori sur ces comportements chez les candidats.

L'importance de porter une tenue vestimentaire adaptée est évoquée par les salariés eux-mêmes. Mais il s'agit moins de respecter des normes sociales générales que des impératifs professionnels directement liés au travail auprès d'enfants.

*« Bien déjà lorsqu'on est en contact avec les enfants la tenue vestimentaire est très importante. [...] Moi je pense, il ne faut pas venir trop décolleté ou mettre des shorts quand on s'assoit il y a des choses qu'on peut voir. Comme l'enfant il est en plein développement... C'est sûr qu'on leur apprendra que le corps humain c'est comme ça mais c'est pas tout de suite. On peut pas... On a une tenue à avoir quoi. » (Coll.5.1).*

De la même manière, sur le sujet de la ponctualité, la responsable hiérarchique ne cherche pas à imposer une règle de principe, générique et applicable de la même manière dans tous les cas de figure, mais elle distingue les cas où l'application stricte de la règle est rendue nécessaire pour des raisons objectives liées à la qualité du travail et les cas où de la souplesse est possible.

*« Je suis assez souple sur les horaires à l'association mais à l'école il faut absolument être à l'heure et là-dessus je n'ai pas eu de problème. » (Resp.5.1).*

Les comportements d'implication tels que le dynamisme ou la motivation ne semblent pas représenter d'enjeux particuliers aux yeux de l'employeur. Le terme de "motivation" est évoqué une seule fois par l'intermédiaire de l'emploi mais à aucune autre reprise dans le corpus du cas ASSO.PERISCOL. Les mots "dynamisme" ou "dynamique" sont totalement absents.

### 1.5.3.2. Comportements d'efficacité

Nous avons vu plus haut que l'activité confiée au salariés en insertion était exigeante sur le plan cognitif, elle l'est également en termes de savoir-être relevant des comportements d'efficacité.

En effet, le travail nécessite de bonnes capacités relationnelles, de prise de recul et de gestion de soi.

*« L'animateur, si il est énervé, il met son énervement dehors et il reste calme. Parce que l'enfant n'est pas un souffre-douleur. C'est vrai que c'est peut-être des mots, je suis peut-être dur, mais tout le monde ne peut pas être animateur. » (Coll.5.5).*

*« ce n'est pas évident avec les enfants, il faut être très patient. Il faut être aussi à l'écoute. Il ne faut pas non plus porter de jugement hâtif. Il faut écouter l'histoire jusqu'à la fin et après essayer en fonction de la situation d'apporter des solutions, sans pour autant entrer dans le jugement les critiques. Donc il faut être très à l'écoute et très patiente. » (Coll.5.1).*

Des apprentissages conscientisés ont pu être relevés concernant les comportements d'efficacité. Ainsi, en termes de communication, certains salariés estiment avoir développé des compétences en pédagogie ou en écoute active.

*« Ce que j'ai le plus appris c'est ma façon d'expliquer par rapport... En fait je passe aussi le concours de professeur des écoles donc du coup ça m'aide aussi par rapport à la pédagogie. Comment transmettre ce savoir là ? Comment expliquer les choses qui pour nous c'est simple mais pour eux c'est pas simple. Voilà, c'est ça. » (Coll.5.2).*

*« avec le temps on apprend, donc on corrige ce qui avant nous a semblé pas très professionnel. Par exemple, avec les enfants, par rapport à la manière de s'adresser à eux. Au début ben, bon on reste professionnel mais... comment dire ? J'ai du mal à expliquer. C'est la posture en fait. Quand on arrive, qu'on sait pas trop, bon on fait comme on peut et au fur à mesure on apprend comment il faut faire » (Coll.5.3).*

*« On a toujours besoin de s'améliorer. Donc moi c'était être plus à l'écoute des autres. Pas forcément de m'écouter moi dans mes idées mais d'écouter les autres, ce qu'ils pensent, ce qu'ils ressentent. Par exemple, pour mener certains projets qu'on avait en formation par exemple, savoir écouter toutes les idées autres en fait et pouvoir, après, s'adapter. » (Coll.5.4).*

Des apprentissages relevant de la collaboration, du travail en équipe ont également été signalés.

*« Moi je suis bien toute seule tranquille, mais après, travailler en équipe... Moi j'étais à la Fac donc ça nous a obligé à travailler en équipe. Mais après, c'est pas forcément tout le monde qui travaille la même quantité, par exemple, quand on travaille en équipe. Là c'était vraiment chacun s'investit, mais comme dans toute formation, comme dans tout travail, il y en a qui s'investissent beaucoup, il y en a qui s'investissent peut être un peu trop. Y en qui ne s'investissent pas du tout (rires). Non ça va. J'ai pu côtoyer aussi d'autres personnalités, pas faciles à cibler. Mais bon voilà, après on apprend. » (Coll.5.4).*

*« dans le cadre du contrat PEC déjà... J'ai appris à me tamponner parce que je suis une personne qui est très franche. Quand il y a quelque chose qui ne va pas, je préfère le dire clairement. Mais après il y*

*a une manière de transmettre le message. Et des fois, d'après mes collègues, je sais pas tamponner des fois les choses. Donc pendant cette période de contrat PEC ça m'a permis de faire un travail sur moi, de dire les choses sans pour autant être dans le... comment dirais-je, sans être trop franche. Bon après je pense que quand on travaille en équipe il faut savoir dire les choses sans blesser la personne pour pouvoir avancer dans le travail. Donc c'est un travail que j'ai fait sur moi. » (Coll.5.1).*

Toujours dans le domaine des comportements d'efficacité, des apprentissages portant sur l'organisation dans le travail ont été signalés.

*« Mais après, c'est plutôt la rigueur, avoir une méthodologie de travail, de suivi aussi des élèves, enfin des enfants. Et d'autant plus avec ce contrat PEC et la formation qu'on a eu. De ma part à moi, ça m'a obligé à avoir des fiches de suivi des activités. Pas forcément j'écrivais mes activités en fait. Et là le fait que c'était plus encadré, plus structuré, c'était mieux, ça aide beaucoup. » (Coll.5.4).*

### **1.5.3.3. Ressources fluides**

Les ressources fluides, qu'elles soient d'analyse et de raisonnement ou d'orientation des actions, ne sont pas directement évoquées dans le corpus du cas ASSO.PERISCOL. Une exception se trouve dans le discours de l'intermédiaire de l'emploi et porte, d'une manière générale, sur le gain de confiance en soi qu'un contrat PEC est supposé apporté aux bénéficiaires n'ayant pas travaillé depuis plusieurs années.

*« Je pense que c'est un tremplin pour un demandeur d'emploi qui est éloigné de l'emploi, qui n'a pas travaillé depuis longtemps. C'est un gain de confiance pour cette personne. Parce qu'une personne qui n'a pas travaillé depuis 4 ans ou 5 ans, cette personne peut perdre confiance en elle. C'est un gain de confiance » (Inter.5.1).*

Pour autant, l'importance accordée par l'employeur à l'expérience des candidats, même si celle-ci s'est développée dans un domaine professionnel autre que les métiers de l'enfance, ou encore dans un cadre extra-professionnel, laisse à penser que l'employeur est sensible aux capacités personnelles de développement des personnes qu'il embauche, et donc aux savoir-être de type ressources fluides.

En outre, le recours à un test de mise en situation simulée lors de la sélection à l'embauche, comme il en a été question plus haut, signale que l'employeur cherche à évaluer chez les candidats des ressources personnelles relevant du jugement, du raisonnement et de la résolution de problèmes. Il s'agit bien là de ressources fluides de savoir-être entrant dans la catégorie "analyse/raisonnement".

### **1.5.3.4. Ressources cristallisées**

A travers la recherche d'un niveau de qualification minimale de type Bac+2 chez les candidats au contrat PEC, nous pouvons supposer que l'employeur du cas ASSO.PERISCOL souhaite embaucher des personnes dotés d'un certain niveau de culture générale et de langage, ces deux éléments

relevant de savoir-être de type “savoirs”. Cette attente est en cohérence avec la vocation éducative de l’activité confiée aux salariés en insertion.

#### 1.5.3.5. Synthèse sur les approches du savoir-être

Le tableau 3.19, ci dessous présente sous forme synthétique les évocations de savoir-être dans le corpus du cas ASSO.PERISCOL.

<p><b>S.E. Ressources cristallisées</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Attente de l’employeur sur les savoir-être relevant du savoir à travers un niveau de qualification.</li> </ul>	<p><b>S.E. Ressources fluides</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Sensibilité de l’employeur aux capacités de développement des salariés.</li> <li>● Recours à un test évaluant des ressources d’analyse et de raisonnement</li> </ul>
<p><b>S.E. Comportements normatifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Peu d’importance accordée aux comportements de conformité. Lorsqu’il y est fait référence c’est sous un un angle professionnel et contextualisé se rapprochant de comportements d’efficacité.</li> <li>● Il n’est quasiment pas fait référence à des comportements d’implication.</li> </ul>	<p><b>S.E. Comportements d’efficacité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● L’activité mobilise de manière importante des savoir-être de collaboration et de gestion de soi.</li> <li>● Des apprentissages conscientisés significatifs portant uniquement sur les comportements d’efficacité (communication, collaboration, organisation).</li> </ul>

**Tableau 3.19 : Synthèse des approches du savoir-être pour le cas ASSO.PERISCOL**

L’analyse des évocations de savoir-être dans le cas ASSO.PERISCOL révèle que malgré une focalisation première de l’employeur sur des savoir-être relevant de ressources fluides ce sont avant tout des comportements d’efficacité dont il est question autour d’une activité qui mobilise fortement ce type de compétences.

#### 1.5.4. Suivi des salariés en insertion

Le suivi des cinq salariés en insertion interviewés dans le cadre du cas ASSO.PERISCOL est présenté ci-dessous (tableau 3.20) et commenté ensuite.

	Situation initiale	Gains du contrat	Suivi post contrat
<b>Coll. 5.1</b>	Master 2 en valorisation des ressources naturelles. Pas d'autres expériences professionnelles en dehors de la structure employeuse.	Obtention du diplôme CQP d'animateur périscolaire + expérience professionnelle.	En formation diplômante d'éducateur spécialisé.
<b>Coll. 5.2</b>	Master 1 en métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Des expériences d'animatrice périscolaire en contrats aidés.	Obtention du diplôme CQP d'animateur périscolaire + expérience professionnelle.	En formation certifiante de formateur pour adulte.
<b>Coll. 5.3</b>	Master 1 de Conseiller Principal d'Education. Pas d'expérience professionnelle significative.	Obtention du diplôme CQP d'animateur périscolaire + expérience professionnelle.	En CDD d'assistant d'éducation avec le rectorat.
<b>Coll. 5.4</b>	Licence 3 de biochimie. Expériences en contrats aidés au sein de la même structure.	Obtention du diplôme CQP d'animateur périscolaire + expérience professionnelle.	En CDI en tant que secrétaire.
<b>Coll. 5.5</b>	BTS dans le domaine juridique. 27 années d'expérience en tant que secrétaire juridique.	Obtention du diplôme CQP d'animateur périscolaire + expérience professionnelle.	En CDI à temps partiel en tant que secrétaire juridique.

**Tableau 3.20 : Suivi des salariés en insertion du cas ASSO.PERISCOL**

L'élément le plus saillant ressortant du tableau 3.20 est le niveau de qualification particulièrement élevé des bénéficiaires du cas ASSO.PERISCOL en situation initiale. Du point de vue strictement du niveau de qualification, le contrat PEC n'a donc pas apporté de plus-value aux salariés en insertion. Pour ce qui est de la valeur de la spécialité de la formation, celle-ci est essentiellement destinée à des postes au sein de structures non marchandes avec des perspectives d'insertion durables modestes. Ceci peut expliquer, en partie, le fait que les bénéficiaires se soient, pour la plupart, orientés, après le contrat PEC, vers d'autres spécialités. Ces réorientations se traduisent par deux situations de poursuite de formation et deux embauches en CDI. Une dernière situation fait état d'une embauche en CDD dans le domaine scolaire public. Les résultats en termes d'insertion durable dans le cas ASSO.INSER sont donc contrastés. D'autant qu'il faut également prendre en considération le fait que la plupart des bénéficiaires ont vécu un processus d'insertion particulièrement long qui a vu se succéder plusieurs dispositifs non durables chez le même employeur.



## 1.6. Cas n° 6 - ÉCOLE.AP

Le cas ÉCOLE.AP présente des similarités avec ÉCOLE.ASEM dans la mesure où la situation de travail se déroule en établissement scolaire du premier degré et que l'employeur est une commune. Cependant, dans le cas ÉCOLE.AP, les salariés en insertion interviewés exercent la fonction d'Agent Polyvalent (AP) consistant en la réalisation de tâches d'entretien des locaux ainsi que de surveillance des élèves pendant la pause méridienne. La spécificité de ce cas repose dans le fait qu'il s'appuie sur une expérimentation menée par une agence Pôle Emploi en collaboration avec l'employeur et consistant à adjoindre au contrat PEC une formation "sur mesure" tout particulièrement axée sur le développement des savoir-être des bénéficiaires. Outre deux salariés en insertion, deux responsables hiérarchiques directs et le conseiller entreprise de Pôle Emploi chargé du suivi de cet employeur, l'analyse de ce cas intègre également l'interview de personnes ayant participé à la conception de l'expérimentation au sein de Pôle Emploi comme au sein de l'employeur, ainsi que des interviews de formateurs-coach ayant dispensé la formation.

### 1.6.1. Stratégies d'insertion / figures de l'intermédiation

#### 1.6.1.1. Pratiques de l'intermédiaire orientées vers l'offre d'emploi

La relation entre l'intermédiaire de l'emploi et l'employeur est basée sur des échanges nombreux et très réguliers. Cette relation est qualifiée de partenariale par l'intermédiaire de l'emploi.

« Cette collaboration a permis de beaucoup échanger, et très régulièrement, avec eux » (Inter.6.1).

« On essaie de faire plein de choses avec eux. Parce que c'est un beau partenaire et qu'ils jouent le jeu. » (Inter.6.1).

La qualité de la relation a nécessité que l'employeur, en tant que collectivité locale, dépasse le réflexe d'instrumentalisation du dispositif d'emplois aidés à des fins politiques.

« Donc ça c'est la première étape quoi. C'est-à-dire avoir une collaboration suffisante et des élus et un maire qui a envie de porter le parcours emploi compétence comme ce qu'il doit être et non pas comme un outil électoral » (Inter.6.1).

Ainsi, l'intermédiaire a obtenu que toutes les candidatures reçues directement par l'employeur lui soient systématiquement transférées afin de suivre une procédure unifiée passant par une présélection préalable de la part de Pôle Emploi.

« on a une collaboration avec eux qui consiste en ce qu'ils nous envoient les personnes qui se présentent, comme un emploi classique en fait hein. Toutes les personnes qui se présentent directement à la commune pour être embauché, ils nous les envoient. » (Inter.6.1).

Alors que dans les autres cas étudiés, l'intermédiaire de l'emploi n'intervient pas dans la phase finale de sélection des candidats, qui est du ressort exclusif de l'employeur, dans le cas ÉCOLE.EP, Pôle emploi participe activement à cette phase aux côtés de l'employeur. Cela se fait à travers une commission de recrutement mixte. Tous les candidats sont amenés à se présenter devant cette commission de recrutement composée de représentants de l'employeurs et de l'intermédiaire de l'emploi.

*« Alors il faut savoir que de manière générale, depuis plusieurs années, quand il y a des recrutements, il y a des commissions de recrutement qui sont mises en place par la Mairie, commissions auxquelles on participe. Il y a forcément un agent de Pôle emploi qui participe à la commission de recrutement. » (Inter.6.2).*

Cette pratique consistant à ce que l'intermédiaire de l'emploi participe à l'entretien d'embauche aux côtés de l'employeur, évoque un aspect du dispositif de médiation active IOD (Intervention sur l'offre et la demande) évoqué dans la deuxième partie. Cependant, les conditions et objectifs de l'entretien s'en éloignent radicalement pour se rapprocher d'un entretien de sélection classique.

*« Donc, quand le candidat arrive avec son CV, il doit se présenter et proposer sa candidature, comme pour un entretien d'embauche normal. » (Inter.6.2).*

Cette proximité avec un entretien de sélection classique, tel qu'il peut avoir lieu dans le cadre d'un recrutement pour un contrat de droit commun, est volontairement appliquée par l'intermédiaire de l'emploi dans le but de mettre en condition les bénéficiaires et de valoriser le dispositif PEC.

*« C'est un choix aussi qui a été fait pour que les demandeurs d'emploi comprennent que c'est pas ce qu'on appelle un "petit contrat", mais que c'est un vrai contrat qu'on leur propose avec des vraies missions. C'est un choix aussi qui a été fait voilà pour qu'ils prennent conscience, dès l'entretien d'embauche, avant même que le contrat ne soit décidé ou signé, que ce qu'on leur demande c'est d'être opérationnel sur les missions qui leur seront attribuées. Et je trouve que ça marche plutôt bien d'ailleurs. » (Inter.6.2).*

L'intermédiaire apporte également un appui à l'employeur pour harmoniser la communication auprès des bénéficiaires à propos des objectifs du contrat PEC. Cette communication se traduit notamment par une intervention conjointe auprès des bénéficiaires lors du démarrage des contrats.

*« C'est-à-dire que tous les démarrages de parcours emploi compétences, on fait les démarrages avec quelqu'un de la Mairie, que ce soit quelqu'un du service des ressources humaines, que ce soit avec un élu qui porte le parcours emploi compétence comme nous on leur a demandé de le porter. C'est-à-dire qu'ils expliquent bien que c'est un tremplin, que c'est une fois, que ça doit les amener à développer des compétences et que derrière ils doivent faire autre chose. Ce n'est pas un petit contrat qui va être renouvelé. » (Inter.6.1).*

L'intermédiaire de l'emploi prodigue à l'employeur du conseil RH à propos des formations proposées aux bénéficiaires. Ces conseils sont adoptés par l'employeur, même si ce dernier est limité par le catalogue de formation du Centre National de la Fonction Publique Territoriale.

*« Alors les formations ça a été négocié dans la mesure du possible puisqu'ils n'ont pas d'autre choix que de faire appel au CNFPT qui a un catalogue très réduit. Mais disons qu'auparavant pour les parcours emploi compétences, ils proposaient le catalogue aux salariés et ils leur disaient et bien allez-y choisissez, ou alors ils imposaient une formation qui n'avait rien à voir avec le métier. Ce qu'on a fait c'est qu'on a travaillé avec eux par rapport au catalogue en disant, par rapport à ce métier, par exemple pour ASEM, et bien privilégiez plutôt les formations en lien avec la bienveillance, avec la communication. Sur le poste d'agent de cantine et bien allez plutôt sur des formations en hygiène et sécurité. Ce type de formation qui, même si elles sont très courtes et pas qualifiantes, peuvent être utiles dans le cadre du parcours professionnel du demandeur d'emploi. C'est vrai que par métier on a des formations qu'on a négocié avec eux. » (Inter.6.2).*

Le conseil RH prodigué par l'intermédiaire peut même porter sur l'utilisation du dispositif PEC dans la gestion globale des emplois et des compétences au sein du personnel de l'employeur. Il est ainsi proposé à l'employeur de diversifier l'affectation des contrats PEC vers d'autres métiers de la collectivité pour lesquels le dispositif n'est pas ou très peu mobilisé, en vue d'en améliorer l'efficacité en termes d'insertion professionnelle.

*« Après moi c'est vrai que j'arrête pas de pousser la Mairie en disant que les PEC vous n'êtes pas obligé de les mettre tous à l'école non plus. Excusez-moi mais vous pouvez les mettre un peu partout, dans les services administratifs par exemple. Et puis mettre du personnel qui est un peu plus pérenne sur les écoles mais agir sur leur comportement et leur formation plus facilement quoi. Parce que c'est vrai après tout, pourquoi ici, on met tous les contrats aidés dans les écoles et les espaces verts ? Donc là je sais qu'ils vont mettre des contrats aidés, des contrats PEC, à la médiathèque. Ils commencent un peu à ouvrir... Parce que, par exemple, si on les met sur des services techniques, et bien ils vont apprendre les métiers du bâtiment et nous derrière on a des offres dans le bâtiment. Donc on essaye, d'amener les choses comme ça. Peut-être qu'il faut sortir un petit peu des habitudes qui sont ancrées, et voilà. » (Inter.6.1).*

En outre, la relation partenariale entre l'employeur et l'intermédiaire a permis à ce dernier d'imposer strictement la règle du non renouvellement des contrats PEC, sans que cela ne semble générer de tension entre les partenaires. Cette nouvelle politique de non renouvellement est intégrée mais regrettée par les responsables de service au sein de l'employeur.

*« j'aimerais bien qu'il y ait plus de renouvellements. Ce serait bien que les contrat PEC, ils travaillent au moins deux ans dans l'établissement. Ça je serai pour. C'est pour le bien-être des enfants hein. Ils s'adaptent à une équipe et après, l'équipe elle part, elle est remplacée par une autre. » (Resp.6.3).*

Malgré tout, l'action de l'intermédiaire ne se traduit que très peu par des interventions directes au sein du système managérial de l'employeur.

« *les tuteurs font remonter les problématiques au service RH qui prend contact avec nous. Et on a pu intervenir, mais de manière vraiment très ponctuelle, ça a dû arriver une fois ou deux, en appelant le demandeur d'emploi parce que voilà il y avait une problématique à régler. Mais ça reste vraiment à la marge.* » (Inter.6.1).

Pour répondre aux problématiques de l'employeur, l'intermédiaire de l'emploi a proposé un dispositif de formation spécifique visant à renforcer les savoir-être des bénéficiaires. Une prestation standard sur cette même thématique existe pourtant dans l'offre de service de Pôle Emploi, il s'agit de la prestation "Valoriser son image professionnelle" (VSI), mais le choix a été fait de ne pas y recourir et de proposer à l'employeur un dispositif conçu sur mesure avec l'aide d'un organisme de formation spécialisé. L'objectif était d'adapter au mieux la formation aux caractéristiques et contraintes du public visé.

« *Faut savoir que le public PEC ça reste un public qui est éloigné de l'emploi. Un public peu qualifié, parfois en situation d'illettrisme. Donc il fallait adapter aussi ce qu'on proposait à ce public là. Suite aux différents échanges qu'on a eu avec [l'organisme de formation] et la Mairie on a mis en place un plan de formation, courte, 15 jours, basée sur des jeux de rôle, basée sur des échanges de pratiques. Très peu de théorie justement pour s'adapter au public qu'on avait.* » (Inter.6.2).

« *L'avantage de travailler avec [l'organisme de formation], notamment mais ça aurait pu être avec n'importe quel autre centre de formation, par rapport à VSI, c'est qu'on a pu faire quelque chose qui était à la carte et qui était adapté par rapport au public* » (Inter.6.1).

L'expertise de l'organisme de formation a été mobilisée tout autant que celle de l'intermédiaire de l'emploi pour la conception du dispositif de formation.

« *Et donc c'est [Inter.6.2] qui nous a contacté pour savoir si on pouvait éventuellement adapter ce qu'on faisait sur d'autres parcours sur du PEC. Parce qu'il avait déjà été identifié que ce public là pouvait parfois être en difficulté sur tout ce qui est compétences comportementales. Et donc voilà on a travaillé d'abord un petit peu avec [Inter.6.2]. Ensuite on a présenté notre projet à la mairie, aux élus. Donc on s'est adapté. On a aussi collé au budget parce que c'était important pour eux. Et puis voilà on a fait des propositions sur lesquelles on a travaillé.* » (Form.6.1).

Le dispositif de formation créé spécifiquement, étant plus coûteux et plus lourd que la prestation standard VSI, il a été présenté comme expérimental. Une évaluation a posteriori devra permettre d'en mesurer la pertinence au regard des moyens engagés.

« *On a fait cette proposition là à la commune en leur expliquant que ça avait un coût et qu'on ne pourrait certainement pas le reproduire à grande échelle. Mais qu'on voulait le tester pour voir justement quels sont les impacts que ça pouvait avoir. Donc on l'a fait d'abord sur 24 personnes.* » (Inter.6.1).

Le dispositif prévoit deux semaines de formations en amont du contrat PEC ainsi qu'un suivi, sous forme de coaching collectif et individuel, pendant le déroulement du contrat PEC. Cette seconde

modalité à posé des difficultés de financement pour des raisons administratives et à nécessité un "montage" dérogatoire.

*« on a dû faire un montage. Normalement, lorsqu'ils sont en emploi, ils ne sont pas censés être en formation financée par Pôle emploi. Le relais devrait être pris par la Mairie mais la Mairie c'est le CNFPT, et eux ils ne sont pas du tout dans ce genre de dispositifs là. Pour le coup on est en plein dans cette difficulté là quoi. Donc voilà, on a fait un montage, c'est-à-dire qu'on a financé par l'AIF ces fameux jours de coaching, en amont du contrat. On s'est débrouillés pour tout faire passer en amont et l'organisme de formation était OK. » (Inter.6.1).*

Le suivi sous forme de coaching vise à favoriser l'ancrage des apprentissages chez les bénéficiaires mais également à permettre une meilleure gestion des salariés en contrat PEC.

*« on a demandé un coaching au milieu du parcours pour que justement, les personnes qui sont dans ce dispositif là ne perdent pas la dynamique. Qu'ils n'oublient pas tout ce qu'ils ont appris et que [l'organisme de formation] puisse justement réajuster auprès de nous et auprès de la Mairie du coup en disant et bien là voilà il y a peut-être un souci et qu'on puisse mettre le doigt sur d'autres choses. » (Inter.6.1).*

L'approche pédagogique de ce dispositif de formation se veut résolument originale comparativement aux dispositifs classiques à destination des demandeurs d'emploi.

*« Ils ne se sont pas mis de barrière en se disant ouh là c'est un public qui est très éloigné, ils n'ont pas l'habitude, ils vont être surpris exetera. Je veux dire, le premier jour ils sont arrivés, il y avait des ballons avec leur nom dans la salle ! Et là on voyait que les gens...[les yeux grands ouverts]. On les a accueilli dans une belle salle avec des bienvenus, de la bienveillance... Tu sentais qu'ils étaient un peu... Ils n'avaient jamais connu ça, enfin... Ils étaient surpris de la façon dont c'était abordé. [l'organisme de formation] ils sont allés sur un mode participatif, collaboratif, avec plein plein d'idées qui sortent de l'ordinaire. Le dernier jour, ils leur ont offert à chacun une bougie avec leur personnalité ou leur trait de caractère écrit dessus. » (Inter.6.1).*

Ainsi, ont été mobilisés, dans le cadre de cette formation, des intervenants aux profils variés allant au-delà du profil de formateur traditionnel.

*« Généralement on est deux formatrices coach et après, interviennent une art-thérapeute, une prof de théâtre, un préparateur mental et une photographe. » (Form.6.3).*

#### **1.6.1.2. Pratiques de l'intermédiaire orientées vers la demande d'emploi**

Le volume annuel de contrat PEC signé annuellement par l'employeur ÉCOLE.AP est important.

*« Pour la [ÉCOLE.AP] les recrutements se font à 99 % sur des parcours emploi compétence, et sur les dernières années on était sur une moyenne de 300 PEC. C'est important mais moins que d'autres agences. Mais c'est important par rapport au nombre d'offres total sur la zone. » (Inter.6.2).*

La présélection des candidats représente donc pour l'intermédiaire de l'emploi un volume de travail important. Ce traitement de masse est difficilement compatible avec une analyse approfondie de

chaque cas particulier. Ainsi, l'orientation vers le dispositif PEC peut, dans certains cas, se faire de manière très rapide, avec un diagnostic minimal de l'intérêt pour le bénéficiaire. Il s'agit avant tout de répondre aux besoins de candidats pour l'employeur et d'affecter les demandeurs d'emploi à un dispositif d'insertion.

*« Des fois les candidats arrivent et on ne leur en a pas parlé en fait. Il n'y a pas eu vraiment un entretien. Des fois on a l'impression que les candidats arrivent et leur PEC a été validé le matin même. On ne peut pas les embaucher si leur PEC n'a pas été validé par le conseiller de Pôle Emploi. Donc peut-être que sur 2 ans ils ont vu leur conseiller que la veille de l'entretien. Par téléphone, parfois même c'est arrivé. Il y en a c'est très bien fait hein. Mais il y en a quand même un pourcentage où le candidat débarque et il ne mesure pas trop pourquoi il est là. » (Resp.6.2).*

Le projet personnel ou professionnel du bénéficiaire ne semble pas toujours être bien pris en compte par l'intermédiaire dans le cadre du dispositif PEC. L'employeur illustre cette situation par un cas particulièrement significatif mais non exempt de stéréotypes.

*« Là on en a eu une il y a pas longtemps. C'est une jeune fille magnifique, Une Miss on dirait. Elle était très très belle. Elle faisait de la manucure. Elle a fait une formation en esthétique. Et bien son PEC est validé en agent de cantine ! Là je ne comprends pas. Je la regarde et je lui dis mais qu'est-ce que vous faites là ? Je lui dis mais je ne vous vois pas dans une école. Pourtant l'école c'est un bel endroit mais... une Miss dans une cantine ! Je lui ai dit mais vous pensez vraiment... Elle a besoin de travailler, je peux comprendre, je peux entendre ça aussi hein. Mais comment Pôle Emploi peut valider ça ? Ça n'a rien à voir. Et surtout que son projet c'est d'ouvrir un institut. » (Resp.6.1).*

D'autres interlocuteurs nous ont fait part du fait que le projet professionnel du bénéficiaire et sa prise en compte par l'intermédiaire de l'emploi n'étaient pas des éléments essentiels pour l'intermédiaire de l'emploi.

*« Normalement Pôle emploi s'assure qu'il y a un projet derrière. Mais souvent, comme je vous dis, les gens, ils se retrouvent aux ASSEDIC et il n'y a pas de projet [...] le projet n'est pas forcément en cohérence avec le PEC » (Resp.6.3).*

L'activité réalisée dans le cadre du contrat PEC peut donc être très éloignée du projet professionnel du bénéficiaire, mais le contrat en lui-même peut néanmoins représenter une période pendant laquelle le bénéficiaire aura une rémunération un peu supérieure aux minimas sociaux lui permettant se rapprocher de son projet.

*« Et bien j'ai fait ça parce qu'en fait je souhaite être monitrice auto-école. J'aimerais faire une formation. Je suis suivie par Pôle Emploi justement, on est en train de monter un dossier. Et comme la formation elle est très chère, du coup je me suis dit que peut-être ce serait bien de travailler pendant un an en PEC et d'économiser un petit peu. Et après comme j'aurai les allocations chômage, je pourrais rajouter dessus. » (Coll.6.2).*

Cependant, une faible adéquation entre l'activité du contrat PEC et les attentes professionnelles du bénéficiaire peut conduire à des abandons en cours de dispositif.

*« Et une autre qui, pareil, a démissionné parce qu'elle s'est rendu compte que ce poste ne correspondait pas à ses attentes, c'est pas du tout ce qu'elle voulait faire en fait. » (Inter.6.2).*

La partie la plus significative du dispositif de formation spécifique proposé par l'intermédiaire se déroule en amont du contrat PEC et vise explicitement à préparer les bénéficiaires dans le domaine des savoir-être. Il s'agit, ainsi, de faciliter leur intégration dans l'univers professionnel.

*« Dans les PEC on intervient en amont du contrat, avant qu'ils commencent le contrat pour effectivement les préparer à l'emploi hein, donc pour les préparer sur les soft skills avant qu'ils soient en emploi. » (Form.6.1).*

Cette préparation est présentée aux bénéficiaires comme ayant un caractère obligatoire.

*« Alors quand on a présenté, déjà, la formation aux demandeurs d'emploi, on ne leur a pas laissé le choix. On leur a dit : ça fait partie de votre parcours emploi compétence donc vous commencez cette formation là. Vous ferez votre parcours emploi compétence que si et uniquement si vous suivez la formation. » (Inter.6.2).*

Quant à la partie du dispositif de formation qui intervient pendant le contrat PEC, elle se déroule également hors situation de travail. Ceci est regretté par certains responsables chez l'employeur qui relèvent un décalage entre l'approche de la formation et les conditions effectives de travail sur le terrain.

*« Si ça doit être pérennisé, il faudrait amener la formation dans l'école. Ça ne s'appelle pas une école pour rien (rires). Quitte à les former au sein de l'école, je ne sais pas, sur une mise en situation dans l'école par exemple. [...] Parce que l'organisme de formation ils ne savent pas comment ça se passe la journée dans une école. Ils ne sont pas allés sur le terrain. Ils ont appréhendé le métier sur le papier, à partir de ce que leur a donné la collectivité ou Pôle Emploi. Donc c'est vrai que faire une immersion dans une école ce serait pas mal si ça se pérennise. Pour mieux adapter encore le contenu par rapport à l'environnement. Et puis aussi peut-être impliquer plus les responsables de proximité. » (Resp.6.2).*

A travers le recours au dispositif PEC, l'objectif de l'intermédiaire est ici de remobiliser et préparer des demandeurs d'emploi considérés comme non immédiatement employables sur des contrats de droit commun en vue de poursuivre ensuite plus efficacement un accompagnement vers l'emploi.

*« Alors nous, dans notre objectif de base, notre objectif au départ c'est pas tant le placement parce qu'on sait très bien qu'ils ne sont pas tous immédiatement employable, mais c'est vraiment qu'ils restent sur une dynamique de projet et qu'on puisse les accompagner, suite à la fin du PEC, dans leur projet professionnel » (Inter.6.2).*

Cette remobilisation doit notamment passer par un abandon, de la part des demandeurs d'emploi, de la volonté d'avoir de nouveau recours aux contrats aidés. Les bénéficiaires du contrat PEC sont ainsi incités à ne pas en solliciter un autre et à s'engager dans un parcours d'accompagnement vers

un emploi de droit commun dans le secteur marchand, si possible dans un domaine d'activité en tension.

*« et puis on va voir à la fin, quand ils vont rencontrer leur conseiller référent. Et puis s'ils arrivent en disant toujours je veux un renouvellement à la Mairie, et bien on aura tout faux quoi. On n'aura pas gagné. Si il arrive en disant : ah bah oui j'ai bien vu, ok j'ai envie de faire autre chose. Ou quand le conseiller va lui parler des secteurs porteurs ou des opportunités, ou des PEC excellence, Si ils adhèrent et bien on aura gagné par rapport à ça » (Inter.6.1).*

*« Que ça leur permette vraiment, que ça leur donne envie d'aller voir autre chose après leur parcours emploi compétence. Qu'ils aient envie d'aller vers une formation qualifiante, envie d'aller vers le secteur marchand. Qu'on les enlève de ce PEC dans lequel trop souvent ils s'inscrivent dans la durée. » (Inter.6.2).*

Le contrat PEC est donc considéré lui-même comme faisant partie intégrante d'un long parcours préparatoire vers l'emploi durable. Le parcours post PEC pourra, par exemple, se poursuivre par une formation qualifiante dans le cadre du dispositif "PEC Excellence" ou encore par un appui à la définition du projet professionnel. Le principal enjeu étant de générer et de maintenir la mobilisation du demandeur d'emploi pendant toute la durée de l'accompagnement

*« pour tout de suite les garder dans la dynamique et les inscrire par exemple dans les PEC excellence, pour les formations qualifiantes, ou un autre accompagnement si nécessaire s'ils ont un autre projet. » (Inter.6.2).*

L'organisme de formation est chargé de nourrir cet engagement chez les stagiaires qui lui sont confiés.

*« pour le coaching, il faut qu'il ait un plan d'action. Il faut que ça bouge. Il ne faut pas qu'elles rentrent à la maison et puis plus rien. On ne se rendort pas ! » (Form.6.3).*

Dans cet objectif d'accompagnement au long cours des demandeurs d'emploi, le travail sur les savoir-être est perçu par l'intermédiaire comme un levier important d'orientation vers les métiers en tension. Parmi ces métiers en manque de candidats se trouvent le secteur HRT (hôtellerie, restauration, tourisme).

*« J'ai compris que finalement énormément de choses passent par là en fait. On ne se rendait pas compte mais de plus en plus il va falloir qu'on aille sur ça. Puisque par exemple, dans les métiers en tension comme HRT, ce sont des métiers qui ont du mal à recruter et finalement si on voit les choses différemment et qu'on va détecter les soft skills chez les candidats qui ne sont pas sur ces projets, ça pourrait régler pas mal de choses en fait. » (Inter.6.2).*



**1.6.1.3. Synthèse des pratiques d'intermédiation**

<b>Intervention sur l'offre d'emploi</b> Prendre l'offre telle quelle, rester à l'extérieur 1 2 3 4 5 6 7 Faire évoluer l'offre, aller à l'intérieur							<b>Intervention sur la demande d'emploi</b> Mettre en condition le demandeur d'emploi 1 2 3 4 5 6 7 Mettre en situation le demandeur d'emploi						
<b>Analyse de poste et négociation de l'offre :</b>  Il n'est pas fait mention d'analyse de poste. En revanche l'intermédiaire s'est intéressé aux problématiques de gestion du personnel remontées par l'employeur pour lui proposer une action de formation développée spécifiquement (ingénierie de formation).				6			<b>Individualisation de la relation avec le demandeur d'emploi :</b>  Un traitement de masse consistant avant tout à placer des demandeurs d'emploi dans un dispositif d'insertion et à répondre à des besoins de contrats subventionnés d'un employeur. Faible prise en compte des projets individuels.				2		
<b>Intervention dans la présélection des candidats :</b>  L'intermédiaire a pu imposer son rôle incontournable dans la présélection des candidats. Il intervient également dans la sélection auprès de l'employeur mais dans un cadre d'entretiens classiques.				6			<b>Préparation du demandeur d'emploi :</b>  Un dispositif de formation sur les savoir-être visant essentiellement à préparer les bénéficiaires en amont du contrat.				2		
<b>Conseil RH et intervention dans la gestion RH de l'employeur :</b>  L'intermédiaire prodigue des conseils RH à l'employeur qui en tient compte, notamment dans le domaine de la formation. Mais il n'intervient pas dans la gestion managériale.				6			<b>Suivi dans / vers l'emploi :</b>  Un suivi dans l'emploi mais uniquement sur le respect des obligations contractuelles. Inscription des bénéficiaires dans un parcours d'accompagnement de longue durée vers l'emploi avec les savoir-être comme support d'orientation vers les métiers en tension.				2		
<b>Scores moyens</b>				<b>6</b>							<b>2</b>		

**Tableau 3.21 : Synthèse des pratiques d'intermédiation pour le cas ÉCOLE.AP**

Sur la base de cette synthèse des pratiques d'intermédiation nous pouvons conclure que c'est la figure du "conseil RH" qui domine dans le cas ÉCOLE.AP. Il est remarquable que cette orientation soit homogène sur les différents critères d'analyse utilisés.

## 1.6.2. Conventions d'employabilité et pratiques d'employeurabilité

### 1.6.2.1. Pratiques antérieures à l'embauche

Dans le cadre du recrutement sur le poste d'agent polyvalent en contrat PEC l'employeur du cas ECOLE.AP n'exprime pas d'exigence particulière en termes de qualification ou d'expérience. Les candidats les plus dépourvus en signaux d'employabilité de ce type peuvent être reçus en entretien.

« Pour les agents polyvalents c'est du social. C'est la carte sociale. » (Resp.6.2).

Comme il a été décrit plus haut, l'entretien de sélection est mené par plusieurs évaluateurs émanant de l'employeur comme de Pôle emploi. Lors de cet entretien les échanges portent essentiellement sur les caractéristiques du candidat, beaucoup moins sur les caractéristiques du poste à pourvoir. Le questionnement des candidats vise particulièrement à évaluer la capacité du candidat à assurer ses engagements jusqu'à la fin du contrat.

« - Quel type de questions on vous a posées lors de l'entretien ?

- Alors si je me souviens. Pourquoi on me choisirait moi et pas un autre ? Pourquoi je veux faire ça ? Comment je suis dans la vie ? Est-ce que je suis ponctuelle ? Est-ce que dans les autres travail que j'avais auparavant j'ai tenu le coup, pourquoi j'ai arrêté ? Est-ce que j'étais apte à tout faire ? Voilà, ce genre de question. » (Coll.6.2).

Les entretiens de sélection se déroulent dans des locaux administratifs et la hiérarchie de terrain n'est pas consultée, ce qui renforce le constat qu'il est peu tenu compte des caractéristiques concrètes du poste à pourvoir.

« J'aimerais bien avoir des profils un peu différents. Si je pouvais avoir mon mot à dire, mais bon je n'ai pas mon mot à dire. C'est vrai que ça aurait été bien que nous, responsables, on puisse être là pour la sélection. » (Resp.6.3).

En outre, lors de l'entretien de sélection, les candidats doivent expliciter leur motivation pour le poste. Des réponses jugées trop simplistes ne sont pas considérées comme suffisantes par l'employeur qui réclame alors des précisions pour arriver au niveau requis.

« on leur demande pourquoi vous postulez ? : ah parce que j'aime travailler avec les enfants (rires). Ça, [Resp.6.1] elle ne l'accepte pas. Elle leur répond : ben oui, j'espère bien que si vous voulez travailler avec des enfants, dans une école c'est que, à minima, vous aimez les enfants ! Donc au-delà de ça, pourquoi vous voulez travailler avec les enfants ? » (Resp.6.2).

La mise en concurrence des candidats entre eux sur le critère de la motivation conduit à une sélectivité relativement forte lors de cette phase de sélection.

« C'est très chronophage ces entretiens. Surtout quand on fait... Je sais pas, là dernièrement, c'était sur une journée douze candidats et on en prend cinq. » (Resp.6.1).

C'est également sur ce critère d'implication, appréhendée comme de la motivation, que la hiérarchie directe évalue et classe les salariés en insertion. En effet, une fois l'étape de l'embauche passée, la motivation semble être le principal critère permettant d'accéder à une des très rares pérennisations de contrat au sein de ÉCOLE.AP.

« - Selon vous, est-ce qu'il y a des possibilités d'être embauché en CDI par la mairie après un contrat PEC ?

- Oui. Pour les gens qui sont vraiment motivés » (Resp.6.4).

### **1.6.2.2. Pratiques concernant l'activité de travail**

Les tâches confiées aux agents polyvalents en contrat PEC sont peu exigeantes d'un point de vue cognitif. Elles comprennent principalement deux dimensions, de l'entretien et de la surveillance.

« C'est-à-dire tout ce qui est entretien des classes et la surveillance des enfants pendant la pause méridienne qui commence à 11h30 et qui va jusqu'à 12h50. » (Resp.6.3).

Les tâches confiées n'évoluent pas dans le temps et sont répétitives.

Les salariés eux-mêmes ainsi que la hiérarchie directe, qui a exercé le métier auparavant, indiquent que ce travail ne comprend pas de complexité particulière.

« - Est-ce que vous trouvez que votre travail est difficile et si oui en quoi ?

- Non, c'est pas difficile. » (Coll.6.1).

« Après la difficulté... Ben il n'y a pas vraiment de difficulté » (Resp.6.3).

Les difficultés signalées relèvent plutôt des conditions de travail, à savoir, la présence de deux interruptions pendant la journée de travail et le niveau sonore lié à la cohabitation avec de jeunes enfants en cour de récréation.

« - Selon vous quels sont les aspects les plus difficiles ou compliqués de ce métier ?

- Ah en fait ça ne va même pas être dans le cadre du travail, ça va être plus lors des pauses. Parce qu'on est obligé de rester deux ou parfois trois heures de temps à l'extérieur pour revenir après. Ça fait des longues journées. Parce qu'on commence à 6h30 le matin et on finit à 17h. Et pendant les pauses on peut pas faire grand-chose » (Coll.6.2).

« c'est vrai que ça fait beaucoup de bruit pendant la pause méridienne. C'est le seul moment où les enfants se lachent. Ca c'est une contrainte si on a pas l'habitude du bruit. » (Resp.6.3).

Une formation technique succincte, en situation de travail, assurée par le responsable hiérarchique est considérée comme suffisante pour acquérir la maîtrise du poste.

« - Moi je mets les chaises sur les tables. Systématiquement. Parce que sinon après on va faire tout son temps pour les déplacer. Le balai plus la serpillière, si on met les chaises sur les tables, on peut le faire beaucoup plus rapidement quoi.

- *Et c'est une méthode qu'on vous a enseignée, qu'on vous a montrée, ou vous avez vous-même pris cette initiative ?*

- *Ben, on nous a donné plusieurs options en fait, plusieurs idées. C'est la responsable qui nous les a donnés. » (Coll.6.2).*

La mise au travail en autonomie des salariés en insertion intervient très rapidement et la formation est souvent perçue comme superflue par les intéressés eux-mêmes qui ne perçoivent pas la dimension professionnelle de l'activité assimilée à des tâches ménagères.

« - *Quand je suis rentrée on m'a dit quelle classe il fallait que je fasse, on m'a donné un seau et un balai, une serpillière. Et encore la serpillière n'était pas... j'en ai ramené une neuve de chez moi.*

- *Et on vous a montré comment faire ?*

- *Ah non, mais moi je sais comment faire hein ! » (Coll.6.1).*

### **1.6.2.3. Pratiques relevant de l'organisation du travail**

Les salariés en insertion sont affectés à l'entretien de salles de classes différentes. Ils travaillent donc la majeure partie du temps seuls. Certaines activités peuvent cependant s'effectuer à plusieurs.

« *La plupart du temps, est-ce que vous travaillez seule ou avec des collègues ?*

*Non, moi je fais mes deux classes toute seule et on fait les toilettes à quatre. Et après chacun repart faire sa classe. » (Coll.6.1).*

Une interruption de travail en début d'après-midi offre la possibilité aux salariés qui le souhaitent de se retrouver entre pairs pour des échanges informels portant peu sur le travail.

« *En fait, le matin, tout le monde rentre chez soi. Mais l'après-midi, comme j'ai des agents qui n'ont pas de voiture, donc il y en a qui restent là dans l'école. On a demandé à la Mairie si on pouvait utiliser la salle de réunion. Donc ils restent là de 13h15 jusqu'à 15h. Donc, il y a quand même un petit moment où on se retrouve et on discute. » (Resp.6.3)*

« *Bah alors on sort du travail, c'est-à-dire qu'on ne parle pas forcément du travail. C'est juste un instant qu'on va parler d'un enfant ou de quelqu'un en particulier ou comment on fait ça. Mais sinon, on parle de nous, de tout et de rien. » (Coll.6.2).*

Des échanges de pratiques entre pairs peuvent avoir lieu incidemment à l'occasion d'une entraide pour l'entretien d'une salle de classe.

« - *Et vous en discutez entre collègues de la manière dont vous faites ?*

- *Oui ça nous arrive. Quand on a un petit temps et qu'on passe dans la classe de l'une ou de l'autre, on s'entraide surtout. Et bien c'est là qu'on échange un peu sur les méthodes et tout. Parce que chacun peut faire de manière différente et donc après de donner ses idées et d'essayer les idées des autres aussi, c'est pas plus mal. » (Coll.6.2)*

Ces échanges de pratiques n'étant ni organisés ni favorisés par l'organisation, ils dépendent fortement du contexte et des dispositions de chacun à communiquer.

« - Est-ce qu'il vous arrive de discuter avec vos collègues de la meilleure façon de faire le travail ?  
- Non, chacun fait son travail. »(Coll.6.1).

D'autant que les échanges de pratiques ne sont pas toujours bien perçus par la hiérarchie qui peut préférer garder la maîtrise des apprentissages sur certains gestes techniques sensibles.

« C'est moi qui leur montre. On ne peut pas faire n'importe quoi dans une école. Par exemple, s'ils mettent de la javel avec du produit, c'est interdit. Donc c'est moi qui leur montre, c'est pas entre eux qu'ils apprennent. Après ils peuvent travailler à deux ensemble, mais c'est toujours moi qui leur montre. Après, ils posent des questions aussi. » (Resp.6.4).

Les interactions avec d'autres professionnels au sein de l'établissement sont limitées par l'organisation. Lorsqu'elles ont lieu, ces interactions sont le plus souvent brèves et superficielles.

« - Est-ce que ces agents ont la possibilité de discuter avec d'autres personnes de l'école comme des enseignants ou des personnels administratifs ?  
- Et bien si ils peuvent le faire, c'est plutôt le matin parce que c'est le moment où on voit les enseignants, ils sont dans les classes. Donc oui, ils ont un échange quand même avec les enseignants. Il y a un petit bonjour. Des fois, si ils ont 5 minutes, ils discutent » (Resp.6.3).

La dimension relationnelle avec les enseignants n'est pas formellement intégrée au travail des agents polyvalents ni favorisée par l'organisation, mais en fonction des possibilités et des dispositions de chacun, des interactions peuvent avoir lieu.

« avec les professeurs, vu qu'on nettoie leur classe et tout, et bien on échange pour savoir si ça manque de rien ou si ils veulent quelque chose en particulier. Et eux aussi, ils demandent si ça va pour nous, si les enfants ne font pas trop de dégâts et tout. Sinon ils nous disent de leur dire si les enfants exagèrent un peu trop. » (Coll.6.2).

D'autant que le personnel enseignant ne relève pas de la même hiérarchie ni du même statut que les salariés en insertion, ce qui amplifie la distance.

« un agent polyvalent, effectivement, travaille au sein d'une école mais dépend de la Mairie. Alors qu'ils travaillent au quotidien avec l'équipe enseignante » (Inter.6.2).

Avec le personnel administratif de l'établissement, de rapides échanges informels peuvent se faire sur des temps de pause sans que ces interactions ne soient particulièrement favorisées par l'organisation.

« Avec la secrétaire. Comme là, le mercredi par exemple, on a notre boulot à faire mais on a aussi un petit temps de pause. Du coup, on se prend un café ensemble et tout. » (Coll.6.2).

De la même manière, en ce qui concerne les relations avec les autres salariés en contrat PEC au sein de l'établissement (ASEM et cantinier(ères)), l'organisation rend difficilement possibles les échanges.

« - Les agents polyvalents ont-ils l'occasion de discuter avec les ASEM ou les agents de cantine ?

- Non, comme je vous dis, on n'a pas trop le temps de parler. On n'est pas sur les mêmes horaires. Il y a juste une petite pause où on peut se voir. » (Resp.6.4).

Pour terminer sur les pratiques relevant de l'organisation du travail, nous avons identifié des conditions matérielles de travail peu favorables au développement de compétences techniques chez les salariés en insertion.

« C'est dommage parce qu'on n'a pas le matériel en fait. On nous fait une formation mais malheureusement on n'a pas le matériel qui devrait être attribué dans les écoles. Et là dernièrement j'ai un agent qui m'a dit qu'on doit faire ça comme ça. Ben oui mais on n'a pas le matériel qui faut pour le faire. Donc on fait avec les moyens du bord. C'est tout. » (Resp.6.3)

« Comme ils disent Il y a un balai exprès quand ils font la formation et après ici on a le petit balai et la petite serpillière, bon c'est pas pareil. Et en cantine c'est pareil, on fait des formations qui n'ont rien à voir avec ce qu'on a après ici. En formation ils sont équipés comme à l'hôpital, mais c'est pas du tout comme ça ici. On a juste un seau comme ça, avec le balai. » (Resp.6.4)

#### 1.6.2.4. Pratiques relevant du management

L'intégration des nouvelles recrues se fait lors d'une prérentrée, à l'instar des pratiques décrites pour le cas ECOLE.ASEM. A cette occasion, il s'agit essentiellement de traiter des aspects organisationnels et non pas d'accompagner les nouveaux salariés sur l'apprentissage du métier.

« Est-ce qu'il y a une procédure particulière d'intégration pour les nouveaux qui arrivent ? Non, non. Il y a une prérentrée. On les fait venir à la prérentrée. Le responsable est là, il organise les équipes, et puis voilà. En fait, ils arrivent et c'est eux qui découvrent. » (Resp.6.2).

En revanche, nous avons relevé une pratique individuelle de la part d'une responsable hiérarchique visant à faciliter l'intégration des nouvelles recrues en les mettant en confiance avant même la prise de fonction.

« Souvent je téléphone à la personne avant qu'elle arrive dans l'établissement. Comme ça je peux donner les heures de travail et tout. Et puis je parle avec la personne. Je lui pose des questions sur son parcours, sur ce qu'elle fait, vous avez des enfants ? Et on se parle comme si on se connaissait depuis longtemps, mais en fait on se connaît pas. Et après les gens me disent et bien c'est comme ça qu'on se sent bien. Moi je suis comme ça. » (Resp.6.4).

Une fois les nouvelles recrues en poste, la responsable hiérarchique s'attache à les recevoir afin de clarifier les attendus et de passer un message d'ouverture au dialogue.

« Donc on a pris le temps de discuter et que je leur dise ce que j'attends d'eux. Je leur ai dit que moi aussi je suis humain donc si elles ont un problème avec moi et qu'elles veulent m'en parler, elles peuvent » (Resp.6.3).

Les salariés en insertion confirment avoir bénéficié d'un accueil facilitant au sein de l'établissement. Des pairs déjà présents dans la structure ont participé de cette intégration.

« - Comment s'est passée votre intégration dans cette école ?

- Et bien super. Moi de toute manière je m'adapte à tout, donc c'était assez facile on va dire de m'intégrer. J'ai été super bien accueillie. Ça c'est super bien passé.

- Vous avez été accueillie par qui ?

- Par la responsable, avant tout. Et ensuite par les personnes qui étaient déjà là auparavant. Des personnes qui sont elles-mêmes en contrat PEC. » (Coll.6.2).

Les objectifs opérationnels confiés aux salariés en insertion dans le cadre de leur activité d'entretien des locaux sont clairs et assez peu ambitieux. De la latitude est laissée sur les méthodes de travail.

« Pour moi il n'y a pas de souci, vous faites comme vous voulez. Du moment que le matin quand l'enseignant arrive, la classe elle est ouverte, elle est propre, les chaises par terre, le tableau nettoyé, et le seau d'eau plein avec de l'eau propre. Vous travaillez comme vous voulez du moment que le travail est fait. [...] Moi je les laisse libres dans leur travail du moment qu'ils font leur travail. » (Resp.6.3).

« Mais, pour les agents, c'est à eux de voir. Moi non là-dessus je ne donne pas de directive, c'est eux qui décident. Je leur dis : cette classe là pendant un an, elle est à vous. Vous faites comme vous voulez du moment que la classe est propre. » (Resp.6.4).

La qualité du travail fourni par les salariés en insertion semble être un critère sur lequel l'employeur accorde de plus en plus d'importance.

« comme la Mairie a voulu gagner en qualité, il y a des règles à respecter, il y a des tâches à faire absolument. » (Inter.6.2).

Le degré de cadrage managérial vis-à-vis des salariés en insertion, historiquement faible pour les contrats aidés au sein des collectivités locales du secteur, ambitionne d'être renforcé pour relever cette qualité de service aux usagers.

« pour certains d'entre eux, ils ont effectivement fait plusieurs contrats aidés où les gens étaient auparavant plutôt en roue libre, où chacun faisait ce qu'il voulait. Sauf que là, comme la Mairie a voulu gagner en qualité, il y a des règles à respecter, il y a des tâches à faire absolument. Et puis un respect de la hiérarchie, un respect des responsables. » (Inter.6.2).

De fait, dans l'un des deux établissements, nous pouvons constater une volonté de cadrage managérial fort sur l'affectation des tâches entre salariés en insertion. Tout particulièrement pour les temps de surveillance des enfants, cette activité portant des enjeux importants en termes de sécurité et de responsabilité pour l'employeur.

« Je sais où j'ai placé les personnels. Comme ça c'est plus facile. parce que si tout le monde s'occupe de tout, je ne sais plus après. Si il y a un problème dans les toilettes, je sais vers qui je vais me tourner. Il y a un responsable devant les toilettes, c'est cette personne-là. Et dans la cour pareil. Tout le monde est placé. Sauf s'il manque un personnel. Je sais où est placée la personne. Même pour le bus. S'il y a un incident dans le bus le 17, un parent qui m'appelle, je sais qui est sur le numéro 17. Et le matin

*quand on récupère les enfants qui sortent des bus, je sais qui est devant, qui est derrière. Ils sont toujours à deux. C'est comme ça que je les forme. Parce que nous ici on travaille comme ça. »* (Resp.6.4).

Cette stricte organisation visant à permettre un meilleur contrôle du travail n'est cependant pas mise en œuvre dans tous les établissements. En outre, elle peut se heurter à des résistances de la part de salariés en insertion.

*« Mais quand la personne n'est pas motivée, ne veut pas travailler, et bien elle trouve toujours des choses à dire. Comme les toilettes, il y a des personnes qui ne veulent pas rester devant les toilettes. »* (Resp.6.4).

En cas de difficultés importantes avec un ou plusieurs salarié(s) en insertion, les responsables hiérarchiques de proximité peuvent avoir recours à des menaces de mise en œuvre d'une procédure pouvant aller jusqu'à la rupture du contrat.

*« Donc il y en avait deux à qui j'ai demandé : vous vous calmez sinon je fais un rapport. Et si je fais un rapport, la machine va se mettre en route. Et ça va plus être moi qui vais décider, ça va être la Mairie. Ce serait bête, vous êtes en contrat pendant un an. Avec un conseil de discipline vous pouvez perdre votre travail et pour aller retrouver un travail plus tard ça va être compliqué. »* (Resp.6.3).

Mais, dans les faits, ce type de sanction importante est très rarement appliquée par le service des ressources humaines de la collectivité employeuse.

*« chez nous, passé le mois de la période d'essai, il n'y a pas vraiment de sanction. »* (Resp.6.2).

L'effet dissuasif sur la base des sanctions est donc très limité.

*« - Donc j'essaie de parler avec la personne. Mais si la personne ne veut pas et bien là j'ai pas le choix, je fais remonter. Une fois, j'avais un agent avec moi, il prenait les produits de la commune, il prenait tout, les gants et tout. Bon et bien là...*

*- Et que s'est-il passé après ?*

*- Ah je ne sais pas, j'ai fait remonter à la Mairie. Normalement son contrat devait être renouvelé mais là je ne sais pas. »* (Resp.6.4).

En conséquence, la crainte de sanctions significatives n'est pas présente chez les salariés en insertion.

*« - Si jamais vous faisiez quelque chose de vraiment pas bien dans votre travail, qu'est-ce qui pourrait se passer ?*

*- Je fais de mon mieux, et si on me dit que c'est pas bon et bien on va me dire comment faire mieux.*

*- Est-ce que vous pourriez perdre cet emploi ?*

*- Non, je ne pense pas. »* (Coll.6.1).

Le manque de latitude sur la prise de sanction conduit les managers de proximité à jouer la carte de la convivialité avec les salariés en insertion en vue d'optimiser la collaboration.

*« Parce que comme je vous dis, si moi je suis responsable et je vais dans mon coin la bas, moi je suis responsable et vous vous êtes agents polyvalents, non. Pour moi tout le monde c'est pareil. Je mets*



*tout le monde égal. [...] Parce que comme je vous dis il faut être sérieux dans le travail mais après si... Comme il y a des responsables qui pensent que les agents polyvalents sont des agents polyvalents, qu'ils sont juste là pour faire le travail, mais qu'il n'y a pas de communication, il n'y a rien, et bien ça ne fonctionne pas. » (Resp.6.4).*

#### **1.6.2.5. Pratiques relevant de la gestion RH des apprentissages**

Comme il est indiqué plus haut, l'employeur ÉCOLE.AP et Pôle Emploi ont fait appel à un organisme de formation pour assurer une formation des bénéficiaires en amont du contrat PEC et un suivi pendant le déroulement du contrat. La prestation est axée explicitement sur les savoir-être, autrement appelés soft skills. Pour cet organisme de formation, le manque de confiance en soi est considéré comme l'un des principaux freins d'accès à l'emploi et donc à l'employabilité.

*« Certains ont eu des parcours de vie vraiment très difficiles. Pour certains, remettre le pied dans une vie active n'est vraiment pas facile si on ne reprend pas confiance en soi, si on ne reprend pas de l'amour de soi, aussi. [...] Pour moi l'employabilité est basée sur la confiance. La confiance en soi et la confiance en l'autre » (Form.6.2).*

L'approche vise à permettre aux bénéficiaires de déployer des ressources individuelles correspondant à chaque individu dans son contexte.

*« Il y a beaucoup de problématique sur le relationnel, d'individu à individu. Donc c'est comment je trouve des solutions, qu'est-ce que je développe comme agilité. Une agilité qui soit écologique pour moi hein, ça c'est essentiel, on ne va pas développer les mêmes choses selon les individus. Et donc développer son écologie personnelle qui correspond à chacun d'entre nous. » (Form.6.1).*

Agilité, proactivité et confiance en soi sont les éléments centraux du travail réalisé par l'organisme de formation auprès des salariés en insertion. Les contextes de déploiement de ces ressources peuvent être aussi bien une situation de travail qu'une situation de recherche d'emploi.

*« L'objectif ça va être d'aller muscler leurs soft skills, leurs compétences comportementales, pour que, une fois en emploi, ils puissent avoir l'autonomie d'agir, qu'ils soient proactif. Sur tous les plans, que ce soit à titre intrinsèque c'est-à-dire avec moi-même, et puis aussi dans l'environnement de travail dans lequel je vais devoir m'insérer. » (Form.6.1).*

*« La dernière fois je leur ai dit de réfléchir pour l'après, de ne pas attendre le dernier mois. Le mois prochain je n'aurai plus de travail alors qu'est-ce que je fais ? Non. Alors on commence à préparer : qu'est-ce que j'ai comme compétences, vers quoi j'aimerais aller » (Form.6.2).*

Pour la mise à jour et le déploiement de ces ressources potentielles, il est fait recours à des outils relevant du développement personnel.

*« J'utilise des outils thérapeutiques qui peuvent être aussi transmis aux personnes comme l'EFT, Emotional Freedom Technique. » (Form.6.2).*

« Alors comment on s'y prend ? Et bien j'essaie de passer par tous les canaux sensoriels on va dire. La carte mentale pour les plus artistique sensoriel par la vue. Il peut y avoir du jeu. On joue les interviews, les journalistes. Du jeu corporel aussi. Et puis j'utilise plusieurs techniques aussi, comme je suis coach, l'art du questionnement, pour aller chercher des prises de conscience, même en collectif. La sophrologie. Est-ce que vous êtes tendu ou détendu, comment est-ce qu'on sait si on est tendu ou détendu dans son corps ? On fait de la sophro. [...] Voilà, des trucs comme ça. Je fais de la méditation aussi ça peut m'arriver. » (Form.6.3).

Quitte à prendre le risque d'aller au-delà de la zone proximale de développement de certains stagiaires, il est fait le parti des potentialités.

« Des fois j'ai des grands moments de solitude quand je parle de visualisation positive, de sophrologie, de méditation. Mais c'est pas grave, même s'il y en a qu'un qui prend, c'est pas grave. Mais je vois des regards... Mais moi je ne m'interdis rien. Je ne fais pas de nivellement par le bas, au contraire. Comme je suis très littéraire je leur explique les mots, comme le mot travail qui veut dire instrument de torture. » (Form.6.3).

Etant donné que la formation en question ne bénéficie qu'à un petit nombre de nouveaux salariés en contrat PEC et qu'elle n'est pas relayée, au sein de la structure, par d'autres actions de formations ou de sensibilisation dans ce même esprit, des décalages peuvent apparaître, particulièrement avec les encadrants.

« Parce que là maintenant les jeunes qui ont suivi la formation, ils savent comment se comporter, mais la hiérarchie peut-être pas. Le responsable des agents polyvalents, peut-être pas qu'il va comprendre. [...] Et c'est vrai qu'il y a un décalage, du coup, avec les anciens qui n'ont pas fait cette formation. Certains qui sont responsables, qui ont un certain âge souvent aussi. Et bien eux ils sont déboussolés du coup. A un moment donné il faudrait que tout le monde prenne le train du soft skills. » (Resp.6.2).

« Moi, mon inquiétude c'est que les personnes qui encadrent, les tuteurs, ils ne sont pas dans cette dynamique là. Je pense qu'il va y avoir un décalage en fait. [...] c'est délicat, on y va avec des pincettes parce que comment eux ils forment leur personnel ? Est-ce que eux ils ont cette approche là ? » (Inter.6.1).

En ce qui concerne le tutorat des salariés en insertion, il semble plus répondre à des contraintes administratives qu'avoir des objectifs de développement des apprentissages. Le rôle de tuteur officiel est ainsi tenu par la responsable d'un service administratif et délégué à une adjointe qui a la possibilité de se rendre sur le terrain.

« Alors la façon dont ça a été fait c'est que c'est moi qui a été désigné comme tuteur alors que je vous avoue je n'ai pas que ça à faire. Pour le moment sur le terrain c'est mon adjointe qui y est la plupart du temps. Moi j'y vais quand il n'y a plus vraiment de solution. » (Resp.6.2).

Le tutorat proposé par l'employeur s'attache avant tout à la résolution de problématiques d'ordre logistique.

« Les tuteurs sont au niveau du service, pas dans les écoles. [l'adjointe à la responsable de service], c'est elle qui est la responsable des agents et qui connaît tout le monde, qui est en relation avec tous les responsables, qui a leur téléphone, voilà. [l'adjointe à la responsable de service], elle est vraiment dans le côté pratico-pratique quoi. C'est-à-dire ah bah lui il ne peut pas venir parce qu'il n'a pas de bus, est-ce que tu peux pas voir avec Madame Intel parce que je sais qu'elle habite près de chez toi. Elle est vraiment dans ces relations là » (Resp.6.1).

Dans la pratique, le rôle de tuteur se confond souvent avec celui de responsable hiérarchique.

« Il y a un tuteur mais sinon dans chaque corps de métier il y a un responsable dans chaque école. Il y a un responsable agent polyvalent, un responsable ASEM, un responsable cantine. On va dire que le vrai tuteur c'est la responsable sur le site. » (Resp.6.2).

« En fait je suis responsable d'agent mais la tutrice c'est [la responsable de service]. Mais sur leur contrat c'est mon nom qui apparaît, la responsable c'est moi. Du coup eux ils ont des comptes à me rendre et moi j'ai des comptes à rendre à [la responsable de service]. » (Resp.6.3).

Cependant, les responsables hiérarchiques sont avant tout engagés sur des responsabilités opérationnelles qui sont d'assurer la disponibilité des salles de classe et la surveillance des enfants, quelle que soit la situation. Le rôle d'accompagnement professionnel des salariés en insertion passe donc au second plan. Si bien que le rôle de tuteur n'est pas du tout perçu, en tant que tel, par les salariés.

« - Est-ce que vous avez déjà entendu parler de tutorat, dans le cadre de votre contrat ?

- Non, pas du tout. C'est quoi ?

- C'est une personne, normalement différente du responsable hiérarchique, qui peut vous aider au quotidien et vous montrer le travail.

- Et bien non, pas du tout. En fait notre responsable hiérarchique nous explique tout." (Coll.6.2).

« Dans le contrat PEC il est prévu un tuteur. Est-ce que vous en avez entendu parler ?

Ben non, je ne sais pas qui c'est. » (Coll.6.1).

#### **1.6.2.6. Synthèse des pratiques d'employabilité et d'employeurabilité**

Le tableau 3.22 ci dessous reprend, de manière synthétique les différentes pratiques d'employabilité et d'employeurabilité relevées dans le corpus du cas ÉCOLE.AP. Chaque catégorie de pratique est assortie d'une cotation évaluative.

Responsabilité et ressources individuelles				Responsabilité et ressources organisationnelles			
1	2	3	4	5	6	7	
Statique comme un état				Évolutif comme un potentiel			
1	2	3	4	5	6	7	
<b>Pratiques antérieures à l'embauche</b>				<b>2</b>		<b>4</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un entretien de recrutement centré sur les caractéristiques du candidat et non sur le poste.</li> <li>• Un entretien de recrutement éloigné du terrain.</li> <li>• Ouverture sur des candidats au profil éloigné de l'emploi.</li> <li>• Une évaluation des candidats qui se fait principalement sur des critères de motivation et de fidélité.</li> </ul>							
<b>Pratiques concernant l'activité de travail</b>				<b>2</b>		<b>2</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une activité de travail confiée qui est peu exigeante d'un point de vue cognitif.</li> <li>• Des tâches non évolutives.</li> <li>• Une assimilation à des tâches ménagères.</li> </ul>							
<b>Pratiques relevant de l'organisation du travail</b>				<b>2</b>		<b>3</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une organisation peu favorable aux interactions professionnelles.</li> <li>• Un travail qui se fait essentiellement seul.</li> <li>• Des échanges informels possibles entre pairs.</li> <li>• Des conditions matérielles de travail peu favorables en termes d'outillage.</li> </ul>							
<b>Pratiques relevant du management</b>				<b>2</b>		<b>5</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Des pratiques d'accueil visant à mettre les nouvelles recrues en confiance.</li> <li>• Des objectifs simples, peu ambitieux et de la latitude sur les méthodes de travail.</li> <li>• Une ouverture au dialogue affichée.</li> <li>• Une recherche d'amélioration de la qualité du travail fourni.</li> <li>• Un cadrage managérial qui ambitionne de se durcir mais qui reste faible, sans sanctions fortes.</li> </ul>							
<b>Pratiques relevant de la gestion RH et des apprentissages</b>				<b>5</b>		<b>3</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une formation de développement des soft skill mais financée par l'intermédiaire de l'emploi.</li> <li>• Un tutorat peu effectif dans son rôle de développement professionnel.</li> </ul>							
<b>Scores moyens</b>				<b>3</b>		<b>3</b>	

**Tableau 3.22 : Synthèse des pratiques d'employabilité pour le cas ÉCOLE.AP**

Il ressort de cette analyse que, malgré certaines pratiques de management de proximité soutenantes et la mise en oeuvre d'une formation visant le déploiement de compétences de savoir-être, les pratiques d'employabilité relevées dans le cas ÉCOLE.AP aboutissent globalement à une convention d'employabilité de type biographique.

### 1.6.3 - Approche des savoir-être

#### 1.6.3.1. Comportements normatifs

Les savoir-être représentent, pour l'employeur, une problématique centrale dans la gestion des personnels en contrats aidés au sein de l'établissement. Ces savoir-être sont d'abord envisagés en termes de comportements.

*« Et très rapidement, [Resp.6.1] étant ancienne directrice d'école, elle a mis le doigt sur des comportements... Je suis obligé de donner les termes hein, je trouve que c'est pas forcément approprié, c'est pas forcément des problèmes de comportement en soi, mais c'est vrai que elle, elle parle de problèmes de comportement de certains agents qui sont en poste. » (Inter.6.2).*

Plus précisément, le terme de "respect" revient régulièrement dans les verbatims des représentants de l'employeur du cas ÉCOLE.EP. Ce terme est caractéristique d'une problématique autour des comportements de conformité.

*« Le respect des horaires, le respect de la hiérarchie, des enfants, de tout le monde. Le respect de leur environnement, le respect de l'école, de l'institution déjà. Parce qu'il y en a, ils sont loin de tout ça » (Resp.6.2).*

Ainsi, pour l'employeur, les savoir-être dans, leur ensemble, convergent vers la notion de respect.

*« - Et pour vous, en termes de soft skills, sur quoi il faut travailler prioritairement avec ce public là ?  
- Moi je pense, alors c'est un terme générique hein, c'est le respect. » (Resp.6.1).*

Sur la base d'une problématique envisagée sous cet angle, la formation "soft skills" proposée par Pôle emploi et animée par un organisme prestataire extérieur, a notamment porté sur la maîtrise des codes sociaux relatifs au savoir-vivre en commun.

*« Les codes, les postures. Oui des fois c'est du basic hein, comment je me présente ? Ou des petits rituels, quand on rencontre quelqu'un qu'est-ce qu'on fait, quand on le quitte qu'est-ce qu'on fait ? » (Form.6.3).*

Dès la fin des deux premières semaines de la formation hors situation de travail, lors d'un bilan intermédiaire en présence des bénéficiaires et de l'employeur, l'intermédiaire a pu relever des changements significatifs dans les comportements de conformité des stagiaires. Ces changements sont jugés très positivement.

*« - Ça s'est traduit comment ce changement de comportement ?  
- Alors déjà au niveau de la posture. Quand on est arrivé au bilan, donc l'employeur est également présent au bilan, Tout le monde était extrêmement bien... enfin une posture professionnelle à son bureau. On leur a demandé, pour ceux qui souhaitaient s'exprimer, et ça a été fait vraiment naturellement, dans des termes assez bienveillants, dans le respect des avis de chacun. Parce que pas*

*tout le monde avait le même avis, mais même si tout le monde n'avait pas le même avis ça a été quand même globalement positif. Mais même dans la posture physique déjà, avant même qu'ils ne s'expriment, dans la posture physique, dans la tenue vestimentaire. Par exemple. » (Inter.6.2).*

### **1.6.3.2. Comportements d'efficacité**

Une analyse plus approfondie des verbatims permet de déterminer que l'utilisation du registre des comportements normatifs cache en réalité des problématiques particulières exprimées par l'employeur en termes de comportements d'efficacité.

Ces problématiques concernent tout particulièrement les relations avec les enfants, la communication avec ces derniers et la gestion de soi dans la relation avec eux. A travers le mot de bienveillance qui est ici utilisé, il s'agit bien de compétences techniques permettant d'installer une relation propice à l'efficacité éducative au sein de l'école.

*« En tant qu'employeur et sur ce public, quelles sont vos principales attentes en termes de soft skills ? On a dû vous dire que notre élue, [Resp.6.1], c'est une ancienne directrice d'école. Donc elle voyait comment ça se passait quand elle était dans les écoles avec les contrats aidés et les relations avec les enfants. Il faut avoir une attitude bien cadrée et bienveillante avec les enfants, et ça ça manque. » (Resp.6.2).*

*« Souvent un adulte qui ne connaît pas l'école croit que pour asseoir son autorité il faut crier. Tout ça là, la bienveillance, la mesure, le sens de la mesure. » (Resp.6.1).*

Le terme générique de "communication" est également utilisé pour évoquer la collaboration entre pairs et au sein de l'équipe éducative.

*« Après avoir fait un bilan avec eux l'année dernière ce qu'il en est ressorti c'est que ce qui pouvait poser souci c'est la communication. Déjà la communication entre pairs, entre eux au sein des équipes. La communication avec les enfants et du coup aussi avec les enseignants. Donc ça posait souci déjà à la base. » (Inter.6.2).*

Les attentes en termes de communication et de collaboration portent sur des compétences en écoute active, en argumentation et en coopération au sein d'un collectif diversifié dans le contexte spécifique de l'école.

*« ça suppose le dialogue. Et ça suppose aussi que je me remette en question. C'est pas forcément moi qui ai toujours raison. Lui il a dit ça et bah oui c'est vrai. C'est pas une question d'antériorité dans le poste, c'est une histoire d'écouter l'autre, voilà. On peut avoir un avis différent. L'autre n'a pas le même avis que moi mais c'est le sien. » (Resp.6.1).*

*« Alors ce qui était important pour la Mairie, en tant qu'employeur qui allait les embaucher c'était surtout le travail en équipe, le fait d'évoluer au sein d'une équipe qui est déjà présente et dans une équipe dans laquelle on peut retrouver des jeunes sans expérience comme des moins jeune avec beaucoup d'expérience, provenant de différents univers. Donc oui pouvoir évoluer là-dedans. » (Inter.6.2).*

Une autre problématique signalée par les responsables hiérarchiques interviewés à propos du comportement des salariés en insertion au sein de l'école est celle d'un manque de rigueur et de respect des règles formelles du travail. Ceci relève de la dimension "organisation" des comportements d'efficacité.

*« Il y a des jeunes, à partir du 28 du mois il y a la paie, et bien ils ne viennent plus pendant deux ou trois jours. Ils font la fête et ils ne viennent plus travailler. » (Resp.6.4).*

### **1.6.3.3. Ressources fluides**

Le discours des représentants du centre de formation interviewés révèle une préoccupation forte sur les savoir-être en tant que ressources fluides de type orientation des actions. En effet, Le premier module de formation dispensé aux bénéficiaires et intitulé "Motivation" repose sur l'identification des ressources internes individuelles de type moteur, soit les intérêts et les valeurs de chacun.

*« Alors le module motivation c'est déjà de savoir où est-ce qu'ils en sont. Où est-ce qu'ils en sont de leur parcours de vie et qu'est-ce qu'ils veulent réellement dans leur vie. Le but est de construire les 2 jours par rapport à ce qui leur manque, et de remettre un peu d'envie, de rêve et de magie aussi, dans la vie. Parce que effectivement ils sont comme nous, quand on est confronté à la vie de tous les jours, on est embarqué par un rythme de vie qui fait qu'on oublie certaines choses. On oublie qu'on a des valeurs, des forces, qu'on a plein de ressources en nous. Et du coup c'est aller rechercher tout ça. Retrouver ses valeurs et puis retrouver du sens à ce que l'on fait. D'où on part et vers où on veut aller. Voilà. » (Form.6.2).*

Pour aider à l'identification des valeurs, envies et intérêts de chacun, les stagiaires sont amenés à répondre à un test. C'est sur la base de ces moteurs personnels que le projet professionnel doit pouvoir se construire.

*« Je ne sais pas si vous connaissez ikigai, c'est un peu le même principe. Voilà on va aller travailler la concordance entre quelles sont mes envies, qu'est-ce que j'aime dans la vie et mon projet professionnel. La concordance, est-ce que ça fonctionne. Si j'ai pas d'idée de projet, est-ce que cette piste là pourrait être intéressante. Et après on va aller affiner » (Form.6.1).*

Ainsi, il est moins question ici de s'obliger à se conformer à des attendus normatifs qui ne nous correspondent pas, avec le risque de ne pas pouvoir tenir cette posture dans le temps, que de s'appuyer sur ses moteurs personnels comme des ressources pour construire son parcours professionnel.

*« ok je vais répondre à ce qui est demandé dans l'annonce, je vais me couler dans l'uniforme, dans le job, mais pour l'intégration ça ne va peut-être pas bien se passer parce que je n'ai pas dit qui j'étais. Et donc je vais décrocher le job mais je ne vais pas tenir. Parce que souvent ils décrochent le job mais au bout de deux trois mois, on les retrouve, ils sont déjà partis. Il n'étaient pas alignés quoi entre ce qu'ils proposent et ce qu'ils sont » (Form.6.3).*

Cette approche, déployée par le centre de formation auprès des publics en insertion, est très marquée par des valeurs de responsabilité individuelle, de liberté et d'autodétermination.

*« On met les gens au centre de ce qu'ils veulent et de ce dont ils ont besoin. On leur demande d'être actif, et même acteurs de leur vie, de leur parcours, et de se responsabiliser aussi. Parce que tout le monde est responsable de là où on en est et de là où on veut aller. Voilà, c'est refaire prendre le pouvoir à chacun » (Form.6.2).*

*« Je leur dis, si j'ai un truc qui me dérange je ne reste pas dans ce qui me dérange. Je suis acteur. Je ne subis pas ma vie, c'est hors de question. Je ne laisse pas ma vie entre les mains de quelqu'un d'autre. C'est un message aussi, il faut garder le pouvoir » (Form.6.3).*

Sans faire explicitement référence à ce concept, les formateurs travaillent sur le locus de contrôle des stagiaires afin de les inciter à prendre plus en compte les attributions internes, ce sur quoi ils peuvent agir à leur niveau pour faire évoluer leur situation.

*« Ils attendent que ça arrive tout seul. Pôle emploi, le dieu Pôle emploi ! Oui, Pôle Emploi m'a pas fait ça... Si vous voulez, ils ne prennent pas leurs responsabilités, ils sont dans un rôle de victime. Comme je n'ai pas une bonne connaissance de moi, je ne sais pas où je veux aller, je ne suis pas acteur de ma vie, je ne prends pas mes responsabilités. C'est toujours la faute de quelque chose qui est extérieur à moi parce qu'ils sont complètement à l'extérieur d'eux-même » (Form.6.3).*

Toujours dans le domaine de l'orientation des actions relevant de l'image de soi, le travail sur la confiance en soi des stagiaires est un des objectifs prioritaire des formateurs.

*« on s'est rendu compte que la première chose à travailler avec eux c'est de leur faire prendre conscience qu'ils avaient déjà un bagage, des forces. D'aller identifier une valorisation, une estime d'eux qui était déjà assez tronquée. Donc c'est vrai, nos parcours commence par ce qu'on appelle nous les "soft skill motivation" dans lesquelles on va aller travailler la connaissance de soi, l'estime de soi et l'affirmation de soi. Et on commence vraiment par là. » (Form.6.1)*

Pourtant, l'attente des encadrants au sein de l'employeur ne se situait pas au niveau de l'image de soi des salariés en insertion mais plutôt sur les comportements de conformité et d'efficacité.

*« - De votre côté est-ce que ça correspondait à une attente que les personnes gagnent en confiance en elles ?  
- (Rires). L'attente était plus dans leur comportement, on va dire, vis-à-vis de la hiérarchie et vis-à-vis du public qu'ils côtoient dans l'école. C'est-à-dire la Directrice, toujours un rapport hiérarchique, l'enfant, c'est pas un rapport d'égal à égal, il faut montrer un rapport d'autorité sans être autoritaire avec les enfants, la communication bienveillante, ça il fallait le voir. » (Resp.6.2).*

Enfin, avec l'intelligence émotionnelle, c'est le troisième volet des savoir-être de type orientation des actions qui est également mobilisé par les formateurs.

*« Alors c'est le test émotion avec lequel on va aller travailler sur les profils émotionnels. Qu'est-ce que j'ai déjà aussi développé en moi. Voilà, j'ai un score assez important d'empathie, alors ma relation*



*aux autres peut-être intéressante, je peux m'appuyer sur cette force, parce que c'est aussi une force. Voilà qu'est-ce que j'ai déjà de développé en moi en termes de force émotionnelle. Donc je vais travailler sur l'intelligence émotionnelle évidemment. » (Form.6.1).*

*« À travers la relation aux autres, à travers la gestion de leur stress, à travers la relation à eux-mêmes en fait. On va se baser sur l'intelligence émotionnelle. On travaille beaucoup aussi avec l'intelligence émotionnelle » (Form.6.2).*

Selon l'intermédiaire de l'emploi, les gains en termes d'image de soi des deux premières semaines de la formation sont significatifs et cela permet aux stagiaires de faciliter leur projection dans un avenir professionnel plus ouvert.

*« Et moi je les ai vu au départ mais surtout je les ai vus à l'arrivée, après les 15 jours. C'était impressionnant. C'est-à-dire que quand je suis rentré, c'était dans la grande salle de la Mairie, ils étaient tous bien habillés. Ils se sont levés pour se présenter. Ils ont parlé d'eux. Ils ont parlé de ce qu'ils avaient ressenti, qu'ils s'étaient découvert eux-mêmes. Qu'ils avaient compris que finalement ils pouvaient faire plein de choses, qu'il y a beaucoup de choses qui s'ouvraient à eux. Donc déjà je me suis dit whaou ! » (Inter.6.1).*

#### **1.6.3.4. Ressources cristallisées**

Dans le corpus du cas ECOLE.AP, les savoir-être sont peu évoqués sous forme de ressources cristallisées mais lorsque c'est le cas, l'évocation provient de l'intermédiaire de l'emploi.

A travers une description d'aptitudes personnelles relativement stables dans le temps et pouvant être isolées les unes des autres, c'est une vision des savoir-être qui s'apparente à des traits de personnalité qui ressort des verbatims suivants.

*« - Les soft skills c'est quelque chose qui est beaucoup plus ancré, c'est quelque chose qu'on a en nous. Savoir évoluer en équipe ou savoir être résilient par exemple, ou savoir communiquer, c'est quelque chose qu'on a en soi et qu'on peut mettre au service de pleins d'entreprises sur différents métiers. Alors que le savoir-faire technique ça ça s'apprend. Enfin, je sais pas si j'arrive à me faire comprendre.  
- Mais les savoir-être ne s'apprennent-ils pas ?  
- Ils ne s'apprennent pas, ils se musclent. C'est des choses qu'on a au fond de nous mais il faut savoir les muscler par des petits jeux, par de la prise de conscience. » (Inter.6.2).*

*« Mais, par contre, ça s'apprend mais pas pour tout le monde. Moi je pense qu'il y a des personnes qui ne savent pas travailler en équipe et qui ne sauront jamais travailler en équipe. Puisque leur personnalité fait que ce sont des personnes qui vont plus évoluer en travail individuel, qui seront quand même performant, compétent mais pas en équipe. » (Inter.6.2).*

**1.6.3.5. Synthèse sur les approches du savoir-être**

<p><b>S.E. Ressources cristallisées</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Registre très peu mobilisé dans le corpus.</li> <li>● De la part de l'intermédiaire, identification des savoir-être à des traits de personnalité.</li> </ul>	<p><b>S.E. Ressources fluides</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Le centre de formation aborde les savoir-être sous l'angle des ressources de type orientation des actions.</li> <li>● Travail sur l'identification des moteurs (valeurs, intérêts, envies).</li> <li>● Travail sur l'image de soi (confiance en soi, estime de soi, locus de contrôle).</li> <li>● Travail sur l'intelligence émotionnelle (compréhension de ses émotions et de celles d'autrui).</li> </ul>
<p><b>S.E. Comportements normatifs</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● De la part de l'employeur, les savoir-être sont envisagés sous l'angle des comportements de respect, à savoir le respect d'autrui dans les relations sociales.</li> </ul>	<p><b>S.E. Comportements d'efficacité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Des problématiques importantes signalées par l'employeur sur les comportements d'efficacité.</li> <li>● Problématique autour de la communication bienveillante avec les enfants dans un cadre éducatif.</li> <li>● Problématique en termes de collaboration, dans la capacité à travailler efficacement en équipe.</li> <li>● Problématique autour de la gestion de soi (maîtrise de soi).</li> <li>● Problématique relevant de la dimension "organisation" avec un manque de rigueur et de respect des règles formelles.</li> </ul>

**Tableau 3.23 : Synthèse des approches du savoir-être pour le cas ÉCOLE.AP**

Il ressort de cette analyse des références aux savoir-être dans le cas ÉCOLE.AP que la majeure partie des problématiques se présentant effectivement à l'employeur relèvent d'un manque de maîtrise des comportements d'efficacité chez les salariés en insertion. Or, ces problématiques sont traduites dans les discours de l'employeur en termes d'attentes sur des comportements normatifs de conformité. Tandis que l'intermédiaire de l'emploi a tendance à aborder les savoir-être sous l'angle des ressources cristallisées, le centre de formation a pris le parti d'aborder le travail sur les savoir-être par le biais des ressources fluides d'orientation des actions.

#### 1.6.4. Suivi des salariés en insertion

Le suivi des deux salariés en insertion interviewés dans le cadre du cas ÉCOLE.AP est présenté ci-dessous (tableau 3.24) et commenté ensuite.

	Situation initiale	Gains du contrat	Suivi post contrat
<b>Coll. 6.1</b>	Pas de diplôme. Des contrats aidés en tant qu'agent d'entretien	Expérience de 10 mois en tant qu'agent polyvalent.	En recherche d'emploi
<b>Coll. 6.2</b>	Pas de diplôme. Des CDD en tant que vendeuse en magasin et un contrat aidé en tant qu'agent polyvalent en école primaire.	Expérience de 10 mois en tant qu'agent polyvalent.	En CDD dans le commerce

**Tableau 3.24 : Suivi des salariés en insertion du cas ÉCOLE.AP**

L'apport du contrat PEC pour les bénéficiaires suivis est limité à une expérience professionnelle de 10 mois dont la valeur relativement faible sur le marché du travail. En effet, l'activité réalisée est peu spécialisée et approfondie d'un point de vue technique et le contexte de travail est connu pour être assez peu exigeant. Les résultats en termes d'insertion durable, sur notre échantillon limité à deux personnes, sont faibles : une personne en recherche d'emploi et une personne en contrat précaire dans le secteur marchand. Vis-à-vis de l'emploi, les deux personnes concernées se trouvent donc, six mois après la fin du contrat PEC, dans une situation très proche de leur situation initiale.

L'analyse intra-cas qui vient d'être exposée visait à comprendre le fonctionnement idiosyncrasique de chaque cas pris séparément. Pour aller plus loin dans notre analyse, le chapitre suivant sera consacré à l'analyse inter-cas. Il va s'agir de mettre en regard les résultats obtenus sur les différents cas et d'étudier les dissemblances et ressemblances pour enrichir l'analyse et identifier des familles de cas ayant des configurations similaires.

## Chapitre 2 - Analyse inter-cas

Après avoir procédé à une analyse des six cas indépendamment les uns des autres, le deuxième chapitre de cette partie analyse va être consacré à une analyse inter-cas (Miles et Huberman, 2003). Il s'agit de comparer les résultats obtenus pour chacun des cas afin de distinguer des ressemblances ou dissemblances porteuses de sens. Dans un premier temps, cette analyse va être menée successivement sur les trois axes de notre recherche qui sont les modes d'intermédiation, les approches de l'employabilité ainsi que du savoir-être. Dans une quatrième section, une analyse transversale cherchera à faire émerger d'éventuelles articulations.

### 2.1. Analyse sur le plan des figures de l'intermédiation

Le tableau ci-dessous reprend les différents résultats obtenus dans l'analyse des stratégies d'insertion et figures de l'intermédiation pour chacun des six cas étudiés. La dernière ligne indique la figure d'intermédiation correspondant aux résultats obtenus sur les deux axes.

	ASSO.ACCUEIL	ASSO.INSER	ÉCOLE.ASEM	PUBLIC.SUP	ASSO.PERISCOL	ÉCOLE.AP
Analyse de poste et négociation de l'offre	2	2	6	1	1	6
Intervention dans la présélection des candidats	6	2	6	1	1	6
Conseil et intervention dans la gestion RH de l'employeur	2	2	6	2	1	6
<b>Intervention sur l'offre d'emploi</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>6</b>
Individualisation de la relation avec le D.E.	6	5	2	2	2	2
Préparation du D.E.	4	5	2	2	6	2
Suivi dans / vers l'emploi	5	5	2	4	4	2
<b>Intervention sur la demande d'emploi</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
<b>Figure d'intermédiation dominante</b>	<b>Insertion</b>	<b>Insertion</b>	<b>Conseil RH</b>	<b>Placement</b>	<b>Placement / Insertion</b>	<b>Conseil RH</b>

**Tableau 3.25 : Comparatif inter-cas des pratiques d'intermédiation**

La première constatation que nous faisons sur la base de ce tableau comparatif est celle d'une hétérogénéité des approches d'intermédiation. En effet, à l'exception de la figure de la médiation, toutes les autres figures sont représentées dans des proportions équivalentes. Alors que dans les six cas l'intermédiaire est rattaché à la même structure, en l'occurrence Pôle emploi, des pratiques

d'intermédiation différentes ont ainsi pu être relevées. Ces constatations permettent de relativiser certains résultats des travaux de Fretel (2012) dans le sens où ceux-ci positionnent les différentes structures du service public de l'emploi, ainsi que les autres intermédiaires de l'emploi, à un endroit donné de la cartographie des figures de l'intermédiation. En ce qui concerne Pôle emploi, Fretel (2012) avait déterminé un positionnement sur la figure du placement. Cependant, l'auteur avait mis en avant les particularités d'une modalité spécifique d'accompagnement des demandeurs d'emploi ayant subi un licenciement économique (CTP) ainsi que les pratiques consistant à mettre en œuvre la méthode de recrutement par simulation (MRS). Ces deux modalités et pratiques se faisant bien au sein de Pôle emploi.

Alors que dans aucun des six cas étudiés il n'a été fait recours à l'une de ces dernières modalités d'accompagnement particulières citées, nos résultats conduisent à penser que, à l'intérieur de la structure de Pôle emploi, une latitude existe pour accompagner de manière différenciée les demandeurs d'emploi comme les employeurs en fonction des réalités du terrain et des orientations données par les responsables locaux. Cette latitude ne s'étend cependant pas, du moins parmi les cas que nous avons étudiés, à des pratiques relevant de la figure de la médiation, la plus éloignée conceptuellement de celle du placement.

Trois types d'approches d'intermédiation se distinguent donc au sein de notre corpus. Elles vont être présentées successivement avant des observations générales sur les pratiques d'intermédiation.

### **2.1.1. Les approches relevant de la figure de l'insertion**

Les cas ASSO.ACCUEIL et ASSO.INSER renvoient tous deux à la figure d'intermédiation de type insertion, même s'ils diffèrent sur certains critères. Dans les deux cas, les agents de Pôle emploi traitent avec un employeur privé au statut associatif, de taille modeste et indépendant vis-à-vis des structures publiques.

Le degré de négociation de l'offre par l'intermédiaire est faible. Dans les deux cas, il n'est pas réalisé d'analyse de poste et les conseillers entreprise de Pôle emploi se reposent sur l'employeur pour définir les profils requis. Ces besoins sont définis par l'employeur de manière plus ou moins précise et plus ou moins formalisée mais l'intermédiaire les prend tels quels, sans chercher à les négocier. La principale divergence entre les deux cas se situe au niveau de l'intervention dans la présélection des candidats au contrat PEC. Alors que dans le cas ASSO.ACCUEIL, la procédure de détection des

candidats semble parfaitement respectée et tous les candidats reçus par l'employeur en entretien d'embauche ont été préalablement présélectionnés par Pôle emploi, dans le cas ASSO.INSER, des recrutements "direct" en contrat PEC se font par l'employeur avec une intervention de Pôle emploi qui se limite à valider l'éligibilité du candidat après que celui-ci est été sélectionné. Une homogénéité des pratiques se retrouve autour du critère des conseils et de l'intervention dans la gestion RH de l'employeur. En effet, dans les deux cas l'intermédiaire ne prodigue pas ou peu de conseils RH, ce qui peut même être reproché par l'employeur.

En ce qui concerne l'intervention sur la demande d'emploi, un nombre d'embauche limité à gérer par l'intermédiaire de l'emploi lui permet de réaliser un traitement individualisé des candidatures. Le travail de présélection des candidats se fait donc sur la base d'un diagnostic relativement approfondi de la situation des demandeurs d'emploi. Il est recherché la meilleure adéquation possible entre, d'une part, le profil des personnes (projet professionnel et personnel, compétences à développer, situation sociale) et le poste à pourvoir en contrat PEC. Ce travail se fait sur la base d'une collaboration importante entre les conseillers placement et entreprise de Pôle emploi. La préparation des demandeurs d'emploi en amont du contrat PEC est inexistante ou très limitée. Il est considéré que l'employeur saura sélectionner les profils qui lui conviennent à partir de bons critères et que, dans le cadre du contrat PEC, il sera en mesure d'intégrer les personnes telles qu'elles sont. Le suivi dans l'emploi se fait sur un mode essentiellement administratif et accorde une importance particulière au volet formation. Il n'est pas fait référence à un suivi vers l'emploi à l'issue du contrat PEC, l'expérience vécue à l'occasion du contrat étant censée développer suffisamment l'employabilité des bénéficiaires pour qu'ils trouvent aisément un emploi par la suite.

### **2.1.2. Les approches relevant de la figure du conseil RH**

Les figures du conseil RH apparaissent sans ambiguïtés dans deux cas sur les six étudiés. Ces deux cas ayant un profil similaire, tant du point de vue de l'intervention sur l'offre que sur celle de la demande d'emploi, il s'agit des cas ÉCOLE.ASEM et ÉCOLE.AP.

Vis-à-vis des employeurs publics que sont les collectivités locales concernées, l'intermédiaire de l'emploi, a pu s'appuyer sur un partenariat solide, construit sur plusieurs années, pour mettre en place une relation équilibrée se traduisant par une influence significative sur les conditions de l'offre d'emploi. Dans ce domaine, les différents leviers à la main de l'intermédiaire sont activés. Même s'il n'est fait que peu recours aux analyses de poste car ceux-ci sont les mêmes d'année en année, des négociations sur les prérequis exigés par l'employeur ont pu avoir lieu. Malgré un historique

défavorable, l'intermédiaire de l'emploi a pu faire appliquer strictement les procédures en vigueur qui contraignent l'employeur dans ses choix de candidats, reprendre la main sur la présélection des candidats au contrat aidé, voire même, participer, aux côtés de l'employeur, à la sélection finale des futurs salariés en insertion. Enfin, dans les deux cas dont il est question ici, les intervenants de Pôle emploi se sont autorisés à fournir à l'employeur des conseils relevant de la gestion RH (recrutement, formation, affectation, reconnaissance). Pour la plupart, ces conseils ont été adoptés par les employeurs, ce qui leur permet de se professionnaliser et de gagner en termes d'employabilité.

Les interventions de ce profil d'intermédiaire sur l'offre d'emploi sont fortement marquées par un traitement de masse des candidatures à traiter et des contrats PEC à signer avec les employeurs. Cette contrainte conduit les agents Pôle emploi à opérer des traitements peu personnalisés, ne tenant que faiblement compte du projet professionnel et personnel des demandeurs d'emploi. La tendance à vouloir préparer les demandeurs d'emploi en amont du contrat PEC est marquée. Dans un contexte de raréfaction des candidats ayant un profil adapté au dispositif, ceci répond à une volonté de maximiser le taux d'embauche ainsi que le taux de rétention une fois le contrat débuté. Cette préparation des futurs salariés en insertion peut prendre des formes diverses mais dans un des deux cas elle a représenté un investissement particulièrement important en ingénierie de formation. Enfin, au suivi dans l'emploi, perçu par les conseillers Pôle emploi comme chronophage et qui reste cantonné à la vérification superficielle des obligations légales de l'employeur dans le cadre du contrat PEC, est privilégié un suivi vers l'emploi, se mettant en place à l'issue du contrat PEC, en vue d'orienter les demandeurs d'emploi vers les métiers en tension.

A travers la description de ces pratiques, nous retrouvons les différentes caractéristiques de la figure d'intermédiation de type "conseil RH" évoquées par Fretel (2012). Un élément cependant ne ressort pas distinctement des corpus concernés, il s'agit de l'utilisation des fiches de poste. Même si les fiches descriptives des postes d'ASEM et d'employé polyvalent existent chez les deux employeurs concernés (nous avons pu les consulter), elles n'ont pas fait l'objet d'un travail particulier impliquant l'intermédiaire de l'emploi, de la même manière que nous n'avons pas relevé d'analyse de poste. La raison en est sans doute que les postes concernés n'ont pas évolué au fil des années qu'ils ont fait l'objet d'embauches en contrat aidés et qu'ils sont considérés comme suffisamment bien cernés.

### **2.1.3. Les approches relevant de la figure du placement**

Les deux cas PUBLIC.SUP et ASSO.PERISCOL sont ici traités ensemble car ils ont un profil assez similaire du point de vue des pratiques d'intermédiation, s'apparentant à la figure du placement.

Pour autant, le cas ASSO.PERISCOL a un profil intermédiaire pouvant être également rattaché à la figure de l'insertion. Contrairement aux deux groupes précédents, le profil des employeurs est ici plus dissemblable en termes de statut (établissement public et association). Ces derniers se rejoignent cependant dans le volume moyen de contrats aidés auxquels ils recourent et dans une dépendance vis-à-vis d'institutions publiques.

L'intervention sur l'offre d'emploi dans ces deux cas est particulièrement faible, la plus faible des trois groupes de cas traités. Aucune analyse de poste n'est réalisée par l'intermédiaire de l'emploi et les souhaits de l'employeurs en termes de profil de candidat s'imposent aux interlocuteurs de Pôle emploi sans négociation. Le rôle de présélection de l'intermédiaire est limité par le fait que l'ensemble des candidatures peuvent être communiquées à l'employeur sans être filtrées ainsi que par le fait que l'employeur peut lui-même être à l'origine de candidatures que Pôle emploi sera chargé de valider à postériori. Aucun conseil RH n'est prodigué à l'employeur et il n'y a pas de recherche d'intervention dans la gestion RH au-delà du respect des obligations de l'employeur dans le cadre du contrat PEC.

En ce qui concerne l'intervention sur la demande d'emploi, les pratiques relevées dans les deux cas montrent que l'attention de l'intermédiaire de l'emploi se porte plus sur les caractéristiques biographiques des candidats (niveau de qualification, expériences...) que sur leurs projets personnels ou professionnels. Les pratiques diffèrent entre les deux cas sur le critère de la préparation des candidats. Alors qu'une préparation des futurs salariés en contrat PEC est jugée nécessaire dans le cas PUBLIC.SUP, ce type de pratique ne se retrouve pas dans le cas ASSO.PERISCOL. L'explication que nous pouvons avancer pour ce qui peut être considéré comme une anomalie par rapport au modèle, est que, dans ce second cas, le recours au contrat PEC se fait de manière atypique avec un public doté d'un niveau de qualification élevé et avec des reconductions quasi systématique des contrats aidés. Dans les deux cas, le suivi dans l'emploi des salariés en insertion est faible et réalisé essentiellement sur un mode administratif. Mais alors que dans le cas PUBLIC.SUP un suivi vers l'emploi est prévu sous forme d'accompagnement à l'issu du contrat PEC, le mode de fonctionnement atypique dans le cas ASSO.PERISCOL n'a pas conduit à envisager un suivi post contrat PEC.

#### **2.1.4. Observations générales sur les pratiques d'intermédiation**

Comme nous l'avons vu dans la deuxième partie de la présente thèse à propos du contrat PEC, parmi les objectifs du législateur à l'origine de ce dispositif, se trouvait le renforcement du pouvoir du



service public de l'emploi face aux employeurs. Ainsi, le prescripteur intermédiaire de l'emploi ne devait plus seulement être cantonné à un rôle d'enregistrement des contrats aidés mais peser davantage sur la sélection des bénéficiaires ainsi que sur les conditions d'emploi. Or, les pratiques relevées dans le cadre des six cas étudiés ne permettent que très partiellement de valider la mise en œuvre effective de cette orientation.

Globalement, l'intervention de l'intermédiaire sur l'offre d'emploi, donc sur le fonctionnement de l'employeur est faible. Mis à part les deux cas ÉCOLE.ASEM et ÉCOLE.AP dans lesquels les agents de Pôle emploi ont pu, au fil du temps, faire évoluer sensiblement les conditions de recrutement et la gestion des salariés en insertion, dans les quatre autres cas l'intermédiaire de l'emploi n'a, à des degrés variables, pas souhaité ou pas pu peser sur l'offre d'emploi. Cette seconde configuration est particulièrement marquée dans le cas ASSO.PERISCOL où le positionnement de l'intermédiaire vis-à-vis de l'employeur est très peu interventionniste, voire basé sur une politique du "laisser faire", face à des pratiques pouvant contredire la vocation du dispositif.

En ce qui concerne l'intervention sur la demande d'emploi, les écarts de pratiques relevées sont moins marqués entre les différents cas étudiés, notamment sur le critère du suivi des bénéficiaires. L'accompagnement est un des trois piliers du dispositif contrat PEC, tel qu'il a été conçu par le législateur. Cet accompagnement doit comprendre, à minima, deux entretiens entre le prescripteur et le salarié en insertion (un entretien de mi-parcours et un entretien de fin de parcours). Or, ce que nous avons pu constater, à travers nos entretiens, c'est que le suivi réalisé par l'intermédiaire de l'emploi pendant le déroulement du contrat PEC était essentiellement centré sur le respect des obligations contractuelles de l'employeur en termes de formation ou de tutorat et bien moins sur les conditions effectives d'acquisition de compétences par les bénéficiaires ou la mesure de ces acquisitions. Ceci est particulièrement remarquable en ce qui concerne les compétences de type savoir-être pour lesquelles l'outil d'évaluation utilisé est très peu opérant, y compris lorsqu'une formation spécifique est mise en œuvre pour les développer. En revanche, ce faible suivi en emploi est souvent compensé par un suivi vers l'emploi, mis en œuvre une fois le contrat PEC terminé dans une visée de placement des demandeurs d'emploi sur des métiers en tension.

Nos résultats ne font pas ressortir la figure de la médiation parmi les six cas étudiés. Cependant, plusieurs pratiques relevées dans divers cas pourraient, si elles étaient mises en œuvre conjointement, former un accompagnement de type médiation. Parmi ces pratiques se trouve le travail partenarial développé par les agents de Pôle emploi dans les cas ÉCOLE.ASEM et ÉCOLE.AP

conduisant à une intervention significative de l'intermédiaire de l'emploi dans la gestion RH de l'employeur allant jusqu'à faire modifier les prérequis à l'embauche, participer activement à la sélection finale des candidats ou encore co-construire un parcours de formation sur-mesure. Sur le volet de l'intervention sur la demande d'emploi, nous avons relevé, dans le cas PUBLIC.SUP, une expérimentation de mise en situation de travail, pendant le contrat PEC, mais au sein d'un employeur du secteur marchand. Cette action initiée et organisée par l'intermédiaire de l'emploi avec l'accord de l'employeur, mais non reconduite ensuite, répondait tout autant à des objectifs de développement des capacités de travail des bénéficiaires qu'à mobiliser l'effet de mise en contact avec un employeur ayant des besoins durables sur la base de contrats de travail de droit commun.

On notera que le dispositif d'Action de Formation en Situation de Travail (AFEST), dont il a été question dans la revue de littérature, et qui n'est pas mobilisé dans les différents cas étudiés permettrait, si il était proposé et piloté par l'intermédiaire de l'emploi de se rapprocher d'une figure d'intermédiation de type médiation. En effet, ce dispositif de formation accompagnée offrirait plusieurs types d'opportunités : 1) une analyse conjointe (employeur et intermédiaire de l'emploi) de postes de travail en termes d'activité réelle et d'exigence de compétences ; 2) la co-conception d'une ingénierie de formation intégrant des temps réflexifs ; 3) l'évaluation du degré d'acquisition de compétences à travers la mobilisation des tuteurs en entreprise et l'utilisation d'un outillage approprié ; 4) un suivi individualisé dans l'emploi. Nous reviendrons, dans la partie suivante, sur les opportunités que représente le dispositif AFEST dans le contexte du contrat PEC.

Passons désormais à l'analyse inter-cas sur le plan des conventions d'employabilité.

## **2.2. Analyse sur le plan des conventions d'employabilité**

Le tableau 3.26 ci-dessous reprend les différents résultats obtenus dans l'analyse des pratiques d'employabilité ou d'employeurabilité pour chacun des six cas étudiés. Le bas du tableau présente la moyenne des résultats obtenus sur les différents critères d'analyse ainsi que la convention d'employabilité correspondante.

	ASSO.ACCUEIL		ASSO.INSER		ÉCOLE.ASEM		PUBLIC.SUP		ASSO.PERISCOL		ÉCOLE.AP	
Pratiques antérieures à l'embauche	5	6	7	4	2	2	2	2	5	3	2	4
Pratiques concernant l'activité de travail	7	6	6	6	2	4	2	2	6	6	2	2
Pratiques relevant de l'organisation du travail	6	7	6	7	2	3	2	2	5	3	2	3
Pratiques relevant du management	6	7	6	7	2	4	3	2	6	6	2	5
Pratiques relevant de la gestion RH des apprentissages	6	6	6	6	3	3	2	1	5	5	5	3
<b>Moyenne des cotations</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>Convention d'employabilité</b>	<b>Supportée</b>		<b>Supportée</b>		<b>Biographique</b>		<b>Biographique</b>		<b>Supportée / Projective</b>		<b>Biographique</b>	

**Tableau 3.26 : Comparatif inter-cas des pratiques d'employabilité**

De la même manière que pour les pratiques d'intermédiation, nous pouvons constater, à la lecture de ce tableau comparatif des six cas étudiés, que les pratiques d'employabilité sont assez nettement différenciées. Trois profils distincts se dégagent et vont être passés en revue dans les chapitres suivants.

### **2.2.1. Les approches relevant majoritairement de la convention d'employabilité supportée**

Les deux cas ASSO.ACCUEIL et ASSO.INSER relèvent majoritairement de la convention d'employabilité supportée. Les pratiques déployées par les employeurs concourent à offrir des ressources organisationnelles importantes pour le développement de l'employabilité des salariés en insertion, une employabilité considérée comme largement évolutive. Pour autant, le détail des pratiques par catégories d'analyse montre que les deux employeurs empruntent des voies différentes.

En ce qui concerne les pratiques antérieures à l'embauche, les deux cas font ressortir une faible préoccupation des employeurs pour les signaux d'employabilité superficiels et stables, à l'exception notable de ce qui peut être appréhendé comme la motivation des candidats. Alors que dans le cas ASSO.ACCUEIL, la motivation est considérée comme une caractéristique stable à investiguer chez les candidats, dans le cas ASSO.INSER, cette caractéristique est présumée comme présente chez les candidats du fait de leur parcours de vie difficile. Dans ce dernier cas les pratiques se rapprochent donc d'une convention d'employabilité projective ayant pour objet le déploiement de compétences potentielles. Dans le cas ASSO.ACCUEIL les pratiques de sélection s'articulent autour d'un entretien

d'embauche long et précis, alors que dans le cas ASSO.INSER il est fait recours à une immersion préalable dans la structure. Dans les deux cas, le futur responsable hiérarchique direct participe aux entretiens d'embauche. Les candidats sont placés en situation de se faire une idée précise du poste à tenir et de s'engager librement à accepter ce poste. De son côté l'employeur est clair sur ses engagements vis-à-vis du futur salarié. Un contrat psychologique fort peut donc s'instituer entre les deux parties.

L'activité de travail confiée aux salariés en insertion est adaptée au profil de ces derniers mais, dans les deux cas, les salariés sont conduits à rapidement relever des défis exigeants avec l'appui de leurs collègues et de l'organisation. Ces pratiques d'intégration, correspondant au profil des entreprises dites "empiriques", selon Roussel et al. (2006), ont pour caractéristiques d'être individualisées et basées sur la formation en situation de travail par les pairs. Dans les deux cas, les salariés en insertion sont incités à l'autonomie et à la proactivité. L'activité confiée aux salariés en insertion dans le cas ASSO.ACCUEIL est particulièrement exigeante sur le plan cognitif. Dans le cas ASSO.INSER les exigences sont plus modérées mais ciblées sur les principales difficultés des salariés, en premier lieu les difficultés relationnelles, dans le but d'assurer un développement de compétences chez les personnes concernées.

L'organisation du travail offre un support très fort au développement des salariés en insertion. Dès leur arrivée, les nouveaux sont pris en charge par le collectif qui leur apporte soutien psychologique et formation pratique. L'organisation facilite cette prise en charge en favorisant le travail en collectif et l'autorégulation entre pairs. Au sein de ASSO.INSER, cela passe notamment par l'affectation d'un référent du même niveau hiérarchique mais ayant plus d'ancienneté, alors que dans le cas ASSO.INSER, ce sont de très réguliers temps institutionnalisés de convivialité et d'échanges qui permettent la socialisation. Le degré de support organisationnel dans le cas ASSO.ACCUEIL est particulièrement fort du fait d'une inclusion des salariés en insertion dans une équipe de travail pluridisciplinaire et mixte en termes de statuts permettant d'enrichir les apports.

Les pratiques de management sont à l'unisson des autres pratiques relevées, à savoir, très soutenantes. Le droit à l'essai est encouragé et le droit à l'erreur est accordé dans un contexte d'apprentissage. Dans les deux cas, le mode de management est particulièrement bienveillant mais sans pour autant être laxiste. En effet, le cadrage assuré par la hiérarchie est bien présent et les écarts sont systématiquement relevés. Dans le cas ASSO.INSER ce cadrage hiérarchique peut même être qualifié d'autoritaire et aboutir, en cas de manquements répétés, à une rupture de contrat. L'évaluation des salariés en insertion est de type ipsative dans le sens où elle est compréhensive,

tient compte des situations individuelles ainsi que des marges de progression de chacun ou chacune. Des feedbacks réguliers, sous différentes formes et portant aussi bien sur la qualité du travail que sur le comportement, permettent aux salariés en insertion de prendre conscience de leurs limites et progrès.

L'investissement en formation au bénéfice des salariés en insertion est conséquent et va au-delà des obligations contractuelles minimales. Les formations délivrées sont largement individualisées et les bénéficiaires participent au choix. Ces formations permettent de développer l'employabilité externe des salariés en insertion car, pour la plupart, elles sont qualifiantes et permettent une valorisation en dehors de la structure employeuse qui les finance. Alors que dans le cas ASSO.ACCUEIL ces formations sont en lien direct avec l'activité de travail, l'employeur du cas ASSO.INSER propose également des formations généralistes permettant de lever certains freins d'accès à l'emploi (l'obtention du permis de conduire). Le tutorat est réalisé de manière effective par le responsable hiérarchique et inclut une dimension formative. Une particularité du cas ASSO.INSER repose dans des pratiques de mise en relation systématique des salariés en insertion avec d'autres employeurs pendant la durée du contrat PEC en vue de faciliter le placement des bénéficiaires en fin de contrat. A travers ces dernières pratiques, l'employeur adopte une fonction d'intermédiation qui va bien au-delà du rôle habituel d'un employeur.

A travers les pratiques relevées dans les deux cas ASSO.ACCUEIL et ASSO.INSER c'est donc la convention d'employabilité supportée qui ressort majoritairement avec des conditions d'emploi et de travail particulièrement favorable au développement des compétences. Mais la présence de nombreuses pratiques d'employeurabilité n'exclue pas également une orientation vers une convention d'employabilité projective dans les critères de sélection des candidats chez l'employeur du cas ASSO.INSER. Cette constatation est en cohérence avec la vocation de l'employeur concerné consistant à l'insertion professionnelle de personnes particulièrement éloignées du travail. Il est, par ailleurs, assez peu étonnant que la vocation de l'employeur du cas ASSO.INSER l'amène à mettre son activité au service de l'insertion et à offrir de nombreuses pratiques d'employabilité. Quant à l'employeur du cas ASSO.ACCUEIL, il semble être sur une position de "*compromis civique-industriel*" (Semenowicz, 2018) lui permettant de concilier une activité exigeante et une démarche d'insertion.

### **2.2.2. Les approches relevant majoritairement de la convention d'employabilité biographique**

Les pratiques d'employabilité relevées dans les trois cas ÉCOLE.ASEM, ÉCOLE.AP et PUBLIC.SUP permettent d'identifier une prédominance de la convention d'employabilité biographique. De manière moins marquée, certaines catégories de pratiques font également apparaître une convention d'employabilité différentielle

En ce qui concerne les pratiques antérieures à l'embauche, les employeurs des trois cas ont en commun de réaliser des entretiens d'embauche de courte durée, centrés essentiellement sur les caractéristiques des candidats et beaucoup moins sur les caractéristiques du poste à pourvoir. Les critères de sélection des candidats ne sont pas imposés par les nécessités directes de l'activité de travail mais portent sur des préoccupations de l'employeur liées à l'image que pourrait renvoyer le salarié vis-à-vis de l'extérieur, à la recherche de facilitation dans le management du personnel, ou encore à la limitation de l'absentéisme et des ruptures prématurées de contrat à l'initiative des salariés. Dans les cas ÉCOLE.ASEM et ÉCOLE.AP, les entretiens de recrutement se déroulent sur un site éloigné de l'activité de travail et les futurs responsables hiérarchiques directs ne sont pas associés à la sélection. Pour ce qui est du cas PUBLIC. SUP l'établissement d'un contrat psychologique entre l'employeur et le futur salarié est rendu particulièrement difficile par le maintien d'un flou sur les possibilités d'embauche à l'issue du contrat PEC. A travers le déploiement de moyens organisationnels plus importants et une sélectivité plus forte, les pratiques déployées dans le cas ÉCOLE.AP sont proches de la convention d'employabilité différentielle ayant pour objet de classer des personnes sur la base de compétences reconnues.

Pour ce qui est des pratiques concernant l'activité de travail, les cas dont il est question ici montrent un profil différent. Dans les cas ÉCOLE.AP et PUBLIC.SUP les tâches confiées aux salariés en insertion mobilisent faiblement leurs ressources cognitives car elles sont simples, répétitives et n'intègrent pas significativement de dimension relationnelle. L'activité réalisée par les bénéficiaires dans le cas ÉCOLE.ASEM est, en revanche, peu prévisible, expose à une charge mentale relativement forte et est à dimension essentiellement relationnelle. Les trois cas ont en commun que les pratiques ne conduisent pas à une adaptation des tâches au profil des personnes ni à une progressivité de la complexité pour tenir compte d'une montée en compétences. Le degré d'autonomie accordé dans la gestion de l'activité est faible. Un autre élément en commun remarquable dans ces trois cas est une assimilation du travail à des tâches domestiques ménagères ou maternelles. Cette assimilation pénalise la valorisation des compétences et le développement de l'employabilité externe.

L'organisation du travail laisse peu de place aux échanges entre pairs. Aucun temps formel n'est dédié à cette activité et les possibilités d'échanges informels sont limitées aux interstices de l'organisation du travail. Dans les cas ÉCOLE.AP et PUBLIC.SUP l'organisation prévoit que les salariés en insertion travaillent seuls. Dans le cas ÉCOLE.ASEM, le travail se réalise en binôme avec un enseignant mais dans une relation que l'organisation rend déséquilibrée. Les échanges avec d'autres professionnels de la structures employeuses ne sont pas facilités par l'organisation ce qui peut conduire à un repli communautaire entre pairs.

En ce qui concerne les dimensions du management, les employeurs des cas ÉCOLE.ASEM et ÉCOLE.AP ont mis en place quelques pratiques d'accueil visant à faciliter l'intégration des recrues mais ces pratiques ne sont pas systématiquement appliquées puisque dépendantes de contraintes organisationnelles ou de l'attitude du responsable hiérarchique direct. Le degré de préoccupation accordé à la qualité intrinsèque du travail des salariés en insertion est globalement faible, même si, dans le cas ÉCOLE.AP, la Direction déclare une volonté d'y accorder plus d'importance. Lorsque des objectifs opérationnels sont exprimés par le hiérarchique, ils sont peu ambitieux. Les critères d'évaluation du travail portent largement sur le respect de normes comportementales visant à faciliter la gestion du personnel. Le management est peu présent et soutenant auprès des salariés en insertion même si la disponibilité et l'ouverture au dialogue sont affichées. Le degré de cadrage hiérarchique est relativement faible, les sanctions sont rares et les pratiques managériales visent plutôt à éviter les conflits. Les pratiques mises en œuvre dans les cas ÉCOLE.AP et ÉCOLE.ASEM se rapprochent de la convention d'employabilité différentielle à travers un objectif de classement de salariés sur la base de compétences individuelles requises.

Les pratiques de gestion RH visant le déploiement des apprentissages révèlent un faible investissement dans les formations techniques et qualifiantes. L'investissement formation est, soit limité au strict minimum, soit basé sur une offre interne générique, standardisée et peu accessible aux salariés en insertion, ou soit, dans le cas ÉCOLE.AP, est centré sur une formation non qualifiante, financée par l'intermédiaire de l'emploi, visant le développement de savoir-être. Globalement, la formation délivrée par l'employeur vise donc essentiellement à répondre à des besoins internes à l'organisation et elle est peu susceptible de développer l'employabilité externe des bénéficiaires. Le tutorat est peu investi et vise avant tout à répondre à une obligation administrative. Dans les cas ÉCOLE.ASEM et PUBLIC.SUP nous n'avons pas relevé de pratiques permettant le déploiement d'un travail réflexif des salariés en insertion autour de leurs pratiques professionnelles. La formation

spécifique mise en œuvre dans le cas ÉCOLE.AP pourrait répondre à cet objectif à travers des sessions de coaching mais nous n'avons pas pu en constater les effets.

Les différentes pratiques relevées dans ces trois cas relevant majoritairement de la figure de l'employabilité biographique offrent peu de soutien au développement de l'employabilité perçue essentiellement comme stable. Ces pratiques sont ici souvent décrites par la négative, ce qui est le signe d'un faible degré d'employabilité.

### **2.2.3. Une approche mixte du point de vue des conventions d'employabilité**

Malgré une cotation globale pouvant permettre, à première vue, un rattachement à la convention d'employabilité supportée, le cas ASSO.PERSCOL est singulier de part son hétérogénéité sur les différents critères d'analyse. Il ne peut être indiscutablement classé dans une des conventions d'employabilité car deux approches y apparaissent conjointement.

Les pratiques qui concernent l'activité de travail confiée aux salariés, le management ainsi que la gestion RH des apprentissages relèvent de la convention d'employabilité supportée. En effet, l'activité est exigeante sur le plan cognitif et comprend une dimension relationnelle significative, mais elle est soutenable par les salariés en insertion et potentiellement source de développement grâce à un support de l'organisation et des marges d'autonomie importantes. Le management offre un soutien social appuyé ainsi qu'un cadrage équilibré portant sur la qualité du travail. Les apprentissages sont étayés par une formation longue et diplômante ainsi que par des temps dédiés aux échanges entre pairs pouvant permettre un travail réflexif. De par ces caractéristiques, le cas ASSO.PERSCOL se rapproche sensiblement des cas ASSO.ACCUEIL et ASSO.INSER. On peut noter, en complément, qu'à l'instar de ces deux derniers cas, l'activité des salariés dans le cas ASSO.PERSCOL se trouve être en étroite proximité avec le cœur de métier de l'employeur.

Les pratiques antérieures à l'embauche et celles relevant de l'organisation du travail s'apparentent, sur la majorité des aspects, à la convention d'employabilité projective. Ainsi, le recrutement est centré sur les caractéristiques du candidat, et même si il exige un niveau de diplôme minimum, il est ouvert à des candidats n'ayant pas d'expérience dans l'activité concernée. Le recrutement se base sur des compétences potentielles ayant pu être développées dans des expériences passées. L'évaluation des candidats fait également appel à un test, proche des conditions d'exercice du métier, supervisé par un expert. Quant à l'organisation du travail, elle offre peu de support formel au développement des compétences mais elle permet des enrichissements croisés entre pairs à partir



des ressources personnelles de chacun et en toute autonomie. Ces pratiques ne se retrouvent pas dans les autres cas et forment ainsi un profil original.

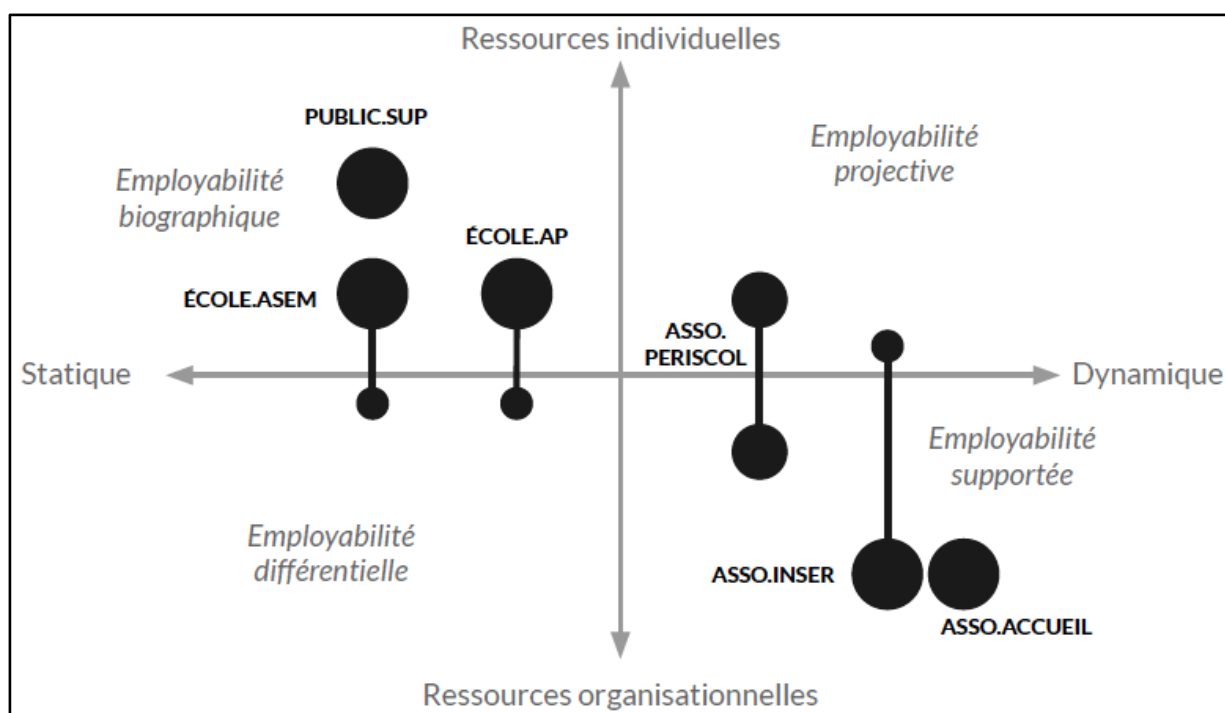
Différentes raisons peuvent être avancées pour expliquer cette hétérogénéité singulière du cas ASSO.PÉRISCOL. Les spécificités relatives au prérequis à l'embauche relativement élevé sur le niveau de qualification ainsi qu'au renouvellement systématique des contrats aidés depuis plusieurs années sont des éléments qui ont déjà été relevés dans la partie précédente. Mais nous souhaitons ajouter des éléments liés au statut ainsi qu'à la petite taille de la structure. L'employeur du cas ASSO.PERISCOL se présente sous une forme associative mais il est très dépendant d'une collectivité locale. On peut supposer que la souplesse offerte par le statut associatif et le faible effectif de la structure ont permis, sur certains critères, un fonctionnement proche de celui des deux autres associations étudiées (ASSO.ACCUEIL et ASSO.INSER). Le mode de management ainsi que la gestion RH des apprentissages sont ici particulièrement visés. En revanche, sur d'autres aspects où l'influence de la collectivité locale est plus forte, les pratiques internes de la structure en sont marquées.

#### **2.2.4. Observations générales sur les pratiques d'employabilité**

La convention d'employabilité différentielle ressort peu parmi les six cas étudiés. On la retrouve principalement dans les cas ÉCOLE.ASEM et ÉCOLE.AP, au niveau des pratiques de sélection des candidats ou des pratiques managériales. Ces deux structures de taille importante, dont le personnel concerné est géré par des collectivité locale et réalisant la même activité, embauchent un nombre important de personnes en contrat PEC. Alors que ces salariés n'ont pas, ou très exceptionnellement, vocation à être intégrés de manière durable dans la structure, la gestion de l'employeur vise avant tout l'efficacité administrative et la protection de son image publique.

La convention d'employabilité projective est également faiblement présente. Elle apparaît principalement dans les pratiques préalables à l'embauche des cas ASSO.INSER et ASSO.PERISCOL. On pourra noter que ces deux cas se trouvent à deux pôles extrêmes en ce qui concerne le profil des personnes recrutées. Dans le premier cas, les candidats sont sélectionnés sur la base de leur plus fort éloignement avec le marché du travail, sans aucune compétence validée et sur la base de potentialités individuelles présumées à partir de leur parcours de vie. Dans le second cas est exigé un prérequis à l'embauche relativement élevé sur le niveau de qualification mais avec une souplesse vis-à-vis de la spécialité de la formation initiale et une sélection sur des potentialités individuelles évaluées par un expert.

Les conventions d'employabilité biographique et supportée sont, quant à elles, les plus représentées au sein des cas étudiés. Mais, à l'exception des cas ASSO.ACCUEIL et PUBLIC.SUP qui peuvent être considérés comme très homogènes, les conventions d'employabilité biographique et supportées n'apparaissent pas seules. Comme le montre la figure 3.27 ci après, lorsque deux conventions d'employabilité coexistent au sein d'un même cas, ce sont deux conventions proches et situées du même côté du cadran le long de l'axe horizontal qui représente les interprétations plus ou moins statiques ou dynamique de l'employabilité comme des compétences. Il semblerait donc que ce critère soit plus discriminant que celui des ressources individuelles ou organisationnelles. Sur la base de ce critère, deux groupes de cas se dégagent. Un premier groupe est constitué par les cas PUBLIC.SUP, ÉCOLE.ASEM et ÉCOLE.AP, dans lesquels l'employabilité et les compétences sont considérées essentiellement comme un "état" faisant partie intégrante de l'individu. Un second groupe comprend les cas ASSO.PERISCOL, ASSO.INSER et ASSO.ACCUEIL, dans lesquels l'employabilité et les compétences sont plutôt perçues comme un processus continu de construction.



**Figure 3.27 : Représentation schématique des conventions d'employabilité relevées pour les six cas**

En ce qui concerne les pratiques d'employabilité, il ressort nettement de nos résultats qu'elles sont bien plus liées à une conception dynamique de l'employabilité et des compétences qu'à une conception statique. Elles sont tout particulièrement présentes dans la convention d'employabilité supportée, mais elles peuvent également apparaître dans le cadre d'une convention projective

mettant en avant les potentialités des personnes. Les pratiques d'employeurabilité ressortant comme étant les plus discriminantes sont celles portant sur l'établissement du contrat psychologique, sur un engagement éclairé du bénéficiaire à partir d'une information complète à propos du poste à pourvoir, sur le travail en équipe et la multiplicité des possibilités d'interactions sociales, sur la qualité du cadrage et de le l'appui managérial ainsi que sur le degré d'investissement dans la formation permettant des gains d'employabilité externe. En revanche, les éléments liés au tutorat ne semblent être que faiblement discriminants. Nous reviendrons sur ces résultats dans la partie suivante consacrée à la discussion.

Passons désormais à notre troisième axe d'analyse, celui des approches ou conception du savoir-être.

### 2.3. Analyse sur le plan des conceptions du savoir-être

La notion de savoir-être a été questionnée ou abordée spontanément dans chacune des interviews menées dans le cadre de la présente recherche. Le tableau 3.28 ci-dessous vise à présenter, de manière synthétique, les évocations de savoir-être dans les six cas étudiés et à comparer qualitativement les résultats sur les quatre dimensions du savoir-être telles que présentées dans la première partie. Il ressort de ce comparatif que les approches divergent nettement mais que deux groupes de cas peuvent être distingués. Un premier groupe se caractérise par une approche largement développementale des savoir-être, un deuxième groupe par une approche nettement plus normative, tandis qu'un dernier cas, seul, présente une approche mixte.

	ASSO.ACCUEIL	ASSO.INSER	ÉCOLE.ASEM	PUBLIC.SUP	ASSO.PERISCOL	ÉCOLE.AP
Ressources cristallisées	Pas d'importance accordée.	Quelques apprentissages.	Interprétation des exigences du poste.	Pas de références.	Prérequis de l'employeur.	Interprétation des difficultés par l'intermédiaire.
Ressources fluides	Volonté d'intervention de l'employeur.	Volonté d'intervention de l'employeur. Apprentissages conscientisés.	Pas de références.	Quelques apprentissages.	Attentes de l'employeur.	Volonté d'intervention du centre de formation.
Comportements normatifs	Jugé peu pertinent, sauf la motivation.	Intervention de l'employeur.	Principales attentes de l'employeur.	Principales attentes de l'employeur.	Pas d'importance accordée par l'employeur.	Attentes de l'employeur.
Comportements d'efficacité	Exigences de l'activité. Apprentissages conscientisés.	Apprentissages conscientisés.	Exigences de l'activité.	Pas d'apprentissages conscientisés.	Exigences de l'activité. Apprentissages conscientisés.	Exigences de l'activité. Pas d'apprentissages conscientisés.

**Tableau 3.28 : Synthèse inter-cas des évocations de savoir-être**

### **2.3.1. Les approches développementales des savoir-être**

Un premier groupe est composé des cas ASSO.ACCUEIL et ASSO.INSER. Ces deux cas se distinguent par une approche compréhensive des comportements normatifs de la part des employeurs, par une volonté, de ces mêmes employeurs, d'intervenir sur les ressources fluides de leurs salariés en insertion ainsi que par une constatation d'apprentissages conscientisés en termes de comportements d'efficacité.

Les employeurs de ces deux cas ne font pas des comportements de conformité inadaptés chez les candidats un critère d'exclusion lors du recrutement. Dans le cas ASSO.ACCUEIL, les recruteurs sont conscients de la faible fiabilité prédictive de ce type de signaux sur l'efficacité réelle du futur salarié et ils considèrent que ces problématiques peuvent trouver des réponses, en situation de travail, sur la base des contraintes réelles de l'activité. Ainsi, à titre d'exemple, le degré d'adaptation de la tenue vestimentaire d'un salarié sera jugée non pas en fonction de critères normatifs génériques mais de critères d'efficacité productive concrète, ce qui traduit une interprétation en termes de comportements d'efficacité. L'employeur du cas ASSO.INSER fait, quand à lui, de ces inadaptations sur les comportements de conformité un critère positif de sélection des candidats, considérant qu'il lui revient, en tant qu'association d'insertion, d'intégrer et de faire progresser les personnes dépourvues des codes sociaux de la vie en collectivité, notamment au travail. Le rôle que l'employeur s'assigne va être de transmettre des valeurs positives. L'interprétation se fera donc ici, plutôt en termes de ressources fluides de type moteurs pour l'action.

Une autre particularité commune aux deux employeurs des cas ASSO.ACCUEIL et ASSO.INSER repose dans l'attribution d'un rôle important à la problématique de manque de confiance en soi dans les difficultés d'insertion professionnelle des bénéficiaires de contrats PEC. Les deux employeurs indiquent être très soucieux de cette problématique d'image de soi, correspondant à un savoir-être de type ressource fluide, chez les bénéficiaires. Le manque de confiance en soi n'est pas considéré comme une caractéristique stable et faisant partie intégrante de l'individu mais comme une variable, résultant d'un parcours personnel et professionnel n'ayant pas suffisamment permis de valorisation. Non seulement les employeurs font preuve d'une grande tolérance face aux comportements des individus potentiellement liés à ce manque de confiance en soi, mais ils font part également d'une volonté d'intervenir, à travers leur gestion du personnel, au cours du contrat PEC, pour améliorer l'image que les salariés en insertion ont d'eux-même. Une amélioration dans ce domaine étant génératrice, selon la conviction de ces employeurs, de meilleures chances d'insertion professionnelle. Ces convictions personnelles rejoignent des résultats de recherches scientifiques

démontrant un lien significatif entre comportements de recherche d'emploi et degré de sentiment d'efficacité personnelle (Saks & Ashforth, 1999, 2000, cité par Camus, 2016, p. 69). Le concept de sentiment d'efficacité personnelle, proche de la confiance en soi, a été évoqué dans la deuxième partie de la présente thèse.

Enfin, dans les deux cas ASSO.ACCUEIL et ASSO.INSER, ont pu être relevés, auprès des salariés en insertion, des apprentissages conscientisés en compétences de type comportements d'efficacité. Les salariés concernés ont mentionné des apprentissages dans les domaines de l'organisation et de l'efficacité personnelle, de la communication interpersonnelle, de la collaboration et de la gestion de soi. Dans le cas ASSO.ACCUEIL, ces apprentissages peuvent être mis en lien avec une activité de travail exigeante et particulièrement sollicitante sur le plan des compétences citées. Dans le cas ASSO.INSER, l'activité de travail est moins sollicitante en elle-même, mais comme nous l'avons vu plus haut, à l'activité de travail sont adjoints des temps d'échanges encadrés représentant un contexte favorable au développement des compétences de communication et de collaboration.

### **2.3.2. Les approches normatives des savoir-être**

Un second groupe de cas se distingue à partir de l'analyse des évocations de savoir-être. Ce groupe est composé des trois cas ÉCOLE.ASEM, PUBLIC.SUP et ÉCOLE.AP. Ces cas ont en commun une forte attente des employeurs autour des comportements de conformité, une faible préoccupation pour les ressources fluides, une minoration de l'importance des comportements d'efficacité et l'absence d'apprentissages conscientisés dans ce dernier domaine des savoir-être.

Pour les employeurs des trois cas ÉCOLE.ASEM, PUBLIC.SUP et ÉCOLE.AP, les comportements normatifs font l'objet d'attentes importantes, tout particulièrement les comportements de conformité. Les candidats recherchés et les salariés les plus appréciés sont ceux qui semblent être à même de se conformer le plus facilement aux normes sociales, de se "fondre dans la masse", de respecter l'autorité sans discuter, de ne pas poser de difficultés de management, de ne pas risquer de générer de conflits entre collègues, de renvoyer une image policée de l'institution employeuse. Il est donc recherché un conformisme, voire de la docilité, en vue de faciliter la gestion. Ces comportements de conformités, souvent regroupés sous le terme de "posture", sont perçus comme non évolutifs dans le temps et faisant partie intégrante des individus. Les employeurs ne considèrent donc pas possible ou opportun de faire progresser les salariés dans ce domaine à travers le travail. En terme de processus de recrutement, la recherche de ce "salarié idéal" passe logiquement par une maximisation du nombre de candidats potentiels, de faibles prérequis en termes de qualification, des

entretiens de sélection courts, centrés sur les caractéristiques de la personne et, dans certains cas, une insistance auprès des candidats jugés les plus conformes aux attentes pour qu'ils signent le contrat de travail.

Une autre particularité commune au groupe composé des trois cas ÉCOLE.ASEM, PUBLIC.SUP et ÉCOLE.AP est la faible préoccupation des employeurs pour les savoir-être pouvant être considérés comme des ressources fluides chez les salariés en insertion. Alors que dans le groupe précédemment décrit les employeurs accordent de l'importance au degré de confiance en soi des bénéficiaires, ici cette problématique n'est pas, ou très peu, prise en compte par les employeurs. Le cas ÉCOLE.AP est sur ce point particulièrement éclairant. En effet, il y est bien fait référence à des ressources fluides mais ces savoir-être sont évoqués par les représentants du centre de formation et non par l'employeur ou l'intermédiaire de l'emploi. Ainsi, le centre de formation qui a été missionné pour mettre au point et délivrer une formation spécifique sur les "soft skills" a interprété le besoin de l'employeur et considéré que son intervention devait porter essentiellement sur le développement des ressources fluides chez les bénéficiaires. Alors que la problématique de l'employeur n'était pas posée en ces termes, les formateurs-coachs se sont attachés à travailler sur les différents aspects des ressources de type orientation des actions (moteurs, image de soi et intelligence émotionnelle). La formation, ainsi orientée, semble avoir eu, à court terme, des effets positifs sur les stagiaires et donner satisfaction à l'intermédiaire de l'emploi mais, du point de vue des managers de proximité au sein de l'employeur, la pertinence de l'approche est mise en question. En effet, cette dernière population regrette que la formation n'ait pas mieux intégrée les spécificités de l'activité de travail ainsi que le contexte collectif.

L'activité confiée aux salariés en insertion porte des exigences plus ou moins fortes en termes de comportements d'efficacité mais l'interprétation qui en est faite par les trois employeurs ne se situe pas sur ce type de compétences de savoir-être, il est plutôt fait référence à des savoir-être normatifs et peu évolutifs. Ainsi, dans les cas ÉCOLE.ASEM et ÉCOLE.AP, l'activité de travail auprès des enfants dans un contexte éducatif mobilise des compétences professionnelles particulières relevant de la gestion de soi et de la communication efficace, voire de la coopération et de l'organisation, mais ces exigences en lien direct avec l'activité sont traduites en termes génériques et personnalisants de "patience" ou de "respect". Même si, dans le cas PUBLIC.SUP, l'activité confiée aux salariés en insertion est moins riche en interactions avec d'autres individus, nous retrouvons le même glissement interprétatif de comportements d'efficacité nés dans la nécessité de travailler en collaboration dans le cadre d'une organisation spécifique vers des qualités normatives génériques

telles que la rigueur. Dans ce contexte interprétatif, il est difficile de distinguer des qualités personnelles maternelles ou des compétences domestiques d'avec des compétences professionnelles. Ceci limite les possibilités de développement et de valorisation des savoir-être.

Contrairement au premier groupe de cas, il n'a pas été relevé, pour ce groupe composé des trois cas ÉCOLE.ASEM, PUBLIC.SUP et ÉCOLE.AP, d'apprentissages conscientisés par les bénéficiaires en termes de comportements d'efficacité. Les rares progrès mentionnés par les bénéficiaires eux-mêmes, leurs responsables hiérarchiques ou l'intermédiaire de l'emploi se situent au niveau de la confiance en soi ou des capacités de concentration. Dans le cas ÉCOLE.AP, des progrès ont été notés par l'intermédiaire de l'emploi à la clôture de la formation hors situation de travail sur les soft skills. Ces apprentissages ont été traduits en termes de posture, dans un référentiel très normatif.

### **2.3.2. Une approche développementale singulière**

Une nouvelle fois, le cas ASSO.PERISCOL se manifeste par sa singularité, puisqu'il mêle à la fois des composantes de l'approche développementale des savoir-être telle qu'elle a été décrite plus haut et des attentes sur des ressources fluides de savoir-être.

D'une manière assez similaire aux cas constituant l'approche développementale des savoir-être, l'employeur du cas ASSO.PERISCOL ne porte pas de jugement négatif sur l'aspect normatif des comportements. Lorsque des dimensions pouvant, à priori, relever de comportements de conformités sont abordés, telles que la tenue vestimentaire, la ponctualité ou le savoir-vivre, c'est systématiquement dans un objectif d'efficacité en lien direct avec les contraintes spécifiques de l'activité de travail et non d'une manière générique et normative. Les comportements d'implication ne sont évoqués ni sous forme d'attente de motivation, comme dans le cas ASSO.ACCUEIL, ni encore sous l'angle d'une présence présumée, comme dans le cas ASSO.INSER. Ces savoir-être sont, en fait, totalement passés sous silence et ne semblent donc pas représenter un enjeu particulier pour l'employeur. L'activité confiée aux salariés en insertion est particulièrement sollicitante en termes de savoir-être relevant de comportements d'efficacité. A travers les interviews, de nombreux apprentissages conscientisés ont pu être relevés dans ces domaines de compétences (communication, collaboration, organisation).

C'est autour des évocations de ressources fluides que le cas ASSO.PERISCOL se distingue le plus des autres. Alors que les ressources fluides relevant de l'orientation des actions et traitant de la confiance en soi ne sont pas du tout évoquées par l'employeur, c'est sur les dimensions de l'analyse,

du raisonnement et de la résolution de problèmes que l'employeur porte son attention. Il n'est fait référence à cette catégorie de savoir-être dans aucun autre cas de notre corpus. Les raisons de cette singularité peuvent être de plusieurs ordres. Une partie de l'explication peut être en lien avec le niveau de qualification particulièrement élevé de la population en insertion concernée. Mais les raisons peuvent également reposer dans la volonté de l'employeur de mesurer, le plus objectivement possible et à travers l'expertise technique de l'évaluateur, les capacités des candidats à s'adapter sur un métier exigeant pour lequel ils n'ont pas forcément reçu de formation.

### **2.3.4. Observations générales sur les évocations de savoir-être**

Deux aspects des savoir-être nous semblent valoir ici des développements spécifiques. Le premier aspect est la diversité des interprétations autour des problématiques de comportements normatifs et la seconde est le point de vue de l'intermédiaire de l'emploi sur les savoir-être en général.

L'analyse des évocations de savoir-être à travers les six cas étudiés nous a conduit à constater des interprétations différenciées des problématiques de comportements normatifs. En effet, dans le cas ASSO.ACCUEIL, une distinction claire est faite entre les comportements d'implication et les comportements de conformité. Il est accordé une importance forte à la motivation lors du recrutement mais beaucoup moins à ce qui relève du savoir-vivre, de la ponctualité ou de la tenue de soi. Ces trois derniers types de comportements relevant, selon notre grille de lecture, de la conformité ne sont pas interprétés par l'employeur sur un mode normatif mais directement rattachés à des considérations d'efficacité et donc traitées en tant que compétences professionnelles, dans le cadre de l'activité. On retrouve cette interprétation sous l'angle de l'efficacité dans le cas ASSO.PERISCOL. Dans le cas ASSO.INSER, les comportements de conformités sont interprétés dans le champ des valeurs, de la morale, de l'éthique, donc assimilables à des ressources fluides d'orientation des actions que l'employeur s'attache à inculquer aux salariés en insertion à travers un cadrage fort. Dans les cas ECOLE.ASEM et ECOLE.AP, les comportements d'implication et de conformité se confondent et sont envisagés, par l'employeur, avant tout en termes d'image renvoyée aux usagers de la collectivité (les parents d'élèves) qui sont également des électeurs potentiels. Dans le cas PUBLIC.SUP, les comportements normatifs font également l'objet d'une attention soutenue de la part de l'employeur dès l'entretien d'embauche mais pour des raisons de gestion du personnel. Il est recherché la plus grande facilité de gestion.

Dans les derniers développements nous avons abordé les savoir-être essentiellement à travers les évocations des employeurs, appuyées par celles des salariés en insertion, mais le point de vue de



l'intermédiaire de l'emploi mérite également une analyse. Cette analyse est présentée de façon commune aux différents cas étant donné les similitudes relevées.

D'une manière générale, les savoir-être sont évoqués sous un angle essentiellement normatif et stable de la part de l'intermédiaire de l'emploi. Puisant largement leurs racines dans la personnalité, renforcés négativement par un effet générationnel chez les jeunes, les savoir-être sont souvent associés, à propos du public éloigné de l'emploi, à un déficit de comportements de conformité et d'implication se traduisant par une "posture" inadaptée. Les caractéristiques en question sont considérées comme très ancrées dans l'individu car issues de son éducation. Il est donc difficile de faire évoluer ces caractéristiques si ce n'est par un lourd travail de prise de conscience ne pouvant passer par de la formation classique. Les savoir-être sont envisagés de manière décontextualisée et non en lien avec un environnement professionnel ou une activité spécifique. Savoir-être et compétences techniques sont bien dissociées, les premières n'étant même pas systématiquement considérées comme des compétences à part entière.

La vision décontextualisée des savoir-être, telle que nous pouvons l'observer dans les cas étudiés, est en cohérence avec l'outillage utilisé par Pôle emploi pour définir ces savoir-être (un référentiel générique de quatorze savoir-être professionnels décrits succinctement et présenté dans la première partie de la présente thèse). Cependant, les comportements de conformité et d'implication évoqués par les conseillers de Pôle emploi interviewés (savoir-vivre, tenue vestimentaire, respect de l'autorité, motivation) n'apparaissent pas explicitement dans le référentiel proposé par l'intermédiaire de l'emploi. La consultation des "livrets dématérialisés de suivi" des contrats PEC entrant dans le périmètre de notre étude nous a permis de relever les savoir-être sur lesquels les bénéficiaires devaient progresser à l'occasion du contrat PEC, tels qu'ils ont été indiqués par les conseillers Pôle emploi à la signature tripartite du contrat. Parmi les quatre savoir-être les plus cités apparaissent "le travail en équipe", "la rigueur" et "la capacité d'adaptation". Or, ce sont ces compétences dont les définitions fournies se rapprochent au mieux des problématiques de savoir-être évoquées par les conseillers. Le tableau 3.29, ci-dessous, tente d'illustrer ces correspondances.

<b>Savoir-être professionnels du référentiel de Pôle emploi avec leur définition</b>	<b>Problématiques de savoir-être évoqués par les conseillers Pôle emploi dans le corpus</b>
<b>Travail en équipe</b> Capacité à travailler et à se coordonner avec les autres au sein de l'entreprise, en confiance et en transparence, pour réaliser les objectifs fixés.	Respect des collègues Fiabilité sur les engagements de travail
<b>Rigueur</b> Capacité à respecter les règles et codes de l'entreprise ; à réaliser des tâches en suivant avec précision les procédures et instructions fournies ; à transmettre des informations avec exactitude.	Respect de l'autorité Ponctualité
<b>Capacité d'adaptation</b> Capacité à s'adapter à des situations variées et à s'ajuster à des organisations, des collectifs de travail, des habitudes et des valeurs propres à l'entreprise.	Savoir-vivre, politesse Tenue vestimentaire adaptée

**Tableau 3.29 : Correspondance entre référentiel et problématiques de savoir-être évoquées par les conseillers Pôle emploi**

Une divergence semble toutefois se dessiner entre les points de vue des représentants de l'intermédiaire de l'emploi dans les différents cas étudiés. Cette divergence se forme autour de la perception du rôle de l'employeur dans le développement des savoir-être. Pour la plupart des interviewés, l'employeur n'a qu'un rôle mineur à jouer dans ce développement, comme l'indique la citation suivante :

« - Penses-tu que l'employeur a une responsabilité dans le savoir-être ?  
 - Pas du tout. Pour moi non parce que chacun est responsable de ses propres actes et de ses propres paroles. Et l'entreprise elle est là pour faire travailler la personne et pas pour refaire son éducation. Après, l'entreprise peut améliorer et aider cette personne à arriver à un but mais si cette personne ne souhaite pas le faire et ne le veut pas ça va être compliqué. En tout cas ça c'est mon avis. » (Inter.5.1).

Au mieux, le passage en contrat PEC chez un employeur va permettre de jouer positivement sur la confiance en soi des bénéficiaires, sans influencer significativement les autres savoir-être.

Mais pour d'autres conseillers, les efforts déployés par l'employeur pour développer les savoir-être des salariés en contrat PEC et les résultats obtenus en termes d'insertion professionnelle ont convaincu du rôle majeur que peut jouer l'employeur à travers « *le travail de fond que ASSO.INSER fait sur le terrain avec eux* » (Inter.2.1).

Après ce passage en revue des trois axes d'analyse pris individuellement, portons enfin un regard transversal permettant de superposer les conceptions de l'intermédiation, de l'employabilité et du savoir-être.

## 2.4. Analyse transversale

Cette dernière section de l'analyse inter-cas est consacrée à l'analyse des résultats de manière transversale aux trois grilles de lectures que sont les figures de l'intermédiation, les conventions d'employabilité et les conceptions du savoir-être. Il s'agit de dégager d'éventuelles articulations au regard des six cas étudiés. Le tableau 3.30 ci-dessous synthétise les résultats obtenus.

	ASSO.ACCUEIL	ASSO.INSER	ÉCOLE.ASEM	PUBLIC.SUP	ASSO.PERISCOL	ÉCOLE.AP
Figure(s) de l'intermédiation dominante(s)	Insertion	Insertion	Conseil RH	Placement	Placement / insertion	Conseil RH
Convention(s) d'employabilité dominante(s)	Supportée	Supportée	Biographique	Biographique	Supportée / projective	Biographique
Conception(s) des savoir-être dominante(s)	Développementale	Développementale	Normative	Normative	Développementale spécifique	Normative

**Tableau 3.30 : Synthèse transversale des résultats obtenus à l'issue de l'analyse inter-cas**

Une première approche permet de distinguer deux groupes de cas relativement homogènes. Un premier groupe composé des cas ASSO.ACCUEIL et ASSO.INSER ainsi qu'un second composé des cas ÉCOLE.ASEM ÉCOLE.AP et PUBLIC.SUP. La singularité du cas ASSO.PERISCOL oblige à l'analyser séparément. Une certaine cohérence interne apparaît sur les trois axes d'analyse.

### 2.4.1. Premier groupe de cas

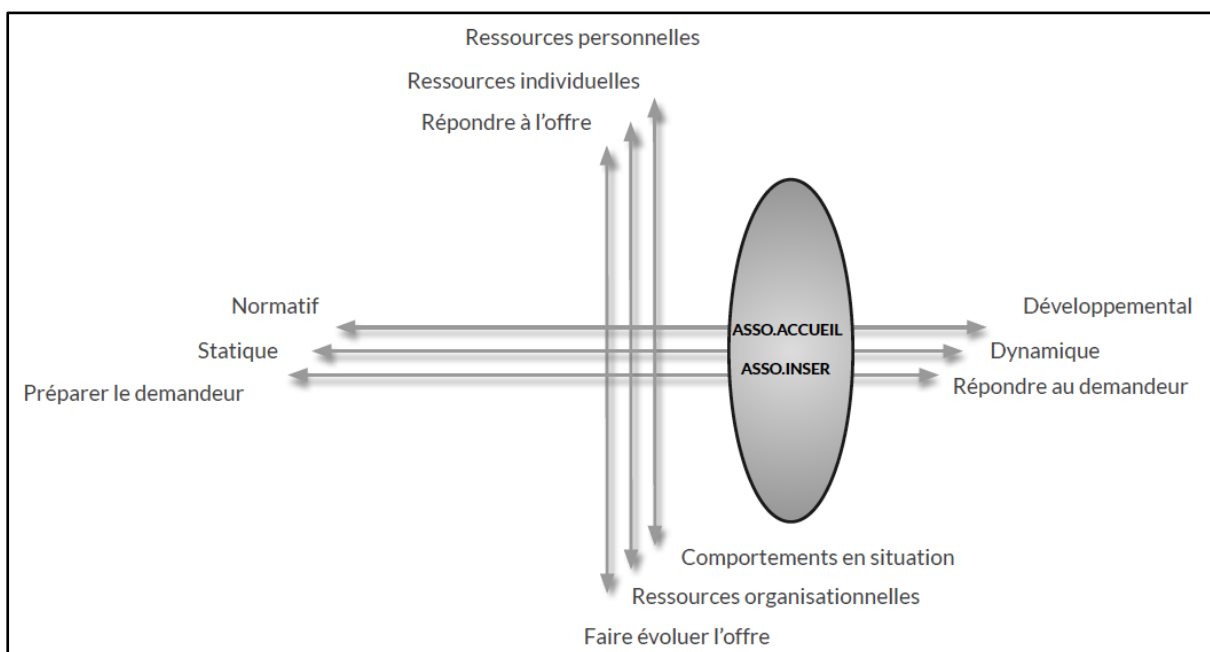
Le premier groupe représente un ensemble dans lequel l'intermédiaire de l'emploi vise une insertion professionnelle rapide de demandeurs d'emploi à travers une mise en situation de travail qui puisse concilier la prise en compte des difficultés individuelles et la proximité avec les contraintes du marché du travail ordinaire. Pour ce faire, l'intermédiaire de l'emploi s'appuie largement sur l'employeur auprès de qui il est peu intervenant. Une individualisation de l'accompagnement est rendue possible par un nombre réduit de bénéficiaires.

Dans cet ensemble, l'employeur déploie des ressources organisationnelles importantes pour soutenir le développement de l'employabilité des bénéficiaires autour d'une activité de travail essentielle à son propre fonctionnement. Les bénéficiaires sont rapidement intégrés dans un collectif de travail large qui joue un rôle important de socialisation professionnelle. Le niveau d'exigence de l'employeur est significatif mais adapté aux difficultés des salariés en insertion qui sont évalués sur un mode

ipsatif. La hiérarchie directe est proche et soutenante. Elle pratique un cadrage fort mais bienveillant. Quant à l'investissement en formation, il est important et individualisé. D'une manière générale, les pratiques d'employeurabilité sont nombreuses.

Du point de vue des savoir-être, cet ensemble se caractérise par une absence de discrimination négative de la part de l'employeur sur les comportements de conformité et une recherche de développement des ressources fluides de type image de soi et moteurs de l'action. D'une manière générale, les savoir-être sont appréhendés d'une manière développementale et non normative. Du côté des bénéficiaires, les apprentissages conscientisés de comportements d'efficacité sont significatifs.

La figure 3.31 permet de visualiser que, sur les trois grilles d'analyse que sont les figures de l'intermédiation, les conventions d'employabilité et les conceptions du savoir-être, ce premier groupe de cas se positionne systématiquement dans l'aire droite.



**Figure 3.31 : Positionnement global du premier groupe sur les trois grilles d'analyse**

Pour ce qui est des résultats en termes d'insertion durable dans les deux cas composant ce groupe, les gains sont significatifs puisque sur les sept bénéficiaires suivis, trois ont pu accéder à un contrat à durée indéterminée dans les six mois après la fin du contrat PEC, deux autres ont obtenu un contrat à durée déterminée et un bénéficiaire a vu son contrat PEC renouvelé dans la même structure. Les

gains sont d'autant plus importants pour les bénéficiaires dont l'éloignement du marché du travail était particulièrement fort en amont du processus d'insertion.

#### **2.4.2. Deuxième groupe de cas**

Le second groupe qui se dégage est celui formé par les deux cas ÉCOLE.ASEM et ÉCOLE.AP. Malgré un profil d'intermédiation différent, le cas PUBLIC.SUP peut se rattacher à ce groupe étant donné sa proximité sur les différents autres critères.

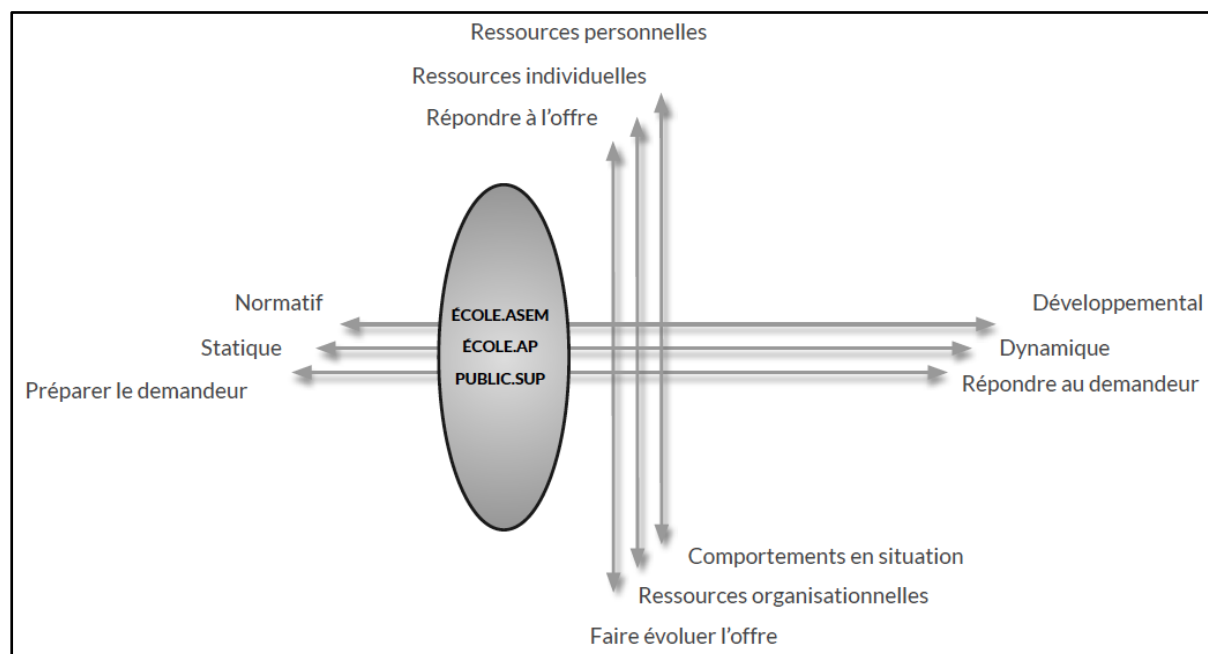
Dans ce système, l'intermédiaire de l'emploi réalise un traitement de masse peu individualisé visant moins l'insertion rapide que l'inscription des demandeurs d'emploi sur un dispositif transitoire dans le cadre d'un parcours long vers l'emploi. Pour faciliter l'intégration et la rétention dans le dispositif, les bénéficiaires sont préparés en amont. Le contrat PEC lui-même est considéré comme une préparation pour un accès ultérieur à l'emploi, de préférence dans les métiers considérés comme en tension. Dans ce cadre, l'intermédiaire de l'emploi cherche à influencer autant que possible les conditions d'emploi proposées par l'employeur. C'est sur ce dernier point que le cas PUBLIC.SUP se distingue des deux autres.

L'employeur gère les nombreux salariés en insertion sur un mode essentiellement administratif, sans y dédier de ressources organisationnelles particulières, si ce n'est dans le processus de sélection, en amont du contrat. A travers cette sélection, l'employeur cherche avant tout à maîtriser ses risques en termes d'image et de gestion du personnel. L'activité confiée aux salariés en insertion n'est pas une mission centrale pour l'employeur et aucune adaptation de cette activité aux caractéristiques individuelles des bénéficiaires n'est prévue. Les possibilités d'échanges avec d'autres professionnels sont limitées ou entravées par des différences importantes de statuts. Le degré de cadrage hiérarchique est relativement faible et les pratiques managériales visent à éviter les conflits. L'évaluation des bénéficiaires porte essentiellement sur leur comportement général et se traduit par une hiérarchisation informelle des salariés entre eux. L'investissement en formation qualifiante est peu important et non individualisé.

Pour ce qui est des savoir-être, ce sont les comportements de conformité qui retiennent particulièrement l'attention de l'employeur. Dans une approche très normative, il est recherché des salariés idéaux. Lors de la sélection des bénéficiaires, cette conformité est évaluée de manière décontextualisée et en très peu de temps. Pendant le déroulement du contrat, les écarts aux attendus sont également interprétés en termes de comportements de conformité alors même qu'ils

semblent plutôt liés à des insuffisances en comportements d'efficacité. Très peu d'apprentissages conscientisés de savoir-être sont relevés.

La figure 3.32 permet de visualiser que, sur les trois grilles d'analyse que sont les figures de l'intermédiation, les conventions d'employabilité et les conceptions du savoir-être, ce deuxième groupe de cas se positionne systématiquement dans l'aire gauche.



**Figure 3.32 : Positionnement global du deuxième groupe sur les trois grilles d'analyse**

Les résultats en termes d'insertion durable dans les trois cas composant ce deuxième groupe sont globalement faibles. Sur les neuf bénéficiaires suivis, seul un a pu accéder à un contrat à durée indéterminée dans les six mois après la sortie du contrat PEC. Trois autres étaient en contrat à durée déterminée et deux sur un nouveau contrat aidé.

### 2.4.3. Un cas singulier

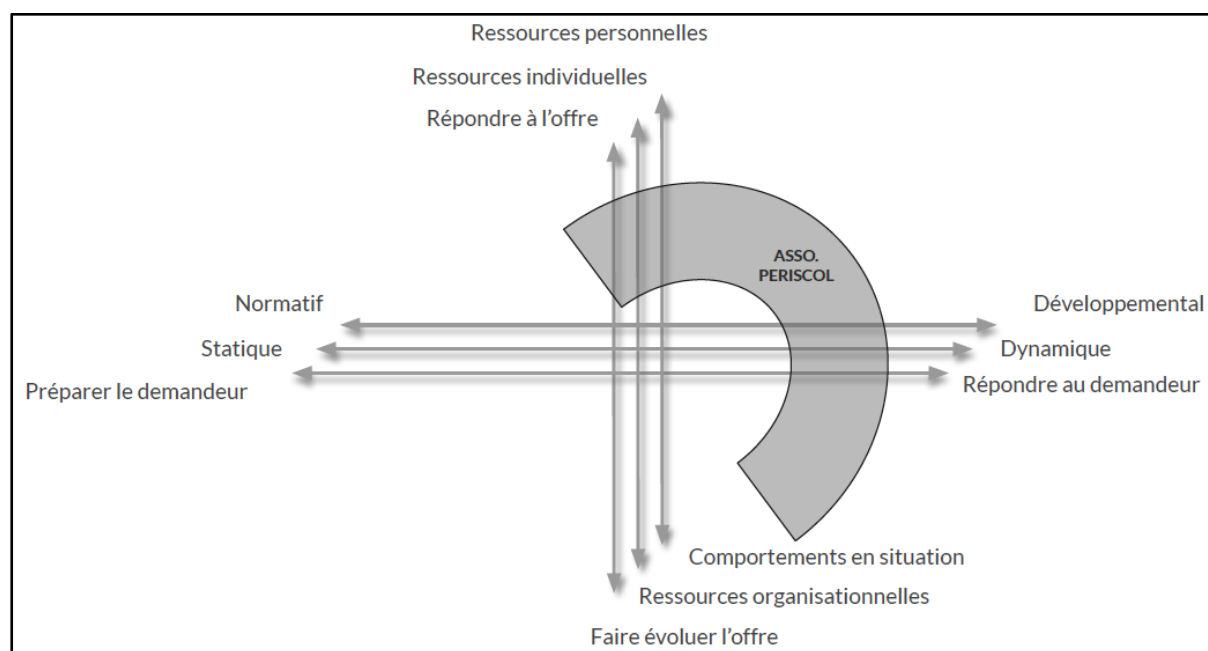
L'atypicité du cas ASSO.PÉRISCOL, déjà relevée à plusieurs reprises, se retrouve dans cette analyse transversale. Ici, l'intermédiaire de l'emploi se positionne dans une posture très peu interventionniste vis-à-vis de l'offre d'emploi, laissant à l'employeur la possibilité de fonctionner, pour le recrutement et la gestion du personnel en contrat aidé, d'une manière proche de celle généralement utilisée pour les contrats de droit commun. On retrouve ce faible interventionnisme au niveau de l'offre d'emploi avec une absence de préparation des demandeurs d'emploi mais pas non plus de recherche marquée d'adéquation aux demandes des bénéficiaires. Il s'agit, pour

l'intermédiaire, de répondre administrativement à des besoins permanents en personnel dans un cadre non conventionnel vis-à-vis de l'insertion professionnelle de publics éloignés de l'emploi.

L'employeur fait reposer son activité sur les contrats PEC en imposant un prérequis relativement élevé sur le niveau de qualification, en offrant un soutien appuyé du management de proximité, en permettant des apprentissages entre pairs à travers des temps dédiés d'échanges de pratiques ainsi qu'en investissant dans une formation longue et qualifiante. Cet investissement à long terme conduit logiquement l'employeur à vouloir conserver les bénéficiaires le plus longtemps possible en enchaînant, de manière dérogatoire, les contrats aidés.

Du point de vue des savoir-être, c'est une approche développementale singulière qui est appliquée par l'employeur. Les ressources fluides de type analyse, raisonnement ou résolution de problèmes sont scrutées lors du processus d'embauche afin de s'assurer que les candidats puissent s'adapter à une activité exigeante et, ensuite, ce sont vers les comportements d'efficacité en lien direct avec le travail qui retiennent l'attention de l'employeur.

Comme le montre la figure 3.33, comparativement aux deux groupes de cas précédemment identifiés, le cas ASSO.PERISCOL couvre un champ plus large et moins latéralisé. Il est à noter que l'incursion dans la partie gauche du schéma est uniquement liée à un positionnement peu clair à propos de l'intervention sur la demande d'emploi de la part de l'intermédiaire de l'emploi.



**Figure 3.33** : Positionnement global du cas ASSO.PERISCOL sur les trois grilles d'analyse

Comme il est indiqué dans la partie analyse intra-cas les résultats du cas ASSO.PERISCOL en termes d’insertion durable sont contrastés. Malgré le fait que, sur les cinq bénéficiaires suivis, deux ont pu accéder à un contrat à durée indéterminée et un autre à un contrat à durée déterminée, l’interprétation de ces résultats doit intégrer le haut niveau de qualification des bénéficiaires en amont du processus d’insertion ainsi que la durée de ce processus d’insertion qui a vu se succéder, pour la plupart des bénéficiaires, plusieurs dispositifs chez le même employeur.

#### **2.4.4. Observations générales sur l’analyse transversale**

La question de recherche de la présente thèse portait sur l’articulation des approches du savoir-être, de l’employabilité et de l’insertion professionnelle vis-à-vis des publics éloignés du marché du travail. Les résultats obtenus à l’issue de cette analyse transversale viennent apporter des éléments de réponse. En effet, il apparaît dans nos résultats qu’une cohérence se dessine entre les trois grilles d’analyse utilisées à partir de leurs axes horizontaux. Qu’il s’agisse de l’axe “préparation du demandeur/répondre directement à la demande” de la grille des figures d’intermédiation, de l’axe “statique/dynamique” de la grille des conventions d’employabilité ou encore de l’axe “normatif/développemental” de la grille des approches du savoir-être, ceux-ci semblent nettement discriminants et liés entre eux. Cinq cas sur les six étudiés se trouvent exclusivement d’un côté ou de l’autre de ces trois axes. Pour ce qui est du cas atypique, cette latéralité se retrouve, mais elle est moins nette.

Ces co-occurrences, constatées dans un contexte d’insertion professionnelle, permettent de postuler un lien causal entre les pratiques d’un intermédiaire de l’emploi, celles de l’employeur et les conceptions de savoir-être véhiculées. Ainsi, l’intervention d’un intermédiaire de l’emploi visant à mettre en condition les bénéficiaires d’un contrat PEC serait associée, chez l’employeur, à des pratiques de type statiques du point de vue de l’employabilité et des compétences, avec un faible degré d’employeurabilité, le tout en lien avec une vision normative des savoir-être. A contrario, l’intervention d’un intermédiaire de l’emploi cherchant à répondre plus directement à la demande serait associée, chez l’employeur du contrat aidé, à une gestion plus dynamique de l’employabilité et des compétences, avec le déploiement de nombreuses pratiques d’employeurabilité, le tout en lien avec une vision développementale des savoir-être. Cependant, nos données et notre approche largement qualitative ne nous permettent pas de déterminer le poids relatif de chacune des trois variables et les sens d’influence.



La présentation de nos résultats d'analyses étant terminée, ceux-ci vont être discutés dans la partie suivante.

\*  
\* \*

## **PARTIE 4 : DISCUSSION**



## Discussion des résultats

Cette dernière partie sera consacrée à une prise de recul par rapport aux résultats obtenus. Il s'agira d'identifier les apports théoriques et pratiques ainsi que de présenter les limites de nos recherches.

### 1.1. Apports théoriques

En ce qui concerne les apports théoriques et la contribution de nos recherches à l'avancée des connaissances scientifiques, nous considérons qu'ils se situent à trois niveaux qui sont la caractérisation de la notion de savoir-être, une mise en relation originale de concepts ou champs de recherche jusqu'ici traités séparément ainsi que l'approfondissement de la notion d'employabilité, en lien avec celle d'employabilité.

#### 1.1.1. Caractérisation de la notion de savoir-être

Un des apports théoriques de ce travail de thèse se situe au niveau de la participation à une meilleure caractérisation de la notion de savoir-être.

Une première grille de lecture générique du savoir-être composée de cinq types de ressources internes et trois types de comportements (figure 1.4) a fait l'objet d'une publication dans une revue à comité de lecture. S'appuyant largement sur ces premiers travaux, une nouvelle version de grille de lecture du savoir-être a été proposée dans le cadre de cette thèse. Comportant deux axes et quatre quadrants, la nouvelle grille de lecture permet une opérationnalisation plus aisée d'une notion particulièrement complexe à circonscrire et à objectiver. Comme nous l'avons vu, notre proposition rejoint et complète de précédentes recherches, telles celles de Sandra Bellier (2004)

Nous n'avons cependant pas, au cours de ces recherches, apporté notre définition de la notion de savoir-être. Ce choix délibéré repose sur deux arguments. Le premier est que de nombreuses définitions, toutes différentes, ont déjà été données par les chercheurs et qu'il ne nous paraissait pas utile d'en apporter une nouvelle. Le second argument repose dans la conviction que la notion de savoir-être se prête particulièrement mal à un enfermement dans une définition restrictive. Comme il a été décrit dans la première partie de la présente thèse, le savoir-être a des origines et des champs d'application diverses qui sont à l'origine d'interprétations et d'angles de vue différents sur la notion.

Dans ce contexte, il nous a semblé plus pertinent de travailler à l'élaboration d'une grille de lecture pouvant permettre de présenter les différents aspects du savoir-être et de leur donner du sens. L'opérationnalisation de cette grille de lecture dans le contexte particulier de l'insertion professionnelle a permis d'appréhender sa validité et ses limites.

En particulier, nous avons pu constater les difficultés liées à l'interprétation de certains savoir-être dont la dimension normative ou développementale mérite d'être questionnée en lien avec les intentions de l'utilisateur. Ainsi, à titre d'exemple, une problématique de tenue vestimentaire évoquée par un employeur peut renvoyer à une volonté de ce dernier de s'assurer que le travail puisse se faire dans des conditions d'efficacité optimales en répondant à des contraintes concrètes et spécifiques de l'activité. Mais une focalisation sur la tenue vestimentaire peut également répondre à un souhait de l'employeur d'obtenir une conformisation à des critères prédéfinis et uniformes de tenue considérée comme correcte ou valorisante en vue de faciliter la gestion du personnel ou renvoyer une image maîtrisée de l'entreprise. Enfin, la préoccupation pour la tenue vestimentaire peut répondre à une volonté de l'employeur d'inculquer à son personnel des valeurs de respect de soi-même et d'autrui en vue de contribuer à son développement psychosocial. En situation, les finalités peuvent s'entremêler et être difficilement accessibles.

Face à cette potentielle polysémie des savoir-être, aux difficultés et risques y afférant, ne serait-il pas préférable de limiter, voire banir, leur utilisation dans un cadre d'insertion auprès de publics fragiles ? Notre opinion est qu'il vaut mieux un recours éclairé aux savoir-être qu'un rejet de la notion se traduisant inmanquablement par un report sur des ersatz aux contours et intentions très peu définis.

### **1.1.2. Mise en relation originale de plusieurs concepts**

Nos recherches nous ont conduit à mettre en relation des concepts ou champs de recherche jusqu'ici traités séparément dans la littérature scientifique.

La mise en relation originale de concepts est au cœur de notre démarche de recherche puisqu'il s'agissait d'étudier les éventuelles articulations entre les figures de l'intermédiation, les conventions d'employabilité et les approches du savoir-être. A notre connaissance, ces trois concepts n'avaient jusqu'ici jamais été étudiés ensemble. Seules les conventions d'employabilité et des figures de compétences individuelles avaient été rapprochées par Loufrani-Fedida, Oiry et Saint-Germes (2015). Les résultats auxquels nous avons abouti dans un contexte particulier qui est celui de l'insertion

professionnelle de publics éloignés du travail, permettent bien de postuler des articulations entre les trois concepts. En outre, à travers la confrontation au terrain, nos recherches ont permis d'enrichir l'appréhension de ces concepts et leurs possibilités d'opérationnalisation.

La mise en relation originale de champs de recherche dans nos travaux a également concerné la Socialisation Organisationnelle (SO) et l'Apprentissage en Situation de Travail (AST), qui se sont développés indépendamment l'un de l'autre, mais qui ont révélé des recouvrements ainsi qu'une complémentarité au potentiel heuristique intéressant, méritant sans doute des approfondissements. Ainsi, l'articulation entre les facteurs d'inclusion, issus de la socialisation organisationnelle, et les facteurs de guidance, mis en lumière par les recherches sur l'apprentissage en situation de travail, pourrait encore être approfondie.

### **1.1.3. Ouverture sur des approches systémique et configurationnelle de l'insertion professionnelle**

Nos recherches nous conduisent à penser qu'un éclairage par les théories de la systémique peut être fécond. En s'appuyant sur les éléments définitionnels recueillis par Lugan (2009), nous pouvons dire qu'un "système" correspond à un ensemble cohérent d'éléments en interaction dynamique à l'intérieur d'un tout fonctionnant de manière unitaire et organisé en fonction d'un but. Le modèle de la systémique tel que développé par Le Moigne (1990) invite à caractériser un système à travers cinq dimensions : 1) la dimension "évolutions" qui revient à décrire l'objet étudié par sa généalogie, d'où vient-il ? Où va-il ? 2) la dimension "fonctionnement" décrivant notamment les intrants, extrants et interrelations internes du système ; 3) la dimension "structure" avec les différentes composantes du système ; 4) la dimension "environnement actif" avec les éléments de l'environnement du système qui ont une influence sur son fonctionnement ; 5) la dimension "finalité" décrivant ce que le système fait, à quoi sert-il ? Nos travaux fournissent des éléments pour envisager chaque cas étudié comme un système à part entière en suivant ces cinq dimensions descriptives.

Pour ce qui est de la dimension "évolution", l'historique d'utilisation des différentes formules de contrats aidés et le degré d'antériorité de la relation entre l'intermédiaire de l'emploi et l'employeur nous semblent être des éléments essentiels. Les structures employeuses publiques semblent encore marquées par un historique de recours au contrat aidé sur un mode administratif, tourné avant tout vers des besoins internes d'occupation de poste sur lesquels les enjeux de qualité du travail sont peu prégnants. Des éléments recueillis dans les cas ÉCOLE.AP ou ÉCOLE.ASEM montrent que l'évolution

de ce mode d'utilisation des contrats aidés est favorisée par la qualité de la relation entre l'intermédiaire de l'emploi et l'employeur. Parmi les évolutions du mode d'utilisation du contrat PEC que nous avons relevé, le durcissement des conditions de reconduction des contrats, imposé par le législateur en vue d'accentuer la vocation transitionnelle du dispositif, est un élément particulièrement structurant. Le rôle du prescripteur ou intermédiaire de l'emploi, a également été renforcé avec cette nouvelle formule de contrat aidé que constitue le contrat PEC, tout comme a été renforcé la place des savoir-être dans les compétences à développer.

La dimension "fonctionnement" des systèmes formés par les cas étudiés peut être décrite à partir des intrants que représentent la situation initiale des demandeurs d'emploi aux profils et besoins différents, la stratégie de l'employeur ainsi que les outils de la politique publique de l'emploi tel le contrat PEC. Le principal extrant du système est le degré d'employabilité et/ou d'insertion avec lesquels les bénéficiaires ressortent du dispositif. A l'intérieur du système, les principaux acteurs que sont le demandeur d'emploi, l'intermédiaire de l'emploi et l'employeur sont en interaction. Le type d'activité de travail confiée au salarié en insertion ainsi que le volume de contrats gérés nous semblent être des éléments essentiels de ce fonctionnement systémique.

En ce qui concerne la dimension "structure", les systèmes en question, tels que nous les avons étudiés, sont basés sur les pratiques d'intermédiation d'un prescripteur de contrat PEC, en lien avec les pratiques d'un employeur traduisant une conception de l'employabilité et un degré d'employeurabilité, le tout étant en lien avec une approche particulière des savoir-être. Les structures organisationnelles des employeurs sont également des éléments à prendre en compte. En effet, des différentes notables apparaissent entre des structures de taille importante, à l'organisation très hiérarchisée (telles PUBLIC.SUP, ECOLE. ASEM et ECOLE.AP) et des employeurs à la taille plus modeste et au fonctionnement plus souple (tels ASSO.INSER et ASSO.ACCUEIL).

La dimension "environnement actif" peut être illustrée tout autant par le contexte économique et la situation du marché du travail dans le bassin d'emploi concerné, par l'orientation des politiques publiques ou par les évolutions sociétales impactant le degré de responsabilité individuelle ou collective accordé à la situation de chômage. Il est à noter que la mise en œuvre du dispositif PEC est pilotée, au niveau départemental ou régional par une commission composée des dirigeants locaux du service public de l'emploi ainsi que du préfet. Au delà du suivi des consommations budgétaires, cette commission représente une part de l'environnement politique du système considéré.

Enfin, pour ce qui est de la dimension “finalité”, autour d’un objectif institutionnel d’insertion professionnelle, se structurent des finalités différenciées de chaque acteur influençant leur comportement. Pour l’intermédiaire de l’emploi la question de la finalité se structure largement autour d’un objectif d’insertion par l’emploi ou vers l’emploi. Du côté de l’employeur, l’éloignement plus ou moins important de l’activité confiée aux salariés en insertion d’avec le cœur de métier de la structure employeuse nous semble être un indicateur pertinent de cette dimension finalité. Le cas ASSO.INSER illustre un cas de très grande proximité puisque les salariés en insertion interviennent directement dans la production de la valeur ajoutée correspondant à la vocation sociale de l’employeur. Dans ce cas, finalité d’insertion et finalité productive se rejoignent, conditionnant les pratiques vers une plus forte employeurabilité. A l’opposé, dans le cas PUBLIC.SUP, le travail des salariés en insertion est cantonné à des activités très périphérique par rapport à la vocation première de l’employeur qui est l’enseignement supérieur auprès d’étudiants. Nous avons relevé que le degré d’investissement de l’employeur en pratiques d’employeurabilité était négativement influencé par cet éloignement. Plus largement, cette dimension finalité renvoie à la question de la responsabilité sociétale de l’employeur (ou RSE) vis à vis de l’insertion des personnes éloignées de l’emploi. Une thématique traitée notamment par Semenowicz (2020) dans le cadre d’un grand groupe du bâtiment et des travaux publics.

Nous pouvons donc retrouver dans chacun des six cas étudiés les composantes d’un fonctionnement du type systémique incluant des interactions réciproques entre les différents éléments en présence. La compréhension des processus et dispositifs d’insertion professionnels peuvent s’en trouver enrichis. Mais, dans le prolongement de l’approche systémique, une approche théorique complémentaire nous semble porteuse d’un potentiel heuristique important dans l’application à notre sujet de recherche, il s’agit de l’approche configurationnelle.

L’approche configurationnelle est un cadre conceptuel initialement développé dans le domaine de la théorie des organisations et qui a ensuite été appliqué dans de multiples champs de recherche tels que les pratiques de socialisation des petites entreprises (Bargues, 2013) ou encore l’efficacité des pratiques de gestion des ressources humaines (Allani-Soltan et al., 2004). A notre connaissance, aucune application n’a été spécifiquement étudiée dans le domaine de l’insertion professionnelle. S’appuyant sur une vision systémique des organisations, l’approche configurationnelle ambitionne de dépasser les limites attribuables aux théories de la contingence qui veulent que la performance d’une organisation ne peut résulter que d’une adaptation à des facteurs de contingence externes dans un mode purement déterministe. L’approche configurationnelle est plus riche et plus complexe dans le sens où elle repose sur un ajustement à la fois horizontal, c’est-à-dire relatif à la cohérence



interne de l'ensemble des variables d'un même domaine (par exemples les différentes pratiques de GRH), mais également vertical, relatif à la cohérence externe de groupes de variables issus de domaines distincts (par exemple les pratiques de GRH et la stratégie d'affaires). La performance de l'organisation résulte du degré de cohérence entre ces différents facteurs et, selon le principe d'équifinalité, « *plusieurs configurations peuvent conduire à un niveau de performance maximal* » (Allani-Soltan et al., p. 3).

Appliquée à notre recherche, cette approche théorique nous invite à envisager la performance de la configuration du dispositif d'insertion sous l'angle des résultats en termes d'insertion durable ou, du moins, en termes d'apports significatifs en employabilité pour les bénéficiaires du contrat PEC. En externe, deux variables nous semblent être particulièrement prégnantes, il s'agit du profil des bénéficiaires et du profil des employeurs. En effet, nous avons pu constater une assez forte hétérogénéité dans le profil des demandeurs d'emploi entrant dans le dispositif PEC. Sur les critères du niveau de qualification, du capital social, de l'expérience professionnelle, de la maîtrise des codes comportementaux du monde du travail, ou d'autres freins sociaux (santé, logement, situation financière...), nous pouvons considérer, par simplification, qu'il existe deux types de profils distincts parmi les bénéficiaires de contrat PEC : les personnes ayant un fort éloignement vis-à-vis du travail et les personnes l'éloignement est plus relatif. Nous avons également vu que la forme juridique et la vocation des structures employeuses pouvait être des facteurs déterminants.

Au sein même des systèmes d'insertion étudiés, l'approche configurationnelle nous conduit à étudier la cohérence interne des pratiques mises en œuvre en termes d'intermédiation, d'employabilité/employeurabilité et de savoir-être. En s'appuyant sur nos résultats, deux configurations nous semblent, de part leur cohérence interne et externe, représenter les plus fortes probabilités de performance en termes d'insertion durable. La première configuration, que nous nommée « insertion inclusive » repose essentiellement sur des pratiques fortement inclusives de la part de l'employeur qui est en mesure de mettre son activité au service de l'insertion de personnes très éloignées du travail, à petite échelle. La seconde configuration, dénommée « insertion étayée » repose sur une intervention plus forte de l'intermédiaire, en partenariat avec un employeur qui met en œuvre de nombreuses pratiques d'étayage en faveur du développement des salariés en insertion. Ces deux configurations et les principales pratiques associées sont présentées dans le tableau 4.1 de la page suivante.

	<b>Configuration 1 Insertion inclusive</b>	<b>Configuration 2 Insertion étayée</b>
Profil des bénéficiaires	Personnes fortement éloignées du travail.	Personnes modérément éloignées du travail.
Profil de l'employeur	Structure associative indépendante.	Structure associative ou organisme public.
Pratiques d'intermédiation	<p><b>Figure de l'insertion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faible intervention dans la présélection des candidats.</li> <li>• Aucune préparation des candidats.</li> <li>• Petit nombre de placements simultanés chez l'employeur.</li> <li>• Marges de manœuvres importantes laissées à l'employeur.</li> <li>• Position de conseil sur demande de l'employeur (à propos des dispositifs de formation ou de la gestion du personnel).</li> </ul>	<p><b>Figures de l'insertion/médiation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Appui dans la définition précise des besoins.</li> <li>• Appui dans la présélection des candidats.</li> <li>• Faible préparation des candidats.</li> <li>• Nombre limité de placements simultanés chez l'employeur.</li> <li>• Partenariat étroit avec l'employeur pour le respect des obligations légales et contractuelles.</li> </ul>
Pratiques d'employabilité / d'employeurabilité	<p><b>Employabilité supportée/projective</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Essai préalable par immersion dans la structure.</li> <li>• Pas de sélection à l'embauche.</li> <li>• Une activité peu exigeante et adaptée au bénéficiaire.</li> <li>• Cadrage fort mais bienveillant.</li> <li>• Fort degré d'inclusion au sein du collectif.</li> <li>• Formation individualisée dans des domaines pratiques professionnels ou personnels.</li> <li>• Immersion chez des employeurs partenaires du secteur marchand.</li> </ul>	<p><b>Employabilité supportée</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Présentation très détaillée du poste à pouvoir au candidat.</li> <li>• Faible sélectivité à l'embauche.</li> <li>• Exigence de l'activité et du niveau de qualité attendue.</li> <li>• Activité confiée dans le cœur de métier de l'employeur.</li> <li>• Etayage professionnel fort par le responsable hiérarchique et des pairs.</li> <li>• Formation professionnelle diplômante.</li> <li>• Possibilité d'embauche en CDI à l'issue du contrat.</li> </ul>
Approche des S.E.	<p><b>Ressources fluides</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Peu d'importance accordée aux comportements normatifs et aux ressources cristallisées.</li> <li>• Recherche de développement de l'image de soi des bénéficiaires.</li> </ul>	<p><b>Ressources fluides / comportements d'efficacité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les comportements potentiellement normatifs évalués à l'aune de l'efficacité productive.</li> <li>• Recherche de développement de l'image de soi des bénéficiaires.</li> </ul>

**Tableau 4.1 : Configurations cohérentes pour maximiser l'insertion**

Le tableau 4.1 présente l'intérêt de distinguer des modes d'actions différenciés pour maximiser les potentialités d'insertion à travers une mise en cohérence des pratiques d'intermédiation, d'employabilité/employeurabilité ainsi que l'approche des savoir-être. L'apport de ce support réside dans des gains en termes de lecture et d'intelligibilité des dispositifs d'insertion professionnelle.

#### **1.1.4. Approfondissement de la notion d'employeurabilité**

Nous avons insisté, dans la seconde partie de la présente thèse, sur le fait que la notion d'employeurabilité était relativement récente et encore peu caractérisée dans la littérature. Pourtant son utilisation dans le rapport Borello & Barfety (2018) à la ministre du travail, dans des recherches récentes (Urasadettan et Schmidt, 2020), ou encore par un collectif de citoyens soutenus par des institutions importantes<sup>21</sup> et jusque dans dans la presse grand public<sup>22</sup> signale l'intérêt que représente l'employeurabilité face à un marché du travail marqué par de forts déséquilibres.

A travers un travail de recension des facteurs d'employeurabilité cités dans la littérature puis d'un enrichissement à partir de pratiques issues des champs de recherche de la Socialisation Organisationnelle et de l'Apprentissage en Situation de Travail, nos recherches théoriques ont abouties à la production d'un tableau présentant 34 types de pratiques classées en cinq catégories (tableau 1.21). Reprenant les problématiques de recrutement et de formation déjà régulièrement citées dans la littérature, cette liste de pratiques va au-delà pour intégrer de nombreux autres facteurs, à la main de l'employeur, susceptibles d'influer sur la qualité de l'emploi proposé, de développer le potentiel apprenant d'une situation de travail et donc de renforcer l'employabilité interne comme externe des salariés.

L'analyse des six terrains d'étude mobilisés pour notre recherche permet de compléter et de préciser cette première liste de pratiques d'employeurabilité issue de la littérature. Le tableau 4.2 à suivre vise à mettre en lumière cet enrichissement. Les pratiques relevées dans la littérature y apparaissent en caractères normaux et les apports de nos travaux en caractères en caractères gras. Le classement en cinq catégories adopté tout le long de nos travaux est conservé. Il est à noter que certaines pratiques citées ne peuvent pas être mises en oeuvre conjointement et des choix doivent donc être réalisés par l'employeur afin de s'adapter à son activité comme au profil des salariés concernés.

---

<sup>21</sup> "Projet employeurabilité, Et si les employeurs « traversaient aussi la rue »... ?" consulté le 29 décembre 2022 à partir du lien : <https://fondation.credit-cooperatif.coop/sites/default/files/2020-10/Livret-V7-BAT-def.pdf>

<sup>22</sup> "Employeurabilité ? Un enfant de la reprise" Article paru dans le journal Les Echos du 18 janvier 2001

### Pratiques antérieures à l'embauche

- Identification du besoin et du profil d'emploi à pourvoir **en lien avec les contraintes réelles du poste.**
- Choix d'un canal de recrutement efficient.
- Sélection des candidats par « rencontres incarnées » au plus près de l'activité **et par le futur manager direct.**
- Pertinence du processus de recrutement (modalités et critères de sélection).
- **Faible centration sur les caractéristiques biographiques du candidat (éléments apparaissant sur un CV).**
- **Des critères de sélection relevant de la discrimination positive sur la base des freins à l'emploi des candidats.**
- **Centration sur les potentialités de progrès des candidats plus que sur les performances passées.**
- **Ouverture sur des compétences potentielles acquises dans le monde professionnel comme personnel.**
- Recours préférentiel au contrat à durée indéterminée.
- Réalisme et précision des informations communiquées par l'employeur.
- **Présentation détaillée du poste au candidat lors de l'entretien d'embauche sur la base des contraintes et opportunités réelles.**
- **Immersion préalable dans la structure pour permettre une prise de connaissance mutuelle.**
- Établissement d'un contrat psychologique **clair sur les attendus à l'égard du salarié et les possibilités d'accompagnement de l'employeur.**
- Engagements verbaux sur les contributions / rétributions.
- Clarté sur les perspectives d'embauches **ou de renouvellement** à l'issue du contrat.
- **Une liberté d'engagement donnée explicitement au candidat lors de l'entretien d'embauche.**

### Pratiques concernant l'activité de travail confiée au salarié

- Clarté du rôle attribué à la recrue vis-à-vis d'elle-même et de ses collègues.
- Adaptation des tâches confiées en quantité et niveau de difficulté.
- Progressivité de la complexité des activités et des responsabilités.
- **Immersion rapide mais accompagnée dans l'activité pour mobiliser les ressources du salarié.**
- Contenu cognitif du travail **relativement exigeant** (technicité, variété des tâches, rotation des tâches, confrontation à des problèmes imprévus) **mobilisant la réflexion et la mémoire.**
- **Un travail peu exigeant mais adapté aux possibilités du salarié et comportant une dimension relationnelle.**
- **Un travail porteur de sens, d'utilité sociale, tourné vers l'aide à autrui.**
- **Une activité permettant une contribution directe à l'objet social de l'employeur (cœur de métier).**
- Autonomie accordée dans l'activité (auto-évaluation, redéfinition des objectifs, prise de décision, gestion des horaires) **en coordination avec les autres membres du collectif de travail.**

### Pratiques relevant de l'organisation du travail

- Mise à disposition d'un environnement matériel et technique favorable **correspondant au matériel utilisé pendant la formation et aux normes en vigueur dans la profession.**
- Composition équilibrée des collectifs de travail (mixité des profils et statuts).
- Richesse et variété des agents socialisants.
- **Intégration dans une équipe professionnelle pluridisciplinaire.**
- **Une organisation qui multiplie les occasions de travail en équipe plutôt que seul.**
- **Favorisation d'un fonctionnement social communautaire et inclusif.**
- **Favorisation d'une dynamique de groupe permettant des auto-régulations et la résolution de problèmes au sein du collectif de travail.**
- Possibilité de relations informelles avec le groupe (espace et temps).
- Facilitation de l'accès à l'information et de son partage
- Décloisonnement du travail.
- Agencement du temps de travail pour répondre à des contraintes personnelles **telles que la réalisation des démarches administratives.**
- Aménagement de l'environnement de travail pour plus de potentiel formatif et temps pour l'accompagnement

### Pratiques relevant du management

- Pratiques d'accueil et d'intégration **visant à mettre les nouvelles recrues en confiance (par exemple prise de contact téléphonique par le manager de proximité peu avant le début du contrat).**
- **Affectation d'un référent opérationnel dès l'arrivée du nouveau salarié.**
- Présentation aux autres membres du groupe.
- Information des personnes travaillant dans l'environnement de l'apprenant.
- Pratiques de management valorisant le collectif et la collaboration plutôt que la compétition.
- Reconnaissance de l'identité spécifique de la recrue **avec un intérêt pour le parcours de vie du candidat afin de contextualiser son comportement au travail.**
- Sécurité psychologique : indulgence en cas d'erreur ou de difficulté.
- Droit à l'essai étayé.
- **Accord d'un droit à l'erreur pédagogique accompagné d'un débriefing systématique avec le manager.**
- **Cadrage hiérarchique fort mais bienveillant sur les comportements inappropriés.**
- **Application effective de la sanction de rupture de contrat lorsque c'est nécessaire.**
- Soutien social de la part du supérieur hiérarchique **qui doit être facilement accessible.**
- Fixation des objectifs et évaluation au plus proche de la situation de travail.
- Exigence de qualité, de valeur ajoutée, de productivité, et d'utilité.
- **Évaluation de type ipsative et non par comparaison à une norme ou par comparaison des salariés entre eux.**
- **Délivrance de feed-back et signes de reconnaissance réguliers.**

- Adaptation à posteriori du travail, du rôle ou de l'environnement si nécessaire.
- Attitude positive face aux stratégies individuelles d'intégration des recrues (demandes d'information, observations, propositions d'innovation). **Valorisation et encouragement des prises d'initiatives, incitation à la proactivité des salariés.**
- Perspectives d'évolution et de mobilité pour les salariés.
- Anticipation des départs pour éviter les incertitudes sur l'avenir.

#### Pratiques relevant des RH ou de l'accompagnement des apprentissages

- **Accompagnement dans un travail réflexif sur les pratiques sous différentes formes (individuel ou collectif, à l'écrit ou à l'oral...).**
- Possibilités d'échanges et de confrontations de pratiques dans le travail. **Organisation de temps de réunion spécifiques entre pairs.**
- Action sur le terrain d'un tuteur sans lien hiérarchique et formé au tutorat.
- **Possibilité d'un tutorat à visée apprenante assuré par le responsable hiérarchique.**
- Entretiens professionnels individuels **planifiés ou pour répondre à un besoin ponctuel.**
- Investissement important dans la formation continue **au-delà des obligations légales et contractuelles.**
- **Financement et accompagnement sur des formations longues et diplômantes.**
- **Accompagnement sur des démarches de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE).**
- Formations en cohérence avec les évolutions du poste.
- Formations aussi bien sur les savoir-faire techniques que sur les savoir-être **avec un accent sur le développement de la confiance en soi des bénéficiaires.**
- **Proposition de formations personnalisées, adaptés aux souhaits des bénéficiaires.**
- **Financement de formations non professionnelle mais pouvant permettre de lever des freins à l'emploi (par exemple : permis de conduire).**
- Changements de poste selon le projet professionnel.
- Attention aux projets de mobilité horizontale ou promotionnelle des salariés.
- Encouragement et soutien des projets individuels de formation.
- **Mise en relation avec d'autres employeurs, pendant le contrat, sous forme d'immersions.**

**Tableau 4.2 : Liste enrichie de pratiques d'employeurabilité**

A travers l'application au terrain de nos six cas d'étude, cette liste de pratiques d'employeurabilité a démontré qu'elle permettait de discriminer des profils d'employeur, aussi bien en termes de convention d'employabilité que de degré d'employeurabilité.

Ainsi, nos travaux ont permis d'enrichir la notion d'employeurabilité au-delà d'une caractérisation de sur la base du type de contrat de travail proposé ou du parcours de formation et d'évolution accordé aux salariés. La convocation du champ de recherche de la socialisation organisationnelle a apporté

des facteurs d'inclusion. L'activation par l'employeur de ces facteurs permet de poser les bases d'une relation favorable aux apprentissages à travers une ouverture à l'altérité et un contrat psychologique équilibré. Il s'agit de favoriser chez l'apprenant l'insertion dans un groupe social porteur de valeurs, de normes et d'une culture spécifique, le tout dans le respect de sa singularité. Quant aux apports du champ de recherche l'apprentissage en situation de travail, ils se situent plutôt sur des facteurs de guidance<sup>23</sup>. Ces facteurs de guidance, à la condition qu'ils soient présents et accessibles aux salariés, offrent des supports indispensables pour l'acquisition des méthodes et compétences dans le travail. Il peut s'agir de guidance directe, à travers des dispositifs mis en place par l'organisation avec l'intention de favoriser les apprentissages, ou de guidance indirecte se faisant par le truchement des interactions sociales avec les collègues.

Enfin, nos recherches ont montré que la présence de nombreuses pratiques d'employeurabilité était en lien avec une convention d'employabilité supportée ainsi que, dans une moindre mesure, avec une convention d'employabilité projective. En outre, les données du terrain ont permis d'enrichir cette liste avec des exemples concrets et parfois inattendus. Alors que les deux notions d'employabilité et d'employeurabilité sont très souvent opposées, nos travaux ont permis d'établir des ponts entre elles et de montrer que certaines approches de l'employabilité sont compatibles avec une forte employeurabilité.

## 1.2. Implications pratiques

### 1.2.1. Implications pour l'évaluation des savoir-être

Nos recherches sur la caractérisation du savoir-être et son apprentissage nous ont logiquement conduit à nous questionner sur les méthodes d'évaluation de ce type de compétence. Les développements de la première partie de la présente thèse mentionnent des difficultés liées à l'identification, l'objectivation et l'évaluation du degré de maîtrise des savoir-être. Des référentiels et outils d'évaluation sont également mentionnés. Mais il nous est apparu intéressant d'entamer la construction d'un outil spécifique sur la base de nos recherches.

---

<sup>23</sup> A travers, l'utilisation de ce terme nous faisons référence au mot anglais employé par Stephen Billett, chercheur aux origines de l'AST ainsi qu'à l'acception de Bourgeois (2019) en tant qu'étayage pédagogique

Pour concevoir cet outil, nous avons déterminé un certain nombre de spécifications devant permettre de dépasser les limites constatées des outils existants dans un cadre d'insertion professionnelle. Ainsi notre outil d'évaluation du savoir-être devait :

- être simple d'utilisation, avec des textes compréhensibles par un large public, incluant des personnes à faible niveau de qualification ;
- faire appel à des savoir-être pouvant répondre à des critères d'homogénéité et de variété, incluant les problématiques récurrentes relevées dans l'insertion professionnelle de publics éloignés du travail ;
- représenter un outil pouvant être utilisé aussi bien dans le cadre d'une auto-évaluation, d'une évaluation par autrui que d'un dialogue entre un évaluateur et un évalué ;
- permettre une graduation du niveau de maîtrise des savoir-être afin d'éviter les jugements binaires potentiellement stigmatisant et offrir une vision des progrès envisageables ;
- se baser uniquement sur des comportements observables décrits de telle façon qu'ils soient le plus facilement possible rattachables à une situation de travail réelle afin de faciliter l'objectivation ;

Le projet d'outil auquel nous avons abouti reprend les 11 dimensions de comportements de savoir-être issues de nos recherches et mentionnées sur la figure 1.4 (la dimension management a été écartée, l'outil n'ayant pas vocation, dans un premier temps, à s'adresser à des managers). Ces 11 dimensions ont été déclinées en 30 sous-dimensions et 119 items d'application. Chacun de ces items d'application a fait l'objet d'une description en 3 niveaux de maîtrise sous forme de comportements observables, soit un total de 357 comportements observables. Les comportements observables sont inspirés par la consultation de nombre d'outils existants et complétés à l'aide de notre expérience du monde du travail, notamment dans un contexte d'insertion professionnelle.

Cet outil, inséré en annexe , reste à finaliser dans sa présentation et il n'a pas pu encore être testé dans des conditions lui garantissant un degré acceptable de fiabilité. Il n'a donc pas été intégré dans la présente recherche terrain, mais il offre des perspectives intéressantes dans le domaine des apports managériaux.

### **1.2.2. Implications pour la gestion des contrats PEC**

Le contrat PEC représente le contexte de la présente recherche. Or, il s'agit d'un dispositif récent n'ayant que très peu fait l'objet d'étude d'impact spécifique à notre connaissance. Nos résultats peuvent donc représenter un intérêt dans un cadre d'évaluation de dispositif d'insertion faisant appel à des fonds publics.



Comme il a été indiqué sur le tableau 2.14 dans la deuxième partie, le prescripteur du contrat PEC, une structure du service public de l'emploi, doit s'assurer que l'employeur ait un degré d'employeurabilité suffisant pour être en capacité d'offrir des postes et un environnement de travail propice à un parcours d'insertion, en adéquation avec le projet professionnel et le profil du demandeur d'emploi. Les prescripteurs n'ont pourtant à leur disposition aucun outillage spécifique pour déterminer ce degré d'employeurabilité. Dans ce contexte, nos travaux peuvent fournir une base de travail pour l'élaboration d'une grille d'évaluation de l'employeurabilité des structures souhaitant embaucher, ou ayant déjà embauché, des personnes en contrat PEC.

Plus précisément, nos travaux ont permis d'apporter un éclairage particulier sur plusieurs facteurs d'employeurabilité et ainsi de tracer des pistes de réflexion pour des mises en œuvres plus adaptées. Ainsi, le degré d'exigence cognitive des tâches confiées aux salariés en insertion est un critère important mais à étudier en parallèle avec l'appui apporté par l'organisation ainsi qu'avec la capacité de l'organisation à faire évoluer le contenu des tâches pour les adapter aux capacités évolutives des apprenants. Cela nécessite un dialogue régulier autour de la qualité du travail et un réel droit à l'erreur. Mais, au-delà du degré d'exigence cognitive des tâches, ce sont également l'importance de la contribution à l'activité de la structure employeuse dans son ensemble et l'utilité sociale du travail confié dont il convient de tenir compte. Nous avons, en effet, pu constater que le sens donné à son activité était un puissant moteur de motivation pour l'apprentissage. Dans ce cadre, le degré de proximité de l'activité confiée aux salariés en insertion avec le cœur de métier de l'employeur est un élément important. Ce paramètre est à mettre en parallèle avec les résultats des recherches de Bernard & Ray (2017) montrant que l'effet des contrats aidés en termes d'insertion est d'autant plus positif que l'expérience acquise par les bénéficiaires est en lien avec un métier sur lequel les employeurs du secteur marchand cherchent à recruter.

Nos résultats mettent également en lumière l'importance de la multiplicité et de la richesse des interactions professionnelles pour l'apprentissage des compétences relationnelles. Les savoir-être du type comportements de conformité et d'implication sont largement informels, inscrits dans des systèmes normatifs socioprofessionnels et basés sur la tenue d'un rôle au sein de la structure, leur apprentissage est donc fortement favorisé par les interactions sociales en situation de travail. Garcia et al. (2020) indiquent ainsi que la diversité de profil des nouveaux entrants (âge, expériences antérieures, personnalité,...) favorise « *la dynamique collective d'apprentissage* » (p.17). Dans un cadre d'insertion, il s'agit donc de veiller à une mixité des statuts mêlant salariés en insertion et

salariés permanents. Le travail en équipe est favorable aux apprentissages, tout particulièrement si l'équipe est pluridisciplinaire. La mise en place de systèmes de binôme, de "personne référente" ou de mentorat participent également à multiplier les interactions professionnelles et à favoriser les apprentissages vicariants. Mais cette richesse potentielle des interactions nécessite un guidage pour être réellement bénéfique aux apprenants. Les interactions méritent ainsi d'être facilitées, voire encouragées par l'organisation et les pratiques managériales à travers une mise en valeur du fonctionnement en collectif et une réduction des barrières statutaires. Les difficultés relationnelles, rapidement repérées grâce à la proximité du management, font idéalement l'objet de débriefings encadrés par un responsable pour servir ainsi de support d'apprentissage.

Les savoir-être de type comportement d'efficacité reposent sur des techniques pouvant faire l'objet d'apprentissages plus formels. Les apprentissages dans ce domaine sont donc favorablement soutenus par de la formation métier ainsi que par des échanges formels de pratiques professionnelles organisés dans un cadre prévu à cet effet et accompagnés par un encadrant professionnel. En ce qui concerne l'investissement dans la formation, il semble essentiel d'opérer une distinction entre les formations tournées vers l'interne, spécifiques à l'activité de l'employeur, et les formations permettant un réel développement de l'employabilité externe. L'accessibilité effective des formations aux salariés en insertion, l'individualisation de ces formations et le fait qu'elles soient ou non qualifiantes sont également des critères à prendre en considération. Le degré d'investissement global en formation n'est donc pas, à lui seul, un critère suffisamment pertinent.

Nos travaux soulignent également l'importance, mais également la faible présence dans la plupart des cas étudiés, du travail réflexif pour révéler et conscientiser les apprentissages. Ceci est particulièrement vrai pour les compétences assimilées à des savoir-être mais recouvrant une "technicité domestique" (Grando & Sulzer, 2003), prétendument simple et maîtrisée par un grand nombre de personnes. Il s'agit notamment des activités de nettoyage ou consistant à s'occuper d'enfants. Dans ce cas, un travail réflexif encadré à partir de traces d'activité permet à l'apprenant de prendre conscience des processus d'action engagés en situation, des résultats obtenus et des progrès réalisés. Les apprentissages gagnent ainsi en visibilité et acquièrent un statut professionnel les éloignant de qualités naturelles faiblement valorisables sur le marché du travail.

Les éléments recueillis concernant la fonction tutorale font ressortir que ce facteur ne semble pas, dans sa forme généralement recommandée (Enlart & Gérard, 2016), un élément indispensable aux apprentissages de savoir-être. En effet, la distinction nette des rôles de responsable hiérarchique et de tuteur n'est pas systématiquement respectée dans les structures les plus riches en facteurs

d'employeurabilité. Le rôle pédagogique de tuteur peut ainsi être concilié avec celui de manager bienveillant recherchant le développement individuel et être également, en partie, délégué aux collègues de travail entourant l'apprenant.

La thématique de la sécurité psychologique s'est également révélée riche d'enseignements pratiques. En effet, si nos travaux confirment que pour obtenir un contexte favorable aux apprentissages, il est important de créer un cadre managérial sécurisant prenant en compte les fragilités individuelles des salariés en insertion et que les erreurs soient traitées avec indulgence, il ne s'agit pas, pour autant de ne faire preuve d'aucune exigence. En effet, avec un public pouvant manquer de repères professionnels, un cadrage fort mais bienveillant semble être pertinent. Il est nécessaire que les écarts et erreurs soient systématiquement relevés et explicités afin de pouvoir être conscientisés et servir aux apprentissages. En outre, la diffusion de normes d'exigence portant autant sur la qualité du travail que sur la qualité des relations de travail peut favoriser les autorégulations au sein du collectif.

Les données terrain que nous avons pu recueillir permettent d'avancer des pistes de réflexion en vue d'accroître le potentiel de rapprochement des contrats PEC avec le marché du travail marchand et non aidé. En effet, que ce soit sous forme d'expérimentation ou de manière courante, dans deux cas étudiés, des contrats PEC ont été l'occasion pour les bénéficiaires de réaliser des immersions d'une semaine à un mois dans une entreprise du secteur marchand. Cette pratique, non prévue dans le cadre juridique et administratif du contrat PEC et donc soumise à l'acceptation de l'employeur comme des salariés, permet aux salariés en insertion d'expérimenter un autre contexte de travail pendant la durée du contrat PEC. Mais au-delà de l'effet expérience, c'est également un effet contact (Duclos, 2019a) qui est généré, un effet potentiellement très bénéfique en termes d'insertion professionnelle. Cette pratique nécessite de développer un réseau d'entreprises partenaires prêtes à accueillir des personnes en immersion. Il s'agit là d'une des composantes de la méthode de médiation IOD (Castra, 2011) présentée dans la première partie de cette thèse.

Pour clôturer cette présentation des implications de nos recherches pour la gestion des contrats PEC, il nous semble opportun de revenir sur le dispositif de formation en situation de travail (AFEST). Nous avons vu que l'AFEST permettait de faciliter les apprentissages à partir de l'expérience d'une situation de travail. Nous avons également vu que les compétences informelles telles que les savoir-être pouvaient particulièrement faire l'objet d'apprentissages dans le cadre de l'AFEST. Enfin, le rapport au premier ministre de Sandra Enlart (2019) a mis en avant les bénéfices de l'AFEST dans le cadre de l'insertion professionnelle des demandeurs d'emploi. En conséquence, il nous semblerait

tout-à-fait pertinent d'envisager l'intégration, à titre expérimental, de démarches d'AFEST dans le dispositif du contrat PEC. Pour appuyer cette réflexion, le tableau 4.3 ci-dessous met en correspondance les conditions de réussite de l'AFEST telles que nous avons pu les relever dans la littérature et les conditions offertes par un contrat PEC.

Conditions de réussite de l'AFEST	Conditions offertes par le contrat PEC
Un employeur et un salarié volontaires pour s'engager dans la démarche.	Un contrat tripartite qui impose des actions de développement des compétences mais peu contraignant sur les méthodes.
Des compétences à développer bien ciblées.	Les compétences à développer sont identifiées dans le contrat.
Des mises en situation réelles.	Une expérience en situation réelle de travail.
Du temps dédié pour le travail réflexif.	Des employeurs du secteur non marchand pour lesquels l'exigence de rentabilité productive est peut-être moindre que dans le secteur marchand.
L'intervention d'un tuteur, salarié de l'employeur.	Le contrat PEC exige la nomination d'un tuteur.
Une inscription dans la durée (3 mois minimum)	Le contrat PEC est d'une durée de 9 mois.
Un appui extérieur pour l'ingénierie et le suivi.	Obligation de suivi de la part du prescripteur du service public de l'emploi.
Un appui expert pour l'accompagnement pédagogique.	Présence de psychologues du travail au sein des agences Pôle emploi.

**Tableau 4.3 : Opportunités de réussite de l'AFEST dans le cadre d'un contrat PEC**

Sur la base de ce tableau, il apparaît que les conditions de réussite d'une démarche d'AFEST se retrouvent largement dans le contexte d'un contrat PEC qui constitue donc un support particulièrement favorable. Pour ce faire, la principale difficulté que nous avons identifiée à travers notre expérience terrain, se situe au niveau de la réticence de certains employeurs à accepter la mise en œuvre d'un dispositif pouvant apparaître lourd et intrusif. Du côté de Pôle emploi, le principal frein se retrouve, une nouvelle fois, dans une conception du rôle de l'intermédiaire largement imprégnée par un mode d'accompagnement vers l'emploi, s'arrêtant aux portes de l'employeur, par opposition à un accompagnement dans l'emploi comprenant de la médiation active et un suivi des personnes placées pendant la période d'intégration au sein de l'entreprise. Pourtant des outils existent, au sein de Pôle emploi, pouvant offrir des supports à la mise en place du dispositif AFEST en collaboration avec un employeur, il s'agit d'outils de formation préalable à l'embauche. C'est sur la base de ces outils qu'une expérimentation a été proposée à Pôle emploi.

### 1.2.3. Ouverture sur une expérimentation au sein de Pôle emploi

S'appuyant sur nos travaux, une expérimentation a été proposée à Pôle emploi dans le cadre d'un challenge national interne portant sur l'insertion durable des publics éloignés de l'emploi. L'expérimentation prévoyait un dispositif en sept étapes décrites ci-dessous dans le tableau 4.4.

Étape	Contenu	Moyens
1	Constitution d'un groupe d'employeurs volontaires pour participer à l'expérimentation.	Communication sur l'expérimentation à travers les conseillers entreprise de Pôle emploi.
2	Sélection de demandeurs d'emploi de longue durée sur le seul critère de la motivation pour participer au dispositif.	Communication sur l'expérimentation à travers les conseillers placement de Pôle emploi.
3	Formation préparatoire des demandeurs d'emploi sur deux semaines. Formation/coaching axée essentiellement sur la confiance en soi et incluant une immersion en entreprise suivie d'un travail réflexif sur cette expérience.	Mobilisation d'un centre de formation spécialisé. Recours aux outils d'immersion de Pôle emploi (PMSMP <sup>24</sup> ).
4	Mise en relation des employeurs et des demandeurs d'emploi en appliquant les principes de la méthode IOD (présentation d'un seul candidat, pas de recours au CV, entretien accompagné et au plus proche de la situation de travail...).	Formation des conseillers PE à la méthode IOD.
5	Embauche, de préférence en CDI, ou sur un CDD, précédée d'une période de formation métier en entreprise. Ou embauche en contrat PEC au sein d'une association.	Recours à un outil Pôle emploi de formation préalable à l'embauche (AFPR <sup>25</sup> ou POEI <sup>26</sup> ).
6	Mise en œuvre de la méthodologie de l'AFEST chez l'employeur. Désignation d'un tuteur en entreprise. Le ou la psychologue du travail de Pôle emploi en tant qu'accompagnateur(trice) pédagogique.	Formation des psychologues du travail de Pôle emploi à l'AFEST ainsi qu'à la méthode de l'entretien d'explicitation.
7	Reconnaissance des compétences de type savoir-être acquises à travers l'outil des open badges.	Déploiement de l'outil des Open Badges

**Tableau 4.4 : Étapes d'un dispositif d'insertion expérimental proposé à Pôle emploi**

La proposition a été retenue par Pôle emploi et mise en œuvre à partir de février 2022 en vue de bénéficier à 150 demandeurs d'emploi. Une évaluation de cette expérimentation sera réalisée à son achèvement.

<sup>24</sup> Période de Mise en Situation en Milieu Professionnel (PMSMP)

<sup>25</sup> Action de Formation Préalable au Recrutement (AFPR)

<sup>26</sup> Préparation Opérationnelle à l'Emploi Individuelle (POEI)

#### **1.2.4. Implications pour la gestion des ressources humaines**

Nos travaux s’ancrent dans un contexte d’insertion professionnelle faisant intervenir un intermédiaire du service public de l’emploi et un employeur dont l’activité est à but non lucratif, cependant, certains résultats obtenus peuvent ouvrir sur des applications dans un cadre ordinaire de gestion des ressources humaines d’entreprise.

Un parallèle peut être envisagé entre les pratiques d’intermédiation dont il a été question dans nos recherches et l’activité d’un service de gestion des ressources humaines en charge du recrutement au sein d’une entreprise. Dans les deux cas il s’agit 1) d’adopter une posture plus ou moins appuyée de conseil à l’entité utilisatrice pour la définition du poste à pourvoir, du contrat de travail et des modalités de recrutement ; 2) d’identifier des candidats pouvant répondre aux besoins sur la base d’une analyse plus ou moins poussée de ces besoins ; 3) de procéder à une présélection plus ou moins forte des candidats sur la base de critères prédéfini ; 4) d’être plus ou moins en appui de l’entité utilisatrice pour la sélection des candidats ; 5) d’apporter un soutien plus ou moins appuyé en termes de facilitation à l’intégration au sein de l’entreprise.

De la même manière, nos travaux sur les pratiques d’employabilité portées par l’organisation ainsi que sur les pratiques d’employeurabilité sont tout à fait transposables dans un contexte de GRH classique. Il en est de même pour les approches du savoir-être. A un objectif d’insertion durable de publics éloignés du travail se substituent des objectifs d’efficacité opérationnelle à travers la qualité des recrutements et de l’intégration, la limitation du turn over, la motivation des salariés, le développement des compétences et la cohésion sociale. La qualité de vie au travail ainsi que la responsabilité sociale d’entreprise sont également des enjeux de GRH potentiellement impactés. Dans un contexte de tensions sur le marché du travail autour de certains métiers et de problématiques de désengagement de nombreux travailleurs (“quiet quitting” ou “démission silencieuse”), une recherche de cohérence entre les différentes pratiques de gestion des ressources humaines et les approches du savoir-être nous semble tout-à-fait essentielle. Pour ce faire, nos recherches offrent des pistes de réflexions.

Enfin, nos travaux pourraient venir en appui à des démarches de création d’un “label des entreprises apprenantes” tel que cela a été recommandé par une instance nationale de la formation (Beauvois, 2018).

### 1.3. Limites de nos travaux

La recherche effectuée dans le cadre de la présente thèse comporte un certain nombre de limites que nous allons exposer ici. Ces limites seront présentées en trois parties : celles relatives aux données recueillies, celles liées à la méthode employée et enfin, les limites portant sur les champs non couverts par nos travaux.

#### 1.3.1. Limites liées aux données recueillies

Le choix d'une étude de cas multiple avec réplique théorique répondait à une volonté d'ancrer nos recherches dans des environnements différenciés et ainsi d'obtenir une vision plus large du phénomène étudié. Mais ce choix a une contrepartie en termes de précision. En effet, pour des raisons de disponibilité et de difficultés d'accès au terrain, nous avons dû limiter le nombre de personnes interviewées pour chaque cas. Pour les différents cas, à l'exception du cas ÉCOLE.AP, le point de vue de l'employeur repose essentiellement sur l'interview d'une personne, de même que pour le point de vue de l'intermédiaire de l'emploi. Le nombre de salariés interviewés pour chaque cas peut également paraître limité puisqu'il se situe entre deux et cinq. Cependant, la validité des données recueillies est confortée par une triangulation, pour chaque cas, entre les interviews de l'employeur, des salariés en insertion et de l'intermédiaire de l'emploi. En outre, les informations collectées en amont dans les dossiers administratifs de Pôle emploi ou au cours d'entretiens préalables non instrumentés auprès des employeurs ont constitué une assise pour la suite de nos analyses.

Un autre aspect des données recueillies pourrait constituer une limite, il s'agit des informations relatives aux apprentissages de savoir-être. En effet, nous n'apportons pas une mesure des apprentissages mais relevons des perceptions conscientisées d'apprentissage par les intéressés eux-mêmes à un moment donné de leur parcours. Une mesure rigoureuse aurait nécessité, d'une part, l'utilisation d'un outil d'évaluation à la validité démontrée et, d'autre part, le constat d'un écart entre une mesure prise en amont du contrat PEC et une autre en aval. Or, ne disposant pas, au moment de l'étude, d'un outil d'évaluation valide et n'ayant pas la possibilité de nous inscrire strictement dans le cadre d'une étude longitudinale, la mise en œuvre de ce type de protocole n'a pas été possible. Cependant, sur cet aspect, notre recherche consistait principalement à étudier la manière dont les savoir-être étaient appréhendés par les différents acteurs, en lien avec des pratiques d'intermédiation et d'employabilité ou d'employeurabilité. Les données que nous avons pu recueillir

sur les apprentissages conscientisés, même parcellaires et subjectives ont tout de même permis une discrimination entre les différents cas.

Les remarques qui viennent d'être présentées concernant les apprentissages de savoir-être peuvent être faites, dans une certaine mesure, à propos des résultats en termes d'insertion professionnelle durable. En effet, le faible nombre de bénéficiaires pour chaque cas et la grande variété des facteurs pouvant influencer l'insertion professionnelle limite la force de notre analyse sur ce point. Il nous a tout de même semblé intéressant d'inclure ces informations permettant d'appréhender l'issue du processus étudié.

### **1.3.2. Limites liées à la méthode employée**

Considérant notre objet d'étude, nous avons opté pour une démarche de recherche de type interprétative. Les données recueillies ainsi que la méthode d'analyse sont essentiellement qualitatives et il peut être considéré que cela limite la force de notre démonstration en termes de détermination de liens et de généralisation. La problématique de la détermination de lien a été abordée dans les paragraphes précédents portant sur les données recueillies. Ajoutons, pour ce qui est de la méthode, que nous nous sommes efforcé, à chaque étape de notre recherche, d'appliquer les préconisations relevées dans la littérature sur la méthodologie de recherche qualitative en vue d'assurer la validité interne de l'analyse. Une analyse en deux temps, orientée-cas (intra cas) d'abord, puis orientée-variable (inter cas), ainsi que l'utilisation de tableaux synthétiques permettant des comparaisons systématiques font partie des éléments de méthode préconisés auxquels nous avons eu recours.

Le second aspect potentiellement limitant de notre recherche qualitative repose dans la problématique de la généralisation des résultats. En effet, « *la limite de l'approche qualitative réside dans le fait qu'elle s'inscrit dans une démarche d'étude d'un contexte particulier* » (Thiéart, 2014, p.122). Sans pouvoir totalement écarter la problématique de dépendance contextuelle, inhérente à ce type de recherche, notre réponse a été de réaliser une étude à partir de six cas différents répondant à des critères de variété dans le cadre d'une réplique théorique. Ainsi, les employeurs constituant notre terrain d'étude ont des statuts différents (collectivité locale, établissement public, associatif privé, associatif dépendant d'une collectivité locale). Pour ce qui est de l'intermédiaire de l'emploi, seule l'institution Pôle emploi est représentée, mais à travers quatre agences locales différentes. Il est cependant nécessaire de tenir compte d'un potentiel biais territorial lié au fait que notre terrain d'étude est localisé dans un seul département français.



### **1.3.2. Limites liées aux champs non couverts**

La présente recherche partait d'une volonté de déplacer la préoccupation autour des savoir-être en contexte d'insertion professionnelle de l'individu vers le contexte de son insertion. En conséquence, une limite de nos travaux peut reposer dans le choix délibéré de ne pas tenir compte des effets potentiels de caractéristiques personnologiques chez les bénéficiaires de contrats PEC qui sont parties prenantes des processus étudiés.

Deux de ces caractéristiques personnologiques sont cependant citées à plusieurs reprises dans la présente thèse, il s'agit du sentiment d'efficacité personnelle, ou sentiment d'auto-efficacité, et de la clairvoyance normative. Il nous apparaît, au terme de cette recherche, que ces concepts auraient sans doute pu apporter des éclairages complémentaires particulièrement pertinents à notre sujet d'étude.

Le sentiment d'efficacité personnelle est un concept développé par Bandura (2003) et qui désigne la croyance d'un individu dans ses capacités à réaliser des performances particulières. Des recherches ont montré que le sentiment d'efficacité personnelle était notamment en lien avec l'efficacité de la recherche d'emploi (Camus, 2016) ainsi qu'avec le processus d'apprentissage (Galand & Vanlede, 2004). Clot (2008) a également fait un lien entre le sentiment d'efficacité personnelle et ce qu'il désigne comme le pouvoir d'agir au travail. Les quatre sources auxquelles se nourrit le sentiment d'efficacité personnelle, telles qu'elles sont identifiées par Bandura (2003) se trouvent être des paramètres que l'on retrouve dans notre recherche sur les savoir-être dans un contexte d'insertion.

La première et la plus influente source du sentiment d'efficacité personnelle est l'expérience active de maîtrise qui se base sur les réussites effectives de l'individu face aux obstacles qu'il rencontre au cours de son expérience. Le succès, lorsqu'il n'est pas trop facile, renforce la croyance de l'individu en son efficacité personnelle. Or, nous l'avons vu, le contrat PEC est l'occasion pour les personnes en insertion de se confronter concrètement à des expériences de travail plus ou moins exigeantes sur les plans cognitifs et relationnels qui, par un guidage adapté, peuvent les amener à des réussites. Ces réussites sont d'autant plus importantes pour des individus jusque-là confrontés à des échecs sur le plan professionnel, voire personnel. On peut supposer que l'apprentissage des compétences de type savoir-être est particulièrement influencé par ce facteur.

La deuxième source du sentiment d'efficacité personnelle est l'expérience vicariante. A travers l'observation d'autres personnes, placées dans une situation analogue, qui réussissent à surmonter les difficultés, problèmes ou conflits, l'individu va pouvoir renforcer sa croyance en sa propre efficacité personnelle. Ici aussi, des liens forts peuvent être faits avec les observations de notre terrain de recherche. En effet, nous avons vu que les salariés en insertion sont intégrés dans un collectif de professionnels plus ou moins large et riche et que l'organisation influence la qualité de cette intégration. On peut supposer que le fait de côtoyer des professionnels maîtrisant déjà bien leur activité ainsi que les normes sociales du monde du travail, dans un contexte favorable aux échanges, y compris entre salariés aux statuts et niveaux différents, sont des éléments susceptibles de stimuler l'apprentissage des savoir-être.

La troisième source du sentiment d'efficacité personnelle est la persuasion verbale. Il s'agit des suggestions, avertissements, conseils, interrogations ou encouragements émis par une tierce personne qui vont aider l'individu à croire qu'il possède bien le potentiel pour effectuer avec succès la tâche ou le comportement. Ce facteur sera d'autant plus fort que la tierce personne émettrice sera perçue comme crédible par l'individu récepteur et que la persuasion verbale sera associée à une expérience concrètement vécue par l'individu. Un lien avec nos recherches se fait sans difficultés à partir du soutien psychologique plus ou moins apporté par le responsable hiérarchique direct, ou encore les pairs. La littérature nous amène à postuler que la persuasion verbale émise par un ou une conseiller(e) en insertion professionnelle à destination d'un demandeur d'emploi sera d'autant plus efficace pour renforcer le sentiment d'efficacité personnelle de l'individu qu'elle s'ancrera dans une expérience professionnelle vécue par lui.

Enfin, la quatrième source de sentiment d'efficacité personnelle est l'état physiologique et émotionnel de l'individu concerné. Ainsi, un individu sera plus enclin à croire au succès s'il n'est pas trop entravé par l'anxiété et la crainte de l'échec. Nous retrouvons ici le paramètre de la sécurité psychologique, identifié parmi les pratiques d'employeurabilité, ainsi que le facteur de la confiance en soi, ressource de savoir-être plus ou moins ciblé par les pratiques des employeurs.

Un second concept ayant été succinctement abordé dans notre revue de littérature aurait pu être intégré de manière plus approfondie dans notre recherche, il s'agit de la clairvoyance normative. Ce concept développé par Py et Somat (1991) désigne la capacité d'un individu à percevoir les normes sociales d'un environnement et à s'y conformer, sans forcément y adhérer. Associée à une compétence sociale et professionnelle, Valéau & Pasquier (2003) soulignent l'importance de cette capacité « *dans la mesure où les normes et les valeurs restent l'un des leviers fondamentaux de la vie*

*en société et en entreprise, en lien direct avec les processus de socialisation et d'insertion* » (p. 9). La clairvoyance normative a déjà été appliquée dans un cadre d'insertion professionnelle auprès d'un public de demandeurs d'emploi de faible qualification (Férec, Pansu, Py, & Somat, 2011). Les auteurs ont exposé les méthodes pouvant être appliquées pour renforcer cette capacité chez le public concerné ainsi que les effets induits. Les bénéfices en termes d'insertion professionnelle n'ont cependant pas pu être démontrés par les auteurs qui mettent en avant une prépondérance des effets contextuels dans ce domaine. Toutefois, étant donné l'importance de la dimension normative dans la perception du savoir-être en contexte d'insertion professionnelle, telle qu'elle ressort de nos recherches, il nous semblerait utile de poursuivre les recherches mettant en lien la clairvoyance normative et l'insertion professionnelle de publics éloignés du travail.

Pour terminer cette exposé des limites de nos travaux liées aux champs non couverts, il convient d'indiquer que le recensement des pratiques d'employeurabilité que nous avons tenté de réaliser à partir de la littérature portant sur la socialisation organisationnelle et sur l'apprentissage en situation de travail aurait pu intégrer d'autres courants de recherches voisins tels que la didactique professionnelle, les organisations apprenantes ou les environnements capacitants.

Toutes ces limites constituent autant de pistes pour des recherches ultérieures dont il sera question dans la conclusion de cette thèse.

\*  
\*   \*

## CONCLUSION

Dans cette conclusion vont être successivement présentés un résumé de notre recherche, puis des perspectives pour de futures recherches

### **Résumé de notre recherche**

La présente recherche doctorale part du constat que les compétences de type savoir-être sont souvent considérées comme un facteur clé de l'insertion professionnelle, notamment pour les publics dits "éloignés de l'emploi". Aider les demandeurs d'emploi à corriger leurs lacunes ou à mettre en valeur leurs atouts dans ce domaine de compétence leur permettrait de renforcer leur employabilité et ainsi d'accéder plus facilement à un marché du travail sur lequel les employeurs ont de fortes attentes en termes de savoir-être, y compris sur des postes à faible niveau de qualification. Les intermédiaires de l'emploi traditionnels, et en premier lieu, Pôle emploi participent d'autant à cette mise en avant des compétences transversales que cela devrait permettre une fluidification du marché du travail et une réduction des tensions sur certains métiers en déficit de candidats. Mais, cette approche peut aisément conduire à une vision déséquilibrée dans laquelle l'employeur n'a que très peu de responsabilité dans le processus d'insertion professionnelle. En outre, envisagés de manière personnalisante, normative et décontextualisée les savoir-être peuvent être facteur de fragilisation pour les publics concernés.

A travers notre recherche, nous avons souhaité mieux comprendre quels sont les processus en jeu autour de l'utilisation des savoir-être dans un contexte d'insertion professionnelle. Pour ce faire, nous avons pris comme terrain d'étude le dispositif "Parcours emploi compétences" (PEC), dernière version en date des contrats aidés impliquant un bénéficiaire (en situation de demandeur d'emploi puis de salarié en insertion), un intermédiaire de l'emploi et un employeur. Par une approche exploratoire de type mixte, se basant sur une analyse de données qualitatives issues d'interviews de salariés en insertion, de conseillers Pôle emploi et de managers au sein de six employeurs différents, nos travaux visent à une meilleure compréhension de la manière dont s'articulent les approches du savoir-être, de l'insertion professionnelle et de l'employabilité. Notre revue de littérature a exploré les recherches existantes dans ces trois domaines et en a extrait trois grilles de lecture biaxiales : une grille de lecture du savoir-être, une autre des figures de l'intermédiation dans le champ de l'insertion

professionnelle et une dernière sur les conventions d'employabilité. Pour ce troisième domaine, une exploration de la notion connexe d'employeurabilité à la lumière des champs de recherche de la socialisation organisationnelle et de l'apprentissage en situation de travail a permis d'enrichir les critères d'observation du terrain. Les trames d'interviews ont été élaborées à partir de cette revue de littérature.

Notre travail d'analyse du contenu des 40 entretiens semi-directifs menés, complétés par des entretiens préliminaires et des informations rendues accessibles au chercheur par Pôle emploi, s'est déroulé en deux temps. Une première étape d'analyse intra-cas a consisté en une compréhension fine de chacun des six cas, individuellement, à l'aide des trois grilles de lecture issues de notre revue de littérature. L'analyse s'appuie largement sur des verbatims et débouche sur des tableaux synthétiques. Un suivi à six mois des différents bénéficiaires après la fin de leur contrat PEC nous a fourni des informations sur les résultats en termes d'insertion durable. Dans un second temps nous avons mené une analyse inter-cas mettant en regard les résultats obtenus sur les différents cas par une étude des dissemblances et ressemblances permettant d'enrichir l'analyse et d'identifier des familles de cas. Il s'agissait d'étudier l'articulation entre les trois grilles de lecture mises à contribution (savoir-être, intermédiation et employabilité).

Nos résultats permettent de constater une cohérence entre les trois grilles de lecture à partir d'un de leurs deux axes. Ainsi, une stratégie d'insertion déployée par l'intermédiaire de l'emploi visant à préparer et mettre en condition les demandeurs d'emploi correspond, chez l'employeur, à une approche statique de l'employabilité, avec un faible nombre de pratiques d'employeurabilité, le tout correspondant à une conception essentiellement normative des savoir-être. A l'inverse, des pratiques d'intermédiation visant à répondre plus directement aux besoins et souhaits des demandeurs d'emploi, sans chercher à les adapter au préalable à l'offre d'emploi, correspondent, chez l'employeur, à une approche plus dynamique de l'employabilité se traduisant par le déploiement de nombreuses pratiques d'employeurabilité, le tout correspondant à des savoir-être envisagés sous une forme développementale. Les résultats en termes d'insertion durable de ce second type de processus d'insertion se révèlent sensiblement meilleurs.

Nos travaux ont également permis de mettre en application une grille de lecture originale du savoir-être qui n'avait jusqu'ici jamais été confrontée au terrain. Ils ouvrent sur de nouvelles possibilités d'évaluation de ce type de compétences. En outre, la notion d'employeurabilité, peu abordée dans la littérature, a pu faire l'objet d'approfondissements théoriques et pratiques. D'un point de vue théorique, la convocation conjointe et originale des champs de recherches de la socialisation

organisationnelle et l'apprentissage en situation de travail a contribué à enrichir la notion d'employeurabilité avec des facteurs d'inclusion et de guidance. De surcroît, un lien a pu être établi entre, d'une part, les conventions d'employabilité "supportée" et, dans une moindre mesure, "projective" et, d'autre part, un fort degré d'employeurabilité. Sur le plan pratique, nos travaux offrent les bases de construction d'un outillage d'évaluation de l'employeurabilité d'une structure sur une base élargie de critères. Enfin, à travers une vision contextuelle, systémique et configurationnelle du processus d'insertion professionnelle incluant la personne en insertion, l'intermédiaire de l'emploi et un employeur, nous apportons un éclairage original pouvant enrichir les réflexions autour de la prise en compte des compétences de type savoir-être dans les dispositifs d'insertion de publics éloignés de l'emploi. Il pourrait s'agir, à titre d'exemple, d'envisager la systématisation du recours aux actions de formation en situation de travail (AFEST) dans le cadre des dispositifs d'insertion dans l'emploi ou encore de favoriser l'adoption de pratiques de médiation active par les acteurs du service public de l'emploi.

### **Perspectives pour de futures recherches**

Sur la base des résultats et limites de nos travaux, peuvent être tracées des perspectives pour de futures recherches.

Faisant suite à cette recherche exploratoire, il pourrait être intéressant de poursuivre les travaux mais dans une démarche déductive, s'appuyant sur des données quantitatives en vue de mesurer les impacts en termes d'apprentissage de savoir-être et d'insertion durable. Pour ce faire, l'échantillonnage doit être sensiblement élargi et des outils d'évaluation ayant un degré de fiabilité convenable doivent préalablement être mis au point et testés.

Dans le cadre de ce type d'étude, des facteurs individuels concernant les bénéficiaires (demandeurs d'emploi puis salariés en insertion placés en situation d'apprentissage en entreprise), tels que le sentiment d'auto-efficacité ou la clairvoyance normative pourraient utilement être intégrés. Dans une logique interactionniste, après avoir étudié les dimensions organisationnelles de l'employabilité, il s'agirait également d'orienter la lumière vers les dimensions individuelles de l'employeurabilité.

En outre, les superpositions que nous avons mis à jour entre les trois grilles de lectures de l'intermédiation, de l'employabilité et du savoir-être mériteraient, elles aussi de faire l'objet d'approfondissements, sur la base d'une méthode plus quantitative, en vue de mesurer les co-occurrences, les sens et forces d'influence. Il s'agirait ainsi, notamment, d'identifier plus

précisément, quels sont les facteurs qui, au sein du processus d'insertion tel que nous l'avons cerné, ont les plus forts degrés d'influence.

\*  
\* \*

## BIBLIOGRAPHIE

- Alaluf, M. (1992), Peut-on distinguer les classements techniques des classements sociaux de la qualification ?, *Formation & Emploi*, n° 38, p. 3-7.
- Albandea, I., & Giret, J.-F. (2016), *L'effet des soft-skills sur la rémunération des diplômés*. CEREQ.
- Alberola, E., Aldegui, I., & Guisse, N. (2014), *L'employabilité des demandeurs d'emploi : une approche de la notion et sa mesure*. Cahier de recherche n° 319, CREDOC.
- Algan, Y., Huillery, E., & Prost, C. (2018), Confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXIe siècle. *Les notes du conseil d'analyse économique*, n° 48.
- Allani-Soltan, N., Bayard, M., Arcand, M. (2004), *Étude de l'efficacité de la GRH des entreprises françaises : l'approche configurationnelle*. Présenté au colloque : La GRH mesurée!, Montréal.
- Allard-Poesi, F., & Marechal, G. (2014), Construction de l'objet de la recherche. In R.-A. Thiétart (Éd.), *Méthodes de recherche en management*, 4e éd., Paris, Dunod, p. 47-75.
- Allard-Poesi, F., & Perret, V. (2014), Fondements épistémologiques de la recherche. In R.-A. Thiétart (Éd.), *Méthodes de recherche en management*, 4e éd., Paris, Dunod, p. 14-46.
- Anact, Cnefop, Copanef, DGEFP, & FPSPP. (2018), *Expérimentation AFEST : Action de Formation en Situation de Travail* [Rapport final].
- Arborio, A.-M. (2001), *Un personnel invisible, les aides-soignantes à l'hôpital*, Anthropos, Paris.
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (2004), The role of affective experience in work motivation, *Academy of management review*, n°29, p. 423-439.
- Aubret, J., & Gilbert, P. (2003), *L'évaluation des compétences*. Wavre, Mardaga.
- Auvin, T. (2021), *La médiation active à l'emploi, un outil pour lutter contre le chômage des publics précaires*, Thèse de doctorat, Université de Bordeaux.
- Ayache, M., & Dumez, H. (2011), Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective ? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(2), p. 33-46.
- Bandura, A. (2003), *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck.
- Barbier, J.-M. (2011), *Vocabulaire d'analyse des activités*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Bargues, É. (2010), Pratiques de socialisation : Le cas des petites entreprises, *Education permanente*, n° 182, p. 181-198.
- Bargues-Bourlier, É. (2009), *Vers une approche contextualisée des pratiques de socialisation organisationnelle. Le cas des petites entreprises*, Université de la Méditerranée Aix-Marseille II.



- Baumard, P., Donada, C., Ibert, J., Xuereb, J.-M. (2014), La collecte des données et la gestion de leurs sources, in: Thiétart, R.-A. (Ed.), *Méthodes de recherche en management*, Management Sup. Dunod, Paris, p. 261-296.
- Baumard, P., Ibert, J. (2014), Quelles approches avec quelles données ?, in: Thiétart, R.-A. (Ed.), *Méthodes de recherche en management*, Management Sup. Dunod, Paris, p. 105-128.
- Bauvet, S. (2019), L'accessibilité aux outils d'identification et de développement des compétences transversales : un enjeu d'égalité sociale, *Administration Education*, n° 161, p. 73-79.
- Beauvois, C. (2018). *L'accompagnement vers, pendant et après la formation. Enjeux et propositions pour l'élaboration d'un appel à projet national dédié à l'accompagnement du développement des compétences*. Rapport de mission.
- Beauvois, J.-L., & Dubois, N. (1988), The norm of internality in the explanation of psychological events, *European Journal of Social Psychology*, n° 18, p. 299-316.
- Begon, E., Duclos, L., Estrade, M.-A., Levet, P., Mailliot, S., Parlier, M. (2013), *Conditions du travail et efficacité des contrats aidés dans le secteur non marchand*. ANACT & DGEFP.
- Bellier, S. (2004), *Le savoir-être dans l'entreprise. Utilité en gestion des ressources humaines* (2ème édition), Vuibert, Paris.
- Bender, A.-F. (2010), Formation et évolution du contrat psychologique parmi des jeunes embauchés d'une société de services, *Revue de gestion des ressources humaines*, n° 77, p. 38-55.
- Bensidoum, I., & Trancart, D. (2015). *Écarts de salaires hommes-femmes : quels rôles des caractéristiques non cognitives ?* Document de travail, n°177, Centre d'étude de l'emploi (CEE).
- Bernard, S., & Rey, M. (2017). *Les contrats aidés : quels objectifs, quel bilan ?* DARES. Ministère du Travail.
- Billett, S. (2001), Learning through work: Workplace affordances and individual engagement, *Journal of Workplace Learning*, n° 13, p. 209-214.
- Blanc, A., Drucker-Godard, C., Ehlinger, S. (2014), Exploitation des données textuelles, in: Thiétart, R.-A. (Ed.), *Méthodes de recherche en management*, Management Sup. Dunod, Paris, p. 551-573.
- Bolli, T., Renold, U. (2017), Comparative advantages of school and workplace environment in skill acquisition: Empirical evidence from a survey among professional tertiary education and training students in Switzerland, *Evidence-based HRM: a Global Forum for Empirical Scholarship*, vol. 5, n° 1, p. 6-29.
- Borello, J.-M., Barfety, J.-B. (2018), *Donnons nous les moyens de l'inclusion*. Rapport à la Ministre du Travail.
- Bourdieu, P. (1980), *Le sens pratique*. Editions de Minuit, Paris.
- Bourdieu, P. (1987), *Choses dites*, Les éditions de minuit, Paris.
- Bourdieu, P. (2006), *Le capital social. Notes Provisoires*. La Découverte, Paris.

- Bouret, J., Hoarau, J., & Mauleon, F. (2018), *Soft skills. Développer vos compétences comportementales, en enjeu pour votre carrière*, Dunod, Paris.
- Bourgeois, É. (2019), Jean Piaget et le paradigme constructiviste de l'apprentissage, In : Carré, P. éd., *Psychologies pour la formation*, Dunod, Paris, p. 71-86.
- Bourguignon, D., & Herman, G. (2005). La stigmatisation des personnes sans emploi : conséquences psychologiques et stratégies de défense de soi. *Recherches sociologiques*, vol. 1, pp. 53-78.
- Bouteiller, D., & Gilbert, P. (2016), La diffusion de l'instrumentation de la gestion des compétences en Amérique du Nord depuis David C. McClelland, *Relations industrielles*, vol. 71, n° 2, p. 224-246.
- Brillet, F., Garcia, J.-F., Montargot, N. (2016), Conditions de réussite d'une politique d'intégration et développement des compétences : cas d'une entreprise publique en mutation, *Management & Avenir*, n° 88, p. 105-130.
- Bros, F., Vermelle, M.-C., Boancă, I. (2019), Les compétences transversales, une nouvelle "clé" pour l'insertion ? Enjeux et effets pour les acteurs, *Recherches en Education*, n° 37, p. 88-98.
- Campbell, D.T., Stanley, J.C. (1966), *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*, Houghton Mifflin, Belmont, CA.
- Camus, G. (2016), *Du chômage à la réinsertion professionnelle : Vers un modèle intégratif temporel*. Thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Camus, O. (2011), La notion de compétences relationnelles : une conception utilitariste de la relation à l'autre, *Communication et organisation*, n° 40, p. 127-140.
- Cannac, Y., CEGOS (1985), *La bataille de la compétence*, Editions Hommes et Techniques.
- Cartier, M. (2001), Nouvelles exigences dans les emplois d'exécution des Services publics, *Genèses*, n° 42, p. 72-91.
- Castel, R. (1995), *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard, Paris.
- Castra, D. (2003), *L'insertion professionnelle des publics précaires*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Castra, D. (2011), L'insertion des bas-niveaux de qualification : un problème de GRH ?, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 40, n° 4, p. 395-414.
- CEDEFOP. (2012), *Prévenir l'obsolescence des compétences*. Note d'information
- Chanlat, J.-F. (2003), Emotions, organisation et management : une réflexion critique sur la notion d'intelligence émotionnelle, *Travailler*, vol. 1, n° 9, p. 113-132.
- Charreire-Petit, S., Durieux, F. (2014) Explorer et tester : les deux voies de la recherche, in: Thiétart, R.-A. (Ed.), *Méthodes de recherche en management*, Management Sup., Dunod, Paris, p. 76-104.
- Clot, Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Presses Universitaires de France, Paris.

- Clouet, H. (2018), La qualité au guichet : négocier le travail peu qualifié à Pôle emploi, *Travail et emploi*, vol. 155-156, n° 3-4, p. 65-92.
- Combes, M.-C. (2002), La compétence relationnelle : une question d'organisation, *Travail et Emploi*, vol. 10, n° 92, p. 5-18.
- Conseil d'Orientation pour l'Emploi. (2014), *L'éloignement durable du marché du travail*.
- Commarmond, G., Exiga, A. (2012), La méthode, in: *Réussir ses entretiens de recrutement, 100% pratique*, Dunod, Paris, p. 5-22.
- Cosnier, J. (2015), *Psychologie des émotions et des sentiments*, Retz, Paris.
- Costa, P., & McCrae, R. (1992), Four ways five factors are basic, *Personality and Individual Difference*, vol.13, n°6, p. 653-665.
- Couronné, J., Lima, L., Rey, F., Rist, B., Roux, N. (2020), L'accompagnement des « personnes éloignées de l'emploi » : contours et enjeux d'une relation sociale non stabilisée, *La Revue de l'Ires*, n° 101-102, p. 73-98.
- Coutrot, L., Kieffer, A., Silberman, R. (2005), Travail non qualifié et changement social, in: Dominique Média éd., *Le travail non qualifié*, Recherches, La Découverte, Paris, p. 95-119.
- Crawford, A., Weber, M., Lee, J. (2020), Using a grounded theory approach to understand the process of teaching soft skills on the job so to apply it in the hospitality classroom, *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, vol. 26, article n° 100239.
- Crovella, E., Farvaque, N., Ulmann, A.-L., Lextrait, V., Marchat, Y., Messaoudi, D., Philit, K. (2021), *Etude de l'impact du programme « Prépa Compétences » sur l'accès à la formation des demandeurs d'emploi dans le cadre du PIC*, n°007, DARES.
- Dagot, L., & Castra, D. (2002), L'allégeance : un principe des logiques d'aide à l'insertion professionnelle, *L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne]*, vol. 31, n° 3.
- De Larquier, G., Marchal, E. (2020), *Les repères de la sélection à l'embauche et leur évaluation. Une exploration de l'enquête Ofer*, Document de travail n°202, Cnam - CEET.
- De Larquier, G., Rieucan, G. (2020), *Les pratiques de recrutement des entreprises : un pouvoir de segmentation et de valorisation*, Document de travail, Cnam - CEET.
- Dejours, C. (2003), *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*, INRA Éditions, Paris.
- Dejours, C. (2010), *Le facteur humain* (5ème édition), Presses Universitaires de France, Paris.
- Demazière, D., Marchal, E. (2018), La fabrication du travail non qualifié, *Travail et emploi*, n° 155-156, p. 5-30.
- Dépret, E., & Filisetti, L. (2001), Juger et estimer la valeur d'autrui : des biais de jugement aux compétences sociales, *L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne]*, vol.3, n°30.
- Deret, E. (2007), *Les compétences sociales et relationnelles : quelques repères historiques sur une notion qui ne cesse d'évoluer*, L'Harmattan, Paris.

- Devineau, S. (2018), Le travail en école maternelle. Des gestes de métier sous l'emprise du genre, *Regards Sociologiques*, n° 52, p. 105-123.
- Dubechot, P., & Lecomte, C. (2000), *Des ressources aux compétences : propositions pour une méthode d'analyse des attitudes et comportements des jeunes des banlieues et d'ailleurs*. Cahier de recherche n°153, CREDOC, Département « Evaluation des politiques sociales ».
- Du Roscoät, B., Servajeau-Hilst, R., Bauvet, S., Lallement, R. (2022), *Les soft skills pour innover et transformer les organisations*, Document de travail, France Stratégie.
- Duclos, L. (2007), L'entrepreneur ne fait pas l'employeur : à propos du concept d'employeurabilité, *Metis - Correspondances Européennes du Travail*.
- Duclos, L. (2016), *Quelles médiations pour les publics éloignés du marché du travail ?*, Conférence: Journée régionale de réflexion sur les stratégies de médiation à l'emploi pour les acteurs de la politique de la ville de la Région Centre-Val de Loire.
- Duclos, L., (2018), *L'employeurabilité : définition(s), enjeux et perspectives*, Intervention à la Commission "Evaluation" du Conseil National de l'Emploi, de la Formation et de l'Orientation Professionnelles (CNEFOP), DGEFP.
- Duclos, L. (2019a). Mises en situation en milieu professionnel : mode d'emploi, *Education Permanente*, n° 220-221, p. 139-154.
- Duclos, L. (2019b), Les actions de formation en situation de travail : une source d'inspiration pour la pédagogie de l'alternance, *Administration et éducation*, n° 161, p. 55-58.
- Duclos, L. (2020), *Remobiliser par l'immersion en entreprise PMSMP & AFEST : instruments de l'expérience accompagnée*. Ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion.
- Duclos, L., Kerbourc'h, J.-Y. (2006), *Organisation du marché du travail et flexicurité à la française*, Centre d'Analyse Stratégique.
- Dufour, L., Lacaze, D. (2010), L'intégration dans l'entreprise des jeunes à faible capital scolaire : un processus d'ajustement mutuel, *Revue de gestion des ressources humaines*, vol. 75, p. 16-29.
- Dumez, H. (2016), *Méthodologie de la recherche qualitative : Les questions clés de la démarche compréhensive*, Vuibert, Paris.
- Durand, T. (2000), L'alchimie de la compétence, *Revue Française de Gestion*, n°127, p. 84-102.
- Duru-Bellat, M. (2015), Les compétences non académiques en question, *Formation Emploi*, n°130, p.13-29.
- Ebersold, S. (2015), *La Naissance de l'inemployable : Ou l'insertion Aux Risques de l'exclusion*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.
- Eisenhardt, K.M. (1989), Building Theories from Case Study Research, *The Academy of Management Review*, n° 14, p. 532-550.
- El Akremi, A., Nasr, M.I., Richebé, N. (2014), Les antécédents relationnels, organisationnels et individuels de la socialisation des nouvelles recrues, *M@n@gement*, Vol. 17, p. 317-345.

- Emery, Y., Aeberli, L., & Chuard Delaly, M. (2005), *Compétences sociales et intégration professionnelle*. IDHEAP, Chavannes-près-Renens.
- Enlart, S. (2019), *Les actions de formation en situation de travail (AFEST) pour les demandeurs d'emploi. Elaboration d'un cadre de référence*, Rapport pour le Ministère du Travail.
- Enlart, S., Gérard, F. (2016), Apprentissage en situation de travail et apprenance. *Education Permanente*, n° 207, p. 147-154.
- Etude inter-Maisons de l'Emploi Arrondissement de Lille. (2012), *Les besoins en formation et les freins à l'emploi du public sur 5 arrondissements du territoire de Lille*.
- Evéquo, G. (2004), *Les compétences clés*, Editions Liaisons, Paris.
- Everaere, C. (2008), Proposition d'un outil d'évaluation de l'autonomie dans le travail, *Revue française de gestion*, n° 180, p. 45-59.
- Falzon, P. (2013), *Ergonomie constructive*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Fanchini, A. (2016), *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III. L'effet de l'accompagnement scolaire*. Thèse de doctorat en science de l'éducation, Université de Bourgogne Franche-Comté.
- Faure, F., Cucchi, A. (2020), Quelle caractérisation du savoir-être ? Une revue de la littérature en deux temps, *Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, n° 39, p. 3-25.
- Feldman, D. C. (1976), A Contingency Theory of Socialization, *Administrative Science Quarterly*, 21(3), p. 433-451.
- Feldman, D. C. (1981), The multiple socialization of organization members, *Academy of Management Review*, 6(2), p. 309-318.
- Férec, N., Pansu, P., Py, J., & Somat, A. (2011), Evaluation d'un programme de formation à la clairvoyance normative pour demandeurs d'emploi, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 40, n° 3, p. 287-311.
- Fernagu Oudet, S. (2012), Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs, *Formation emploi*, n° 119, p. 7-27.
- Fernagu Oudet, S. (2018), Vers une alternance capacitante dans les écoles de la deuxième chance (E2C), *Savoirs*, n°46, p. 47-69.
- Firquet, S. (2019), *L'effet de l'expérience professionnelle récente sur les chances de recrutement : le cas des secrétaires et des aides à domicile*. INSEE.
- Fleishman, E. A. (1998), Analyse de poste de Fleishman. *Compétences interpersonnelles et sociales*. Guide d'utilisation.
- Fourcade, B., & Ourtau, M. (2005), Les emplois non qualifiés : entre rationalisation et professionnalisation ?, in : Meda D. éd., *Le travail non qualifié. Permanences et paradoxes*. Paris, La Découverte, p. 310-322.

- Fournier, C., Lambert, M., Marion-Vernoux, I. (2017), Apprentissages informels et « dynamique de travail », *Sociologies pratiques*, vol. 35, n° 2, p. 73-81.
- Fretel, A. (2012), *Typologie des figures de l'intermédiation. Quelles relations à l'entreprise au delà de l'impératif adressé aux opérateurs du SPE ?*, Document de travail, IRES.
- Fretel, A. (2018), Partir de l'entreprise pour penser l'insertion, ESS et coopération active - Journée régionale d'échanges, Bordeaux.
- Fretel, A., Jany-Catrice, F., Semenowicz, P., Vatan, S. (2020), « Territoire zéro chômeur » face à la crise sanitaire. *L'expérimentation métropolitaine de Lille*, Rapport commandité par la DARES.
- Fritsch, P. (1969), Le sens d'une pratique. *Education permanente*, n° 1, p. 53-62.
- Galand, B., Vanlede, M. (2004), Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?, *Savoirs*, hors série n°5, p.91-116.
- Garcia, J.-F., Grandval, S., Montargot, N., Oiry, E. (2020), L'intégration des nouveaux arrivants : un dispositif RH de lutte contre l'obsolescence des compétences ? Enseignements tirés du cas de SNCF Réseau, *Revue de gestion des ressources humaines*, n° 116, p. 3-23.
- Gardner, H. (1997), *Les formes de l'intelligence*, Editions Odile Jacob, Paris.
- Gazier, B. (1990), L'employabilité : brève radiographie d'un concept en mutation, *Sociologie du travail*, n° 4, p. 575-584.
- Gendron, B. (2016), *Management des risques psycho-sociaux et Capital émotionnel pour une qualité de vie au travail et vers des organisations capacitantes : essai réflexif et intervention sur le stress dans le monde du soin et de l'éducation via une approche de la pleine conscience, de l'acceptation et de l'engagement et de management de projet*, Thèse de doctorat, Université Paul-Valérie de Montpellier.
- Germe, J.-F. (2011), Projet professionnel et incertitude sur le marché du travail, *Papiers*, 96/4, p.1125-1138.
- Ghirardello, A., (2005), De l'évaluation des compétences à la discrimination : une analyse conventionnaliste des pratiques de recrutement, *Revue de gestion des ressources humaines*, n°56, p. 36-48.
- Girin, J. (1989), *L'opportunisme méthodologique dans les recherches sur la gestion des organisations*, Présenté à la Journée d'étude la recherche-action en action et en question, AFCET, Collège de systémique, Ecole Centrale de Paris.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Aldine, New York.
- Goffman, E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne 1 : La présentation de soi*, Les éditions de Minuit, Paris.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*, Les éditions de minuit, Paris.

- Gohier, C. (2006), Les sources du savoir-être comme finalité éducative : Former à être, une injonction paradoxale ?, *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 18, n° 2, p. 172–185.
- Goleman, D. (1997), *L'intelligence émotionnelle. Comment transformer ses émotions en intelligence*. France Loisir, Paris.
- Grando, J.-M., & Sulzer, E. (2003), Professionnalisation des activités de service et registres de technicité, in P.-M. Menger, *Les professions et leurs sociologies*, Editions de la Maison des sciences de l'homme, Paris.
- Grenier, C., Josserand, E. (2014), Recherches sur le contenu et recherches sur le processus, in: Thiétart, R.-A. (Ed.), *Méthodes de recherche en management*, Management Sup, Dunod, Paris, p. 129-165.
- Griffin, M.A., Neal, A., Parker, S.K. (2007), A new model of work role performance: Positive behavior in uncertain and interdependent contexts, *Academy of Management Journal*, vol.50, n°2, p.327-347.
- Guénoilé, N., Bernaud, J.-L., & Boudrias, J.-S. (2015), Problématiques vocationnelles chez les bénéficiaires d'un accompagnement à la recherche d'emploi : une approche typologique. *Counseling, Giornale italiano di ricerca e applicazioni*, vol.8, n°1, p. 1-32.
- Guerfel-Henda, S., Abboubi, M.E., Kandoussi, F.E. (2012), La socialisation organisationnelle des nouvelles recrues, *Revue Interdisciplinaire Management, Homme Entreprise*, n° 4, p. 57-73.
- Guergoat-Larivière, M., Marchand, O. (2012), Définition et mesure de la qualité de l'emploi : une illustration au prisme des comparaisons européennes, *Economie et Statistique*, n° 454, p. 23-42.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2007), *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*, Dunod, Paris.
- Heckman, J. J. (2012, Juin). Hard evidence on soft skills. (Working Paper 18121).
- Heckman, J., Kautz, T.D. (2012), Hard Evidence on Soft Skills, *Labour Economics*, vol.19, n°4, p. 451-464.
- Heller, T. (2004), "Savoir-être", pouvoir et enjeux identitaires : une critique de l'idéologie de soi, *Communication et organisation*, n° 24, p. 73-88.
- Hochschild, A. (1983), *The managed heart, Commercialization of human feelings*, University of California Press, Berkeley.
- Hogan, R., De Fruyt, F., & Rolland, J.-P. (2006), Validité et intérêt des méthodes d'évaluation de la personnalité à des fins de sélection : une perspective de psychologie appliquée aux problématiques des entreprises, *Psychologie française*, vol.51, n°3, p. 245-264.
- Houot, I., Lavielle-Gutnik, N. (2018), Nouveau référentiel de compétences dans les Écoles de la deuxième chance : vers de nouvelles transactions, *Savoirs*, n° 46, p. 91-110.
- Janz, T. (1982), Initial comparisons of patterned behavior description interviews versus unstructured interviews, *Journal of Applied Psychology*, vol. 67, n° 5, p. 577-580.

- Jory, H. (2019), L'inclusion dans et par l'emploi : contextes et tensions, *Pensee plurielle*, n° 49, p. 85-95.
- Katz, R. L. (1974), Skills of an effective administrator, *Harvard Business Review*, n° 51, p. 90-102.
- Koning, M. de, Bourguignon, D., Roques, M. (2015), Perception of the labour market as impermeable and personal self-esteem: the moderating role of the duration of unemployment, *Revue internationale de psychologie sociale*, Tome 28, n° 2, p. 81-96.
- Labruffe, A. (2008), *Le savoir-être ! Un référentiel professionnel d'excellence*, AFNOR Editions, La Plaine Saint-Denis.
- Lacaze, D. (2005a), Vers une meilleure compréhension des processus d'intégration : validation d'un modèle d'intégration proactive des nouveaux salariés, *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 56, p. 19-35.
- Lacaze, D. (2005b), Evaluer l'intégration des nouveaux salariés : un instrument validé auprès de personnes travaillant en contacts avec la clientèle, *Revue Sciences de Gestion*, n° 48, p. 91-118.
- Lainé, F. (2011), "Compétences transversales" et "compétences transférables" : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles, note d'analyse n°219, Centre d'analyse stratégique.
- Lainé, F. (2018). *Diplôme, compétences techniques ou comportementales, quelles sont les principales attentes des entreprises ?*, Éclairages et synthèses n° 42, Pôle Emploi.
- Lainé, F., Diaye, M.-A. (2018), *Situations de travail, compétences transversales et mobilité entre les métiers*, Document de travail n° 3, France Stratégie.
- Lamri, J. (2019), *Identification et définition des compétences du 21ème siècle, au coeur de la performance des individus*, Thèse de doctorat, Université Paris Cité.
- Lassoued, D. (2017), *Du développement des compétences clés en milieu professionnel au concept de "compétences d'employabilité durable"*. Thèse de doctorat, Normandie Université.
- Lazarsfeld, P.F., Jahoda, M., Zeisel (1981), *Les chômeurs de Marienthal*, Les Éditions de Minuit, Paris.
- Le Boterf, G. (1988), *Le schéma directeur des emplois et des ressources humaines*, Éditions d'Organisation, Paris.
- Le Boterf, G. (1994), *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*, Editions d'organisation, Paris.
- Le Boterf, G. (1997), *Compétence et navigation professionnelle*, Editions d'organisation, Paris.
- Le Boterf, G. (2002), *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions d'organisation, Paris.
- Le Boterf, G. (2008), *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*, Éditions d'Organisation, Paris.
- Le Boterf, G. (2013), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Eyrolles, Paris.
- Le Boterf, G. (2018), *Développer et mettre en oeuvre la compétence*, Eyrolles, Paris.
- Le Moigne, J.-L. (1990), *La modélisation des systèmes complexes*, Dunod, Paris.



- Ledrut, R. (1966), *Sociologie du Chômage*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Lhuillier, D. (2006), Compétences émotionnelles : de la proscription à la prescription des émotions au travail, *Psychologie du Travail et des Organisations*, vol. 12, n° 2, p. 91-103.
- Loarer, E. (2014), Compétence et évaluation en milieu professionnel : une relation complexe, in: Dierendonck C. éd., *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, p. 205-219.
- Longpré, P., Boudrias, J.-S., Durivage, A., Guindon, C., & Savoie, A. (2014), L'approche des variables composites de personnalité pour prédire les compétences en emploi : résultats d'une recherche Québécoise, in : Bobillier Chaumon, E. éd., *La gestion des parcours professionnels en psychologie du travail*, L'Harmattan, p. 111-123.
- Loufrani-Fedida, S., Saint-Germes, E. (2013), Compétences individuelles et employabilité : essai de clarification de leur articulation, *@GRH*, vol. 7, n° 2, p. 13-40.
- Loufrani-Fedida, S., Oiry, E., Saint-Germes, E. (2014), *Vers un rapprochement de l'employabilité et de la gestion des compétences ; proposition d'une grille de lecture et illustrations empiriques*, XXVème Congrès de l'AGRH – Chester.
- Loufrani-Fedida, S., Oiry, E., Saint-Germes, E. (2015), Vers un rapprochement de l'employabilité et de la gestion des compétences : grille de lecture théorique et illustrations empiriques, *Revue de gestion des ressources humaines*, vol. 97, n° 3, p. 17-38.
- Louis, M.R. (1980), Surprise and Sense Making: What Newcomers Experience in Entering Unfamiliar Organizational Settings, *Administrative Science Quarterly*, vol. 25, n° 2, p. 226-251.
- Lugan, J.-C. (2009), La définition des systèmes, in: Lugan, J.-C. éd., *La systémique sociale*, Que sais-je ? Presses Universitaires de France, Paris, p. 32-50.
- Mayen, P., Gagneur, C.-A. (2017), Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situations de travail, *Recherches en Education*, n° 28, p. 70-83.
- McClelland, D. C. (1973), Testing for Competence Rather Than for "Intelligence", *American Psychologist*, n° 28, p. 1-14.
- Mikolajczak, M. (2009), *Les compétences émotionnelles*. Dunod, Paris.
- Miles, M.B., Huberman, M.A. (2003), *Analyse des données qualitatives*, Librairie Eyrolles, Paris
- Mitchell, R.G. (1993), *Secrecy and Fieldwork*, SAGE Research Methods, Newbury Park.
- Mohan Dass, M., Sarfraz, I., Hewege, C., Rajendran, D. (2018), An exploration of global employability skills: a systematic research review, *International Journal of Work Organisation and Emotion*, vol. 9, p. 63-88.
- Mongin, M., Mohib, N. (2019), Accompagner la prise de conscience des compétences dans un dispositif d'insertion professionnelle des jeunes : regards de formatrices, *Phronesis*, vol. 8, p. 85-97.

- Montargot, N., Saboune, K. (2014), Gérer la diversité dans les organisations par la connaissance des attentes individuelles : le cas des jeunes à faible capital scolaire initial, *Management & Avenir*, vol. 74, n° 8, p. 15–32.
- Morello, E., Hentzgen, C., Cocuau, V. (2022), *Comment la crise sanitaire a-t-elle affecté le nombre et le profil des demandeurs d'emploi de longue durée ?*, DARES.
- Mornata, C., Bourgeois, E. (2012), Apprendre en situation de travail : à quelles conditions ?, in : Bourgeois E. éd., *Apprendre au travail*, Presses Universitaires de France, Paris, p. 53-67.
- Moss, P., Tilly, C. (1996), "Soft" Skills and Race: An Investigation of Black Men's Employment Problems, *Work and Occupations*, vol. 23, n° 3, p. 252-276.
- Neyrat, F. (2008), Le travail à l'épreuve de la compétence, *Savoir/Agir*, vol. 3, n° 1, p. 31-36.
- Oiry, E. (2005), Qualification et compétence : deux sœurs jumelles ?, *Revue Française de Gestion*, n°158, p. 13-34.
- Parquet, P. J. (2003), *Souffrance psychique et exclusion sociale*, Rapport à la secrétaire d'Etat à la lutte la précarité et l'exclusion.
- Parsons, F. (1909), *Choosing a vocation*. Mifflin and Company, Boston.
- Pascual, A., Vallée, B. (2012), Le « test par CDD » comme frein au fonctionnement des entreprises, *Psychologie du Travail et des Organisations*, vol. 18, n° 3, p. 291-303.
- Paul, K. I., & Moser, K. (2009), Unemployment impairs mental health: Meta-analyses, *Journal of Vocational Behavior*, n° 74, p. 264-282.
- Penso-Latouche, A. (2000), *Savoir-être : compétence ou illusion ?*, Editions Liaisons, Rueil-Malmaison.
- Perrot, S. (2008), Évolution du niveau de socialisation organisationnelle selon l'ancienneté : une analyse des premiers mois dans l'entreprise, *M@n@gement*, vol. 11, p. 231–258.
- Pettigrew, T., Tropp, L. (2006), A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory, *Journal of personality and social psychology*, vol. 90, p. 751–83.
- Piaget, J. (1967), *La psychologie de l'intelligence*, Armand Colin, Paris.
- Pralong, J. (2021), *Définir, mesurer et développer l'employabilité pour faciliter l'accès à l'emploi*, EM Normandie.
- Py, J., & Somat, A. (1991), Normativité, conformité et clairvoyance : leurs effets sur le jugement évaluatif dans un contexte scolaire, *Perspectives cognitives et conduites sociales*, n° 3, p. 167-193.
- Ravet, S. (2017), Réflexions sur la genèse des Open Badges. De la valorisation des apprentissages informels à celle des reconnaissances informelles — point de vue d'un praticien. *Distances et médiations des savoirs*, n° 20.
- Retour, D. (2005), Le DRH de demain face au dossier compétences, *Management & Avenir*, vol 4, n°2, p. 187–200.

- Reynaud, E. (1993), Le chômage de longue durée : la théorie et l'action, *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 2, p. 271–291.
- Roblot, E., Semedo, L. (2018), Former les adultes aux compétences-clés en milieu de travail. Enjeux et perspectives en France et en Europe. *Éducation permanente*, vol. 3, n° 216.
- Rolland, J.-P. (2016), *Adaptation française du NEO personality Inventory-3 de McCrae R. et Costa P.*, Editions Hogrefe, Paris.
- Roques, M. (2008), Les dimensions psychologiques et psychosociales dans l'évaluation de l'efficacité des dispositifs d'insertion, *Pratiques psychologiques*, vol. 14, n°3, p. 375-388.
- Rotter, J. B. (1966), Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychological Monographs: General and Applied*, vol. 80, n° 1, p. 1-28.
- Roussel P., Durieu F., Fabre C., Dalmas M. (2006), *La gestion de l'entrée organisationnelle des jeunes diplômés : une typologie des pratiques d'entreprises françaises*, XVIIème congrès de l'AGRH.
- Royer, I., Zarlowski, P. (2014), Le design de la recherche, in: Thiétart, R.-A. (Ed.), *Méthodes de recherche en management*, Management Sup., Dunod, Paris, p. 168-196.
- Saberan, D. A. (2009), *Dynamiques identitaires au cours de l'accompagnement vers l'emploi : entre réactions au stigmate et stratégies d'auto-handicap*, Thèse de doctorat en psychologie, Université Bordeaux 2.
- Saks, A. M., Ashforth, B. E. (1999), Effects of individual differences and job search behaviors on the employment status of recent university graduates, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 54, n° 2, p. 335–349
- Saks, A.M., Ashforth, B.E. (2000), Change in job search behaviors and employment outcomes, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 56, n° 2, p. 277–287.
- Salais, R., Baverez, N., Reynaud, B. (1986), *L'invention du chômage : histoire et transformations d'une catégorie en France des années 1890 aux années 1980*, PUF. ed, Coll. Economie en liberté, Paris.
- Santelmann, P. (2020), Refonder l'échelle de valorisation des emplois, *Metis - Correspondances européennes du travail*.
- Sauvezon, C. (2016), Socialisation organisationnelle, in: Valléry, G. éd. ,*Psychologie du Travail et des Organisations*, Psycho Sup., Dunod, Paris, p. 387-389.
- Schwartz, B. (1981), *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, Rapport au Premier Ministre, La Documentation Française.
- Semenowicz, P. (2018), Les dilemmes de l'insertion par l'activité économique : à la recherche du meilleur compromis, *Formation emploi*, n° 141, p. 175–192.
- Semenowicz, P. (2020), L'opérationnalisation de la responsabilité sociétale de l'entreprise. Le cas d'un projet d'insertion des personnes éloignées de l'emploi dans un grand groupe du bâtiment et des travaux publics, *Revue Interdisciplinaire Management, Homme et Entreprise*, n° 40, p.24-44.

- Sigot, J.-C., Vero, J. (2014), *Politique d'entreprise et sécurisation des parcours : un lien à explorer*, Bref du Céreq, n° 318.
- Soëtard, M. (1994), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIV, n°1-2, p. 307-320.
- Starck, S., Boancă, I. (2019), Les compétences transversales : une notion et des usages qui interrogent, *Recherches en Education*, n° 37, p. 3-7.
- Stroobants, M. (1991), Travail et compétences : récapitulation critique des approches des savoirs au travail, *Formation Emploi*, n° 33.
- Sulzer, E. (1999), Objectiver les compétences d'interaction Critique sociale du savoir-être, *Éducation Permanente*, vol. 3, n° 140, p. 51-59.
- Tanguy, L. (2005), De l'éducation à la formation : quelles réformes ?, *Education et sociétés*, n° 16, p.99-122.
- Theurelle-Stein, D., Barth, I. (2016), *Transmettre des compétences "qui ne s'apprennent pas" : étude d'un dispositif numérique d'identification et de développement des compétences douces*. Présenté au colloque : Eduquer et Former au monde de demain, ESPE Clermont-Ferrand.
- Touzé, P.-A., & Steiner, D. D. (2002), L'adaptation française du P.P.R.F., un outil identifiant les facteurs de personnalité susceptibles de prédire la performance au travail, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 3, n° 31.
- Urasadettan, J., Schmidt, C. (2020), Les pratiques RH au sein des petites associations de l'économie sociale et solidaire : Défaut, déni ou défi d'employabilité ?, *@GRH*, vol.36, n°3, p. 97-117.
- Uysal, D., Pohlmeier, W. (2011), Unemployment duration and personality, *Journal of Economic Psychology*, vol. 32, n° 6, p. 980-992.
- Valéau, P., & Pasquier, D. (2003), La manipulation des questionnaires de personnalité par le répondant : de la tricherie aux compétences professionnelles, *Psychologie du Travail et des Organisations*, vol. 9, p. 191-214.
- Valéau, P., Gangloff, B., & Louart, P. (2019), La dimension normative de l'évaluation des savoir-être : étude de la conformité perçue par rapport au salarié idéal, *Revue Interdisciplinaire Management Homme & Entreprise*, n° 34, p. 30-50.
- Vermersch, P. (2019), *L'entretien d'explicitation*, ESF Editeur, Issy-les-Moulineaux.
- Vrignaud, P., & Loarer, E. (2007), *Méthode des tests et recrutement*, in : Ionescu S., Blanchet A. (eds), *Psychologie sociale et Ressources Humaines*, Presses Universitaires de France, Paris, p. 331-364.
- Whitmore, P. G. (1972), *What are soft skills?*, CONARC, US Army training manual.
- Wuhl, S. (2007), *Discrimination positive et justice sociale*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Yin, R.K. (2018), *Case study research and applications: design and methods*, Sixth edition, SAGE, Los Angeles.

Zgoulli, S., Swalhi, A., Tahri, N. (2016), Les pratiques de gestion des ressources humaines en faveur du développement de l'employabilité, *Management & Avenir*, vol. 90, n° 8, p. 15-37.

## TABLE DES FIGURES, TABLEAUX ET ENCADRÉS

### PARTIE 1 – REVUES DE LITTÉRATURE

<u>Tableau 1.1</u> : Interprétations des facteurs et traits du Big Five à travers l’outil NEO PI .....	p. 36
<u>Tableau 1.2</u> : Liste des compétences interpersonnelles et sociales de Fleishman .....	p. 39
<u>Tableau 1.3</u> : Référentiel des savoir-être professionnels de Pôle emploi .....	p. 46
<u>Figure 1.4</u> : Grille de lecture du savoir-être (Faure & Cucchi, 2020, p. 17) .....	p. 50
<u>Tableau 1.5</u> : Répartition et formes des ressources personnelles de savoir-être (Faure & Cucchi, 2020, p. 11) .....	p. 51
<u>Tableau 1.6</u> : Répartition et formes des comportements de savoir-être (Faure & Cucchi, 2020, p. 13) .....	p. 52
<u>Figure 1.7</u> : Grille de lecture du savoir-être tirée de Bellier (2004) .....	p. 67
<u>Figure 1.8</u> : Proposition d’une nouvelle grille de lecture du savoir-être .....	p. 68
<u>Tableau 1.9</u> : Demandeurs d’emploi inscrits en catégories A, B et C au 4ème tr. 2021 .....	p. 73
<u>Tableau 1.10</u> : DELD, inscrits en catégories A, B et C en janvier 2021 .....	p. 73
<u>Figure 1.11</u> : Les stratégies d’insertion (Castra, 2003, p. 206) .....	p. 84
<u>Figure 1.12</u> : Les figures de l’intermédiation (Fretel, 2012, p. 30) .....	p. 88
<u>Figure 1.13</u> : Les figures de l’intermédiation (Fretel, 2018, p. 28) .....	p. 90
<u>Figure 1.14</u> : Synthèse des stratégies d’insertion et figures de l’intermédiation d’après Fretel (2012, 2018) et Castra (2003) .....	p. 91
<u>Figure 1.15</u> : représentation schématique du dispositif AFEST .....	p. 95
<u>Figure 1.16</u> : Les conventions d’employabilité selon Loufrani-Fedida et al. (2015) .....	p. 97
<u>Figure 1.17</u> : Typologie d’entreprises articulant organisation du travail, gestion des RH et politique de formation (Sigot et Véro, 2014, p. 30) .....	p. 102
<u>Tableau 1.18</u> : Synthèse des pratiques d’employeurabilité relevées dans la littérature dédiée	p. 105
<u>Tableau 1.19</u> : Synthèse des pratiques d’employeurabilité relevées dans la littérature sur l’apprentissage en situation de travail .....	p. 108
<u>Tableau 1.20</u> : Synthèse des pratiques d’employeurabilité relevées dans la littérature sur la socialisation organisationnelle .....	p. 111
<u>Tableau 1.21</u> : Synthèse des pratiques d’employeurabilité relevées dans la littérature sur l’AST et la SO .....	p. 113
<u>Figure 1.22</u> : Grille synthétique de lecture du savoir-être .....	p. 114
<u>Figure 1.23</u> : Grille synthétique de lecture des pratiques d’intermédiation .....	p. 114

<u>Figure 1.24</u> : Grille synthétique de lecture des pratiques d'employabilité .....	p. 115
<u>Figure 1.25</u> : Apports synthétisés de la revue de littérature sur les pratiques d'employeurabilité .....	p. 115

## **PARTIE 2 - MÉTHODOLOGIE**

<u>Figure 2.1</u> : Construction de l'objet dans le processus de recherche (Allard-Poesi et Maréchal, 2014, p. 49) .....	p. 122
<u>Figure 2.2</u> : Représentation du cadre conceptuel de la recherche .....	p. 124
<u>Encadré 2.3</u> : Caractéristiques des études qualitatives (Miles et Huberman, 2003, p. 21-22) .....	p. 126
<u>Tableau 2.4</u> : Quelques types d'échantillonnage selon Miles et Huberman, 2003 (p. 60) ....	p. 128
<u>Tableau 2.5</u> : Grille thématique d'entretien pour salariés et employeurs .....	p. 131
<u>Tableau 2.6</u> : Grille thématique d'entretien pour conseillers Pôle emploi et formateurs .....	p. 132
<u>Tableau 2.7</u> : Nombre de codes et taux de couverture par entretien et par cas .....	p. 138
<u>Figure 2.8</u> : Structure de codage .....	p. 139
<u>Tableau 2.9</u> : Spécificités du contrat Parcours Emploi Compétences .....	p. 146
<u>Figure 2.10</u> : Configuration des cas de la recherche terrain .....	p. 147
<u>Tableau 2.11</u> : Détail de l'échantillon des interviews .....	p. 151

## **PARTIE 3 – ANALYSE**

<u>Tableau 3.1</u> : Synthèse des pratiques d'intermédiation pour le cas ASSO.ACCUEIL .....	p. 159
<u>Tableau 3.2</u> : Synthèse des pratiques d'employabilité pour le cas ASSO.ACCUEIL .....	p. 173
<u>Tableau 3.3</u> : Synthèse des approches du savoir-être pour le cas ASSO.ACCUEIL .....	p. 181
<u>Tableau 3.4</u> : Suivi des salariés en insertion du cas ASSO.ACCUEIL .....	p. 182
<u>Tableau 3.5</u> : Synthèse des pratiques d'intermédiation pour le cas ASSO.INSER .....	p. 188
<u>Tableau 3.6</u> : Synthèse des pratiques d'employabilité pour le cas ASSO.INSER .....	p. 199
<u>Tableau 3.7</u> : Synthèse des approches du savoir-être pour le cas ASSO.INSER .....	p. 204
<u>Tableau 3.8</u> : Suivi des salariés en insertion du cas ASSO.INSER .....	p. 205
<u>Tableau 3.9</u> : Synthèse des pratiques d'intermédiation pour le cas ÉCOLE.ASEM .....	p. 211
<u>Tableau 3.10</u> : Synthèse des pratiques d'employabilité pour le cas ÉCOLE.ASEM .....	p. 222
<u>Tableau 3.11</u> : Synthèse des approches du savoir-être pour le cas ÉCOLE.ASEM .....	p. 227
<u>Tableau 3.12</u> : Suivi des salariés en insertion du cas ÉCOLE.ASEM .....	p. 228

---

<u>Tableau 3.13</u> : Synthèse des pratiques d'intermédiation pour le cas PUBLIC.SUP .....	p. 235
<u>Tableau 3.14</u> : Synthèse des pratiques d'employabilité pour le cas PUBLIC.SUP .....	p. 245
<u>Tableau 3.15</u> : Synthèse des approches du savoir-être pour le cas PUBLIC.SUP .....	p. 249
<u>Tableau 3.16</u> : Suivi des salariés en insertion du cas PUBLIC.SUP .....	p. 250
<u>Tableau 3.17</u> : Synthèse des pratiques d'intermédiation pour le cas ASSO.PERISCOL .....	p. 255
<u>Tableau 3.18</u> : Synthèse des pratiques d'employabilité pour le cas ASSO.PERISCOL .....	p. 265
<u>Tableau 3.19</u> : Synthèse des approches du savoir-être pour le cas ASSO.PERISCOL .....	p. 269
<u>Tableau 3.20</u> : Suivi des salariés en insertion du cas ASSO.PERISCOL .....	p. 270
<u>Tableau 3.21</u> : Synthèse des pratiques d'intermédiation pour le cas ÉCOLE.AP .....	p. 279
<u>Tableau 3.22</u> : Synthèse des pratiques d'employabilité pour le cas ÉCOLE.AP .....	p. 290
<u>Tableau 3.23</u> : Synthèse des approches du savoir-être pour le cas ÉCOLE.AP .....	p. 296
<u>Tableau 3.24</u> : Suivi des salariés en insertion du cas ÉCOLE.AP .....	p. 297
<u>Tableau 3.25</u> : Comparatif inter-cas des pratiques d'intermédiation .....	p. 298
<u>Tableau 3.26</u> : Comparatif inter-cas des pratiques d'employabilité .....	p. 305
<u>Figure 3.27</u> : Représentation des conventions d'employabilité relevées pour les six cas .....	p. 312
<u>Tableau 3.28</u> : Synthèse inter-cas des évocations de savoir-être .....	p. 313
<u>Tableau 3.29</u> : Correspondance entre référentiel et problématiques de savoir-être évoquées par les conseillers Pôle emploi .....	p. 320
<u>Tableau 3.30</u> : Synthèse transversale des résultats obtenus à l'issue de l'analyse inter-cas ....	p. 321
<u>Figure 3.31</u> : Positionnement global du premier groupe sur les trois grilles d'analyse .....	p. 322
<u>Figure 3.32</u> : Positionnement global du deuxième groupe sur les trois grilles d'analyse .....	p. 324
<u>Figure 3.33</u> : Positionnement global du cas ASSO.PERISCOL sur les trois grilles d'analyse .....	p. 325

#### PARTIE 4 - DISCUSSION

<u>Tableau 4.1</u> : Configurations cohérentes pour maximiser l'insertion .....	p. 336
<u>Tableau 4.2</u> : Liste enrichie de pratiques d'employeurabilité .....	p. 340
<u>Tableau 4.3</u> : Opportunités de réussite de l'AFEST dans le cadre d'un contrat PEC .....	p. 346
<u>Tableau 4.4</u> : Étapes d'un dispositif d'insertion expérimental proposé à Pôle emploi .....	p. 347





---

## LISTE DES ACRONYMES

Sigle	Signification
AFEST	Action de formation en situation de travail
AFPR	Action de formation préalable au recrutement
AST	Apprentissage en situation de travail
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CDD	Contrat à durée déterminée
CDI	Contrat à durée déterminée
DELD	Demandeur(s) d'emploi de longue durée
CUI	Contrat unique d'insertion
DE	Demandeur d'emploi
EBE	Entreprise(s) à but d'emploi
GRH	Gestion des ressources humaines
IOD	Intervention sur l'offre et la demande
PE	Pôle emploi
PEC	Parcours emploi compétences
PMSMP	Période de mise en situation en milieu professionnel
POEI	Préparation opérationnelle à l'emploi individuelle
RSE	Responsabilité sociétale d'entreprise
SE	Savoir-être
SO	Socialisation organisationnelle
SPE	Service public de l'emploi



## ANNEXES

Proposition d'outil d'évaluation des savoir-être évoqué dans la partie discussion, en page 342.

Savoir-être		Illustrations		Savoir-être		Illustrations	
E F F I C A C I T E	<u>Communication</u>	S'exprime, à l'oral ou à l'écrit, de façon à être compris(e) et à maintenir des relations de travail efficace. Transmet clairement des informations. Écoute, argumente, négocie, gère un conflit efficacement.		<u>Collaboration</u>	S'intègre dans une équipe et participe aux échanges. Contribue efficacement à la production du groupe par son travail, ses idées ou ses informations. Apporte son appui aux membres de l'équipe et tient compte de l'avis des autres.		
	<u>Organisation</u>	Organise efficacement son travail. Anticipe et prépare les tâches à venir. Gère son temps pour réaliser la production demandée. Applique les règles et consignes avec rigueur. S'organise pour contrôler la qualité de son travail.		<u>Gestion de soi</u>	Réagit de façon calme et efficace en cas de problème, de conflit ou de pression du temps. Prend le recul nécessaire. Exprime ses attentes, besoins et avis d'une façon qui permette leur prise en compte.		
I M P L I C A T I O N	<u>Engagement</u>	Se montre motivé(e) et impliqué(e) dans le travail. Persévère malgré les difficultés. S'intéresse à son environnement. S'investit dans les apprentissages et fait des propositions d'amélioration.		<u>Adaptabilité</u>	Se montre ouvert aux différences, à la critique et à la nouveauté. Accepte de remettre en question ses habitudes de travail. Accepte de modifier son organisation pour faire face aux imprévus. Se montre polyvalent.		
	<u>Autonomie</u>	Limite les sollicitations à sa hiérarchie ou aux collègues. Se montre fiable. Prend des initiatives et des décisions. Adapte les règles, si nécessaire, pour faire le travail.		<u>Énergie</u>	Se montre dynamique, énergique, vif(ve). Réagit rapidement en cas de problème ou d'imprévu. Montre de l'optimisme et de l'enthousiasme.		
C O N F O R M I T É	<u>Relations sociales</u>	Fait preuve de savoir-vivre, de politesse, de courtoisie. Se conforme aux principes de base de vie en collectivité. A un comportement respectueux envers les autres. Respecte ses engagements.		<u>Tenue de soi</u>	Porte une tenue vestimentaire adaptée à l'activité professionnelle. Soigne sa présentation et son hygiène personnelle.		
	<u>Respect des temps, lieux et outils de travail</u>	Respecte les horaires de travail. Est ponctuel(le) à ses rendez-vous. Prévient à temps en cas de retard. Respecte les équipements, outillage et lieux de travail.					

## COMMUNICATION

<a href="#"><u>Communication orale</u></a>	Entre en relation efficacement avec ses interlocuteurs. S'exprime clairement pour transmettre le bon message. Utilise les mots et expressions adaptées. Porte attention à son langage non verbal. Tient compte des réactions de son interlocuteur.
<a href="#"><u>Communication écrite</u></a>	Pratique un langage écrit clair, précis et sans faute. Utilise de façon appropriée les outils de communication écrite (mail, chats...).
<a href="#"><u>Écoute</u></a>	Fait en sorte d'être disponible et à l'écoute de son interlocuteur. S'assure d'avoir bien compris ce qui lui est dit.
<a href="#"><u>Communication en situation particulière</u></a>	Argumente efficacement. Négocie efficacement. Prend la parole en public efficacement. Gère un conflit efficacement. Gère efficacement une relation pédagogique.

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Communication orale</b>	Forme	S'exprime de façon à être entendu et globalement compris par son interlocuteur.	S'exprime avec des structures de phrases correctes.	A un discours clair et bien structuré.
	Message	Transmet oralement l'information ou l'explication utile.	Met en avant l'essentiel (message principal) par rapport au superflu (détails moins importants).	S'exprime avec pertinence et avec concision.
	Vecteur	Utilise les mots et expressions techniques adaptés à la situation.	Porte attention à son langage non verbal (intonation de la voix, gestes et postures du corps).	Fait en sorte d'être congruent* sur les 3 vecteurs de la communication (verbal, paraverbal et non verbal).
	Moment	S'exprime pour répondre à une question qui lui est posée.	Prend l'initiative de la parole à bon escient (en évitant de dire des bêtises ou d'en dire trop).	Intervient dans les échanges de manière opportune.
	Relation	Entre en relation efficacement avec ses interlocuteurs (se présente et les regarde)	S'attache à comprendre les besoins et attentes de son interlocuteur pour mieux y répondre.	Fait preuve de diplomatie en valorisant habilement son ou ses interlocuteur(s).
	Interaction	Prend garde à ne pas choquer, vexer ou provoquer son interlocuteur.	Tient compte des réactions de son interlocuteur pour adapter sa communication.	Maintient une bonne qualité de relation même en cas d'opposition de points de vue.

\* congruence : cohérence dans le message envoyé par les 3 vecteurs de communication

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Communication écrite</b>	Structure	Écrit de façon à être compris par le (les) destinataire(s).	Écrit en s'assurant d'avoir évité la plupart des fautes d'orthographe et de grammaire.	Rédige des notes de synthèse, rapports ou comptes rendus professionnels.
	Language	Utilise un langage écrit adapté au monde professionnel (sans familiarités par exemple).	Utilise un langage écrit clair et précis.	Utilise un niveau de langage écrit soutenu lorsque c'est nécessaire.
	Support	Utilise le mail pour communiquer des messages simples en interne.	Utilise le mail de façon appropriée (messages courts, univoques, avec titre, signature, formules de politesse).	Utilise avec pertinence et efficacité les différents outils de communication écrite (mail, chat, tableaux...).



Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Écoute</b>	Disponibilité	Respecte le temps de parole de son interlocuteur en se taisant pour le laisser s'exprimer.	Fait en sorte d'être disponible et à l'écoute de son interlocuteur en cessant un temps ses activités.	S'assure que son interlocuteur a dit tout ce qu'il avait besoin de dire.
	Attention	Répond aux sollicitations orales d'autrui.	Se met en situation de bien entendre son interlocuteur en évitant les bruits parasites.	Tient compte des signes non verbaux * de son interlocuteur pour mieux comprendre le message.
	Compréhension	Signale si il (elle) n'a pas compris ce que son interlocuteur lui a dit.	Utilise le questionnement ou la reformulation pour s'assurer d'avoir bien compris son interlocuteur.	Suspend son jugement le temps de mieux comprendre le point de vue de son interlocuteur.

\* signes non verbaux : intonation de la voix, gestes et postures du corps

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Communication en situation particulière</b>	Argumentation	Enonce son avis sous une forme compréhensible et acceptable.	Apporte au moins un argument rationnel et pertinent pour défendre son point de vue.	Structure et présente une argumentation variée en vue de convaincre.
	Négociation	Accepte de confronter son point de vue et de trouver un intérêt commun à la négociation.	Refuse, de manière acceptable, une proposition et fait une contre-proposition appropriée.	Recherche un accord gagnant-gagnant.
	Prise de parole en public	Prend la parole devant un groupe restreint de collègues dans un contexte non conflictuel.	S'adresse à un groupe de personnes, dont certaines inconnues, hors contexte de tension.	S'adresse efficacement à un public nombreux et dans un contexte de tensions.
	Gestion de conflit	Intervient dans une situation de conflit que si c'est nécessaire et sans prendre parti.	A une intervention centrée sur l'analyse des faits et sur la recherche de solutions.	Met en oeuvre une technique adaptée et méthodique de gestion de conflit en vue de sa résolution.
	Relation pédagogique	Donne des explications claires à l'apprenant.	Adapte ses explications au niveau de compréhension et aux compétences de l'apprenant.	Met en oeuvre un programme adapté visant une progression pédagogique.

## ORGANISATION

<a href="#"><u>Anticipation</u></a>	Prévoit les tâches à venir et prépare son travail. Anticipe les éventuels retards et les ruptures de stocks.
<a href="#"><u>Efficacité personnelle</u></a>	Priorise efficacement ses tâches. S'organise pour pouvoir réaliser le travail dans les délais, voire pour réaliser des gains de productivité. Utilise des outils de planification.
<a href="#"><u>Rigueur</u></a>	S'assure de la qualité de son travail. Maintient l'ordre et le rangement de son poste. Respecte les règles et consignes formelles données par l'employeur.

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Anticipation</b>	Tâches	Prévoit sa tâche suivante.	Planifie son travail sur la journée ou la semaine.	Planifie son activité sur le mois, voire l'année.
	Poste	Prépare son poste de travail en fonction des tâches à réaliser.	Organise son poste de travail pour limiter les temps de traitement et de manipulation.	S'assure que toutes les informations utiles soient accessibles à quelqu'un d'autre en son absence.
	Délais	Prévient sans attendre si un délai ne sera pas tenu.	Anticipe les retards probables et les communique aux bonnes personnes.	Communique des délais réalistes pour les tâches en cours et pour les nouvelles tâches qui lui sont confiées.
	Ressources	Réunit les éléments nécessaires à la réalisation d'une tâche (outils, matériaux, informations).	Anticipe les besoins pour la réalisation d'un ensemble de tâches.	Planifie son activité en fonction de la disponibilité des ressources humaines, techniques et financières.
		Vérifie régulièrement l'état du stock des ressources (matériaux, produits, composants,...) nécessaires.	Anticipe les ruptures de stocks en passant commande aux moments appropriés.	Prévoit un plan d'approvisionnement en ressources en fonction de la consommation estimée.

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Efficacité personnelle</b>	Priorisation	Réalise les tâches dans un ordre prescrit ou logique permettant d'éviter pertes de temps et non qualité.	Priorise de façon appropriée les tâches essentielles et annexes.	Priorise de façon appropriée les tâches en distinguant l'important de l'urgent.
	Production	Réalise la quantité de travail exigée dans le temps imparti.	S'organise pour pouvoir faire des gains de productivité (gagner du temps).	Réalise une évaluation des écarts prévu/réalisé pour optimiser les prochaines réalisations.
	Planification	Note les demandes qui lui sont faites, ses rendez-vous et échéances pour ne pas les oublier.	Utilise efficacement un agenda et/ou un échéancier.	Utilise efficacement des outils de planification de l'activité (cartes mentales, diagrammes de Gantt,...)

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Rigueur</b>	Qualité	Contrôle ponctuellement la qualité de son propre travail et corrige si nécessaire.	Contrôle son propre travail ainsi que celui des intervenants précédents dans la chaîne de production.	Permet une visibilité sur ses indicateurs de qualité afin d'en permettre la régulation et un reporting précis.
	Ordre	Applique les règles de rangement imposées.	Adopte des modes de rangement et de classement appropriés et compréhensibles par autrui.	Maintient ordonné son poste de travail et son environnement direct en toute circonstance.
	Consignes	Respecte globalement les règles, consignes et procédures formelles données par l'employeur.	Respecte strictement les règles, consignes et procédures formelles données par l'employeur.	Réclame de nouvelles consignes en cas d'insuffisance pour lui permettre de travailler efficacement.
	Sécurité	Applique les règles de sécurité, d'hygiène et d'environnement imposées.	Intègre les notions de sécurité, d'hygiène et d'environnement dans toutes ses actions.	Fait la promotion des règles de sécurité, d'hygiène et d'environnement auprès des collègues.

## COLLABORATION

<a href="#"><u>Sociabilité</u></a>	A un comportement permettant des relations de travail efficace avec les autres. A une attitude positive dans les échanges et les activités collectives .
<a href="#"><u>Contribution</u></a>	Contribue à l'efficacité du groupe par son travail, ses idées, les informations détenues, ses décisions. Valorise le travail de chacun.
<a href="#"><u>Appui</u></a>	Apporte son aide aux autres membres du groupe. A un comportement qui donne confiance aux autres.

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Sociabilité</b>	Facilitation	Permet le maintien d'une qualité de relation avec ses collègues permettant de travailler ensemble.	Évite les sources de conflits entre collègues.	Joue le rôle de facilitateur dans les relations au sein de l'équipe.
	Ragots et moqueries	Adopte une attitude de neutralité vis-à-vis des ragots et moqueries.	Adopte une attitude de retrait vis-à-vis des ragots et moqueries.	S'attache à faire cesser ou diminuer la diffusion des ragots et moqueries.
	Activités collectives	A une attitude positive ou neutre vis-à-vis des activités collectives au sein de son équipe.	Prend sa part dans les activités collectives permettant de maintenir une bonne ambiance de travail.	Propose et promeut des activités collectives compatibles avec le travail.
	Echanges	Quand il (elle) est sollicité, participe aux échanges.	Va de lui (elle)-même vers les autres pour échanger sur le travail.	Favorise les échanges de propositions au sein du groupe de travail.
	Ouverture	Tolère l'expression d'un point de vue différent du sien.	Tient compte des avis et opinions des autres même si elles sont différentes des siennes.	Intègre des opinions différentes pour faire évoluer son propre point de vue.



Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Contribution</b>	Idées	Quand il (elle) est sollicité, donne ses idées.	Fait part spontanément aux autres de ses idées pour avancer.	Favorise la naissance d'idées au sein du groupe de travail.
	Travail collectif	Fait sa part du travail collectif sur demande de sa hiérarchie ou des collègues.	Fait spontanément sa part du travail collectif.	Contribue, plus que sa part, au travail collectif.
	Décisions	Participe, de manière constructive, aux décisions prises collectivement au sein du groupe.	Soutient les décisions prises par le groupe même si elles ne lui sont pas totalement favorables.	Porte, au sein de l'entreprise, les décisions prises par son groupe.
	Informations	Transmet à ses collègues les informations ou autres éléments utiles pour leur travail.	Partage spontanément avec les membres de son équipe sur ses connaissances et expériences.	Favorise les partages d'informations et d'expériences au sein de l'équipe.
	Valorisation	Est attentif à la contribution des autres au sein du groupe (leurs paroles, leurs avis, leur travail...).	Respecte la contribution des autres au sein du groupe.	Met en valeur la contribution des autres.

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Appui</b>	Soutien	Apporte son aide aux autres membres du groupe quand la demande lui en est faite.	Apporte spontanément son aide aux membres du groupe qui se trouvent en difficulté.	Propose systématiquement un accompagnement et des encouragements aux autres.
	Confiance	Dit la vérité et reconnaît ses éventuels manquements vis-à-vis des autres.	Respecte ses engagements pris auprès des membres du groupe.	Maintient des relations basées sur la confiance mutuelle.

[Retour au menu](#)

## GESTION DE SOI

<a href="#"><u>Affirmation de soi</u></a>	Exprime ses attentes, besoins et avis de manière adaptée. Prend la parole avec assurance.
<a href="#"><u>Maîtrise de soi</u></a>	Maîtrise des réactions et reste efficace en cas de problème, de conflits ou sous la pression du temps.
<a href="#"><u>Prise de recul</u></a>	Met la distance nécessaire avec les événements, les jugements et les émotions.

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Affirmation de soi</b>	Attentes, besoins	Exprime ses attentes, besoins ou difficultés.	Exprime ses attentes, besoins ou difficultés avec calme et précision.	Exprime ses attentes, besoins ou difficultés d'une manière qui facilite leur prise en compte.
	Avis, opinions	Exprime son avis.	Exprime ses opinions et son point de vue calmement sans chercher à l'imposer aux autres.	Défend ses opinions avec des arguments pertinents dans le respect des opinions d'autrui.
	Prise de parole	Prépare ses prises de parole pour être plus à l'aise.	Anticipe les objections avant ses prises de parole pour pouvoir y répondre.	Gère avec calme et assurance ses différents avec autrui.

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Maîtrise de soi</b>	Problèmes	Prend en compte avec calme la survenue de problèmes.	Prends le temps de comprendre la situation et de la relativiser avant de réagir.	Analyse au préalable le problème dans ses différentes dimensions humaines et techniques.
		Expose à la hiérarchie les problèmes rencontrés d'une façon qui permette leur analyse.	Participe de manière constructive à la recherche de solutions.	Passé en revue différentes solutions possibles avec leurs incidences.
		Réagit de façon proportionnée face aux problèmes (ni panique ni indifférence).	Réagit avec une maîtrise suffisante de ses émotions pour permettre une analyse rationnelle du problème.	Agit pour rassurer ses collègues par son calme et son attitude positive.
		Se met difficilement en colère.	Réagit avec un temps minimum de recul permettant de réguler ses émotions et d'éviter l'escalade.	Pardonne et passe rapidement sur les affronts qu'on lui a fait.
	Conflits	Réagit avec mesure, même si les autres se manifestent de façon dominante et bruyante	Prend le temps d'écouter l'interlocuteur pour satisfaire son besoin de reconnaissance.	Exprime son point de vue clairement et calmement en employant la première personne (je).
		Se comporte de manière à maintenir une relation satisfaisante même en cas d'opposition.	Laisse s'exprimer son interlocuteur même si il émet des opinions différentes des siennes.	Continue une réflexion et/ou son exposé quand il (elle) est personnellement mis en cause
	Temps	Signale factuellement les situations de surcharge ou de délais trop court.	Refuse, de façon appropriée, de prendre de nouvelles tâches excédant ses capacités.	Présente son plan de charge pour justifier de son délai prévisible.
		Accélère le rythme de travail sans se précipiter.	Maintien un niveau de qualité du travail acceptable, même dans l'urgence.	Renforce sa vigilance pour anticiper les non-qualités éventuelles liées à une cadence plus élevée.

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Prise de recul</b>	Distance	Agit et s'exprime avec un minimum de recul.	Prends le temps d'analyser la situation et de la relativiser avant de réagir.	Prend de la hauteur pour replacer les événements dans un contexte global.
	Jugement	Se garde d'exprimer des attaques personnelles à l'encontre des autres.	Se garde d'exprimer des jugements négatifs relevant de la personnalité à l'encontre des autres.	Distingue les reproches qui lui sont fait sur son action de jugements de valeur sur sa personne.
	Emotions	Limite la contagion émotionnelle en provenance d'autrui (ressentir les émotions d'autrui).	Fait en sorte que les problèmes personnels interfèrent peu avec le travail.	Pratique le cloisonnement émotionnel entre ses différentes tâches et vis-à-vis du hors travail.

## ENGAGEMENT

<a href="#"><u>Implication</u></a>	Se montre disponible, prêt à travailler plus et à prendre des responsabilités.
<a href="#"><u>Persévérance</u></a>	Maintient son effort et son investissement malgré les difficultés, les échecs et la frustration.
<a href="#"><u>Démarche d'apprentissage et de progrès</u></a>	S'intéresse et se questionne sur son activité et son environnement de travail. Se montre ouvert aux apprentissages et aux expérimentations. Tient compte des attentes à son égard et identifie ses marges d'amélioration.

<b>Thème</b>	<b>Application</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>
<b>Implication</b>	Cadence de travail	Accélère la cadence de travail lorsque ça lui est demandé.	Prend l'initiative d'accélérer la cadence de travail lorsque c'est nécessaire.	Maintient une cadence de travail élevée dans la durée.
	Disponibilité	Accepte ponctuellement une suppléance sur son temps de travail (heures suppl., décalages d'horaires,...).	Accepte régulièrement le travail en horaires décalés (week-end, soirées, jours fériés, avec coupures)	Se montre disponible en toute situation.
	Prise de responsabilité	Accepte ponctuellement de prendre de nouvelles responsabilités.	Accepte régulièrement de prendre de nouvelles responsabilités.	Réclame de nouvelles responsabilités.



Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Persévérance</b>	Echecs	Refait une tentative après un premier échec.	Refait plusieurs tentatives après des échecs successifs.	Ne montre aucun signe de découragement en cas d'échecs.
	Difficultés	Ose se confronter aux difficultés.	Démontre son implication dans le dépassement des difficultés en participant à la recherche de solutions.	Tente toutes les mesures possibles pour dépasser les difficultés.
	Résistance	Montre une bonne résistance à l'ennui sur des tâches répétitives.	Montre une bonne résistance à la frustration sur des projets de moyen/long terme.	Maintient une régularité d'implication et de qualité de travail sur des durées longues.

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<p align="center"><b>Démarche d'apprentissage et de progrès</b></p>	<p>Questionnement</p>	<p>Demande à en savoir plus à propos de son activité.</p>	<p>Demande à en savoir plus sur le fonctionnement du service ou sur le processus concerné par son activité.</p>	<p>Demande à en savoir plus sur le fonctionnement global de l'entreprise et de ses partenaires.</p>
		<p>S'interroge sur les causes de ses erreurs ou de la non atteinte de ses objectifs.</p>	<p>Interroge ponctuellement le pourquoi de ses habitudes de travail mêmes si elles fonctionnent.</p>	<p>Interroge régulièrement la pertinence des façons de travailler en vue de les optimiser.</p>
		<p>Se renseigne à propos des choses qui lui semblent étonnantes.</p>	<p>Interroge la fiabilité des informations recueillies.</p>	<p>Interroge les apparences pour obtenir une vision juste des choses et des événements.</p>
	<p>Apprentissages</p>	<p>Observe la façon dont les autres travaillent et est attentif à ce qui se dit dans son environnement direct.</p>	<p>Observe et se renseigne sur les nouveautés pouvant avoir une utilité dans son travail.</p>	<p>Réalise une veille systématique sur les évolutions du métier et de l'environnement de travail.</p>
		<p>Se montre ouvert aux nouveaux apprentissages.</p>	<p>Se montre ouvert(e) aux essais et expérimentations.</p>	<p>Est en demande de nouveaux apprentissages et propose des expérimentations.</p>
		<p>Admet de ne pas savoir ou d'être incompetent dans certains domaines.</p>	<p>Évoque sans difficultés ses apprentissages et ses lacunes.</p>	<p>Profite de chaque expérience (réussite ou échec) pour en tirer des apprentissages.</p>
<p>Améliorations</p>	<p>Repère des marges d'amélioration concrètes dans l'activité et en fait part.</p>	<p>Se montre curieux et ouvert face à des sujets ou façon de faire différents.</p>	<p>Fait des liens entre des disciplines et des sujets très différents pour enrichir l'approche du travail.</p>	
	<p>Repère les dysfonctionnements et s'interroge sur leurs causes.</p>	<p>Analyse les causes des problèmes et dysfonctionnements pour proposer des évolutions.</p>	<p>Anticipe les dysfonctionnements pour proposer des mesures correctives préventives.</p>	
	<p>S'intéresse aux attentes de sa hiérarchie à son égard.</p>	<p>Questionne régulièrement sa hiérarchie sur les attentes et le niveau de satisfaction envers lui (elle).</p>	<p>Est dans une démarche d'échange de feed-back réguliers à 360°.</p>	

## AUTONOMIE

<a href="#"><u>Sollicitations</u></a>	Limite les sollicitations à sa hiérarchie ou aux collègues pour poser des questions ou demander de l'aide.
<a href="#"><u>Dépassement des règles</u></a>	Applique les consignes et règles tout en les interrogeant et en les adaptant si nécessaire.
<a href="#"><u>Fiabilité</u></a>	Agit dans son champ de compétence et selon le degré de responsabilité qui lui est accordé. Rend compte régulièrement de ses actions. Est transparent sur ses erreurs.
<a href="#"><u>Prise de décision</u></a>	Prend l'initiative de décisions dans son périmètre de responsabilité. Prend avis auprès d'autres personnes. Anticipe les conséquences.

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Sollicitations</b>	Questionnements	Pose des questions pertinentes et justifiées.	Identifie les bons interlocuteurs à qui s'adresser pour faire des demandes.	Trouve des réponses et des solutions par lui(elle) même.
	Demandes d'aide	Fait des demandes d'aide pour de bonnes raisons.	Ne sollicite son responsable hiérarchique pour une aide qu'après avoir cherché par lui (elle) même une solution.	Se débrouille pour systématiquement trouver une solution par lui (elle) même.

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Dépassement des règles	Consignes	Applique les consignes tout en interrogeant leur pertinence.	Réclame de nouvelles consignes plus adaptées si nécessaire.	Invente de nouvelles consignes adaptées à la situation et en fonction de son degré de responsabilité.
	Règles	Respecte les règles tout en interrogeant la possibilité de les faire évoluer.	Prend l'initiative d'adapter les règles dans certains cas pour pouvoir faire le travail.	Créé son propre système de règles pour répondre aux contraintes de l'activité.

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Fiabilité	Rendre compte	Signale sans attendre à son responsable les difficultés ou anomalies rencontrées.	Rend compte régulièrement des problèmes rencontrés et des actions réalisées.	Rend compte de son activité à la demande, dans le cadre du niveau de délégation appliqué.
	Responsabilité	Propose des actions nouvelles à sa hiérarchie et attend un accord avant de les mettre en place.	Prend des initiatives de méthode à l'impact limité à son poste de travail.	Prend l'initiative de mettre en place des améliorations pertinentes et en assume la responsabilité.
	Compétences	Limite ses actions à son niveau et son champ de compétence.	Parle en connaissance de cause, dans la limite de ses compétences.	Vérifie systématiquement la fiabilité des informations avant de les transmettre à autrui.
	Erreurs	Est transparent sur les erreurs qu'il (elle) a commis.	Participe activement à l'analyse de ses erreurs et en tire des enseignements.	Assume toutes les responsabilités de ses erreurs.

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Prise de décision</b>	Consultations	Prend avis auprès de proches collègues avant de prendre une décision.	Consulte des personnes particulièrement compétentes (experts) pour aider à la prise de décision.	Met en oeuvre un processus collaboratif élaboré d'aide à la prise de décision.
	Conséquences	Prend une décision en ayant anticipé les principales conséquences directes.	Utilise des critères précis et variés pour guider le choix dans la prise de décision.	Met en oeuvre des outils élaborés de prise de décision.
	Etendue	Prend l'initiative de décisions à l'impact limité à sa propre activité.	Prend l'initiative de décisions à l'impact limité à son service.	Prend l'initiative de décisions aux impacts larges au niveau de l'entreprise.

## ADAPTABILITÉ

<p><a href="#">Ouverture</a></p>	<p>Se montre ouvert et accueillant vis-à-vis des personnes différentes. S'adapte aux valeurs et règles de fonctionnement d'un groupe de travail. Accepte et prend en compte les critiques qui lui sont faites.</p>
<p><a href="#">Souplesse</a></p>	<p>Se montre souple vis-à-vis des nouveautés, des méthodes de travail différentes, des imprévus. Se montre polyvalent.</p>



<b>Thème</b>	<b>Application</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>
<b>Ouverture</b>	Différences	A une attitude tolérante et respectueuse vis-à-vis des personnes différentes.	A une attitude ouverte et bienveillante vis-à-vis des personnes différentes.	Se montre curieux de connaître les personnes différentes.
	Groupe	Accepte les règles de fonctionnement du groupe de travail.	Adapte sa posture et sa communication aux membres de son groupe de travail.	S'approprie rapidement et avec aisance les valeurs et les règles de fonctionnement du groupe de travail.
	Critiques	Accepte les commentaires négatifs, justifiés et contextualisés, sur son comportement ou son travail.	Prend en compte les critiques pour faire évoluer son comportement / ses pratiques.	Sollicite régulièrement des feedback dans une démarche d'amélioration continue.

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Souplesse</b>	Nouveauté	Aborde la nouveauté avec une attitude calme et neutre.	Aborde la nouveauté avec intérêt.	Se montre motivé et s'investit dans la mise en oeuvre des nouveautés.
	Méthodes	Accepte de reconnaître que sa façon de travailler peut n'être pas ou plus adaptée.	Se montre volontaire pour mettre en oeuvre les changements dans sa façon de travailler.	Prend les changements comme des opportunités d'apprendre et de progresser.
	Habitudes	Accepte de s'interroger sur la pertinence de ses habitudes de travail.	S'interroge spontanément sur la pertinence de ses habitudes de travail.	Manifeste une démarche d'amélioration permanente.
	Imprévus	Montre de la bonne volonté face aux demandes imprévues de sa hiérarchie.	Montre de la souplesse dans son organisation face aux demandes imprévues de sa hiérarchie.	Adapate spontanément son organisation face aux imprévus.
	Polyvalence	Accepte ponctuellement de réaliser des tâches en dehors de son champ d'intervention habituel.	Se montre ouvert à la polyvalence.	Sollicite des activités différentes auprès de sa hiérarchie.

## ÉNERGIE

<a href="#"><u>Dynamisme</u></a>	Réalise le travail avec rapidité et accepte une charge de travail importante.
<a href="#"><u>Réactivité</u></a>	Réagit rapidement en cas d'imprévus ou d'urgence.
<a href="#"><u>Attitude positive</u></a>	Se montre confiant(e), optimiste et enthousiaste. Adorde les difficultés avec une attitude positive.

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Dynamisme</b>	Rapidité	Réalise les tâches rapidement.	Enchaîne rapidement les tâches les unes après les autres.	Fait montre d'empressement dans tous ses déplacements et actions au travail.
	Charge de travail	Accepte une augmentation de sa charge de travail	Prend l'initiative de réaliser des tâches au delà de ce qui est demandé.	Réclame de nouvelles tâches, de nouvelles missions.

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Réactivité</b>	Imprévus	S'engage sans attendre dans le traitement d'un événement imprévu ayant un impact sur l'activité.	Analyse rapidement la situation pour décider des actions à entreprendre.	Intègre les éventuels imprévus dans son organisation sous forme de scénarios mobilisables rapidement.
	Mobilisation	Sollicite de l'aide sans attendre en cas de nécessité.	Réagit rapidement, de sa propre initiative, en ce qui concerne son propre travail.	Réagit rapidement, de sa propre initiative, en ce qui concerne son propre travail et celui des autres.
	Urgence	En cas d'urgence, exécute rapidement les consignes données par sa hiérarchie.	En cas d'urgence, prend l'initiative de mettre en oeuvre les mesures de sauvegarde minimales.	En cas d'urgence, mobilise tous les acteurs nécessaires.

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Attitude positive</b>	Optimisme	Évoque les chances de réussite au moins autant que les risques d'échec.	Se montre confiant dans la réussite des projets et actions entreprises.	Communique aux autres un optimisme à toutes épreuves.
	Enthousiasme	Partage des avis positifs ou des critiques constructives aux membres du groupe.	Se montre encourageant vis-à-vis des autres membres du groupe.	Communique son enthousiasme au groupe.
	Difficultés	Accepte les difficultés avec une attitude positive.	Aborde les difficultés comme des occasions d'apprendre.	Se montre galvanisé par la confrontation aux difficultés.

## RELATIONS SOCIALES

<a href="#"><u>Politesse, courtoisie</u></a>	S'adresse à ses interlocuteurs avec politesse et courtoisie. Respecte la ligne hiérarchique.
<a href="#"><u>Vie en collectivité</u></a>	Fait preuve de discrétion pour ne pas gêner ses collègues. Se préoccupe de la sécurité et du bien être de son entourage. Ne diffuse pas des ragots et moqueries.
<a href="#"><u>Respect</u></a>	Se montre respectueux vis à vis de l'autorité, du travail d'autrui et des différences. Tient ses promesses.

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Politesse, courtoisie</b>	Adresse	S'adresse oralement à un interlocuteur sans l'interrompre ni l'interpeller de loin (sauf urgence).	S'adresse à un interlocuteur de façon personnalisée (par son prénom, nom, titre...)	S'adresse à tous les interlocuteurs avec courtoisie.
	Salutations	Répond aux salutations orales d'autrui (bonjour, au revoir).	Présente oralement ses salutations à toute nouvelles personne rencontrée.	Utilise des formules écrites de salutation adaptées.
	Politesse	Utilise les formules de politesse de base (bonjour, au revoir, s'il vous plait, merci...)	Adapte les formules de politesse au degré de familiarité avec l'interlocuteur et au type de conversation.	Maintien la politesse en toute circonstance, y compris en situation de tension.
	Ligne hiérarchique	S'adresse en priorité à sa hiérarchie directe.	Fait une demande à ses supérieurs en respectant la ligne hiérarchique.	Tient informé sa hiérarchie directe des informations et demandes reçues par ailleurs.



Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Vie en collectivité</b>	Discretion	Adapte le niveau sonore de sa voix au contexte (niveau de bruit de l'environnement, proximité, confidentialité).	Se préoccupe de la gêne pour son entourage du bruit qu'il (elle) occasionne.	Fait en sorte d'être discret pour ne pas gêner son entourage.
	Vigilance	Porte secours à un collègue en cas de besoin.	Se préoccupe de la sécurité et du bien être des collègues dans son entourage.	Adopte une attitude de vigilance systématique sur la sécurité des biens et des personnes.

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Respect</b>	Autorité	Se montre courtois avec ses supérieurs.	Utilise des signes de distanciation respectueuse vis à vis des supérieurs (vouvoiement par exemple)	Montre une grande déférence vis-à-vis de ses supérieurs.
	Engagements	S'engage sur des promesses réalistes.	Respecte la plupart de ses engagements et promesses vis-à-vis des autres.	Respecte systématiquement ses engagements et promesses.
	Travail d'autrui	Respecte la paternité du travail d'autrui (ne pas s'approprier le travail réalisé par quelqu'un d'autre).	Respecte l'intégrité du travail d'autrui (ne pas le détruire, ni y porter atteinte).	Valorise le travail d'autrui.
	Différences	Applique le même degré de respect selon le sexe et le physique de son interlocuteur.	Défend le droit au respect des différences auprès de ses collègues.	Dénonce à qui de droit les situations de discrimination illégales.

## RESPECT DES TEMPS, LIEUX ET OUTILS DE TRAVAIL

<a href="#"><u>Temps de travail</u></a>	Respecte les horaires de travail et ses heures de rendez-vous et dates d'échéance. Prévient en cas de retard et se préoccupe des conséquences de son retard.
<a href="#"><u>Lieux de travail</u></a>	Respecte les lieux de travail du point de vue de la propreté et du rangement.
<a href="#"><u>Outils de travail</u></a>	Respecte les outils et équipements de travail du point de vue de leur utilisation et de leur partage.

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Temps de travail</b>	Horaires	Respecte généralement les horaires et durées de travail.	Respecte quasi-systématiquement les horaires et durées de travail.	Anticipe les éventuelles difficultés pour éviter les retards.
	Rendez-vous	Respecte globalement ses heures de rendez-vous et dates d'échéance.	Respecte avec précision ses heures de rendez-vous et dates d'échéance.	Anticipe les éventuelles difficultés pour éviter les retards.
	Prévenance	Prévient de son retard avant l'heure d'échéance.	Prévient de son futur retard dès connaissance de celui-ci.	S'assure que les mesures nécessaires pour limiter l'impact de son retard vont être prises.
	Compensations	Fait en sorte d'être discret en cas d'arrivée en retard pour ne pas gêner le travail des autres.	Présente ses excuses en cas de retard.	Se préoccupe des conséquences de son retard et propose des compensations si nécessaire.

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Lieux de travail</b>	Propreté	Laisse les espaces communs dans un état de propreté équivalent à celui d'avant son utilisation.	Soigne la propreté des espaces de travail communs comme de son espace individuel.	Prend l'initiative d'entretenir les espaces communs et promeut la propreté auprès de ses collègues.
	Rangement	Maintient un état d'ordre et de rangement rendant les lieux fonctionnels pour le travail.	Place ou replace après utilisation chaque élément à son emplacement prévu.	S'assure d'un rangement parfaitement conforme des espaces de travail.

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Outils de travail</b>	Utilisation	Utilise les outils et équipements de travail conformément aux normes.	Veille à maintenir l'outillage et les équipements de travail dans un état de propreté et de fonctionnement normal.	S'assure d'un fonctionnement optimal des outils et équipements de travail.
	Partage	Demande à son entourage avant d'utiliser un outil ou équipement partagé avec d'autres.	S'assure de pouvoir utiliser un outil ou équipement en partage sans gêner pour autrui.	Met en place et/ou promeut un système de partage d'équipement.

[Retour au menu](#)

## TENUE DE SOI

<p><a href="#">Tenue vestimentaire</a></p>	<p>Porte une tenue vestimentaire et des accessoires propres et adaptés à l'activité. Participe à valoriser l'entreprise par sa tenue.</p>
<p><a href="#">Hygiène personnelle</a></p>	<p>Soigne son hygiène corporelle au travail. A des pratiques d'hygiène conformes.</p>

Thème	Application	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Tenue vestimentaire	Soin	Porte des vêtements propres et décents.	Porte une tenue vestimentaire adaptée à l'activité professionnelle.	Adopte un style très soigné, voire élégant.
	Image	Porte des vêtements et accessoires neutres (ne véhiculant pas de messages problématiques).	Porte des vêtements et accessoires adaptés au contexte professionnel.	Porte des vêtements et accessoires mettant en valeur l'image de l'employeur.





« Le savoir-être dans l'insertion professionnelle des publics éloignés de l'emploi :  
entre employabilité et employeurabilité »

## RESUMÉ

Les compétences de type savoir-être sont considérées comme un facteur clé de l'insertion professionnelle et de l'employabilité. Cependant, dans le cadre particulier de l'insertion des publics éloignés de l'emploi, les savoir-être, envisagés de manière personnalisante et décontextualisée, peuvent être facteur de fragilisation pour les publics concernés. Par une approche exploratoire de type mixte, se basant sur une analyse qualitative de 40 interviews de salariés en contrat d'insertion, de conseillers Pôle emploi et de managers au sein de six employeurs différents, nos travaux visent à une meilleure compréhension de la manière dont s'articulent les trois approches du savoir-être, de l'insertion professionnelle et de l'employabilité. Les résultats permettent de constater une cohérence entre les grilles de lecture de ces trois approches à partir d'un de leurs deux axes. Ainsi une stratégie d'insertion déployée par l'intermédiaire de l'emploi visant à préparer et mettre en condition les demandeurs d'emploi correspond, chez l'employeur, à une approche statique de l'employabilité avec un faible nombre de pratiques d'employeurabilité, le tout correspondant à une conception essentiellement normative des savoir-être. A l'inverse, des pratiques d'intermédiation visant à répondre plus directement aux besoins et souhaits des demandeurs d'emploi correspondent, chez l'employeur, à une approche dynamique de l'employabilité se traduisant par le déploiement de nombreuses pratiques d'employeurabilité, le tout correspondant à des savoir-être envisagés sous une forme développementale. Les résultats en termes d'insertion durable de ce second type de processus d'insertion semblent être meilleurs. En outre, la notion d'employeurabilité, peu abordée dans la littérature, a pu faire l'objet d'approfondissements théoriques et pratiques ouvrant la voie à la construction d'outillages d'évaluation de l'employeurabilité sur une base élargie de critères.

## SUMMARY

Soft skills are considered as a key factor for professional integration and employability. However, in the particular context of the professional integration of people who are far from employment, soft skills, considered in a personalizing and decontextualized way, can be a weakening factor for the people concerned. Through a mixed-type exploratory approach, based on a qualitative analysis of 40 interviews with employees on integration contract, Pôle emploi advisers and managers within six different employers, our work aims at a better understanding of the relations between the three approaches of soft skills, professional integration and employability. The results show a consistency between the three reading grids from one of their two axes. Thus, an integration strategy deployed through employment aimed at preparing and conditioning job seekers corresponds, for the employer, to a static approach to employability with a small number of employerability practices, all relate to an essentially normative conception of soft skills. On the other hand, intermediation practices aimed at responding more directly to the need and wishes of job seekers correspond, for the employer, to a dynamic approach of employability resulting in the deployment of numerous employerability practices, the whole relating to soft skills considered in a developmental way. The results in terms of sustainable integration of this second type of integration process seem to be better. In addition, The notion of employerability, poorly discussed in the literature, has been the subject of theoretical and practical in-depth studies, opening the way to the construction of tools for evaluating employerability on a broader basis of criteria.