

## La construction sociale de l'insertion professionnelle

---

CLAUDE DUBAR

Laboratoire PRINTEMPS, Professions, Institutions, Temporalités  
CNRS, Université de Versailles-Saint Quentin en Yvelines

L'objet de cet article n'est pas de faire le point des connaissances sur l'insertion en France. Son objectif est d'éclairer les sens de l'expression "construction sociale", à partir de l'exemple de la "mise au travail des jeunes", appelée ici "transition vers le marché du travail", là "accès à l'emploi" et, en France, aujourd'hui, "insertion professionnelle". En quoi les manières dont les jeunes trouvent —ou non— un emploi, accèdent —ou non— au marché du travail, s'insèrent —ou non— professionnellement sont-elles des "constructions sociales"? Cette expression renvoie-t-elle à une théorie particulière? À quoi s'oppose-t-elle? En quoi permet-elle de mener des recherches empiriques déterminées? Quelle est sa portée exacte? Pour tenter d'éclairer les réponses à ces questions, le texte abordera trois points de vue qui sont à la fois des dimensions de la notion de "construction sociale" et des aspects d'un raisonnement sociologique qu'on peut appeler provisoirement constructiviste:

- le détour historique: l'insertion, produit d'une histoire;
- la comparaison internationale: l'insertion, construit sociétal;
- l'analyse stratégique: l'insertion, résultante des stratégies d'acteurs.

### L'insertion professionnelle, produit d'une histoire

Le fait de "devoir s'insérer" en essayant de trouver du travail, à la sortie de l'école ou de l'université est tout sauf un donné naturel qui aurait toujours existé. Au contraire, c'est une exigence relativement récente, en France comme ailleurs. Le mot même d'insertion (comme celui de transition, d'ailleurs) est utilisé dans ce sens depuis peu de temps. En France, les premiers textes législatifs utilisant ce terme datent du début des années 1970 si on en croit Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger (1995). La question de "l'insertion"

tion des jeunes” n’est devenue un problème social et un objet de politiques publiques, en France, que depuis un quart de siècle environ (Dubar 1998). Dans la période précédente (souvent appelée, non sans approximation, les Trente Glorieuses), le passage de l’école ou de l’université à l’emploi s’effectuait, pour la grande majorité des jeunes, sans problème particulier, de manière quasi instantanée. L’entrée à l’usine ou dans un bureau suivait de peu la sortie de l’école primaire pour la masse des garçons et des filles issue des classes populaires quand elles ou ils ne passaient pas par l’apprentissage chez un(e) patron(ne), combinant travail et formation. La réussite aux concours de recrutement de la Fonction publique assurait, elle aussi, une entrée immédiate dans l’emploi pour ceux qui avaient suivi des études plus longues, jusqu’au lycée et parfois à l’université. L’entrée dans une grande école débouchait instantanément (souvent avant même la sortie) sur un poste de cadre supérieur ou de haut fonctionnaire pour les “fils de famille” ayant eu une bonne réussite scolaire les conduisant dans les classes préparatoires. Les filles des mêmes milieux, quant à elles, passaient le plus souvent par l’université : certaines y trouvaient un mari et s’inséraient dans la vie matrimoniale, d’autres passaient les mêmes types de concours que les fils des couches moyennes<sup>1</sup> et devenaient enseignantes, infirmières ou travailleuses sociales. Dans tous les cas, l’entrée au travail n’était pas un problème et l’insertion n’était pas une catégorie pertinente, à la fois à cause de la croissance des emplois (les emplois de niveau supérieur augmentant plus vite que les diplômés de l’enseignement supérieur) et de l’étroite correspondance entre les filières et niveaux du système d’enseignement et les catégories et niveaux de qualification du système d’emploi (c’est ce qu’on appelait, en France, l’adéquation formation-emploi et qui constituait un puissant mécanisme de régulation publique en même temps que de reproduction sociale).

Cette situation de “passage” préprogrammé (si différente de la situation présente d’insertion aléatoire) du système d’enseignement à la vie de travail était elle-même le produit d’une transformation historique majeure qui s’était certes étalée dans le temps mais qui s’était fortement accélérée, sous l’effet de la législation, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle : la scolarisation obligatoire, pour tous, qui, en France, accompagna la consolidation de la République (lois de 1882), anticipa, par le principe de laïcité, la séparation des Églises et de l’État (1905) et, peut-être surtout, consacra la coupure entre l’activité et le savoir, le travail et la formation, la vie professionnelle et l’éducation devenue scolaire. C’est seulement depuis cette époque que l’idée même de passage entre un état (élève) et un autre (travailleur) prend un sens social, c’est-à-dire applicable à

---

1. Sur la similitude des carrières dans la fonction publique des fils de couches moyennes et des filles de la bourgeoisie, Darbel & Schnapper (1969).

la grande masse des jeunes d'une même génération. Dans la période antérieure, pour la très grande majorité, cette coupure n'existait pas : les enfants de paysans comme les enfants d'artisans ou d'ouvriers "travaillaient" soit chez eux, à la ferme ou dans l'atelier, soit "chez un(e) patron(ne)" où ils étaient placés, souvent très tôt, en apprentissage, soit à l'usine où le travail des enfants se développa durant tout le XIX<sup>e</sup> siècle et ne fut réglementé puis interdit que dans la seconde moitié de ce siècle, en relation avec le développement de la scolarisation (Charlot & Figéat 1979).

Ce bref rappel historique a pour but d'éclairer un des sens de l'expression "construction sociale" appliquée à l'insertion professionnelle. Pour que la question de l'insertion des jeunes sur le marché du travail devienne un "problème social" et donc une question sociologique possible, il aura fallu deux grandes ruptures historiques qui ont, en quelque sorte, "construit" la possibilité même de l'objet-problème. La première est celle qui sépare un espace spécifique de formation (instruction et éducation) et un espace d'activité de travail (emploi et revenu) en établissant, du même coup, une coupure entre la vie privée, déprofessionnalisée, centrée sur la famille d'une part et la vie professionnelle, délocalisée, centrée sur l'entreprise, d'autre part. Entre les deux espaces, mais aussi entre deux périodes de la vie (la petite enfance et l'âge adulte), se construit à la fois un domaine spécifique pour un nouvel "âge de la vie" : l'école pour la jeunesse (enfance et adolescence). Si on admet comme définition simple (et provisoire) de l'identité celle d'espace-temps générationnel (Dubar 1991 p126), on peut dire qu'au terme de ce premier processus historique, une nouvelle identité a été "construite" (par les politiques publiques mais aussi par les acteurs sociaux), celle d'élève, de "jeune scolaire", distincte à la fois de celle de la famille d'origine (origine de classe, transmise) et de celle du travail effectué à l'âge adulte (identité de classe, acquise).

La seconde coupure, beaucoup plus récente, est celle qui dissocie, au moins partiellement, la sortie des études et l'entrée au travail. La possession d'un diplôme n'assure plus, de manière quasiautomatique, l'entrée dans un emploi "classé" selon un niveau correspondant à celui du diplôme. La concurrence sur les emplois s'intensifie en même temps que les critères de l'embauche et les statuts de l'emploi se diversifient. Les employeurs abandonnent, en partie, le critère de "qualification" (devenu, au cours des Trente Glorieuses, équivalant à un niveau de formation sanctionné par un diplôme) pour celui de "compétence" (impliquant une expérience professionnelle en plus de qualités personnelles : autonomie, sens des responsabilités, engagement pour l'entreprise.) Il se crée ainsi un nouvel espace (appelons-le "post-scolaire") a priori considéré comme intermédiaire entre l'école et l'entreprise, le système d'enseignement et le système d'emploi qui n'est plus régi par une "adéquation formation-emploi" (Tanguy 1986). Cet espace est associé à un

nouvel âge (appelons-le “postadolescence”) lui-même considéré comme intermédiaire entre l'adolescence et l'âge adulte, l'âge scolaire et l'âge du travail. Cet espace est concurrentiel : la compétition pour l'emploi y devient son enjeu principal (mais non exclusif : le choix d'un partenaire amoureux, l'installation dans un logement à soi, la décision de fonder —ou non— une nouvelle famille sont aussi des enjeux de cette période de la vie). C'est ce nouvel espace que les Français ont désigné, depuis les années 1970 et 1980, sous le terme d'insertion souvent associé à ce nouvel âge qu'est “la jeunesse”. Ce nouveau “problème de société” est bien une construction de l'histoire.

Deux remarques importantes sur ce sens du terme “construction sociale”. La première est un constat de grande banalité. Tous les problèmes sociaux, comme tous les objets sociologiques, sont des produits de l'histoire. Toutes les identités (“jeunes en insertion” comme “Français de souche”, “Canadiens français”) sont des produits d'événements et de processus historiques de plus ou moins longue durée. Il n'y a pas d'essences éternelles ni d'invariants historiques. Reste à tenir compte suffisamment de cette histoire pour comprendre la genèse du problème, ses conditions d'émergence, les “forces” et “conjunctures” qui l'ont fait naître. La question de l'insertion, en France par exemple, est incompréhensible sans recourir 1) au contexte du déclin de l'apprentissage, au cours du XIX<sup>e</sup> siècle 2) au choix du “tout scolaire” qui marque l'histoire spécifique des politiques publiques (et de ses acteurs) en France, notamment tout au long des Trente Glorieuses 3) à la conjoncture économique de “crise” de la seconde moitié des années 1970 et des années 1980 qui conduit à une transformation en profondeur des modes de gestion de l'emploi des entreprises (flexibilité) et des politiques publiques, en matière économique, de formation professionnelle et de régulation du marché du travail (“inflation compétitive et gestion sociale du chômage”) 4) à la remise en cause, par les employeurs, des modalités de fonctionnement antérieur de la “qualification” au profit de nouvelles normes de recrutement fondées sur les “compétences” (Dubar 1996) et impliquant à la fois la concurrence sur les emplois devenus plus rares et plus précaires ainsi que la sélectivité accrue du marché du travail entraînant un allongement, une incertitude et une complexification de ce qu'on appelle désormais “l'insertion des jeunes”.

La seconde remarque concerne le terme “construction”. Si c'est bien une conjoncture historique déterminée qui constitue le contexte de l'émergence du “problème social” de l'insertion des jeunes, ce sont bien des acteurs sociaux et des dispositifs publics qui “construisent” le cadre (frame) dans lequel vont se dérouler les interactions spécifiques au champ considéré. L'histoire ne “construit” rien en elle-même, elle fait émerger un contexte au sein duquel des acteurs se confrontent ou s'affrontent, négocient ou imposent des catégories qui structurent, pour un temps, les normes des institutions et

les comportements des individus. Ces catégories émergent historiquement des politiques publiques décidées par des acteurs institutionnels et des pratiques sociales des individus concernés. La construction, historiquement située, des dispositifs et des conduites d'insertion est donc bien l'œuvre d'acteurs sociaux, en situation, dans une conjoncture donnée.

## **L'insertion professionnelle en France, construction "sociétale"**

L'histoire esquissée dans le paragraphe précédent est partiellement commune à tous les pays européens qui ont vu se développer, depuis la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, l'économie marchande et la production capitaliste, l'État social puis l'État-Providence issus des formes diverses de compromis social au temps du fordisme dominant, de la reconstruction et de la croissance d'après-guerre. Mais chaque pays a partiellement poursuivi sa voie propre en construisant des institutions et des dispositifs spécifiques et en s'appuyant sur des traditions et croyances culturelles particulières. De ce fait, les problèmes d'accès des jeunes à l'emploi ne se posent pas de la même manière en France (où le terme d'insertion s'est imposé) et en Grande Bretagne (où on parle plus fréquemment de transition), en Allemagne et dans les pays de langue ou de droit germanique (où l'apprentissage et l'alternance, dans le cadre du "Duales System", occupent une place éminente) ou en Espagne et en Italie (où la question du chômage des diplômés est un problème structurel majeur).

Seules des comparaisons internationales peuvent ainsi permettre de comprendre en quoi l'insertion professionnelle des jeunes n'est pas seulement un "construit historique" mais aussi ce que les chercheurs du Laboratoire d'Économie et de Sociologie du Travail (LEST) ont appelé, au début des années 1980, un "effet sociétal" (Maurice, Sellier & Silvestre 1982). Par cette expression, ils désignent le résultat d'une articulation spécifique, caractéristique d'une société particulière, entre trois rapports sociaux de base qui contribuent à "construire" des types d'acteurs déterminés: le rapport éducatif (comment forme-t-on la main d'œuvre dans un pays donné?), le rapport organisationnel (comment sont organisés le travail, la coordination des activités, l'efficacité productive?) et le rapport industriel (au sens "d'Industrial relations" c'est-à-dire de régulation et de négociation entre les partenaires sociaux). Chaque "société" aurait ainsi, selon eux, sa propre manière de "construire" des politiques et des dispositifs, des règles et des acteurs dans ce champ très vaste qui inclut la formation, l'usage et la reconnaissance des forces de travail, bref l'ensemble des relations entre l'éducation et le travail.

Ainsi, le “Duales System” allemand, produit d’une longue histoire de l’industrialisation depuis Bismarck et d’une législation particulière portant sur l’apprentissage (1969), ne construit ni les problèmes d’accès au marché du travail des jeunes ni ses relations aux partenaires économiques et sociaux de la même façon que le système éducatif français. Dans le premier cas, en Allemagne, l’orientation scolaire précoce (entre *Hauptschule*, *Realschule* et *Gymnasium* dès 11-13 ans), la relation étroite entre l’école ainsi segmentée et les voies correspondantes de formation professionnelle (*Duales System*, *Fachhochschule*, *Universität*) et l’organisation de l’alternance par l’ouverture de “places d’apprentissage” pour les jeunes négociées, à l’échelle des *Länder*, par les partenaires sociaux des diverses branches, sous le contrôle d’un organisme public spécialisé, assurent théoriquement à la plupart des jeunes d’origine populaire un apprentissage adapté aux besoins des entreprises et permettent de limiter le chômage des jeunes qui ne dépasse pas celui de l’ensemble de la population active. Dans le second cas, en France, le maintien dans le système scolaire de la masse des jeunes (80 % d’une classe d’âge au niveau du baccalauréat et, de fait, près de 60 % d’une cohorte dans l’enseignement supérieur en l’an 2000), la stricte hiérarchie des filières (générale, technique, professionnelle) et l’orientation massive par l’échec, le maintien d’une forte coupure entre les filières générales et le marché du travail, la faible efficacité de nombreuses formations dites en alternance (en fait, des stages sans effets sur l’emploi) provoquent un fort chômage des jeunes (quatre fois plus qu’en Allemagne et deux fois plus que la moyenne française pendant les années quatre-vingt) et font de la question de “l’insertion” un problème social et politique majeur que les gouvernements successifs, de 1981 à 1997, ne parviennent pas à enrayer. Certes, le “Duales System” connaît une crise depuis le début des années quatre-vingt-dix (Heinz 2000) mais le taux de chômage des jeunes allemands (sauf dans l’ex-République démocratique allemande) reste nettement plus bas que celui des jeunes français.

On pourrait esquisser le même type de comparaison entre la France et le Royaume-Uni (Cunningham 2000). Le rapport aux études des jeunes Anglais (et de leurs familles) des classes populaires est très différent de celui des familles françaises. Outre Manche, l’entrée précoce au travail est restée une exigence et une tradition très forte dans la classe ouvrière. L’apprentissage se fait, avant tout, sur le tas, au travail, au sein des entreprises. Les études longues sont réservées, depuis toujours, aux enfants de la “Middle Class” (en fait, aux fils de la “Gentry” imités par ceux des couches moyennes, à partir du XIX<sup>e</sup> siècle) et une séparation encore très forte existe historiquement entre l’éducation scolaire et l’apprentissage du travail. Les réformes entreprises pour maintenir les enfants des classes populaires à l’école commencent certes à porter leurs fruits mais elles se heurtent à cette norme culturelle qui fait que les jeunes veulent gagner leur vie et quitter leur famille le plus tôt possible.

L'organisation libérale à l'anglaise fait aussi du marché du travail un marché peu réglementé et hautement concurrentiel. Ainsi, le travail à temps partiel —spécialement pour les femmes— y est un des plus développé d'Europe (avec les Pays-Bas) et la flexibilité de l'emploi particulièrement forte. Les ajustements entre emplois et formations sont donc essentiellement locaux et sectoriels et la prolifération des attestations de compétences très spécialisées (les NVQ, National Vocational Qualification) met les employeurs en position de force. On voit bien les radicales différences avec le système français au sein duquel l'école, les filières générales, l'accès à l'université attirent les préférences des familles populaires et débouchent sur des situations de déclassement à l'embauche, de désajustements très forts entre la formation reçue et le travail effectué, en même temps d'exclusion des moins diplômés du marché "primaire" du travail et, parfois durablement, de l'emploi tout court.

L'effet sociétal est une manière d'exprimer le fait que la configuration des acteurs, des règles et des normes en matière de formation, d'emploi et de rapports sociaux de travail dépend des modes d'articulation entre ces institutions de base, spécifiques à chaque "société", que sont les systèmes de formation, les entreprises et leur système d'emploi, les relations professionnelles et leur mode de régulation. Ces "cohérences sociétales" résultent à la fois de traditions culturelles et d'histoires spécifiques, de valeurs incarnées dans des règles et de systèmes d'acteurs construits par les modèles d'action. Dans cette perspective, la transition entre le système éducatif et le marché du travail est "construite socialement" par des conventions et des correspondances caractéristiques d'un "espace de qualification" structuré, à l'échelle nationale, par des modèles communs aux différents acteurs. Ainsi, en France, les élèves des grandes écoles sont traditionnellement recrutés, avant même leur sortie, par des grandes entreprises publiques ou privées dans des postes d'encadrement ouverts à des carrières largement homologues à celles des grands corps d'État dans lesquels entrent les sortants les mieux classés. Un même modèle, élitiste et corporatiste, unit ce segment "supérieur" du système d'enseignement et les directions centralisées des grandes entreprises et des grandes administrations peuplées d'anciens élèves de ces Écoles et constituant un "marché fermé", une véritable chasse gardée. À l'autre extrémité de la pyramide scolaire, les élèves qui sortent sans diplôme ou avec des diplômes dévalués relèvent de dispositifs locaux, décentralisés et déconnectés de l'emploi, qui leur proposent des stages divers (y compris des formations en alternance) qui ne débouchent, au mieux, que sur des emplois précaires sans aucune perspective professionnelle. Ce mode de gestion de l'insertion professionnelle résulte étroitement de la hiérarchie commune au système éducatif (niveaux de diplôme et privilège des grandes écoles) et au système d'emploi (niveaux de classification et monopolisation des positions dirigeantes), du partage d'une même logique (de type administrative et bureaucratique, segmentée par

niveaux) et de la mise en place de dispositifs spécifiques à chaque niveau et correspondant à cette logique (depuis les “chasseurs de têtes” pour les postes de direction jusqu’à l’Agence pour l’Emploi et les Missions locales pour les “bas niveaux”).

Ce modèle français est manifestement différent du modèle allemand, non seulement parce que les valeurs ne sont pas les mêmes, mais aussi et surtout parce que la logique d’ensemble qui préside à la relation entre la formation et l’emploi n’est pas la même. L’espace de qualification est ici construit sur la base d’une continuité entre les diplômes professionnels permettant une progression en cours de carrière et d’une reconnaissance des formations par les employeurs qui décident, de manière négociée avec les syndicats, de leur contenu. Cette logique professionnelle est très différente de la logique administrative précédente, ce qui explique la spécificité des dispositifs permettant la transition de l’école aux emplois. Elle est aussi différente du “modèle anglais” qui privilégie l’accès précoce à l’emploi peu qualifié et l’apprentissage sur le tas de qualifications spécifiques correspondant aux demandes des entreprises, dans une logique marchande. Dans tous les cas, la transition au marché du travail est prise dans une logique “sociétale” qui traduit des configurations d’acteurs spécifiques mais aussi des spécificités culturelles de la jeunesse, irréductibles à de simples déterminations économiques (Bouffartigue, Lagrée & Rose 1989).

Reste un problème majeur que cette problématique de la “construction sociétale” a du mal à résoudre : comment articuler ce point de vue comparatif international qui a tendance à forcer les traits distinctifs de chaque espace national avec le point de vue historique précédent et notamment avec les transformations qui découlent de la globalisation des marchés ? N’existe-t-il pas aussi une logique transversale à chaque espace national qui tend à privilégier la compétition généralisée sur les emplois et la flexibilité des organisations productives ? L’approche “sociétale” n’a-t-elle pas tendance à “surestimer la cohérence des politiques nationales” et à sous-estimer les “similitudes des évolutions des conditions d’accès à l’emploi des jeunes dans tous les pays développés” (Rose 1998) ? N’assiste-t-on pas partout à des formes de dérégulation qui fragilisent les dispositifs de la transition et imposent, à de plus en plus de jeunes, un passage par le marché du travail et l’adoption de conduites “rationnelles” de recherche d’emploi (job search) largement indépendantes des espaces nationaux (Verdier 1998) ? De fait, des analyses récentes montrent comment le “Duales System” est entré en crise (Heinz 2000) en Allemagne, du fait du nombre croissant d’employeurs ne se conformant plus à la logique antérieure (mais aussi du fait de la concurrence accrue des jeunes pour l’accès aux places d’apprentissage). Ne va-t-on pas, du fait de la globalisation, vers une sorte de modèle général de la recherche rationnelle d’emploi (Vincens 1997), de type concurrentiel, qui renverrait à un modèle de



“construction économique” (d’inspiration néo-classique) et non plus de “construction sociale” (de type sociétal) de la transition de systèmes éducatifs de plus en plus concurrentiels à un marché du travail lui-même compétitif et de plus en plus globalisé ?

## **L’insertion professionnelle, résultante de stratégies d’acteurs**

L’hypothèse d’une rationalité unique partagée par tous les acteurs de l’insertion (non seulement les demandeurs et offreurs de travail mais aussi les intermédiaires professionnels) ne semble pourtant validée par aucune recherche empirique qui s’efforce d’analyser les processus concrets de transition entre la sortie du système d’enseignement et l’entrée dans l’emploi. D’abord parce que, partout, les pouvoirs publics sont intervenus pour mettre en place des dispositifs en direction des jeunes, surtout de ceux qui sortaient précocement de l’école. Même si leur efficacité est souvent contestée, ils ont généré de nouveaux acteurs qui jouent un rôle non négligeable dans le processus considéré. Ensuite parce que le système d’emploi (comme le système éducatif) n’est nulle part homogène : les grandes firmes mondialisées n’ont ni les mêmes structures ni les mêmes stratégies que les petites et moyennes entreprises, même cherchant à conquérir de nouveaux marchés ; a fortiori, les fonctions publiques ne sont pas assimilables à des entreprises concurrentielles. Enfin et surtout, le rapport au travail et les stratégies d’emploi ne sont pas les mêmes chez tous les jeunes entrant sur le marché du travail. Toutes les études empiriques qui prennent la peine de comprendre les comportements de recherche d’emploi constatent des diversités irréductibles entre les jeunes qui n’accordent pas au travail la même signification et ne relient pas de la même manière les études qu’ils ont faites et l’emploi qu’ils recherchent. Je prendrai deux exemples très différents à l’appui de cette dernière thèse.

Dans une recherche portant sur des diplômés de l’enseignement supérieur au Québec (sortis en 1986 et interrogés en 1994), une équipe de recherche (Trottier, Laforce & Cloutier 1998) a constaté, en analysant des entretiens approfondis auprès de 61 diplômés, que les objectifs que les jeunes assignaient au travail professionnel, les expériences qu’ils tiraient de leur parcours depuis l’école et les liens qu’ils établissaient entre leur formation (notamment sa spécialité) et leur travail (actuel ou espéré) étaient foncièrement hétérogènes. Certains ne visaient que la stabilité et considéraient leur travail comme purement instrumental (“nourrir ma famille”). D’autres cherchaient avant tout à être reconnus, valorisés, jugés compétents (par leurs clients ou employeurs), même et surtout lorsqu’ils étaient “à leur compte” et

devaient faire face à l'incertitude des commandes ("rechercher mes services"). D'autres encore voulaient avant tout rester sur le marché du travail, ne pas décrocher, pouvoir trouver du travail même à temps partiel et pour des durées limitées ("participer à l'emploi"). D'autres, enfin, subordonnaient leur activité de travail à un projet, une passion, un domaine correspondant à leur formation qui était devenu une partie d'eux-mêmes et qu'ils ne pouvaient imaginer abandonner ("travailler dans ma branche"). Ces quatre logiques d'action sont hétérogènes et ne renvoient pas aux mêmes segments du marché du travail et aux mêmes conduites d'insertion. Elles n'impliquent pas non plus les mêmes partenaires, ni éducatifs, ni professionnels, ni intermédiaires.

Dans une recherche portant sur des jeunes sortant sans le baccalauréat, de l'école française, en 1986 et interrogés en 1995, au moyen d'entretiens biographiques, une équipe réunie autour de Didier Demazière et moi-même avait été amenée à faire le même constat (Demazière & Dubar 1997). Les quatre "formes identitaires" dégagées de l'analyse structurale des récits d'insertion relient des conceptions différentes du travail, catégorisé de manière diverse (métier, emploi qualifié, fonction, travail protégé) et des "trajectoires subjectives" (lectures du passé et anticipations d'avenir) hétérogènes. Les jeunes rencontrés n'avaient pas utilisé les mêmes voies pour tenter de trouver du travail : certains étaient passés par les dispositifs publics, d'autres pas ; certains avaient utilisé l'apprentissage et d'autres des relations familiales ou de voisinage ; certains avaient repris des études et d'autres attendaient une aide providentielle. On constate la même hétérogénéité dans les stratégies d'emploi des jeunes que dans les modes de recrutement des divers segments du système d'emploi : on sait par exemple à quel point les relations familiales jouent un grand rôle pour les enfants de milieu populaire, en France (Marry 1983). Lorsque les parents sont au chômage, seuls les dispositifs publics peuvent servir de médiateur entre les jeunes et l'emploi. On sait aussi quelle est la "force des liens faibles" (Granovetter 1974) pour parvenir à des emplois concurrentiels pour lesquels les recommandations et la participation aux mêmes réseaux sont souvent déterminants.

On pourrait multiplier les références à des recherches de terrain qui montrent toutes à quel point la diversité des stratégies de recherche d'emploi renvoie à l'hétérogénéité sociale des rapports au travail, à la formation et au cycle de vie, ce que j'ai appelé des "formes identitaires" dans le champ professionnel (Dubar 1991). De ce fait les parcours d'insertion ne peuvent être ramenés à une logique unique, à une rationalité purement économique. Mais cela ne signifie pas que l'insertion soit soumise au hasard et à l'éclatement des conduites individuelles : on peut repérer des logiques socialement construites à travers l'expérience familiale, scolaire et relationnelle. Ces logiques typiques dépendent certes des contextes économiques de l'insertion mais

elles sont aussi des croyances (plus ou moins) partagées par des catégories d'acteurs éducatifs, professionnels mais aussi "intermédiaires" de l'insertion (formateurs, médiateurs, conseillers, correspondants, coordinateurs). C'est pourquoi les recherches parviennent parfois à reconstruire des filières ou des réseaux au sein desquels tous les acteurs partagent la même logique ou, du moins, des logiques compatibles entre lesquelles se construisent des compromis aboutissant à telle ou telle forme d'emploi et à telle ou telle "manière de recruter" (Eymard-Duvernay & Marchal 1997).

On découvre ici un dernier sens de l'expression "construction sociale" qui n'est pas incompatible —au contraire— avec les deux précédents. L'espace de transition entre école et emplois est structuré par des jeux complexes d'acteurs sociaux qui se déploient dans des contextes historiques et institutionnels déterminés mais qui possèdent leur efficacité propre. La question de savoir si les jeunes concernés sont ou non des acteurs stratégiques de leur insertion professionnelle est une vraie question de recherche. Il est probable que la construction biographique des "capacités stratégiques" des diverses fractions —socialement situées— de jeunes soit devenue un critère de plus en plus décisif de leur insertion sur le marché primaire du travail, celui qui est régi par la logique sélective des "compétences" (Rose 1998 p72-75). Cela n'empêche pas que la coordination des acteurs institutionnels et professionnels de l'insertion puisse jouer un rôle important, notamment à l'échelon local (Demazière & Dubar 1994). L'implication des entreprises constitue généralement un facteur important de la réussite des dispositifs publics : elle permet la construction d'espaces locaux au sein desquels les institutions de formation sont efficacement coordonnées aux organisations de travail par l'intermédiaire d'acteurs professionnels et avec l'aide des pouvoirs publics. Ces espaces sont inséparables des stratégies des acteurs qui les définissent.

Les stratégies d'acteurs construisent des "mondes de l'insertion" permettant de coordonner des acteurs de l'entreprise, des intermédiaires de l'emploi, des partenaires éducatifs et des segments de jeunes socialement identifiables. Ces réseaux transversaux rassemblent des personnes qui partagent, peu ou prou, les mêmes références, les mêmes conceptions du travail et de la formation, les mêmes expériences et qui déploient des stratégies plus ou moins bien coordonnées. Le monde de l'apprentissage, des petites et moyennes entreprises, de la formation sur le tas, des relations locales de voisinage n'est pas le monde de l'administration, des concours, des formations universitaires générales et de l'emploi bureaucratique à vie. Ces deux mondes diffèrent également de celui de la grande entreprise compétitive, de la concurrence sur les emplois "régulée" par des cabinets de recrutement et la logique de la compétence ou de l'expertise. Quant au monde des dispositifs publics d'insertion, des stages d'attente et des professionnels de la relation

d'aide, il est souvent le plus éloigné des segments du marché du travail au sein desquels se font les recrutements ordinaires. C'est la raison pour laquelle il n'est fréquemment connecté qu'à des formes diverses "d'emplois aidés", parmi les plus précaires, relevant de l'économie sociale ou de la solidarité citoyenne.

## En guise de conclusion

La définition de l'insertion proposée par un collectif de chercheurs pourrait résumer l'argumentaire de cet article : "processus socialement construit dans lequel sont impliqués des acteurs sociaux et des institutions (historiquement construites), des logiques (sociétales) d'action et des stratégies d'acteurs, des expériences (biographiques) sur le marché du travail et des héritages socio-scolaires" (Bordigoni, Demazière & Mansuy 1994). Dire que l'insertion professionnelle est socialement construite, c'est dire plusieurs choses en même temps : qu'elle est historiquement inscrite dans une conjoncture (économique et politique); qu'elle est dépendante d'une architecture institutionnelle qui traduit des relations spécifiques (à un espace sociétal) entre éducation, travail et rémunération; qu'elle est dépendante des stratégies d'acteurs y compris de celles des personnes concernées; que ces dernières sont elles-mêmes liées à des trajectoires biographiques et notamment à des inégalités sociales de réussite scolaire.

Dans cette perspective, l'accès à l'emploi ne peut, en aucun cas, être réduit à des mécanismes économiques d'allocation de ressources sur un marché "pur et parfait". Il doit être analysé comme la résultante d'interactions complexes qui se situent généralement à deux niveaux : au niveau institutionnel (macro) des politiques et dispositifs inséparables d'une conjoncture historique déterminée et de points de vue "sociétaux" sur les relations entre éducation et travail (Jobert, Marry & Tanguy 1995); au niveau individuel (micro) des relations stratégiques et compréhensives entre les acteurs d'un système d'action localisé ou sectoriel (Demazière & Dubar 1994). L'analyse sociologique tente d'articuler ces deux niveaux d'analyse qui correspondent à des sens différents du terme "construction sociale". Les institutions, les logiques économiques et administratives, les dispositifs théoriques dessinent un cadre (frame), historiquement déterminé, socialement construit, au sens de contraintes pesant sur les conduites d'accès à l'emploi. Les acteurs sociaux concrets déploient des stratégies qui renvoient à des intérêts mais aussi à des valeurs, à des objectifs économiques mais aussi à des affinités "culturelles", à des ressources stratégiques mais aussi à des parcours biographiques. C'est pourquoi les études de terrain et les approches compréhensives sont aussi nécessaires que les analyses systémiques et les enquêtes statistiques longitudi-

nales. La construction des recherches sur l'insertion est elle-même un processus long et complexe qui est loin d'avoir produit le cadre théorique permettant de le rendre cumulatif.

---

## Bibliographie

- BORDIGONI M., DEMAZIÈRE D., MANSUY M. 1994 *L'insertion professionnelle à l'épreuve de la jeunesse. Points de vue sur les recherches françaises*, Communication au "Network on Transition in Youth", Seelisberb
- BOUFFARTIGUE P., LAGRÉE J.-C., ROSE J. 1989 "Jeunes: de l'emploi aux modes de vie. Points de vue sur un champ de recherche", *formation-emploi*, n26, Avril-Juin, p63-75
- CHARLOT B. & FIGEAT M. 1979 *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*, Paris, Minerve
- CHARLOT B. & GLASMAN D. (dir.) 1998 *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, PUF
- CUNNINGHAM H. 2000 "Pourquoi les jeunes Anglais quittent-ils si tôt leurs parents ?", *Revue de l'OFCE*, janv. p207-215
- DARBEL A. & SCHNAPPER D. 1969 *Morphologie de la haute administration française. I. Les agents du système administratif*, Paris-La Haye, Mouton
- DEMAZIÈRE D. & DUBAR C. (dir.) 1994 *L'insertion professionnelle des jeunes de bas niveau scolaire. Trajectoires biographiques et contextes structurels*, Documents CEREQ, n91
- DEMAZIÈRE D. ET DUBAR C. 1997 *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Paris, Nathan
- DUBAR C. 1991 *La socialisation ; Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Colin, (3<sup>e</sup> éd. 2000)
- DUBAR C. 1996 "La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence", *Sociologie du travail*, 2, 96, p56-73
- DUBAR C. 1998 Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion, in Charlot B. et Glasmann D. (dir.) 1998 *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, PUF, p30-38
- EYMARDE-DUVERNAY F. & MARCHAL E. 1997 *Façons de recruter. Le jugement des compétences sur le marché du travail*, Paris, Métalié
- GRANOVETTER M. S. 1974 *Getting a job*, Cambridge, Harvard University Press
- HEINZ W. R. 2000 "Le modèle allemand d'apprentissage est en crise", *Revue de l'OFCE*, n72, janvier, p193-202
- JOBERT A., MARRY C. & TANGUY L. (dir.) 1995 *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, A. Colin
- MARRY C. 1983 "Origine et réseau d'insertion des jeunes ouvriers", *Formation-Emploi*, Oct.-Dec. p3-15
- MAURICE M., SELIER P., SILVESTRE J.-J. 1982 *Politiques d'éducation et organisation industrielle. Une comparaison France-Allemagne*, Paris, PUF
- NICOLE-DRANCOURT C. & ROULLEAU-BERGER L. 1995 *L'insertion des jeunes en France*, Paris, PUF
- ROSE J. 1998 *Les jeunes face à l'emploi*, Paris, Desclée de Brouwer

- TANGUY L. (dir.) 1986 *L'introuvable relation formation-emploi*, Paris, La Documentation française
- TROTTIER C., LAFORCE L. & CLOUTIER R. 1998 Les représentations de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'université, in Charlot B. & Glasman D. (dir.) 1998 *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*, Paris, PUF, p309-341
- VERDIER E. 1998 "L'insertion des jeunes à la française : vers un ajustement structurel ?", *Formation-Emploi*, n69, p37-69
- VINCENS J. 1997 "L'insertion professionnelle des jeunes : à la recherche d'une définition conventionnelle", *Formation-Emploi*, n60, oct.-déc., p21-36