

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication
École des sciences politiques et sociales (PSAD)**

Parcours d'insertion professionnelle de demandeurs d'emploi ayant suivi une formation professionnelle à Bruxelles : étude de cas

Auteur : Léonore Collinet
Promoteur : Marc Zune
Lecteur : Bernard Fusulier
Année académique 2019 – 2020
Master en sociologie, à finalité spécialisée : recherche et intervention
sociale

Déclaration de déontologie

« Je déclare sur l'honneur que ce mémoire a été écrit de ma plume, sans avoir sollicité d'aide extérieure illicite, qu'il n'est pas la reprise d'un travail présenté dans une autre institution pour évaluation, et qu'il n'a jamais été publié, en tout ou en partie. Toutes les informations (idées, phrases, graphes, cartes, tableaux, ...) empruntées ou faisant référence à des sources primaires ou secondaires sont référencées adéquatement selon la méthode universitaire en vigueur.

Je déclare avoir pris connaissance et adhérer au Code de déontologie pour les étudiants en matière d'emprunts, de citations et d'exploitation de sources diverses et savoir que le plagiat constitue une faute grave. »

Léonore Collinet

Remerciements

A l'issue de ce mémoire, je souhaiterais tout d'abord remercier mon promoteur, Marc Zune, pour ses précieux conseils et pour sa disponibilité dans le suivi de mon travail.

Je remercie également Bernard Fusulier pour le temps consacré à sa lecture.

J'adresse ensuite mes remerciements à toute l'équipe du Cefora, pour l'accueil qu'ils m'ont réservé lors de mon stage et pour la reconnaissance accordée à mon travail. Je tiens en particulier à remercier Amira Zoukani et Patrik Marinkovic pour leur suivi bienveillant tout au long de mon stage.

Merci aussi à toutes les personnes qui ont accepté de me rencontrer dans le cadre de ce mémoire, et sans qui cette recherche n'aurait pu voir le jour.

Enfin, je remercie Alexandra pour sa relecture attentive, ainsi que ma famille pour leur présence et leur soutien au quotidien.

Table des matières

Introduction et problématisation	1
Chapitre 1 : Présentation de la recherche	4
1.1. Question de recherche et délimitation de la recherche	4
1.1.1. Question de recherche	4
1.1.2. Délimitation de la recherche	5
1.1.3. Articulation avec le stage	7
1.2. Méthodologie.....	7
1.3. Le terrain de recherche.....	8
1.3.1. Le contexte belge et bruxellois de la formation professionnelle.....	8
1.3.2. Le Cefora.....	10
Chapitre 2 : Cadrage théorique.....	12
2.1. Revue de la littérature.....	12
2.1.1. La question de l'accès aux formations	14
2.1.1.1. <i>Des inégalités d'accès aux formations</i>	14
2.1.1.2. <i>La question du rapport à la formation</i>	16
2.1.2. Une insertion professionnelle influencée par de nombreux facteurs ...	19
2.1.3. Les différents impacts des formations.....	22
2.1.3.1. <i>L'évaluation des effets des formations</i>	22
2.1.3.2. <i>Les impacts des formations pour les demandeurs d'emploi</i>	23
2.1.4. Conclusion	27
2.2. Perspective théorique mobilisée	28
2.2.1. Introduction	28
2.2.2. Présentation de l'approche par les capacités	30
2.2.3. L'opérationnalisation de l'approche par les capacités	32
2.2.4. La mobilisation de l'approche par les capacités dans des travaux antérieurs.....	34
2.2.5. Conclusion	36
Chapitre 3 : Résultats empiriques.....	37
3.1. Introduction et méthodologie	37
3.2. Situation des enquêtés	38
3.2.1. Profils des enquêtés.....	38
3.2.2. Insertion dans l'emploi après la formation.....	39

3.3. Typologie des logiques de formation et des parcours professionnels ...	40
3.3.1. Logique 1 : Perfectionnement	41
3.3.2. Logique 2 : Reconversion directe	43
3.3.3. Logique 3 : Reconversion indirecte	44
3.3.4. Logique 4 : Tremplin	48
3.3.5. Logique 5 : Latence.....	54
3.3.6. Tableau de synthèse	58
3.3.7. Conclusion	59
3.4. Des différences dans la capacité des acteurs à accomplir les projets valorisés	60
3.4.1. Au moment de l'entrée en formation	60
3.4.2. Après la formation.....	66
3.5. Une lecture en termes de facteurs de conversion.....	69
3.5.1. Le rôle de la formation en elle-même	70
3.5.2. Des facteurs de conversion favorables.....	73
3.5.2.1. <i>Le fait d'avoir effectué un stage (inclus dans la formation).....</i>	<i>73</i>
3.5.2.2. <i>Les expériences professionnelles antérieures.....</i>	<i>74</i>
3.5.2.3. <i>Les aides institutionnelles et le réseau de connaissances des individus</i>	<i>75</i>
3.5.3. Des facteurs de conversion défavorables	78
3.5.3.1. <i>Le manque de connaissances en néerlandais</i>	<i>78</i>
3.5.3.2. <i>La conciliation entre travail et famille</i>	<i>79</i>
3.5.3.3. <i>Le manque de diplôme</i>	<i>81</i>
3.6. Conclusion.....	82
Conclusion générale.....	84
Bibliographie	88

Introduction et problématisation

Dans le contexte belge, où le taux de chômage¹ s'établissait à 5,4% au quatrième trimestre de 2019² (Statbel, 2020), mais également dans le contexte plus large des politiques de l'Union Européenne, la formation professionnelle des demandeurs d'emploi représente actuellement une des orientations principales des politiques d'emploi, en ce qu'elle est considérée comme fournissant une solution au chômage (Berthet & Conter, 2011 ; Brotcorne, 2016 ; Léonard & Monville, 2008), et parce que le manque de compétences est un reproche fréquemment énoncé aux demandeurs d'emploi (Vendramin, 2016). Cette place importante occupée par la formation professionnelle dans les politiques en matière d'emploi et de chômage se situe dans un contexte, à la fois belge mais aussi européen, où l'emphase est mise sur les mesures d'activation des demandeurs d'emploi, et où une injonction à l'employabilité est formulée envers ceux-ci (Berthet & Conter, 2011 ; Léonard & Monville, 2008). Selon Dimitri Léonard et Marie Monville, se former est devenu une « nouvelle obligation sociale » pour répondre à cette injonction (Léonard & Monville, 2008, p.12).

Pourtant, bien que la formation professionnelle soit perçue comme une solution au chômage dans ce contexte (Berthet & Conter, 2011 ; Brotcorne, 2016 ; Léonard & Monville, 2008), le lien entre formation et emploi n'est en réalité pas mécanique ou spontané : dit autrement, il ne suffit pas de suivre une formation professionnelle pour trouver systématiquement un emploi, comme de nombreux auteurs le montrent.

Maintes recherches empiriques ont en effet mis en évidence les limites de la théorie du capital humain, qui donne lieu à cette vision d'une relation de causalité directe entre la formation et l'emploi, et qui reste l'approche prédominante dans la manière d'envisager les liens entre formation et emploi. Cette théorie postule une relation de causalité positive entre le suivi d'une formation et l'insertion dans un

¹ Selon la définition du taux de chômage du Bureau International du Travail (BIT), pour les 15-64 ans. Le chômage BIT est défini comme suit : « un chômeur est une personne ayant dépassé un âge spécifié qui, au cours d'une période de référence, répond aux trois critères suivants : (a) être sans travail, (b) être disponible pour travailler et (c) être à la recherche d'un travail » (Van Haeperen, 2016, p.4).

² Il s'agit des chiffres les plus récents disponibles sur le site Internet de Statbel.

emploi, en envisageant la formation comme une manière d'augmenter la productivité des individus (en leur donnant les compétences attendues sur le marché de l'emploi), engendrant ainsi l'insertion dans un emploi, correspondant à la formation suivie (Béduwé, 2015 ; Fusulier, Moreau & Zune, 2009). Néanmoins, au regard de la littérature, il semble que l'insertion professionnelle ne puisse être réduite à une question de compétences et de capital humain : de multiples autres facteurs ont été mis en avant comme influençant l'insertion professionnelle après le suivi d'une formation, faisant ainsi état d'une complexité de la relation entre formation et emploi³. De plus, de nombreuses recherches empiriques ont montré les limites des approches adéquationnistes, qui présupposent une correspondance entre les formations suivies et les emplois trouvés par la suite (au niveau de la spécialité, mais également du niveau de qualification requis, etc.)⁴.

Aussi cette recherche porte-t-elle sur la question de l'insertion professionnelle de demandeurs d'emploi ayant suivi une formation professionnelle. Elle vise à comprendre le rapport complexe entre la formation et l'emploi, en se distanciant des lectures économiques rationnelles du chômage qui voient la formation comme permettant un accès direct à un emploi, correspondant en outre à la formation suivie.

Dans cette recherche, il s'agit plus particulièrement de tenter de comprendre comment une formation professionnelle est *convertie* en emploi par des demandeurs d'emploi. Cette idée de conversion fait référence à l'approche par les capacités développée par Amartya Sen, qui constitue la perspective théorique sous-jacente à cette recherche⁵.

Pour traiter cette problématique, la recherche a été menée par le biais d'entretiens semi-directifs à caractère biographique avec un échantillon de quatorze personnes ayant suivi une formation professionnelle à Bruxelles au sein du Cefora, qui est le Centre de formation de la Commission Paritaire Auxiliaire pour Employés, alors qu'elles étaient demandeuses d'emploi. Parallèlement au mémoire, un stage a été mené dans cette institution.

³ La revue de la littérature effectuée plus loin vise à exposer la complexité de cette relation telle qu'elle a déjà été montrée dans des recherches antérieures.

⁴ Voir notamment : Béduwé (2015) ; Béduwé, Espinasse & Vincens (2007) ; Chardon (2005) ; Gautié & Gurgand (2005) ; Lemistre (2008).

⁵ Cf. partie 2.2. : « Perspective théorique mobilisée ».

Le premier chapitre de ce mémoire est consacré à la présentation de la recherche : celle-ci comprend la question de recherche et la délimitation de l'étude, la méthodologie ainsi qu'une contextualisation du terrain de recherche. Le deuxième chapitre porte ensuite sur le cadrage théorique de la recherche, et est scindé en deux parties : la première porte sur la revue de la littérature, qui vise à présenter la complexité de la relation entre formation et emploi telle qu'elle a déjà été mise en évidence dans des travaux antérieurs ; et la seconde traite de la perspective théorique mobilisée, c'est-à-dire l'approche par les capacités théorisée au départ par A. Sen, et aujourd'hui reprise par d'autres auteurs dans de nombreux travaux. Le troisième chapitre est alors dédié aux résultats empiriques de cette recherche, issus des entretiens. Enfin, la conclusion revient sur les résultats et les apports de ce mémoire, ainsi que sur ses limites et sur des possibles ouvertures de la recherche.

Chapitre 1 : Présentation de la recherche

1.1. Question de recherche et délimitation de la recherche

1.1.1. Question de recherche

Comme cela a été exposé précédemment dans la problématisation, l'objectif de cette recherche est de comprendre le rapport complexe entre le suivi d'une formation professionnelle et l'insertion ultérieure dans l'emploi, au-delà des approches postulant un lien direct entre formation et emploi. Pour ce faire, il a été choisi de mobiliser la perspective théorique introduite par Amartya Sen, l'approche par les capacités (aussi appelée approche par les capacités), afin de comprendre comment une formation professionnelle est *convertie* en emploi par des demandeurs d'emploi.

La question de recherche est la suivante : **Comment les formations professionnelles du Cefora organisées à Bruxelles sont-elles converties en emploi par les demandeurs d'emploi les ayant suivies ?**

Cette question de recherche recouvre deux dimensions, correspondant à deux sous-questions.

1) Quels sont les facteurs qui permettent la conversion de la formation en un emploi ?

La première sous-question renvoie à la compréhension des facteurs qui permettent de convertir la formation en un emploi, c'est-à-dire à la compréhension des « facteurs de conversion » (Bonvin & Farvaque, 2007). L'approche par les capacités soutient qu'il ne suffit pas qu'un individu dispose de ressources (la formation professionnelle en étant une) pour être en mesure de mettre en œuvre les actions qu'il privilégie, car il est nécessaire de prendre en compte la possibilité différente et inégale chez chacun de convertir cette ressource (Sen, 2000). C'est pourquoi il importe de mettre en évidence les facteurs permettant (ou non !) la conversion des ressources, et en l'occurrence la conversion de la ressource que constitue la formation professionnelle suivie au Cefora.

2) En quoi sont converties les formations ?

Au-delà de la compréhension des facteurs de conversion, il s'agit également de se demander *en quoi* sont converties les formations, autrement dit de s'intéresser à ce que les personnes ont fait de la formation. A l'aune de l'approche par les capacités, il est question de prendre en considération les « fonctionnements/accomplissements », c'est-à-dire les réalisations mises en œuvre par les individus, mais également les « capacités/libertés réelles », qui renvoient à l'ensemble des possibilités d'agir et d'être à la portée des individus, qu'ils les réalisent concrètement ou non (Brotcorne, 2016 ; Zimmerman, 2008). Cette prise en considération doit également envisager les discordances possibles entre d'une part les objectifs visés par les formations, et d'autre part les réalisations effectivement atteintes et/ou les projets des demandeurs d'emploi.

1.1.2. Délimitation de la recherche

Comme indiqué dans la question de recherche, l'enquête ne porte que sur les formations du Cefora organisées à Bruxelles, et données en français, pour des raisons de faisabilité (en termes de temps et de moyens, mais aussi par rapport à la barrière de la langue) et de comparabilité des résultats.

De même, la recherche porte plus particulièrement sur les formations du domaine de l'administration et de la gestion, menant à des « fonctions transversales » selon l'appellation du Cefora. Ce domaine de formation a été délimité à la fois pour des raisons de faisabilité de l'enquête (en termes de temps et de moyens), mais également en vue de conserver une certaine comparabilité des données étudiées. Les formations du domaine de l'administration et de la gestion enregistrant un taux de placement plus bas que celui des formations des autres domaines⁶, et ce de 2015 à 2018⁷ pour la Belgique dans son ensemble, et de 2015 à 2017 pour les formations organisées à Bruxelles (Cefora, 2019b), il a paru pertinent de se consacrer à ces formations dites « transversales ».

⁶ Les formations sont classées par le Cefora en cinq domaines : administration et gestion, construction et industrie, commerce et logistique, informatique, autres formations.

⁷ Les années 2015 et 2018 correspondent au début et à la fin de la période étudiée.

Taux réel de placement⁸ annuel pour les formations du domaine de l'administration et de la gestion⁹, de 2015 à 2018 :

	Pour la Belgique	Pour Bruxelles
2015	62,3%	51,1%
2016	66,6%	59,4%
2017	74,1%	68,0%
2018	75,3%	78,5%

Source : Cefora, 2019b.

Finally, this delimitation covers eleven trainings, among which three thematic areas can still be distinguished: in the first place the trainings of « administrative employee » (which represent six trainings), in the second place the trainings of « support to management » (three trainings) and finally those taken under the appellation « contact client and contact center » (two trainings). Among these eleven trainings, respondents could have encountered six of them: those of administrative and bilingual accountant, administrative collaborator, administrative employee in accounting, administrative employee in office accounting, administrative employee in office networks, and of customer service advisor. It is therefore on these six trainings (underlined in bold in the table below) that the research was effectively carried out.

⁸ Le taux réel de placement correspond non seulement au taux d'insertion dans l'emploi, mais reprend aussi les personnes ayant été replacées dans une autre formation après la première formation. Ces taux correspondent au pourcentage de personnes en emploi ou en formation à au moins un des deux moments de la collecte d'information : c'est-à-dire juste après la formation, et six mois après la fin de la formation.

⁹ Trois remarques sont à formuler concernant ces chiffres. Premièrement, ils ne prennent pas compte les taux de placement pour la formation « conseiller service clientèle », néanmoins considérée dans la recherche. Deuxièmement, des formations non considérées dans l'étude sont incluses dans les chiffres pour la Belgique et pour Bruxelles : il s'agit de formations où l'intervention du Cefora n'est que financière. De plus, les chiffres pour la Belgique incluent des formations non étudiées ici, c'est-à-dire celles données en Wallonie et en Flandre ; et les chiffres pour Bruxelles incluent également les formations données en néerlandais, non prises en compte dans cette recherche.

Thèmes	Formations
Employé administratif	Assistant de direction trilingue
	Assistante administrative et comptable bilingue
	Collaborateur administratif
	Employé administratif en comptabilité
	Employé bureautique comptabilité
	Employé bureautique-réseaux
Soutien au management	Gestion du personnel et du Payroll
	Gestionnaire de ressources humaines généraliste
	Gestionnaire du recrutement et sélection
Contact client et contact center	Agent d'accueil
	Conseiller service clientèle

1.1.3. Articulation avec le stage

La recherche menée dans le cadre du stage au Cefora entre septembre et novembre 2019 portait également sur la question de l’insertion professionnelle de demandeurs d’emploi ayant suivi une formation du domaine administratif à Bruxelles. Dans une optique d’intervention sociale, elle a visé à offrir un retour d’expérience d’anciens stagiaires, ainsi qu’à comprendre leurs trajectoires de (ré)insertion dans l’emploi, en pointant en particulier le rôle de la formation dans ces parcours. Cette recherche a principalement été menée via des entretiens avec des anciens stagiaires. Les formations considérées pour la recherche du mémoire sont les mêmes que celles sur lesquelles le stage a porté.

1.2. Méthodologie

La méthode empirique principale a consisté à mener des entretiens semi-directifs à caractère biographique avec des (anciens) demandeurs d’emploi ayant suivi une formation professionnelle au Cefora, au moins six mois après la fin de leur formation, dans le but de retracer leur parcours d’insertion dans l’emploi. Selon Bernard Conter, Christine Mainguet et Olivier Plasman (2003), ce type d’entretiens considérant les parcours des individus au sens large présente l’avantage de cerner le caractère dynamique de leurs cheminements, ainsi que d’en appréhender la complexité. Selon les mêmes auteurs, cette méthode permet par la suite de construire une typologie des trajets individuels et d’en contempler la diversité.

En tout, quatorze entretiens semi-directifs à caractère biographique ont été menés avec des anciens stagiaires ayant terminé une des formations considérées entre 2017 et début 2019, dont six dans le cadre du stage. Bien que le guide d'entretien utilisé pour ces six entretiens ait été un peu différent, les questions abordées restent semblables.

Dans le cadre du stage, deux entretiens ont également été menés avec des accompagnateurs de trajet, qui sont des personnes accompagnant les demandeurs d'emploi pendant la formation et assurant un suivi jusqu'à six mois après la formation. Les diverses activités menées pendant le stage viennent compléter les entretiens, et en particulier les quelques observations ayant permis d'aller à la rencontre de stagiaires pris dans le processus de formation.

1.3. Le terrain de recherche

Dans cette section sont d'abord présentés quelques éléments de contexte : d'une part, du contexte général de la formation professionnelle en Belgique et à Bruxelles ; d'autre part, du contexte particulier relatif au Cefora.

1.3.1. Le contexte belge et bruxellois de la formation professionnelle

Il semble tout d'abord intéressant de préciser quelques éléments du contexte belge et bruxellois en matière de politiques de formation, d'emploi et de chômage.

Depuis les années 1980, une des dimensions constitutives des politiques belges en matière d'emploi et de chômage reste l'accent sur les mesures d'activation des demandeurs d'emploi, parmi lesquelles la formation professionnelle occupe une place d'importance (Berthet & Conter, 2011; Léonard & Monville, 2008). Cette orientation se situe dans la lignée des politiques européennes, via le Conseil européen qui depuis 1997 donne chaque année ses directives aux Etats membres en matière de qualifications des travailleurs ; la formation professionnelle continue y occupe une place d'importance (Léonard & Monville, 2008). Dans le cadre de la Stratégie Europe 2020, la Belgique ambitionne de parvenir à un taux d'emploi de 73,2% en 2020, pour la population de 20 à 64 ans (Simar, 2016). Au quatrième trimestre de 2019, le taux d'emploi s'élevait à 70,7% pour la population de 20 à 64 ans, et le taux de chômage des 15-64 ans était de 5,4%, pour la Belgique dans son ensemble (Statbel, 2020). Pour

Bruxelles, au quatrième trimestre de 2019, le taux d'emploi des 20-64 ans s'élevait à 61,8%, et le taux de chômage des 15-64 ans à 12,6% (Statbel, 2020).

En Belgique, au niveau du partage de compétences, c'est l'Etat fédéral qui est chargé du droit du travail, de la sécurité sociale, de la fiscalité ainsi que de l'inspection sociale (Berthet & Conter, 2011 ; Conter, 2011). Les Communautés et les Régions se sont vues transférer des compétences en matière de politique d'emploi via les réformes de l'Etat : les entités fédérées sont notamment en charge de la réinsertion professionnelle des demandeurs d'emploi et de la formation professionnelle, c'est-à-dire des politiques actives de l'emploi (Conter, 2011 ; Simar, 2016). Concernant la compétence de la formation professionnelle, elle a été transférée aux Communautés avec la Réforme de l'Etat de 1980. Ensuite, en 1993, la Communauté française a transféré cette compétence à la Région wallonne et à la Commission communautaire française de la Région Bruxelles-Capitale (COCOF) (Léonard & Monville, 2008).

A Bruxelles, c'est Actiris qui est compétent pour le placement des demandeurs d'emploi. Concernant la formation professionnelle à Bruxelles, elle est mise en place par Bruxelles Formation pour les formations en français, et par le VDAB pour les formations en néerlandais (ONEM, n.d.).

Le plan d'accompagnement et de suivi des chômeurs datant de 2004 encadre le chômage : entre autres, il « organise un contrôle effectif du comportement de recherche d'emploi des bénéficiaires des allocations de chômage » et « peut conduire à des exclusions temporaires ou définitives » lorsqu'il est considéré qu'un bénéficiaire ne cherche pas activement un emploi (Conter, 2011, p.75). C'est l'ONEM (l'Office national de l'emploi) qui procède à ce contrôle via des entretiens avec les chômeurs recevant l'allocation (Demazière & Zune, 2019). Selon l'article de Didier Demazière et Marc Zune, le contrôle a été intensifié depuis 2014, puisque la recherche active d'emploi est désormais automatiquement vérifiée tous les six mois, et est associée à deux types de sanctions en cas de manquement : « des réductions ou suspensions d'allocation et une contractualisation des obligations de recherche d'emploi » (Demazière & Zune, 2019, para. 8).

1.3.2. Le Cefora

Le Cefora, fondé en 1990, est le Centre de formation de la Commission Paritaire Auxiliaire pour Employés. Cette commission paritaire, aussi appelée CP200 ou CPAE, embrasse 55 000 entreprises, équivalent à 440 000 employés (Cefora, 2020). Elle est gérée de manière paritaire par les différents partenaires sociaux y étant impliqués¹⁰.

En tant que centre de formation de la CP200, le Cefora organise des formations à destination des employés de la commission paritaire, mais également à destination des demandeurs d'emploi pour des fonctions de la CP200. Ce sont à ces formations pour demandeurs d'emploi que la présente recherche est consacrée, et plus particulièrement aux formations délimitées selon leur thème (des formations du domaine de la gestion et de l'administration) et le lieu où elles prennent place (à Bruxelles, et en français). Les formations du Cefora sont financées grâce aux cotisations que payent les entreprises de la commission paritaire (Cefora, 2020). L'objectif avéré de ces formations pour demandeurs d'emploi constitue l'insertion dans un emploi, et plus particulièrement au sein d'une entreprise de la CP200.

La convention collective de travail de la CP200 concernant la formation, qui constitue le cadre de référence des actions menées par le Cefora, prévoit que les formations organisées par le Cefora pour les demandeurs d'emploi doivent concerner des « fonctions critiques » de la commission paritaire ; c'est-à-dire des fonctions pour lesquelles l'offre de travailleurs fait défaut, d'un point de vue quantitatif (lorsqu'il n'y a pas assez de travailleurs pour le nombre de postes à pourvoir) ou qualitatif (lorsque les compétences des postulants ne sont pas assez élevées par rapport à la demande des entreprises). Ces fonctions critiques sont identifiées sur base des listes publiées par le VDAB (pour la Flandre), Actiris (pour Bruxelles), le Forem (pour la Wallonie) et ADG (pour la Communauté germanophone) (Cefora, 2017, p.31).

¹⁰ D'une part, du côté des employeurs, on y retrouve la Fédération des entreprises de Belgique (FEB-VBO), l'Union des Classes Moyennes (UCM) et Unizo. D'autre part, la Centrale Générale des Syndicats Libéraux (CGSLB-ACLVB), le Syndicat des Employés, Techniciens et Cadres (SETCa-BBTK) et la Centrale Nationale des Employés (CNE-LBC) composent le versant des employés (Cefora, 2017, p.5).

En plus de devoir porter sur des fonctions critiques, la convention collective de travail de la CP200 concernant la formation demande au Cefora d'être particulièrement attentif aux groupes considérés comme à risques. Selon cette convention, les groupes à risques sont les suivants : « les demandeurs d'emploi peu qualifiés (titulaires au maximum d'un diplôme ESS), les chômeurs de longue durée (demandeurs d'emploi de plus d'un an), les chômeurs plus âgés (de plus de 40 ans) et les migrants » (CCT de la CP200 concernant la formation en vigueur pour l'année 2019, Article 7, §2). Dans la pratique, il est important de noter que les formations ne sont pas exclusivement suivies par des publics considérés comme à risques.

Chapitre 2 : Cadrage théorique

Ce deuxième chapitre est consacré au cadrage théorique de la recherche. Dans un premier temps, la revue de la littérature vise à présenter la complexité de la relation entre formation et emploi telle qu'elle a déjà été mise en évidence dans des travaux antérieurs. Dans un second temps, la perspective théorique mobilisée, c'est-à-dire l'approche par les capacités initiée par A. Sen, est développée.

2.1. Revue de la littérature

Dans ce mémoire, il est question de s'intéresser à l'insertion professionnelle de demandeurs d'emploi ayant suivi une formation professionnelle. Un certain nombre de recherches ont déjà porté sur cette thématique. L'idée générale ressortant de la littérature est la complexité que prend la relation entre la formation et l'emploi : le lien entre les deux n'est pas mécanique. Ces nombreuses recherches ont montré les limites des approches qui donnent lieu à une vision d'une relation de causalité directe entre la formation et l'emploi, comme c'est le cas de la théorie du capital humain. Cette théorie envisage la formation comme une manière d'augmenter la productivité des individus, en leur donnant les compétences attendues sur le marché de l'emploi. Dans cette vision, l'apport de capital humain que permet la formation va permettre à l'individu de trouver plus facilement un emploi, correspondant à la formation suivie (Béduwé, 2015 ; Fusulier et al., 2009). Néanmoins, au regard de l'empirie, cette approche présente des limites : il semble que l'insertion professionnelle ne puisse être résumée en une question de compétences et de capital humain. Dans la littérature, de multiples autres facteurs ont en effet été mis en avant comme influençant l'insertion professionnelle après le suivi d'une formation, faisant ainsi état d'une complexité de la relation entre formation et emploi (et non d'une causalité directe entre les deux). De plus, de nombreuses recherches empiriques ont montré les limites des approches adéquationnistes, qui présupposent une correspondance entre les formations suivies et les emplois trouvés par la suite (au niveau de la spécialité, mais également du niveau de qualification requis, etc.). L'objectif de cette revue de la littérature est de présenter cette complexité en exposant ce que des recherches antérieures ont déjà pu montrer

concernant les parcours d'insertion de demandeurs d'emplois ayant suivi une formation professionnelle.

La structure de cette revue de littérature a notamment été inspirée par la conception de l'insertion professionnelle comme une « configuration », développée par Bernard Fusulier, Lorise Moreau et Marc Zune (2009), car il semble que cette conception permette d'intégrer la complexité de la question de l'insertion professionnelle apparue dans la littérature. Les auteurs proposent de prendre en compte une multiplicité d'éléments (une « configuration ») pour comprendre l'insertion professionnelle. Premièrement, ils invitent à considérer la multiplicité des facteurs susceptibles de jouer de manière négative ou positive sur les parcours d'insertion, au-delà de la formation en tant que telle (les caractéristiques des individus, l'ensemble de leurs ressources – qui sont de plusieurs types –, leurs motivations et le contexte dans lequel la formation prend place) (Fusulier et al., 2009, p.15). Deuxièmement, ils appellent à s'intéresser aux impacts des formations, selon plusieurs dimensions (celle de l'insertion professionnelle, celle de l'insertion sociale ainsi que les « effets personnels »), et au-delà du seul critère binaire de remise ou non à l'emploi (Fusulier et al., 2009, p.16). Enfin, ils invitent à considérer aussi la question de l'accès à la formation et en particulier les inégalités d'accès à celle-ci¹¹.

Il s'est révélé que cette conception de l'insertion permette de rendre compte de la complexité de celle-ci, émergée de la littérature explorée. C'est pourquoi la structure de la revue de la littérature est notamment inspirée de cette vision de l'insertion professionnelle comme « configuration » (Fusulier et al., 2009, p.15). La présente revue de la littérature comporte dès lors trois parties.

La première section concerne la question de l'accès à la formation, en traitant des inégalités d'accès à celle-ci, et aux motivations des demandeurs d'emploi à accéder à une formation.

La seconde section porte quant à elle sur les différents éléments ressortis de la littérature comme ayant une influence sur le processus d'insertion professionnelle des individus.

¹¹ Cette idée de « configuration » telle que présentée par B. Fusulier, L. Moreau et M. Zune est expliquée plus en détail dans la conclusion de cette revue de littérature.

La troisième section vise enfin à mettre en avant les différents effets des formations sur les parcours des demandeurs d'emploi, en dépassant le seul critère de placement ou non dans un emploi.

2.1.1. La question de l'accès aux formations

Dans l'étude de l'insertion professionnelle, la question de l'accès à la formation constitue déjà une dimension à considérer. Dans cette section, deux questions sont abordées. La première concerne les inégalités d'accès à la formation et les facteurs pesant (positivement ou négativement) sur la participation aux formations. La seconde question a trait au rapport que les participants entretiennent à la formation. En effet, au vu de la littérature explorée, il paraît utile de considérer comment les motivations des demandeurs d'emploi à suivre une formation peuvent affecter leurs trajectoires.

2.1.1.1. *Des inégalités d'accès aux formations*

Ce qui ressort de la littérature est que tous les individus n'ont pas accès à la formation professionnelle de manière égalitaire. Plusieurs facteurs discriminants sont mis en avant dans la littérature¹².

Parmi ceux-ci, le statut sur le marché de l'emploi ressort comme l'un des facteurs influençant considérablement l'accès à la formation professionnelle. Plusieurs auteurs mettent en évidence que plus une personne est éloignée de l'emploi, plus faible est la probabilité qu'elle participe à des formations. C'est notamment le cas de Claude Dubar qui indique (pour la France) que les personnes en emploi sont plus nombreuses à se former que les demandeurs d'emploi (45,1% des salariés du secteur public et 31,4% du secteur privé, contre 22,5% des chômeurs, pour l'année 2000), eux-mêmes étant plus nombreux que les inactifs (9,5% en 2000) (Dubar, 2015, pp.68-69).

Dans le même ordre d'idées, Bernard Conter et Matthieu Veinstein (2008) font ressortir la position sur le marché de l'emploi comme facteur influant de manière déterminante sur la participation à des formations professionnelles : plus les personnes sont proches de l'emploi (autrement dit, moins elles ont connu de périodes sans

¹² Sauf mention contraire, le terme « formation professionnelle » fait dans cette section référence à la formation professionnelle continue en général, c'est-à-dire pas seulement à la formation professionnelle à destination des demandeurs d'emploi mais également aux formations professionnelles continues à destination de personnes à l'emploi.

emploi), plus elles s'inscrivent à des formations. Au-delà de ce facteur, les auteurs mentionnent également l'influence que peuvent jouer des caractéristiques individuelles telle que l'âge, le sexe, le niveau de diplôme, etc.

Pour Claire De Brier (2003), deux facteurs influencent de manière décisive la participation à la formation professionnelle à Bruxelles : la situation sur le marché de l'emploi (le fait d'être en emploi ou non) et le niveau de diplôme initial. L'auteur met notamment en avant la différenciation des types de dispositifs fréquentés en fonction du niveau de qualification des demandeurs d'emploi : alors que les demandeurs d'emploi ayant un niveau de diplôme plus élevé (un CESS ou plus) vont plutôt suivre des cours ciblés visant à répondre à des faiblesses spécifiques, des demandeurs d'emploi avec un diplôme moins élevé vont se diriger plutôt vers des dispositifs d'insertion professionnelle plus généraux. D'après l'auteur, l'âge influence également les types de dispositifs de formations fréquentés.

Un article de Bernard Conter et Jean-François Oriane (2011) sur la formation des demandeurs d'emploi, reprenant les résultats de deux enquêtes menées en Belgique et datant de 2009 (l'une sur les formations financées par le Fonds Social Européen, l'autre concernant les bénéficiaires du Plan Marshall) met en lumière le rôle du niveau de diplôme : les demandeurs d'emploi plus diplômés sont proportionnellement plus nombreux à suivre des formations. Les types de formations suivies (et notamment les domaines de formations), connaissant d'ailleurs des taux de retour à l'emploi inégaux, diffèrent également en fonction du niveau de formation initiale, ainsi que du genre des stagiaires, de leur âge et de leur situation familiale (Conter & Oriane, 2011).

Au regard de ces contributions, différents facteurs semblent peser sur la probabilité de participer à des formations, mais également sur le type de formations suivies.

Au-delà des caractéristiques des individus influençant de manière positive ou négative la participation à des formations, l'existence de mécanismes de sélection à l'entrée des dispositifs pour demandeurs d'emploi apparaît dans la littérature comme pratique pouvant générer des inégalités d'accès.

Périne Brotcorne (2016), dans une enquête menée auprès d'organismes de formations de cinq pays européens (dont des dispositifs en Belgique francophone), avertit sur le caractère discriminant que les procédures de sélection à l'entrée des

formations peuvent amener envers certains publics disposant d'un capital scolaire moins important. Elle met notamment en garde sur le risque d'écarter systématiquement certains publics en procédant à des tests uniquement écrits (qui défavoriseraient des personnes ayant des lacunes en expression écrite, en dépit d'autres aptitudes qu'elles posséderaient) ou à la sélection via un entretien visant à évaluer la motivation des personnes (qui désavantagerait des personnes ne possédant pas les moyens langagiers pour les formuler).

Julie Gérard et Didier Vrancken exposent également, au travers de deux illustrations (le cas d'une entreprise de formation par le travail et celui d'une agence de titres-services), l'existence de mécanismes de sélection s'opérant à l'entrée des dispositifs d'insertion professionnelle, jouant en faveur des « profils jugés les plus 'employables' ou les plus conformes aux critères institutionnels » (Gérard & Vrancken, 2016, p.115).

2.1.1.2. La question du rapport à la formation

Dans le contexte actuel, la formation des chômeurs est considérée comme fournissant une solution au chômage et représente ainsi une des orientations principales des politiques d'emploi, en Belgique mais aussi plus largement en Europe (Berthet & Conter, 2011 ; Brotcorne, 2016 ; Léonard & Monville, 2008). Selon D. Léonard et M. Monville, se former est devenu une « nouvelle obligation sociale », dans un contexte d'Etat social actif où il est demandé aux chômeurs de s'atteler à accroître leur employabilité (Léonard & Monville, 2008, p.12). Néanmoins, dans ce contexte institutionnel où la formation poursuit l'objectif de l'emploi, il est intéressant de constater qu'en réalité (c'est ce qui ressort de plusieurs contributions de chercheurs), les motivations des demandeurs d'emploi à suivre une formation et les rapports qu'ils entretiennent à la formation s'avèrent plus complexes. Considérer les motivations des demandeurs d'emploi à suivre une formation paraît également important en ce que celles-ci peuvent affecter leurs trajectoires après la formation (Fusulier et al., 2009).

Certains auteurs ont cherché à mettre en avant les logiques poursuivies par les personnes suivant une formation. C'est le cas de C. De Brier, qui utilise le concept de « logique d'action », qu'elle définit (en se référant à J. Rémy, L. Voyé et E. Servais, 1979) comme « une cohérence implicite entre une série de pratiques contribuant à réaliser une certaine orientation » (De Brier, 2003, p.120). Elle distingue trois logiques

d'action : (1) une « logique d'action scolaire », où l'objectif visé est de décrocher une certification officielle, celle-ci devant permettre de donner accès soit à d'autres formations ou études, soit à des emplois où une telle certification est exigée ; (2) une « logique d'action de type professionnel », au travers de laquelle la finalité est de s'équiper de compétences requises sur le marché de l'emploi ; (3) une « logique d'action de type social », où l'individu appréhende la formation comme moyen de se (re)socialiser (De Brier, 2003, pp.120-121).

B. Fusulier, L. Moreau et M. Zune (2009) ont également mis en avant différentes logiques poursuivies par les femmes ayant participé à des formations pour demandeurs d'emploi financées par le Fonds Social Européen. La première logique est celle d'« amélioration de son profil », et correspond à des profils de femmes présentant un niveau d'éducation élevé, pour qui la formation constitue un moyen de parfaire ses compétences (plutôt que de compenser des manques) pour se donner plus de poids auprès des employeurs. La seconde logique, celle de l'« entretien des compétences », se rapporte aux cas de personnes ayant repéré une faiblesse précise dans leur profil et envisageant la formation comme moyen de corriger cette faiblesse. Les femmes se situant dans la troisième logique, celle de « rattrapage du parcours professionnel de formation », conçoivent plutôt la formation comme moyen de se réorienter professionnellement ; cette logique comporte alors une dimension de coupure avec le parcours professionnel antérieur. Ensuite, les auteurs distinguent une logique de « mise en conformité », où l'entrée en formation est plutôt due à une prescription faite par des acteurs de l'insertion qu'à une résolution de la personne. Le suivi de formation est ici plutôt envisagé comme un moyen de répondre aux demandes des conseillers à l'emploi que comme moyen de trouver un emploi. Enfin, la logique de « lutte désordonnée contre la vulnérabilité » est celle de femmes qui « errent » dans un va-et-vient de formations, d'emplois, de situations de non-emploi, etc., sans projet professionnel cohérent (Fusulier et al., 2009, pp.48-55). Au travers de ces cinq logiques mises en évidence, on voit comment les manières d'envisager la formation et d'en faire usage diffèrent, et comment celles-ci sont dès lors susceptibles d'affecter différemment les parcours après la formation.

Au travers de ces cinq logiques apparaît également la question du caractère choisi ou subi de la formation, les trois premières se situant plutôt dans le premier cas, et les deux dernières dans le second cas (Fusulier et al., 2009). Cette question semble

particulièrement se poser dans un contexte d'activation et de contrôle des demandeurs d'emploi qui tend à être intensifié (Demazière & Zune, 2019). Marc Jacquemain (2003) a, lui, mis en avant l'importance de la présence d'autres acteurs dans la démarche d'inscription à une formation pour demandeurs d'emploi. Selon lui, l'inscription à une formation se fait la plupart du temps soit à la suite de conseils prodigués par une personne vue comme bienveillante, soit à la suite d'une injonction voire une imposition venant d'une institution. Pour l'auteur, elle provient peu souvent d'une initiative personnelle, pour deux raisons : d'une part parce que les personnes disent disposer de peu d'informations sur les dispositifs de formation ; et d'autre part parce qu'elles se situent dans une logique que l'auteur qualifie d' « attentiste », dans le sens où les personnes attendent des institutions qu'elles les aident dans leur trajet vers l'insertion, dans un contexte où l'insertion professionnelle relève d'une injonction de ces institutions (Jacquemain, 2003, p.263).

Un article de Thérèse Levené (2011) met en évidence la pluralité des types d'attentes des stagiaires par rapport à la formation. Six types d'attentes ressortent d'une analyse statistique effectuée par l'auteur auprès d'adultes peu qualifiés. Ainsi, la formation peut être perçue comme : une porte menant à l'emploi, un moyen d'élargir son autonomie (par exemple pour les analphabètes), une manière de disposer de revenus supplémentaires, un appui pour le changement, une source d'accroissement des relations sociales, un moyen de se sentir utile (Levené, 2011, pp.61-64).

Enfin, Ariane Baye, Christine Mainguet, Marc Demeuse et Geneviève Hindryckx mettent en avant que si 27% des chômeurs interrogés dans le cadre de l'Enquête sur les forces de Travail d'Eurostat en 2000 déclaraient avoir suivi une formation en vue de favoriser leur insertion professionnelle, ils étaient aussi 23% à avoir participé à une formation simplement « par intérêt personnel » (Baye et al., 2003, p.84).

Il ressort donc des différents travaux présentés dans cette section que les motivations des participants à des formations ne peuvent être réduites à l'unique objectif de trouver un emploi, mais qu'elles s'avèrent plus complexes.

2.1.2. Une insertion professionnelle influencée par de nombreux facteurs

L'identification de l'effet propre, c'est-à-dire du rôle spécifique de la formation professionnelle dans les parcours d'insertion est compliquée. La raison de cette difficulté constitue la multitude de facteurs pouvant influencer les trajectoires d'insertion professionnelle, au-delà de la formation elle-même (Béduwé, 2015). L'objet de cette seconde partie de la revue est d'exposer les facteurs apparus dans la littérature comme influant (de manière positive ou négative) sur l'insertion professionnelle.

Dans la partie précédente, le niveau de formation initiale est ressorti comme un des facteurs influençant l'accès à la formation professionnelle. Le niveau de diplôme joue aussi un rôle au niveau de l'insertion professionnelle : en effet, il apparaît dans de nombreuses recherches que plus le niveau de diplôme est élevé, plus le risque d'être au chômage diminue, tout comme la durée du chômage (Fusulier et al., 2009 ; Guégnard, 2008 ; Lopez, 2008 ; Rose, 2008 ; Van Haepere, 2016). Au-delà de l'accès à l'emploi, le diplôme joue également sur les conditions d'emploi, et sur le type de contrat (CDI, CDD, intérim, etc.) notamment (Conter & Oriane, 2011 ; Fusulier et al., 2009 ; Lopez, 2008 ; Rose, 2008).

L'origine sociale des individus (établie sur base de la catégorie socioprofessionnelle du père) est pointée comme facteur jouant sur l'insertion professionnelle, mais de manière indirecte : si l'origine sociale joue un rôle, c'est parce qu'elle est corrélée au niveau de diplôme (Lopez, 2008).

L'origine nationale est aussi mise en évidence par Alberto Lopez (2008) : en France, les personnes dont le père est d'origine étrangère connaissent plus de difficultés pour trouver un emploi que les personnes dont le père est Français. Le pays d'origine engendre aussi une différence, et notamment le fait d'être originaire d'un pays d'Europe ou hors-Europe, les personnes originaires d'un pays hors-Europe connaissant plus de difficultés. Selon A. Lopez, cette plus grande difficulté est liée à deux éléments : d'une part, elle est liée au fait que l'origine nationale est associée au niveau de diplôme (comme l'origine sociale) ; d'autre part, les discriminations sur le marché de l'emploi viennent défavoriser les personnes d'origine étrangère.

L'âge revient comme autre facteur influençant l'accès à l'emploi dans un grand nombre de contributions (Conter & Oriane, 2011, Guégnard, 2008 ; Fusulier et al., 2009 ; Van Haeperen, 2016). Bien que le taux de chômage des jeunes (de 15 à 24 ans) soit plus élevé que le taux de chômage pour l'ensemble de la population active (Van Haeperen, 2016), des recherches ont montré que l'insertion professionnelle des jeunes se fait plus rapidement que celle de travailleurs plus âgés (Van Haeperen, 2016), et que les personnes issues des classes d'âge plus élevées (ceux de plus de 40 ou 50 ans, en fonction du type de contrat considéré) connaissent plus de difficultés pour trouver de l'emploi (Fusulier et al., 2009).

Le genre est aussi mis en exergue, en défaveur des femmes (Conter & Oriane, 2011 ; Fusulier et al., 2009 ; Guégnard, 2008 ; Van Haeperen, 2016), même si l'écart entre le taux de chômage des hommes et des femmes tend à diminuer petit à petit en Belgique (Van Haeperen, 2016).

Dans des recherches concernant spécifiquement l'insertion professionnelle de demandeurs d'emploi après le suivi d'une formation professionnelle, l'influence de la durée du chômage après la formation ressort : plus le délai s'allonge après la formation, plus les chances de trouver un emploi diminuent (Conter & Oriane, 2011 ; Fusulier et al., 2009).

Dans ces mêmes travaux, il apparaît en outre que le fait de posséder une expérience professionnelle antérieure tend à favoriser l'insertion professionnelle (Conter & Oriane, 2011 ; Fusulier et al., 2009).

En lien avec l'importance des expériences professionnelles pour trouver un emploi, la littérature indique que le type de formation suivie (que l'on parle de formation initiale ou de formation professionnelle ultérieure) influe sur l'accès à l'emploi. En effet, il semble que les formations comportant une jonction avec le marché de l'emploi, comme c'est le cas des formations en alternance ou de celles incluant un stage, favorisent par la suite l'insertion professionnelle (Fusulier et al., 2009 ; Rose, 2008).

D'autres facteurs facilitateurs émergent dans la recherche sur les bénéficiaires du Plan Marshall, comme le fait de posséder un véhicule et/ou un permis de conduire, ainsi que le fait de disposer d'un accès à Internet (Conter & Oriane, 2011).

A côté de tous les facteurs exposés précédemment apparaissent aussi des facteurs liés à la situation relationnelle des individus.

La situation familiale revient comme facteur d'influence. Les travaux de B. Fusulier, L. Moreau et M. Zune (2009) indiquent que l'insertion professionnelle de personnes en couple et ayant un/des enfant(s) se révèle plus aisée que celle de célibataires ayant un/des enfant(s). Une autre recherche sur les bénéficiaires du Plan Marshall montre que les personnes avec enfant(s) sont défavorisées par rapport à celles n'en ayant pas, et que les célibataires le sont aussi par rapport aux personnes vivant en couple (Conter & Oriane, 2011).

Des travaux montrent également que le réseau social dont l'individu dispose favorise son insertion dans l'emploi : au plus le réseau de relations d'une personne est développé, au plus aisément celle-ci trouve de l'emploi (Conter & Oriane, 2011 ; Jaminon, 2003).

Enfin, une série de facteurs contextuels ressortent de la littérature.

Au-delà de facteurs liés à l'individu, la conjoncture économique joue effectivement : des facteurs tels que le taux de croissance ou le niveau de compétitivité font augmenter ou diminuer la demande en main d'œuvre des entreprises (Rose, 2008 ; Van Haeperen, 2016). En situation de conjoncture défavorable, certains individus se trouvent plus désavantagés que d'autres. En effet, dans ce contexte, les personnes disposant d'un diplôme plus élevé sont plus protégées que celle n'ayant pas de diplôme ou un diplôme moins élevé : d'une part parce que les postes demandant une qualification élevée sont généralement plus stables – c'est l'effet d'inertie ; d'autre part parce que les personnes plus qualifiées peuvent plus facilement trouver des emplois pour lesquels ils sont trop qualifiés (l'inverse étant plus compliqué) – c'est l'effet de déclassement conjoncturel (Guégnard, 2008 ; Van Haeperen, 2016). Lorsque la situation économique est mauvaise, les jeunes sont proportionnellement plus défavorisés que l'ensemble de la population active, en raison de leur défaut d'ancienneté sur le marché de l'emploi, qui engendre une moindre stabilité (Guégnard, 2008 ; Van Haeperen, 2016).

Des éléments plus structurels peuvent également engendrer une quantité plus grande ou plus réduite de postes à pourvoir : des salaires trop élevés, une situation de décalage entre compétences attendues par les employeurs et compétences possédées

par les demandeurs d'emploi, des problèmes liés à la mobilité des travailleurs, un système d'allocations de chômage encourageant peu la recherche d'un emploi, etc. (Van Haepelen, 2016).

Pour conclure, les facteurs susceptibles d'influencer l'insertion professionnelle après le suivi d'une formation sont nombreux, comme on l'a vu dans le second point de cette revue de littérature. C'est pourquoi, comme l'indique Catherine Béduwé, il importe de retenir l'idée suivante : « Si toutes les études s'accordent pour dire que le rôle de la formation¹³ est déterminant dans l'accès à l'emploi, il faut garder à l'esprit qu'on n'occupe pas un emploi *parce qu'on a* telle formation, mais *sachant qu'on a* telle formation : la formation n'est jamais à elle seule responsable ni des mauvais ni des bons emplois » (Béduwé, 2015, p.43). Autrement dit, on ne peut conclure à une relation de causalité directe entre une formation suivie et un emploi trouvé (Béduwé, Espinasse & Vincens, 2007).

2.1.3. Les différents impacts des formations

Il s'agit maintenant de s'intéresser aux impacts que les formations professionnelles peuvent avoir dans les parcours d'insertion des demandeurs d'emploi.

2.1.3.1. *L'évaluation des effets des formations*

L'évaluation des dispositifs mis en place dans le cadre de politiques d'emploi, et notamment des dispositifs de formation professionnelle, a tendance à se baser sur des indicateurs statistiques se limitant à une mesure binaire des taux de placement (Mazade, 2014). Néanmoins, beaucoup d'auteurs soulignent les limites de cette pratique et mettent en avant l'importance de considérer les effets des formations au-delà de ce seul critère (notamment : Béduwé, 2015 ; Conter & Oriane, 2011 ; Conter et al., 2003 ; Fusulier et al., 2011 ; Gautié & Gurgand, 2005 ; Mazade, 2014 ; Paul & Rose, 2008).

C'est notamment le cas de B. Conter, C. Mainguet et O. Plasman (2003) qui invitent à prendre en compte la qualité des emplois trouvés par les demandeurs d'emploi après le suivi d'une formation, ainsi que la durabilité de leur insertion professionnelle, en optant pour une approche par un suivi longitudinal. Ils prônent ainsi

¹³ L'auteur parle ici de la formation en général, c'est-à-dire notamment également de la formation initiale, et pas seulement de la formation professionnelle à destination des demandeurs d'emploi.

une analyse des trajectoires des individus, qui doit permettre de dégager la pluralité et la complexité des parcours d'insertion (Conter et al., 2003). Dans cet ordre d'idées, la recherche de B. Fusulier, L. Moreau et M. Zune (2009) a permis de mettre en avant des « trajectoires biographiques types » de personnes ayant suivi une formation en tant que demandeurs d'emplois, qui prennent non seulement en considération le critère du retour à l'emploi, mais également la stabilité/précarité de l'emploi trouvé (CDI, CDD, intérim, etc.) et le délai du retour à l'emploi. Dix trajectoires typiques sont mises en avant, ce qui permet d'appréhender l'hétérogénéité des parcours d'insertion.

La seule considération des taux de placement semble également laisser dans l'ombre la question de l'adéquation entre la formation suivie et l'emploi trouvé. De nombreuses recherches ont, de manière générale (c'est-à-dire pas uniquement concernant les formations à destination de demandeurs d'emploi), montré les limites des approches adéquationnistes, qui postulent que les domaines des emplois trouvés coïncident nécessairement avec les domaines spécialisés des formations suivies. La coïncidence entre les formations suivies et les emplois trouvés est souvent mise en cause au regard de l'empirie (notamment par : Béduwé, 2015 ; Béduwé et al., 2007 ; Chardon, 2005 ; Gautié & Gurgand, 2005 ; Lemistre, 2008), et ce même lorsque la conjoncture est favorable. En plus de ce phénomène de désajustement (qui concerne le décalage entre spécialité de formation et spécialité d'emploi), la littérature fait état du phénomène de déclassement existant dans la réalité, qui correspond aux cas de non-adéquation où le niveau de formation des individus est plus élevé que le niveau de qualification requis pour l'emploi occupé (Béduwé, 2015 ; Gautié & Gurgand, 2005).

Au-delà de ces impacts en termes d'emploi trouvés, plusieurs recherches ont montré que les effets des formations pour les demandeurs d'emploi pouvaient également se situer au-delà de l'insertion professionnelle, et toucher d'autres dimensions comme l'insertion sociale, la confiance en soi, etc. Cela se retrouve dans le point suivant, qui vise à présenter quelques contributions d'auteurs ayant analysé les impacts des formations professionnelles pour des demandeurs d'emploi, en dépassant le seul critère du taux de placement dans l'emploi.

2.1.3.2. Les impacts des formations pour les demandeurs d'emploi

Il est maintenant question de s'intéresser aux impacts que les formations à destination des demandeurs d'emploi peuvent avoir pour ces derniers. Pour cela,

plusieurs enquêtes menées auprès de demandeurs d'emploi en Wallonie (avec aussi Bruxelles pour la recherche de Patricia Vendramin) sont présentées dans ce point.

Dans une enquête menée par le biais de questionnaires collectés chez près de 2000 chômeurs et visant à comprendre l'expérience du chômage telle que vécue par les individus, P. Vendramin (2016) s'intéresse entre autres aux effets des formations ressentis par ceux-ci. Plusieurs résultats sont mis en avant par la chercheuse. Elle s'intéresse en particulier au sentiment de confiance en la possibilité de (re)trouver un emploi, et relève le constat que le fait d'avoir suivi une formation ne fait augmenter que modestement l'autoévaluation de cette probabilité par les chômeurs (par rapport au sentiment ressenti par les chômeurs n'ayant pas suivi de formation durant l'année précédant l'enquête). Selon l'auteur, il semble que le fait d'avoir suivi une formation ne soit pas suffisant du point de vue des chômeurs, mais que le contexte de nombre insuffisant d'emplois disponibles perçu par les chômeurs affaiblisse leur sentiment de confiance en leurs chances de décrocher un emploi. Malgré cet impact modéré (mais tout de même positif) de la formation sur ce point, l'auteur met en avant des impacts positifs ressentis par les chômeurs sur d'autres dimensions. Effectivement, pour 65% des personnes ayant participé à une formation, celle-ci a permis d'augmenter la confiance en soi. Un peu plus de la moitié des personnes (52%) estiment aussi que la formation a permis de préciser leur projet professionnel. Sur une dernière dimension, celle de la peur d'être évalué négativement par l'ONEM, l'incidence de la formation est nuancée, puisque 47% des personnes ayant suivi une formation estiment que cette peur ne s'est pas estompée à la suite de cette activité (24% estiment que leur crainte a baissé, et 29% optent pour la réponse « ne sait pas »). L'auteur finit en rappelant l'intérêt de son approche dépassant l'unique considération de la dimension d'insertion professionnelle, qui lui a permis de mettre en évidence l'incidence positive de la formation pour les chômeurs sur la confiance en soi, la précision du projet professionnel et le sentiment de confiance en la possibilité décrocher un emploi (Vendramin, 2016).

Christine Jaminon (2003) propose, de son côté, d'appréhender les effets de dispositifs d'insertion professionnelle en considérant deux aspects : celui de l'emploi (le fait d'avoir (re)trouvé un emploi ou non) et celui des sociabilités (le fait d'avoir développé ou non son réseau de relations sociales). Pour cela, elle fait appel au concept d'« affiliation », qui correspond au croisement de ces deux dimensions, en le préférant

au concept d' « insertion » qui ne prend en compte que le premier aspect, celui de l'emploi (Jaminon, 2003, pp.292-293). Sur base d'une enquête quantitative longitudinale, elle cherche alors à mettre en évidence les différentes formes d'affiliation occasionnées par le passage par un dispositif d'insertion. Ses résultats font ressortir deux cas de figure principaux rencontrés par les personnes : d'une part, l' « affiliation générale » (pour 19% des répondants), qui correspond à un résultat positif en termes d'insertion professionnelle et de développement de ses relations sociales ; d'autre part, l' « affiliation sociale » (correspondant à 18% des enquêtés), renvoyant aux cas de développement positif des relations sociales mais sans insertion dans l'emploi (Jaminon, 2003, p.298). En outre, la chercheuse distingue les cas de figure dominants en fonction du type de dispositif : pour les « dispositifs de qualification » (ayant pour but d'apporter des compétences professionnelles dans le but d'un retour à l'emploi), l' « affiliation générale » est la modalité la plus souvent rencontrée (24%) : pour les « dispositifs de socialisation » (visant les compétences sociales et la préparation à la poursuite de formations qualifiantes), c'est plutôt la logique d' « affiliation sociale » qui est prépondérante (39%) (Jaminon, 2003, pp.301-302).

Donatienne Desmette s'est intéressée aux effets de la formation sur l'évolution du « sentiment d'efficacité personnelle des chômeurs » (Desmette, 2003, p.279). Ses résultats montrent une évolution variable de ce sentiment (dont l'auteur souligne qu'il est bien un *jugement* effectué par les personnes) en fin de la formation en fonction de l'évaluation faite de ce sentiment en début de formation. En effet, elle montre que les personnes dont le sentiment d'efficacité personnelle était faible en début de formation ont vu cette évaluation s'améliorer à la fin de la formation, alors que les personnes pour qui il était fort en début de formation ont ressenti une diminution de ce sentiment en fin de formation, avec une stabilité du sentiment d'efficacité personnelle pour les individus l'ayant évalué comme moyen en début de formation... donnant lieu à une évaluation moyenne du sentiment d'efficacité personnelle pour les trois groupes à la fin de la formation (la moyenne de chaque groupe se situant entre sept et huit sur une échelle de dix) (Desmette, 2003, p.283). En plus de regarder aux effets de la formation sur le sentiment d'efficacité personnelle, D. Desmette s'intéresse à l'influence du sentiment d'efficacité personnelle sur les trajectoires d'insertion. Elle révèle ainsi que 58% des personnes qui manifestaient un sentiment d'efficacité personnelle

relativement élevé en fin de formation ont connu une trajectoire d'insertion positive (caractérisée par l'occupation d'un emploi ou par le retour dans une autre formation), quand 80% des personnes pour qui le sentiment d'efficacité personnelle était bas ont réintégré leur situation initiale, celle du chômage (Desmette, 2003, p.283).

Enfin, M. Jacquemain (2003) se penche sur la thématique de la confiance en soi. Il met en évidence la relation positive existant entre le fait de suivre une formation et le sentiment de « confiance en l'avenir professionnel » (prise par l'auteur comme variable exprimant la confiance en soi), en comparant ce sentiment chez trois groupes de répondants : les personnes en formation (dont plus de trois quarts avancent qu'ils sont plutôt confiants ou tout à fait confiants), les personnes comptant entreprendre une formation (qui sont un peu moins de 50% à être plutôt ou tout à fait confiants) et les personnes ne projetant pas de suivre une formation (qui sont alors un tiers à être plutôt ou tout à fait confiants). L'auteur fait l'hypothèse d'une relation à double sens : selon lui, le fait d'être confiant constitue à la fois un facteur pouvant favoriser le mouvement d'entrée en formation, mais la formation joue dans le même temps sur l'augmentation de ce sentiment de confiance (Jacquemain, 2003, p.268). Dans un second temps, le chercheur met en exergue les variations de la confiance en l'avenir professionnel en fonction de trois caractéristiques : le sexe, l'âge et le niveau de formation initiale. Parmi les individus en formation, il se dégage que les hommes sont plus confiants que les femmes, que le sentiment de confiance s'affaiblit à mesure que l'âge augmente, et que les plus diplômés (ceux ayant plus qu'un diplôme du secondaire) s'avèrent aussi les moins confiants pour leur avenir professionnel. Pour expliquer cette dernière conclusion, M. Jacquemain pointe deux éléments : d'une part, le sentiment de déception ressenti par les chômeurs diplômés de l'enseignement supérieur serait plus grand car ce diplôme aurait théoriquement dû les protéger du chômage ; d'autre part, les ambitions de ces personnes seraient plus élevées que celles des personnes n'ayant pas de diplôme, et celles-là se situeraient donc proportionnellement plus loin de leurs objectifs professionnels.

Ainsi, chacune des recherches reprises ici vient éclairer la connaissance des effets que des formations ont pu avoir pour des demandeurs d'emploi, effets ne s'exprimant pas uniquement en termes de placement dans l'emploi, mais recouvrant également d'autres dimensions telles que la confiance en soi, le développement d'un réseau social, la précision du projet professionnel, etc.

2.1.4. Conclusion

Au regard de cette revue de littérature, il semble que la conception de l'insertion professionnelle comme « configuration » proposée par B. Fusulier, L. Moreau et M. Zune (2009) permette de rendre compte de toute la complexité mise en exergue dans la littérature. C'est pourquoi cette idée de « configuration » est reprise dans ce mémoire pour penser la question de l'insertion professionnelle. Par conséquent, il est utile de l'expliquer ici et d'en présenter les différentes composantes.

Les auteurs considèrent en fait qu'on ne peut se limiter à prendre en compte uniquement le rôle de la formation professionnelle pour comprendre les parcours d'insertion de demandeurs d'emploi, car la formation ne constitue qu'un élément d'une combinaison plus large d'éléments (une « configuration ») susceptibles d'influencer l'insertion dans l'emploi.

Avant même de s'intéresser aux facteurs jouant en faveur ou au contraire en défaveur de l'insertion professionnelle, ils invitent à considérer la question de l'accès aux formations professionnelles, elle-même déjà empreinte d'inégalités.

Ensuite, dans l'analyse des parcours d'insertion après le suivi d'une formation, ils proposent de considérer la multiplicité des facteurs pouvant influencer (de manière positive ou négative) les parcours d'insertion professionnelle, en plus de la formation en tant que telle (dont l'incidence peut varier en fonction de sa pédagogie, de son contenu, etc.). Parmi ces facteurs, ils mettent en avant l'importance de prendre en compte les caractéristiques des individus (l'âge, le genre, l'origine sociale, etc.) ainsi que l'ensemble de leurs ressources (qui peuvent aussi jouer de manière négative et deviennent alors plutôt des contraintes), dont ils distinguent quatre sortes : (1) les « ressources personnelles » (des compétences comportementales, etc.) ; (2) les « ressources sociales » (le réseau social dont disposent les individus, au sens large) ; (3) les « ressources de formation initiale » (le niveau de diplôme, le type d'études entrepris, etc.) ; et (4) les « ressources professionnelles » (les formations et expériences professionnelles passées). En outre, les auteurs indiquent l'importance de considérer les motivations des personnes à suivre une formation, en ce que leur rapport à la formation affecte également leurs trajectoires. D'autres facteurs à inclure dans la compréhension de la question de l'insertion professionnelle sont relatifs au contexte,

et notamment à la conjoncture économique, mais également aux dispositifs mis en place pour les demandeurs d'emploi, etc. (Fusulier et al., 2009, p.15).

Enfin, les auteurs invitent à s'intéresser aux impacts des formations, en ne se limitant pas au critère binaire de remise ou non à l'emploi. Ils distinguent trois types d'effets : (1) les « effets sur l'insertion professionnelle » (les types d'emplois occupés, l'acquisition de compétences professionnelles, l'impact de la formation sur le projet professionnel, etc.) ; (2) les « effets sur l'insertion sociale » (développement d'un réseau social, etc.) ; et (3) les « effets personnels » (impact en termes d'épanouissement personnel, de confiance en soi, etc.) (Fusulier et al., 2009, p.16).

Comme B. Conter, C. Mainguet et O. Plasman le promeuvent, il s'agit donc en fait ici de se pencher sur les « trajectoires d'insertion » des demandeurs d'emploi dans leur complexité et dans leur caractère dynamique (Conter et al., 2003, p.275), en tenant compte de l'ensemble des facteurs potentiels jouant de manière positive ou négative dans leurs parcours, et en considérant les effets variés des formations suivies pour ces individus (Fusulier et al., 2009).

2.2. Perspective théorique mobilisée

2.2.1. Introduction

Dans un contexte où la formation professionnelle est perçue comme l'élément permettant d'accéder à l'emploi, l'approche par les capacités initiée par Amartya Sen, aussi appelée approche par les capabilités (en référence au terme anglais « capabilities »), peut servir de perspective neuve pour l'évaluation de politiques publiques, notamment en matière d'emploi et de formation (Conter & Oriane, 2011). Dans le cadre de ce mémoire, elle a paru propice à une analyse de la complexité du lien entre la formation et l'emploi, pour au moins deux raisons, qui correspondent à deux dépassements que cette approche permet.

D'une part, elle invite à dépasser les perspectives économiques rationnelles du chômage concevant la formation comme donnant un accès direct à l'emploi, en insistant sur l'importance de la *conversion* de la formation en un emploi. Dans la perspective d'A. Sen, il ne suffit en effet pas qu'un individu dispose de ressources (la formation professionnelle en étant une) pour être en mesure de mettre en œuvre les

actions qu'il privilégie (notamment trouver un emploi... mais pas nécessairement, ou pas n'importe quel emploi, etc.), car il est nécessaire de prendre en compte la possibilité différente et inégale chez chacun de *convertir* cette ressource (Sen, 2000). Pour cela, il s'agit d'inclure les facteurs de conversion dans l'analyse des relations entre formation et emploi.

D'autre part, l'approche par les capacités permet de se distancier et d'aller au-delà des perspectives instrumentales qui voient uniquement la formation comme moyen de combler l'écart entre les compétences de demandeurs d'emploi et la demande sur le marché de l'emploi ; la formation est en fait appréhendée « comme une 'liberté' visant aussi le bien-être et l'accomplissement personnel des bénéficiaires » (Vendramin, 2016, p.23), au-delà du seul ajustement de leurs compétences au marché de l'emploi (Brotcorne, 2016). Autrement dit, l'approche par les capacités propose de prendre en considération l'ensemble des effets de la formation sur l'épanouissement des individus, en ne se limitant pas à une analyse des taux d'insertion dans l'emploi, mais en se préoccupant des possibilités réellement offertes par les formations aux individus de réaliser ce à quoi ils accordent de la valeur (Brotcorne, 2016).

Cette perspective semble par conséquent permettre d'embrasser la complexité de la relation entre formation et emploi, en prenant d'une part en compte les facteurs de conversion de la ressource que peut constituer la formation professionnelle, et en prêtant d'autre part attention aux impacts des formations sur les parcours des individus par rapport aux accomplissements qu'ils veulent mettre en œuvre... et sans présupposer que l'objectif (unique) constitue l'insertion dans un emploi. C'est pourquoi il a été choisi de considérer le phénomène de l'insertion professionnelle de demandeurs d'emploi ayant suivi une formation professionnelle à la lumière de cette perspective. Comme l'indiquent B. Fusulier, L. Moreau et M. Zune (2009), il s'agit en fait de considérer que « si les formations peuvent donc être lues comme une ressource, elles ne sont toutefois pas en elles-mêmes suffisantes pour produire automatiquement une capacité d'accès à l'emploi, pour autant d'ailleurs que la personne qui accède à cette ressource souhaite la convertir en une telle capacité » (Fusulier et al., 2009, p.15).

Dans le point suivant, la conception théorique de l'approche par les capacités est introduite et développée. Ensuite, des éléments relatifs à son opérationnalisation dans le cadre d'une enquête sociologique sont explorés. Enfin, quelques recherches ayant mobilisé l'approche par les capacités sur la thématique de la formation professionnelle pour des demandeurs d'emploi sont succinctement présentées, en ce que leurs démarches constituent des exemples d'applications de l'approche.

2.2.2. Présentation de l'approche par les capacités

L'approche par les capacités (ou *Capability Approach*) a été initiée par A. Sen dans les années 1980 et reprise dès les années 1990 par un grand nombre d'auteurs l'ayant enrichie théoriquement mais s'étant également essayés à sa mise en application (Farvaque, 2008).

Il s'agit d'une approche prescrivant une évaluation¹⁴ des politiques publiques (dans le cas présent, des formations professionnelles pour demandeurs d'emploi) selon les possibilités *réelles* qu'elles donnent aux individus de réaliser ce que ceux-ci souhaitent mener à bien (Fusulier et al., 2009). L'approche porte donc sur les « libertés réelles » ou « capacités/capacités », c'est-à-dire sur « les divers choix réels de vie qui s'offrent aux individus », au-delà des libertés formelles/des ressources formellement offertes par l'Etat notamment (Mazade, 2014, p.97). En effet, pour les auteurs se référant à la théorie d'A. Sen, il ne suffit pas d'accorder formellement des ressources et des droits à des individus pour que ceux-ci soient réellement capables, ou libres (on parlera de « liberté réelle »), de mettre en œuvre des options qu'ils privilégient pour leurs projets de vie (Brotcorne, 2016). Il est en effet nécessaire de prendre en compte la question de la conversion de ces ressources en libertés (Sen, 2000). Pour A. Sen, donner un accès égal à une même ressource à deux individus n'égalisera pas forcément leurs libertés réelles, car ils peuvent être inégaux devant la conversion de cette ressource en capacités, du fait des innombrables différences (d'ordre social, biologique, etc.) entre individus (Sen, 2000).

Cette théorie met ainsi l'accent sur les « facteurs de conversion » qui permettent de transformer des droits formels en libertés réelles (Bonvin & Farvaque, 2007). C'est Ingrid Robeyns qui a prolongé la réflexion d'A. Sen sur les facteurs de

¹⁴ Selon Jean De Munck, l'approche par les capacités n'est ni une théorie positive ni une théorie normative, mais bien une théorie évaluative (De Munck, 2008, p.36).

conversion en en distinguant de trois ordres : individuels, sociaux et environnementaux (Zimmerman, 2008). Premièrement, les facteurs individuels de conversion renvoient aux caractéristiques (comme l'âge ou le sexe) et aux compétences (comme les capacités intellectuelles) des individus. Deuxièmement, les facteurs sociaux de conversion correspondent aux normes sociales, telles que les stéréotypes construits socialement, la définition des rôles sociaux, etc. Enfin, les facteurs environnementaux de conversion reprennent « l'ensemble des facteurs externes relatifs aux institutions, aux contextes géographique et politique, qui entravent ou facilitent la transformation des ressources en capacité de choix » (Mazade, 2014, p.97). Si les facteurs de conversion des trois ordres sont manquants, les ressources et droits formellement accordés aux individus ne permettent pas d'élargir les libertés réelles des individus, autrement dit leurs capacités (Brotcorne, 2016).

Si l'idée de conversion est essentielle dans la théorie d'A. Sen, il est également important de faire la distinction entre deux concepts : celui des « fonctionnements » ou « accomplissements » (« functionings ») et celui des « capacités » ou « libertés réelles » (« capabilities »). Alors que les fonctionnements ou accomplissements correspondent aux réalisations réellement mises en œuvre par un individu, les capacités ou libertés réelles renvoient à l'ensemble des possibilités d'alternatives parmi lesquelles cet individu était en mesure de choisir (Brotcorne, 2016). L'approche par les capacités s'intéresse donc non seulement aux achevements concrets des individus (les fonctionnements/accomplissements) mais aussi et surtout à l'étendue des opportunités parmi lesquelles l'individu peut effectuer ses choix, c'est-à-dire à sa « liberté d'accomplir » au-delà de ses « accomplissements » (Sen, 2000, p. 63). C'est pourquoi le concept de capacité renvoie à l'ensemble des possibilités d'agir et d'être à la portée de l'individu, qu'il les réalise concrètement ou non (Zimmerman, 2008).

Autrement dit, l'approche se préoccupe donc de la liberté réelle que les individus ont de faire des choix pour leur propre trajectoire de vie et de les mener à bien, et surtout de *l'étendue* de cette liberté (De Munck, 2008). Cette « liberté de choix » se décline en deux composantes : l'aspect d'opportunité, qui désigne les possibilités/alternatives effectives pour les individus, et l'aspect processus, qui concerne la marge de manœuvre de l'individu dans le choix entre ces opportunités (Conter & Oriane, 2011). Ce second aspect renvoie au degré de possibilité d'effectuer

des choix sans être influencé par d'autres, mais également sans être empêché par des conditions matérielles, etc. (De Munck, 2008).

Néanmoins, si le concept de « liberté réelle » est central chez A. Sen, cette liberté réelle n'est pas un objectif en tant que tel. En effet, pour l'auteur, la liberté réelle poursuit l'objectif de l'épanouissement, qu'il définit comme « la capacité d'un individu à être et à faire ce à quoi il aspire » (Sen, 2000, p.30, cité par Brotcorne, 2016, p.30). Cet épanouissement doit selon P. Brotcorne (2016) être entendu de manière large : dans le cadre de son approche des formations professionnelles à la lumière des capacités, elle rappelle que cet épanouissement ne se limite pas à une possibilité pour l'individu d'ajuster ses compétences par rapport aux exigences des employeurs (ce à quoi s'arrêtent les approches qui instrumentalisent la formation), mais que cet épanouissement comporte bien d'autres dimensions pour l'individu, en termes professionnels mais également au-delà (épanouissement social, etc.) (Brotcorne, 2016).

2.2.3. L'opérationnalisation de l'approche par les capacités

L'œuvre d'A. Sen comporte une incomplétude majeure (qui n'est pas involontaire !), au niveau de sa mise en application pratique ; elle ne permet pas de répondre de manière précise à la question de savoir comment opérationnaliser l'approche par les capacités (Farvaque, 2008). Dès lors, d'autres auteurs se sont attachés à proposer des éléments de mise en pratique. Dans cette section, il s'agit de mettre en avant des éléments pour opérationnaliser l'approche par les capacités dans le cadre de cette recherche sociologique.

Dans les contributions sociologiques ayant mobilisé l'approche par les capacités, la nécessité de l'intégration simultanée de deux dimensions dans les enquêtes ressort : d'une part, l'identification des facteurs de conversion, et d'autre part, la prise en compte de la liberté de choix (Bonvin & Farvaque, 2007 ; Oriane & Remy, 2010). Jean-François Oriane et Céline Rémy (2010) formulent plus particulièrement trois directions à suivre en vue d'opérationnaliser l'approche par les capacités : (1) prendre en compte l'espace de choix disponible pour l'individu et les réalisations atteintes au-delà des ressources formelles, (2) être attentif aux facteurs de conversion et (3) considérer la liberté de choix des individus (Oriane & Remy, 2010, p.6). Concernant l'évaluation de la liberté de choix, B. Conter et J.-F. Oriane (2011)

rappellent l'impératif d'en considérer les deux dimensions, c'est-à-dire à la fois l'aspect d'opportunité et l'aspect processus.

La méthode mise en avant dans la littérature pour recueillir de telles informations est celle des récits biographiques (Bonvin & Farvaque, 2007 ; Zimmerman, 2008). Dans ces entretiens, il s'agit d'amener les individus à « retracer leur histoire de vie en insistant sur les ruptures, les moments de choix entre des options, sur les impossibilités ressenties, etc. », en optant en outre pour une grille d'entretien faisant appel aux concepts de l'approche par les capacités, et en tenant compte de la subjectivité des personnes (leurs attentes, le sens qu'elles donnent aux choses, etc.) (Bonvin & Farvaque, 2007, p.18). Bénédicte Zimmerman souligne l'utilité de cerner les « tournants biographiques » dans les parcours, qui ont pour avantage de faire jaillir l'étendue de la liberté de choix, à la fois en termes d'opportunités positives mais également d'entraves à cette liberté (Zimmerman, 2008, p.132).

Deux difficultés subsistent toutefois dans la mise en œuvre pratique de l'approche.

La première provient de l'incomplétude (délibérée) de l'approche par les capacités. En effet, elle n'indique pas sur quels fonctionnements atteints ou atteignables se baser pour l'analyse (Farvaque, 2008). Les fonctionnements désignant l'ensemble des réalisations, aussi bien basiques (telles que se nourrir) que beaucoup plus sophistiquées (par exemple, se sentir digne) (Sen, 2000, p.25), il est nécessaire de faire le tri entre les fonctionnements qui ont plus ou moins d'importance quant à l'épanouissement de l'individu. Néanmoins, il n'y a dans la théorie d'A. Sen aucune direction sur les fonctionnements à prendre en compte (Farvaque, 2008). Puisque l'approche par les capacités vise aussi à laisser les personnes déterminer ce qui a de la valeur pour elles, la solution est de prendre appui sur les dimensions que les individus valorisent eux-mêmes dans la situation dans laquelle ils sont pris (Farvaque, 2008). Le problème est alors de réussir à identifier ce qui importe *pour* les personnes. Pour Nicolas Farvaque (2008), une solution (qui fonctionne pour des enquêtes à un niveau micro) est de s'enquérir de ces informations directement auprès des personnes concernées, en posant des questions les amenant à indiquer ce qui importe pour elles dans leur situation.

La seconde difficulté est relative à l'impossibilité d'observer les libertés réelles (Farvaque, 2008 ; Zimmerman, 2008). Puisque les capacités demeurent latentes et donc abstraites tant qu'elles ne sont pas réalisées concrètement (Zimmerman, 2008), il est infaisable de déterminer de manière exacte l'étendue de la liberté réelle, c'est-à-dire l'ensemble des possibilités parmi lesquelles l'individu avait effectivement le choix... même si le chercheur doit se donner pour tâche d'essayer d'y parvenir (Farvaque, 2008). A. Sen est conscient de cette inhabilité, et ce qu'il propose comme solution pratique pour les enquêtes est de partir des réalisations des individus (des fonctionnements) pour avoir accès, de manière incomplète toutefois, à l'information sur l'étendue des possibles devant laquelle l'individu était mis (Farvaque, 2008). En posant des questions sur les réalisations, on peut en effet accéder dans le même temps à des renseignements sur la manière dont un choix a été effectué, sur les autres directions qui auraient pu être prises dans un certain contexte, etc... et donc sur des informations relatives aux capacités, au-delà des fonctionnements : c'est ce qu'A. Sen nomme les « fonctionnements enrichis » (Farvaque, 2008, p.63). Certes, cela ne permet pas d'embrasser l'ensemble des possibles (des capacités), mais c'est souvent de cela que le chercheur doit se contenter en pratique, du fait de l'observabilité réduite des libertés réelles (Zimmerman, 2008). Par ailleurs, plusieurs auteurs indiquent qu'il est plus aisé de cerner les absences ou les déficits de liberté réelle que les libertés réelles en elles-mêmes (Bonvin & Farvaque, 2007 ; Farvaque, 2008 ; Zimmerman, 2008).

2.2.4. La mobilisation de l'approche par les capacités dans des travaux antérieurs

Dans les pays occidentaux, le domaine de l'emploi et les questions d'insertion professionnelle ont été (et sont encore) un champ où l'approche par les capacités a été mobilisée à de nombreuses reprises (Farvaque, 2008). Avant de conclure ce chapitre, il peut donc être intéressant de s'arrêter brièvement sur quelques enquêtes ayant mobilisé l'approche par les capacités sur des questions liées à la formation professionnelle pour des demandeurs d'emploi. L'objectif n'est pas ici de présenter les résultats de ces enquêtes, mais plutôt de regarder à leurs démarches, en ce qu'elles illustrent des manières d'appliquer l'approche par les capacités en sociologie.

Une première contribution est celle de P. Brotcorne (2016), qui a cherché à évaluer la dimension capacitante de quinze dispositifs de formation professionnelle (issus de cinq pays d'Europe) pour des demandeurs d'emploi considérés comme « à risques ». L'objectif était de comprendre dans quelle mesure ces dispositifs concourent à une étendue de la liberté réelle des individus de poursuivre des parcours d'insertion auxquels ils accordent de la valeur, en mettant en évidence les pratiques (mises en place dans ces centres de formation) favorables à la conversion des ressources en capacités. La méthode a consisté à mener des entretiens, d'abord collectifs (certains avec des bénéficiaires en fin de formation, d'autres avec des professionnels issus des centres de formation) puis individuels (avec les directions de centre).

B. Conter et J.-F. Oriane ont aussi contribué à « interroger les dimensions 'capacitantes' et 'sécurisantes' » de dispositifs de formation professionnelle pour demandeurs d'emploi en Wallonie (Conter & Oriane, 2011, p.50), en reprenant les résultats de deux enquêtes (l'une sur les formations financées par le Fonds Social Européen, menée par le GIRSEF¹⁵, l'autre concernant les bénéficiaires du Plan Marshall, menée par le CRIS et SONECOM). L'évaluation est établie sur base de cinq dimensions : (1) celle de l'accès à la ressource que constitue la formation (l'accès est-il égalitaire ?) ; (2) celle des résultats (fonctionnements) en termes d'insertion professionnelle ; (3) celle des facteurs de conversion des ressources en accomplissements ; (4) celle des opportunités réelles (en termes de nombre d'offres d'emploi) ; et (5) celle de la liberté de choix entre ces opportunités.

Olivier Mazade (2014) a également cherché à évaluer un dispositif particulier d'insertion professionnelle, celui d'une cellule de reclassement en France. Pour cela, il a fait appel à trois méthodes successives : il a d'abord effectué des observations non-participantes, puis collecté des données via des questionnaires, et enfin mené des entretiens biographiques individuels avec des bénéficiaires. Sa démarche a finalement consisté d'une part à mettre en avant différents types d'utilisation du dispositif par les bénéficiaires, en mettant en évidence leur relative liberté dans leur rapport au dispositif (correspondant à une plus ou moins grande affiliation) ; et d'autre part, à identifier les ressources qui ont permis aux individus d'avoir cette liberté de se positionner différemment par rapport au dispositif.

¹⁵ Il s'agit en fait de l'enquête de B. Fusulier, L. Moreau et M. Zune (2009).

Enfin, une enquête de P. Vendramin (2016) fait également appel à l'approche par les capacités en vue d'évaluer les résultats des formations professionnelles pour des demandeurs d'emploi en Wallonie et à Bruxelles (via une enquête par questionnaires). Sa démarche a consisté à évaluer les résultats des formations non seulement en termes de placement dans l'emploi, mais en considérant également d'autres dimensions comme les impacts en termes de confiance en soi, de précision du projet professionnel, etc... en envisageant la formation « comme une liberté visant aussi le bien-être et l'accomplissement personnel des bénéficiaires », au-delà du critère d'insertion dans l'emploi¹⁶ (Vendramin, 2016, p.23).

2.2.5. Conclusion

Cette partie a été consacrée à la perspective théorique mobilisée dans ce mémoire, qui est l'approche par les capacités initiée par A. Sen. Après avoir justifié la pertinence et l'intérêt de cette perspective dans le cadre de cette recherche, les aspects théoriques de l'approche ont été présentés. Ensuite, des éléments relatifs à l'opérationnalisation de l'approche dans le cadre d'une enquête sociologique ont été considérés. Pour finir, les démarches de quelques recherches antérieures ont été présentées, en guise d'illustrations de l'application de l'approche par les capacités sur la thématique de la formation professionnelle à destination de demandeurs d'emploi.

¹⁶ Les résultats de cette enquête ont été présentés dans la revue de la littérature.

Chapitre 3 : Résultats empiriques

Après le développement du cadre théorique effectué dans le chapitre précédent, ce troisième chapitre est dédié aux résultats empiriques de la recherche.

3.1. Introduction et méthodologie

Dans le cadre de cette recherche, quatorze entretiens semi-directifs à caractère biographique ont été menés avec des anciens stagiaires ayant terminé une des formations considérées dans l'étude entre 2017 et début 2019. Ces entretiens ont duré en moyenne 1 heure et 23 minutes, et ils constituent le matériau empirique principal de l'enquête.

Les entretiens ont été menés avec des personnes ayant répondu positivement à une demande d'entretien envoyée par mail à l'ensemble des personnes ayant suivi une des formations du Cefora considérées dans l'enquête, et ce à Bruxelles et pour la période étudiée. Toutes les personnes ayant répondu positivement ont été rencontrées, aucune sélection n'a été effectuée. De par le caractère volontaire de la participation aux entretiens, et au vu du nombre relativement restreint d'entretiens menés, on ne peut considérer que l'échantillon de personnes rencontrées est représentatif de la population plus large des participations aux formations considérées.

Le tableau ci-dessous indique le nombre de personnes rencontrées pour chacune des formations :

Formation	Nombre d'entretiens effectués
Assistante administrative et comptable bilingue	1
Collaborateur administratif	4
Employé administratif en comptabilité	1
Employé bureautique comptabilité	4
Employé bureautique-réseaux	1
Conseiller service clientèle	3
TOTAL	14

Chaque entretien retranscrit a d'abord été analysé individuellement dans une optique compréhensive, via un codage de l'entièreté de l'entretien puis au travers de la production d'un récit compréhensif, visant à synthétiser le contenu de chaque

entretien en considérant le sens donné par les acteurs. Ensuite, dans une démarche inductive, l'analyse transversale a consisté à dégager des entretiens différentes logiques types, ou idéaux-types au sens de Weber, permettant ainsi de construire une typologie des logiques de formation et des parcours professionnels.

Dans ce chapitre, après un retour sur la situation des enquêtés en termes de profils et d'insertion dans l'emploi après la formation, la typologie émergée de l'analyse des entretiens est développée. Est ensuite proposée une interprétation de ces logiques types en termes de différences dans la capacité des acteurs à accomplir des projets valorisés, dans l'optique de l'approche par les capacités. Enfin, une réflexion en termes de facteurs de conversion vient enrichir la compréhension des parcours des enquêtés après la formation.

3.2. Situation des enquêtés

Dans cette première partie, il s'agit de donner une vue sur la situation des enquêtés, à la fois en termes de profils des participants, mais aussi en termes d'insertion dans l'emploi après la formation suivie. L'objectif est ici de donner une vue globale de la situation des enquêtés pour pouvoir mieux appréhender les résultats développés dans la suite du chapitre.

3.2.1. Profils des enquêtés

Tout d'abord, il semble utile de regarder à la répartition des enquêtés en termes de sexe, d'âge, d'origine, de niveau d'études et de durée du chômage avant la formation. L'échantillon de la recherche est constitué comme suit :

Sexe	11 femmes et 3 hommes
Age (en fin de formation)	6 personnes âgées entre 26 et 30 ans, 2 personnes âgées entre 31 et 35 ans, 3 personnes âgées entre 36 et 40 ans, et 3 personnes âgées entre 46 et 50 ans
Niveau d'études	3 personnes n'ayant pas leur CESS, 3 personnes ayant l'équivalent du CESS, et 8 personnes ayant suivi des études supérieures dans leur pays d'origine (études non reconnues en Belgique pour 4 d'entre eux)
Origine	2 personnes Belges, 5 personnes originaires d'un pays de l'Union Européenne, et 7 personnes originaires d'un pays situé hors de l'Union Européenne
Durée du chômage avant la formation	6 personnes au chômage depuis moins d'un an, 6 personnes au chômage depuis un an à deux ans, et 2 personnes au chômage depuis plus de deux ans

L'objectif de cette étude qualitative n'est pas de garantir que l'échantillon soit représentatif de la population étudiée, néanmoins il peut être intéressant de comparer la composition de l'échantillon avec celle de la population générale. Dans cette optique sont ici présentées les statistiques du Cefora concernant les profils des participants aux six formations considérées dans la recherche, pour les années 2015 à 2018¹⁷ (Cefora, 2019a).

Sexe

Homme	Femme
19,46%	80,54%

Age

<25	25-44	45-49	50-54	>=55
19,95%	67,49%	6,16%	4,93%	1,48%

Niveau d'études

Enseign. primaire	Enseign. secondaire inférieur	Enseign. secondaire supérieur	Enseign. supérieur non-universitaire	Enseign. supérieur universitaire	Inconnu
11,82%	19,70%	51,72%	8,86%	7,40%	0,49%

Origine¹⁸

Belge	Etranger
45,81%	54,19%

Durée du chômage avant la formation

< 1 an	1 à 2 ans	> 2 ans	Inconnu
57,39%	15,52%	24,14%	2,96%

3.2.2. Insertion dans l'emploi après la formation

En termes de résultats après la formation, dix personnes sur les quatorze interrogées ont trouvé un emploi dans les six mois suivant la formation, ce qui correspond à 71,4% de l'échantillon. A titre indicatif, le taux de placement réel (correspondant au taux de placement dans un emploi ou dans une autre formation dans

¹⁷ Ces chiffres comprennent tous les participants ayant *commencé* une des six formations considérées entre le 01/01/2015 et le 31/12/2018.

¹⁸ Il est à noter que l'indicateur de l'origine est un indicateur construit sur base de la consonance des noms des participants aux formations : l'origine est donc une donnée non déclarée par les stagiaires (contrairement aux autres indicateurs présentés) mais bien estimée. Elle doit dès lors être appréhendée avec réserve.

les six mois après la formation) pour l'ensemble des formations administratives du Cefora à Bruxelles¹⁹ était de 68,0% en 2017 et de 78,5% en 2018 (Cefora, 2019b).

Au moment de l'entretien, douze personnes sur les quatorze interrogées étaient en emploi, et neuf d'entre elles étaient sous contrat à durée indéterminée.

3.3. Typologie des logiques de formation et des parcours professionnels

Au-delà des résultats globaux présentés dans la partie précédente, une diversité de logiques de formation et de parcours professionnels ressort des entretiens. L'analyse transversale de ces entretiens a permis de dégager plusieurs logiques types, ou plusieurs idéaux-types. Au sens de Max Weber, on peut définir un idéal-type comme un « outil méthodologique abstrait destiné à faire ressortir la spécificité et le sens d'un phénomène au regard d'un objectif de recherche » (Marquis & Van Campenhoudt, 2014, p.342). Chaque idéal-type constitue donc une construction théorique, un repère duquel des cas concrets (les personnes interrogées) se rapprochent plus ou moins grandement (Marquis & Van Campenhoudt, 2014). Cela signifie que certaines personnes peuvent presque parfaitement refléter un des idéaux-types, alors que d'autres se situent plutôt entre deux idéaux-types. On peut alors réfléchir en termes de pôles desquels chaque personne se rapproche ou se distance plus ou moins fortement.

Cinq logiques types ont été construites sur base des entretiens : (1) une logique de perfectionnement, (2) une logique de reconversion directe, (3) une logique de reconversion indirecte, (4) une logique de tremplin et (5) une logique de latence. Chacune de ces logiques est ci-après présentée au travers des récits des cas d'enquêtés qui ont permis de les faire émerger. Certains sont des cas-noyaux, c'est-à-dire qu'ils reflètent très fortement la logique type/le pôle en question ; d'autres sont des cas pouvant principalement être rattachés à la logique concernée mais qui s'en

¹⁹ Ces chiffres sont uniquement mentionnés à titre indicatif, car ils présentent ici deux limites. D'une part, ils ne prennent pas compte les taux de placement pour la formation « conseiller service clientèle », néanmoins considérée dans la recherche. D'autre part, des formations non considérées dans l'étude sont incluses dans ces chiffres : les formations pour lesquelles des répondants n'ont pas pu être interrogés, des formations où l'intervention du Cefora n'est que financière, ainsi que les formations administratives données en néerlandais à Bruxelles.

distancient également sur certains aspects (les rapprochant par-là également d'un autre idéal-type, mais dans une moindre mesure). Pour chacune des logiques, des éléments de synthèse sont présentés après le développement des différents cas. Pour terminer, l'ensemble des logiques sont reprises dans un tableau de synthèse.

3.3.1. Logique 1 : Perfectionnement

Nina et Clara sont toutes les deux titulaires d'un diplôme d'études supérieures obtenu dans leur pays d'origine, dans le domaine des sciences sociales pour Nina et dans celui des sciences économiques pour Clara (aujourd'hui reconnu en Belgique pour Nina, mais pas pour Clara). En Belgique, Nina et Clara ont toutes les deux occupé un poste dans une fonction administrative pendant plusieurs années.

A un moment de leur carrière, elles ont toutes les deux eu envie de quitter cet emploi. De son côté, Nina, qui occupait un poste administratif dans un secteur où les emplois restent relativement instables, souhaitait changer d'emploi pour au moins deux raisons : d'une part, pour trouver un emploi dans un secteur plus stable ; d'autre part, dans une volonté de trouver un emploi qui lui conviendrait mieux. Pour Clara, c'est après une période d'arrêt de travail (pour des raisons personnelles) qu'elle n'a plus souhaité retourner dans son ancienne entreprise, car elle ne s'y sentait pas satisfaite. Toutefois, toutes les deux souhaitaient rester dans une fonction administrative.

C'est à la suite de cette volonté de changer que Nina et Clara se sont inscrites à une formation. Ce qu'elles attendaient de cette formation, c'était principalement de pouvoir perfectionner leurs compétences dans le domaine administratif pour y retrouver ensuite un emploi. C'est en cela que la logique dans laquelle elles se situent a été identifiée comme logique de « perfectionnement ». Nina, malgré son expérience professionnelle dans des fonctions administratives, pensait avoir besoin de rafraîchir ses connaissances et d'en compléter certaines. Entre autres, elle souhaitait perfectionner ses compétences en français et en néerlandais, qui sont des langues étrangères pour elle. Clara avait aussi plusieurs attentes envers la formation : (1) de manière générale, la formation allait lui permettre de remettre à jour ses connaissances (liées à ses études et à son expérience professionnelle) ; (2) la formation allait lui permettre d'adapter ses connaissances en contexte belge (par exemple, une adaptation aux logiciels de comptabilité *belges*, qu'elle n'avait jamais appris à utiliser) ; (3) la

formation allait aussi représenter un argument de poids dans son CV auprès des entreprises, dont elle pensait notamment avoir besoin car elle n'avait pas travaillé depuis plus d'une année.

« Enquêtrice : Et pourquoi vous avez décidé de reprendre une formation... alors que vous aviez déjà une expérience on va dire ? Enfin, c'est une question... »

Clara : C'était plutôt pour... me rafraîchir la mémoire, d'ailleurs je l'ai dit, de un. De deux, comme je savais que c'était, qu'elle concernait vraiment de l'administration et la comptabilité, je me suis dit non ça ce sont les logiciels vraiment belges belges belges, c'est vraiment les procédures belges de l'administration, comment ça fonctionne... Parce que partout ça change, donc... Je me dis, ça sera une très bonne formation. »

Après la formation, Nina et Clara ont toutes les deux rapidement pu trouver un emploi stable (un contrat à durée indéterminée) pour une fonction souhaitée dans le domaine de la formation suivie au Cefora.

Nina n'a en fait même pas suivi la formation jusqu'à la fin, car elle a trouvé un emploi avant que celle-ci ne se termine. Il s'agit d'un contrat à durée indéterminée, pour une fonction administrative dans un secteur dans lequel elle avait déjà travaillé dans son pays d'origine, ce qui lui a permis, selon elle, de « regagner la place » qu'elle avait perdue en quittant son pays d'origine. Pour le futur, Nina compte pour l'instant rester dans cet emploi dans lequel elle se sent satisfaite, en ce qu'il représente pour elle une reconnaissance de ses compétences, et avec lequel elle a obtenu ce qu'elle voulait, c'est-à-dire « regagner sa place ».

Clara, elle, est d'abord passée par un contrat d'intérimaire (commencé peu de temps après la fin de la formation) avant d'être embauchée (directement après la fin de son intérim) pour un contrat à durée indéterminée. Finalement, elle a démissionné de ce second emploi pour être embauchée sous contrat à durée indéterminée dans une troisième entreprise, pour une fonction administrative qui correspond selon ses termes à ce qu'elle « rêvait » de faire en termes de tâches. Pour le futur, Clara souhaite rester dans cet emploi dans lequel elle se sent très satisfaite.

Eléments de synthèse

Sur base des parcours de Nina et Clara, on peut voir que la logique de « perfectionnement » fait donc référence aux cas de personnes ayant déjà travaillé dans le domaine de la formation auparavant, et s'inscrivant à la formation pour perfectionner ou remettre à jour leurs compétences dans ce domaine. Le projet

professionnel envisagé pour l'après-formation est de retrouver un emploi dans le même domaine qu'avant (et un emploi correspondant à la formation suivie), mais un meilleur emploi que celui occupé précédemment, en termes de stabilité, de conditions de travail, etc. Dans ce projet, la formation doit permettre un accès direct à l'emploi souhaité. En termes de réalisation du projet professionnel, on remarque que l'accès à un emploi stable dans le domaine souhaité s'effectue rapidement.

3.3.2. Logique 2 : Reconversion directe

Alice est originaire d'un pays étranger, dans lequel elle a obtenu un diplôme universitaire (reconnu en Belgique). A son arrivée en Belgique, elle n'a pas travaillé dans le domaine de ses études, mais s'est dirigée vers le secteur de la vente. Après plusieurs années dans la même entreprise, Alice a démissionné de cet emploi dans lequel elle ne se plaisait plus... et qu'elle avait au départ choisi « en attendant » de se familiariser avec la Belgique. Après sa démission, Alice souhaitait complètement se réorienter. Elle s'est alors inscrite à une formation du Cefora, car elle avait besoin d'acquérir des compétences dans le domaine administratif, nouveau pour elle, et vers lequel elle souhaitait se réorienter. L'objectif de la formation était de lui permettre de repartir avec un nouveau « bagage », selon ses termes. Dans cette logique de « reconversion directe », comme on le voit ici, l'objectif de la formation est de se doter de compétences dans un nouveau domaine, pour ensuite y trouver un emploi directement.

« Enquêtrice : C'était quoi ton but en suivant cette formation ?

Alice : Mais c'était... je voulais acquérir comme un bagage informatique, tu vois ? Savoir utiliser Word, Excel, PowerPoint, dans l'administratif en fait. Tout simplement. C'était vraiment acquérir ça. »

Après la formation, Alice a directement trouvé un emploi, dans l'entreprise où elle avait effectué son stage (inclus dans la formation). Il s'agit d'un contrat à durée indéterminée pour une fonction correspondant à la formation suivie, et dans laquelle elle se plaît. Pour l'instant, elle compte rester dans cet emploi, même si elle envisage peut-être de faire autre chose dans le futur (mais elle ne sait ni quoi, ni quand).

Le cas de Maria se rapproche à plusieurs égards de celui d'Alice. Comme Alice, Maria a travaillé dans le domaine de la vente pendant plusieurs années en Belgique, après avoir obtenu un diplôme d'études secondaires dans son pays d'origine.

Et tout comme Alice, Maria a suivi la formation du Cefora à la suite d'une volonté de se réorienter. C'est suite à la faillite du magasin pour lequel elle travaillait qu'elle a choisi de reprendre une formation, même si elle souhaitait en réalité déjà se réorienter depuis plusieurs années. L'objectif de la formation était, pour elle aussi, de pouvoir trouver un emploi pour une fonction administrative.

Par contre, à la différence d'Alice, Maria avait déjà quelques connaissances dans le domaine de la formation du Cefora, acquises durant ses études secondaires ; en cela, Maria se rapproche également dans une certaine mesure de la première logique, celle de « perfectionnement ». Néanmoins, Maria pensait avoir besoin de la formation pour acquérir de nouvelles connaissances dans ce domaine dans lequel elle n'avait jamais travaillé, en plus d'en rafraîchir certaines qui étaient loin pour elle ; c'est en cela qu'elle se rapproche plus fortement de la logique de « reconversion directe ».

Après la formation, Maria a comme Alice rapidement trouvé un emploi stable pour une fonction souhaitée : elle a en effet directement été embauchée dans une entreprise (d'abord comme intérimaire, puis son contrat a été prolongé à durée indéterminée), pour une fonction dans laquelle elle se plaît, et où elle compte rester dans le futur.

Eléments de synthèse

Comme le cas d'Alice a permis de le faire surgir, mais également en grande partie celui de Maria, la logique de « reconversion directe » correspond aux cas de personnes ayant occupé des emplois dans des domaines autres que celui de la formation, et s'inscrivant à celle-ci dans le but d'acquérir des compétences dans un nouveau domaine. Le projet professionnel visé est d'y trouver un emploi par la suite. Comme c'était aussi le cas pour la première logique, il est ici attendu de la formation qu'elle permette d'accéder directement à l'emploi souhaité. Après la formation, la réalisation du projet professionnel est caractérisée par un accès rapide à un emploi stable du domaine souhaité.

3.3.3. Logique 3 : Reconversion indirecte

Après avoir effectué seulement une partie de ses études secondaires en Belgique, Michel a effectué une carrière d'une trentaine d'années dans un domaine F.

Il y a quelques années, il a été contraint de se réorienter pour des raisons de santé. Ce qu'il a alors envisagé, c'est d'entamer une formation pour devenir enseignant dans le domaine F. Néanmoins, cette formation étant donnée en cours du soir, elle était inconciliable avec son emploi en soirée qu'il était obligé de garder momentanément pour subvenir à ses besoins financiers, et pour ne pas perdre son droit aux allocations de chômage. Il a alors décidé de suivre une formation dans le domaine administratif. Ce qu'il attendait de cette formation, c'est qu'elle lui permette de trouver un emploi en journée (ce qui n'était pas possible dans le domaine F)... et le fait d'avoir cet emploi en journée lui permettrait alors de commencer la formation en soirée pour devenir enseignant, et ce sans risque de perdre son droit au chômage.

Cette logique a été désignée comme logique de « reconversion indirecte ». Comme pour les cas de « reconversion directe », Michel occupait avant la formation un emploi dans un domaine tout autre que celui de la formation. Ce qui l'en différencie, et qui constitue la spécificité de la logique de « reconversion indirecte », c'est que la formation est envisagée par Michel comme un moyen de rabatement suite à une impossibilité de mener un autre parcours de formation initialement souhaité, et elle est suivie pour être tout de même en mesure de trouver un emploi... mais ce dernier étant conçu comme temporaire. En effet, le fait d'occuper cet emploi doit alors permettre à Michel de se diriger vers le parcours de formation considéré initialement. C'est en cela que la reconversion est indirecte.

Florent se rapproche fortement du cas de Michel : titulaire d'un diplôme universitaire dans le domaine des sciences sociales, obtenu dans un pays étranger et non reconnu en Belgique, il n'a pas réussi à trouver d'emploi dans ce domaine à son arrivée en Belgique, et s'est alors dirigé vers un tout autre secteur où il a trouvé une place. Après un an et demi environ, Florent a été licencié suite à une restructuration de l'entreprise où il travaillait. Après cet épisode, et n'ayant pas réussi à retrouver de l'emploi dans ce domaine, il a décidé de se réorienter complètement. Néanmoins, comme Michel, Florent ne s'est pas tourné vers le parcours de formation qui constituait son premier choix. En effet, il envisageait au départ de commencer un bachelier dans une haute école dans le but de devenir comptable. Le problème, c'est qu'entamer des études supérieures ne lui permettait pas de garder son droit au chômage. C'est pourquoi Florent s'est plutôt orienté vers une formation professionnelle d'aide-comptable, dans le but de trouver un emploi dans ce domaine, qui lui permettrait alors de suivre des

études supérieures tout en disposant d'un revenu garanti. Comme pour Michel, l'emploi sur lequel devait déboucher la formation du Cefora était donc perçu comme transitoire, et la formation constituait seulement une première étape dans son parcours, indiquant ainsi le caractère indirect du parcours de reconversion :

« Florent : Pour moi de toute façon j'avais ça déjà clair en tête, c'était un début. La formation professionnelle c'était pour entrer dans le monde du travail, pas pour rester dans le même niveau professionnel. »

Après la formation, Michel et Florent ont tous les deux rapidement trouvé un emploi dans le domaine de la formation du Cefora. Florent a été pris comme aide-comptable à l'entreprise où il avait effectué son stage (d'abord à durée déterminée puis prolongé à durée indéterminée). Quant à Michel, il a directement trouvé un contrat à durée indéterminée pour un poste du domaine de la formation. Néanmoins, il se sent moyennement satisfait dans son emploi, notamment car il aurait préféré rester dans son domaine de prédilection, le domaine F. Il ne s'est pas encore inscrit à la formation d'enseignant à laquelle il aspire, mais maintenant qu'il a un revenu assuré, il envisage de l'entreprendre dans quelque temps (même si le moment reste indéterminé). Par contre, si Michel n'a pas encore entrepris cette formation supplémentaire, Florent a bien repris des études : un an et demi après la fin de la formation du Cefora, il s'est inscrit au bachelier qu'il souhaitait entreprendre, et il le suit encore actuellement, tout en continuant à travailler. Florent pourra ensuite trouver une fonction de comptable, meilleure que celle d'aide-comptable en termes de salaire, de responsabilités et de perspectives d'emploi.

Les cas de Michel et de Florent ont donc permis de faire ressortir une logique particulière de « reconversion indirecte ».

Pour finir, le parcours de Martine est singulier, en ce qu'elle se situe à la limite entre les logiques de « reconversion directe » et de « reconversion indirecte ». N'ayant pas terminé ses études secondaires, et après une carrière d'emplois non qualifiés dans son pays d'origine, Martine est arrivée en Belgique, où elle a travaillé quelques années comme vendeuse. Suite à un problème de santé, Martine a dû arrêter de travailler à cet endroit, et trouver un domaine adapté à ses conditions de santé. Martine avait la volonté de se réorienter depuis longtemps déjà, et elle a profité de son problème de santé pour effectuer cette réorientation. Elle a alors choisi de suivre une formation dans un domaine P, domaine pour lequel elle avait une grande attirance depuis longtemps

déjà. Néanmoins, après cette formation, elle s'est rendu compte qu'elle ne pourrait travailler dans ce domaine P, car il n'était finalement pas adapté à ses conditions de santé. Elle a alors dû effectuer une seconde réorientation, et elle a choisi une formation administrative car il s'agissait d'un domaine adapté à ses besoins. Après la formation, Martine a relativement facilement trouvé de l'emploi, d'abord via un intérim, puis en contrat à durée indéterminée, pour une fonction correspondant à la formation suivie. Martine peut être rapprochée de la logique de « reconversion indirecte » en ce qu'elle a suivi la formation du Cefora suite à une impossibilité d'exercer la profession à laquelle elle aspirait (dans le domaine P). En cela, la formation constituait aussi pour elle un moyen de rabattement pour trouver malgré tout un emploi, comme pour Michel et Florent. Par contre, ce qui la distingue de ces derniers, et la rapproche de la logique de « reconversion directe », c'est qu'elle n'envisageait pas à l'entrée de la formation du Cefora de poursuivre des études ou une formation pour atteindre le métier qu'elle visait réellement. Néanmoins, Martine voyait aussi la formation suivie au Cefora comme un moyen de se rapprocher indirectement du domaine P : en effet, grâce à la formation, il lui serait possible de travailler dans une entreprise du secteur P... mais pour une fonction administrative correspondant à la formation suivie au Cefora. En cela, elle se rapproche finalement quand même de la logique de « reconversion indirecte ».

Éléments de synthèse

Pour conclure, la logique de « reconversion indirecte » ressort des cas de personnes ayant travaillé auparavant dans d'autres domaines que celui de la formation, et pour lesquels la formation constitue un moyen de rabattement suite à une impossibilité de mener un autre parcours de formation initialement souhaité pour se réorienter. L'objectif de la formation est de permettre de trouver un premier emploi (dans le domaine de la formation), cet emploi constituant lui-même la condition permettant ensuite de se diriger vers le parcours de formation envisagé initialement. Le projet professionnel est donc in fine de trouver un emploi dans un autre domaine que celui de la formation, et/ou d'un niveau de qualification plus élevé. On remarque que les personnes inscrites dans cette troisième logique s'insèrent de manière rapide et stable dans un emploi lié à la formation suivie. Néanmoins, alors que les projets de

formation ou d'études supplémentaires pour accéder à l'emploi visé sont toujours envisagés, ils semblent plutôt avoir été laissés en suspens jusqu'à présent²⁰.

3.3.4. Logique 4 : Tremplin

Marguerite est arrivée en Belgique après avoir obtenu un diplôme universitaire dans le domaine des sciences sociales dans son pays d'origine et après y avoir travaillé pendant quelque temps. En arrivant en Belgique, Marguerite souhaitait poursuivre des études universitaires dans le même domaine que ses études précédentes, car son diplôme n'est pas reconnu en Belgique. Néanmoins, l'université a refusé plusieurs fois son inscription pour la poursuite de son parcours universitaire, et Marguerite a alors dû trouver un « plan B ». Son plan de rechange a été de se diriger vers une formation professionnelle courte du Cefora, de manière à trouver un emploi rapidement, qui lui permettrait notamment de pouvoir financer les études qu'elle comptait suivre ultérieurement. Pour Marguerite, l'objectif de la formation était de lui permettre d'avoir un contenu dans son CV, après un « retour à zéro » (selon ses termes) connu à son arrivée en Belgique, de par la non-reconnaissance de son diplôme et l'absence d'expériences professionnelles en Belgique à faire valoir. La formation devait lui permettre de lancer son parcours professionnel en Belgique, grâce à l'argument qu'elle viendrait apporter à son CV pour lui permettre de « se vendre » pour des emplois.

« Marguerite : [...] donc pour accéder à un emploi il faut avoir une formation. Il faut avoir un parcours dans un pays pour travailler, moi j'avais rien ici hein. J'avais absolument besoin d'avoir quelque chose, d'avoir un contenu dans mon parcours. Oui, c'était pour avoir un contenu. Pour aller dans un domaine, il faut avoir des prérequis j'imagine pour aller dans ce domaine. Je ne savais pas trop vendre mes expériences [de mon pays d'origine], c'est un autre pays, c'est un autre contexte, c'est un autre milieu. Il fallait avoir quelque chose ici. Donc voilà, donc la formation c'était vraiment pour m'aider à me lancer professionnellement hein. »

Le cas de Marguerite fait ressortir plusieurs éléments. Comme pour la logique de « reconversion indirecte », la formation est envisagée par Marguerite comme un moyen de rabatement, un « plan B », ici à la suite d'une impossibilité de suivre des études supérieures en Belgique. Ce qui est particulier dans cette nouvelle logique, c'est que la formation constitue avant tout un moyen d'acquérir du contenu dans un CV

²⁰ Au regard de tous les cas de personnes envisageant (au moment de l'entrée en formation) de poursuivre des études ou une formation supplémentaire après la formation du Cefora (il s'agit des cas qui correspondent aux logiques 3 et 4), le cas de Florent, qui a effectivement repris des études supérieures, semble plutôt exceptionnel.

perçu comme vide. Cette logique s'applique en fait à des cas de jeunes arrivés récemment en Belgique, et qui n'ont aucune expérience professionnelle dans ce nouveau pays, ni de diplôme à faire valoir (soit ils n'ont pas de diplôme d'études supérieures, soit celui-ci n'est pas reconnu en Belgique), comme on le voit ici avec le cas de Marguerite.

Maxime et Clémence sont également deux jeunes arrivés récemment en Belgique, tous les deux dans le but d'y suivre des études supérieures. Néanmoins, ils se sont finalement retrouvés tous les deux sans diplôme à faire valoir en Belgique, comme Marguerite, mais pour des raisons différentes. C'est à la suite de cette situation qu'ils se sont alors tournés vers une formation professionnelle.

Maxime est arrivé en Belgique dans le but d'y commencer un bachelier dans le domaine de l'économie, après avoir effectué ses études secondaires dans son pays d'origine. Après une première année qu'il n'a pas réussie, et après une année pendant laquelle il est resté inactif, il a tenté de se réinscrire à la haute école, mais s'est cette fois vu refuser son inscription : c'est ainsi qu'il s'est retrouvé sans diplôme. En attendant de pouvoir se réinscrire à la haute école, Maxime s'est alors dirigé par dépit vers une formation professionnelle du Cefora, pour pouvoir trouver un emploi.

« Maxime : [...] pour moi la formation était une opportunité de me dire 'ok je ne peux pas m'inscrire, mais en attendant. Je ne sais pas ce qui peut arriver. Je vais faire cette formation'.

L : C'est ça. Ok. En attendant de pouvoir s'inscrire...

R : Voilà. Entre-temps. Entre-temps je vais faire cette formation, parce que je terminais mes cours de néerlandais, et ce n'était pas suffisant. Enfin... je vois que ce n'était pas suffisant parce que quand je déposais des CV, [dans un supermarché] et tout, c'était 'non, non, non et non' un peu partout. »

Maxime voyait aussi en cette formation une voie alternative pour démarrer sa carrière et essayer d'accomplir son but professionnel, qui est d'atteindre une certaine fonction liée à l'économie : selon ses termes, il a envisagé la formation comme un « tremplin ».

Quant à Clémence, elle est arrivée en Belgique dans le but de suivre un master dans un domaine Z, après avoir obtenu un bachelier dans le même domaine dans son pays d'origine. Seulement, elle n'a pas réussi tous ses cours de master et a finalement abandonné ses études car elle est tombée enceinte. Après une période d'inactivité de plus d'un an, pendant laquelle elle s'est occupée de son enfant, Clémence a souhaité

se réinscrire à l'université pour terminer son master. Cependant, les inscriptions n'étaient plus possibles à cette période-là de l'année. Suite à cette impossibilité, elle s'est dirigée vers une formation professionnelle du Cefora, pour essayer de trouver un emploi en attendant de pouvoir se réinscrire à l'université. La formation allait lui permettre d'avoir une attestation, un contenu dans son CV, selon elle nécessaire pour trouver un emploi en Belgique. Clémence a choisi une formation administrative en se disant également que des connaissances dans le domaine administratif lui seraient utiles pour réaliser son projet professionnel, qui est de se lancer comme indépendante dans le domaine de ses études... une fois qu'elle aurait repris et terminé son master.

On le voit donc dans les cas de Marguerite, de Maxime et de Clémence : la formation fait suite à une impossibilité de suivre les études supérieures souhaitées au départ, et elle est ici envisagée comme un « tremplin », une toute première étape dans le parcours professionnel en Belgique, qui doit permettre de trouver un premier emploi pour ensuite reprendre des études supérieures. L'objectif spécifique de la formation est de permettre d'apporter un contenu à un CV perçu comme vide, et l'emploi sur lequel elle doit déboucher est considéré comme transitoire. En effet, l'emploi visé in fine se situe dans un autre domaine que celui de la formation, et/ou est d'un niveau de qualification supérieur ; dans tous les cas, il nécessite le passage par des études supérieures.

Après la formation, les parcours de ces trois personnes ont été caractérisés par une insertion plus lente et moins stable que tous les enquêtés présentés dans les autres logiques. Concernant leurs projets de reprise d'études, on remarque que bien qu'ils restent toujours envisagés, ils n'ont pour l'instant pas abouti.

On le voit avec le parcours de Marguerite : après la formation, elle est passée par plusieurs emplois en intérim, avant de connaître une période de quelques mois de chômage puis d'être prise pour un contrat à durée déterminée, pour finalement trouver un emploi sous contrat à durée indéterminée peu de temps après la fin de son contrat précédent. Au fur et à mesure de ses emplois, Marguerite s'est rapprochée de ce qui lui plaisait de faire, et a trouvé satisfaction dans l'emploi qu'elle occupe actuellement. Durant tout son parcours après la formation, Marguerite n'a pas abandonné son « plan A » de reprendre ses études. Malgré que l'université lui refuse toujours l'accès à la poursuite de ses études, Marguerite a suivi une année de bachelier dans une haute

école, qu'elle a finalement abandonnée par manque de temps pour s'y investir, à cause de ses emplois. Aujourd'hui, Marguerite envisage encore de reprendre des études universitaires, mais le moment de cette reprise d'études reste encore indéterminé.

Le parcours de Maxime est aussi caractérisé par une insertion lente et peu stable, et par une non-concrétisation de son projet d'études. Après la formation, Maxime a effectivement eu des difficultés à trouver de l'emploi. Après une période de chômage de six mois, il a décroché un contrat de quelques mois, avant de se retrouver à nouveau au chômage pendant plus de six mois, pour finalement être embauché pour un autre contrat à durée déterminée, dans lequel il est actuellement. Avec ces deux emplois, Maxime a pu se rapprocher du domaine de l'économie, mais n'a pas atteint la fonction à laquelle il aspirait. Maxime a gardé en tête son projet de reprendre des études supérieures, car ce sont celles-ci qui lui permettraient d'accomplir son projet professionnel. Néanmoins, il ne se sent pas très motivé actuellement pour le faire, car maintenant qu'il travaille, il ne sait pas s'il réussira à se lever chaque matin pour retourner étudier.

Le parcours de Clémence après la formation se rapproche des deux enquêtés précédents, même si elle a connu un passage par le chômage moins long que ceux-ci. Quelques mois après la formation, Clémence a pu commencer à travailler sous contrat à durée déterminée. Rapidement après ce premier emploi, elle a décroché un second contrat à durée déterminée pour une fonction administrative, mais dans un domaine se rapprochant de celui de ses études initiales ; et dans lequel elle est actuellement. Au long de son parcours après la formation du Cefora, Clémence a plusieurs fois postposé le moment d'une reprise d'études : juste après la formation, les cours avaient déjà commencé, puis elle a trouvé un premier emploi. Ensuite, elle a trouvé un second emploi, dans lequel elle va être prise pour quelques années, ce qui fait qu'elle ne sait pas quand elle reprendra effectivement ses études qui lui permettront de réaliser son projet de se lancer comme indépendante.

Les récits de Marguerite, Maxime et Clémence ont donc permis de faire émerger cette logique de « tremplin ». Une dernière personne se situe également dans cette logique de « tremplin », mais se rapproche aussi à certains égards de la logique de « perfectionnement » : il s'agit de Diana.

Diana a obtenu un diplôme d'études supérieures dans le domaine de l'économie dans son pays d'origine, reconnu en Belgique. Dans son pays d'origine, elle avait déjà travaillé dans le domaine de l'économie. En arrivant en Belgique, Diana n'a pas cherché d'emploi dans ce domaine, car elle pensait ne pas avoir le niveau pour exercer ce métier en Belgique. C'est pourquoi elle s'est dirigée plutôt vers une formation professionnelle d'aide-comptable, qu'elle envisageait comme première étape dans son parcours professionnel en Belgique pour trouver un premier emploi, avant de reprendre des études supérieures dans le but final de devenir comptable (métier considéré comme proche de ses études initiales). Ce qui la rapproche de la logique de « tremplin », c'est la manière d'envisager la formation du Cefora comme première étape, comme démarrage de son parcours en Belgique, mais qui serait suivi d'études supérieures devant lui permettre d'atteindre son projet professionnel. Ce qui la distingue par contre de cette logique de « tremplin », c'est que l'entrée en formation professionnelle ne s'est pas faite à la suite d'une impossibilité de suivre des études en tant que telle, mais plutôt suite à une autolimitation. En effet, Diana pensait que suivre une formation professionnelle serait plus facile pour commencer, notamment parce qu'elle ne parlait pas bien les langues du pays. Le fait qu'elle ait déjà travaillé auparavant dans un domaine proche de celui de la formation suivie au Cefora, et que son objectif professionnel final soit de rester dans un domaine similaire (la comptabilité) la lie également à la logique de « perfectionnement », la situant dès lors dans un entre-deux.

Après la formation, Diana est passée par plusieurs emplois précaires (en intérim), avant de trouver finalement un emploi sous contrat à durée indéterminée, plus d'un an après la fin de la formation. A l'heure actuelle, Diana n'a pas repris d'études supérieures. Au fil de ses emplois, elle a réussi à atteindre un poste de comptable, ce qui la fait hésiter à reprendre des études supérieures, puisqu'elle a accompli le projet qu'elle visait. Néanmoins, elle pourrait reprendre des études dans le futur pour tenter d'obtenir un poste plus élevé, correspondant aux emplois occupés dans son pays d'origine par exemple, ou pour retrouver un emploi en tant que comptable, car elle voit beaucoup de défauts dans l'emploi qu'elle occupe actuellement. Finalement, son parcours après la formation ressemble donc fort aux parcours de Marguerite, Maxime et Clémence, à la fois en termes d'insertion dans l'emploi, et de concrétisation du projet de reprise d'études.

Eléments de synthèse

La logique de « tremplin » peut être entendue comme une sous-catégorie particulière de la logique de « reconversion indirecte », en ce qu'elle partage plusieurs points communs avec cette dernière. En effet, dans ces deux logiques, la formation professionnelle du Cefora est suivie à la suite d'une impossibilité de suivre un autre parcours de formation. Dans le cas de la logique de « tremplin », il s'agit plutôt d'études supérieures (à l'université ou en haute école) que d'autres types de formations. Comme dans la logique de « reconversion indirecte », le projet professionnel visé à terme n'est pas d'exercer un emploi correspondant à la formation professionnelle suivie, mais bien d'occuper un emploi dans un autre domaine, et/ou d'un niveau de qualification plus élevé. De même, la formation n'est qu'une étape dans la réalisation du projet professionnel visé, puisqu'elle doit donner accès à un emploi avant d'entamer un parcours de formation supplémentaire. Dans le cas de la logique de « tremplin », la formation doit plus particulièrement donner accès à un *tout premier* emploi en Belgique.

Malgré ces points communs, il a été choisi de présenter cette logique comme une logique à part, en ce qu'elle présente également des particularités par rapport à celle de « reconversion indirecte », et au vu du nombre d'enquêtés se retrouvant dans cette logique. Effectivement, cette logique fait spécifiquement référence à des cas de jeunes personnes (dans le cadre de cette étude, tous les enquêtés pouvant être rapprochés de cette logique étaient âgés de moins de trente ans à la fin de la formation), arrivées récemment en Belgique, n'ayant pas d'expérience professionnelle en Belgique à faire valoir (ni forcément dans leur pays d'origine), ni de diplôme à faire valoir (soit ils n'ont pas de diplôme d'études supérieures, soit celui-ci n'est pas reconnu en Belgique). Ce que ces personnes attendent typiquement de la formation, c'est que celle-ci leur permette d'acquérir un contenu dans leur CV qu'elles perçoivent comme vide et qu'elle joue comme signal auprès des employeurs pour lancer leur carrière.

Des différences peuvent aussi être remarquées dans le parcours d'insertion professionnelle après la formation, puisque les personnes relevant de la logique de « tremplin » connaissent une insertion plus lente et moins stable que celles rattachées à la logique de « reconversion indirecte ». En effet, elles passent d'abord par des

contrats précaires et par des périodes de chômage avant d'éventuellement trouver un emploi sous contrat à durée indéterminée (ce qui n'est toutefois pas l'issue observée chez toutes les personnes au moment de l'entretien).

Par contre, comme dans la logique de « reconversion indirecte », le projet d'études supplémentaires, pourtant toujours envisagé, semble ici aussi avoir été laissé en suspens par les enquêtés (ou ne pas avoir abouti).

3.3.5. Logique 5 : Latence

Cette dernière logique, intitulée logique de « latence », est ressortie de cas de parcours caractérisés par de nombreux changements de directions et une grande discontinuité. Le parcours professionnel antérieur à la formation est constitué de petits boulots, de périodes longues de chômage et/ou d'inactivité, et d'autres formations déjà suivies auparavant, sans continuité d'un projet professionnel. Les personnes qui s'y retrouvent envisagent en fait la formation comme une ressource latente, qui pourrait être mobilisée ultérieurement, mais elles n'y associent pas un projet professionnel précis.

Le cas d'Elise est révélateur de cette logique. Elise a effectué sa scolarité en Belgique, mais n'a pas terminé ses études secondaires. Elle a ensuite rapidement eu des enfants. Après plusieurs années d'inactivité consacrées à s'occuper de ses enfants, elle a décidé de suivre une formation pour pouvoir démarrer une activité en tant qu'indépendante. Finalement, après cette formation, Elise est plutôt allée travailler pendant quelques années dans un emploi non-qualifié. Ensuite, elle est à nouveau tombée enceinte et a décidé d'arrêter de travailler, cette fois encore pour se consacrer à ses enfants. Après quelques années d'inactivité, Elise a voulu se remettre à quelque chose, car elle avait le sentiment d'être devenue inutile, tous ses enfants étant rentrés à l'école et ayant moins besoin d'elle. Elle a alors enchaîné plusieurs petites formations variées sans savoir ce qu'elle souhaitait réellement faire, et sans que cela ne débouche sur des emplois. C'est alors Actiris qui a dirigé Elise vers une formation du Cefora, qu'elle a acceptée de suivre même si le domaine de la formation ne l'intéressait pas particulièrement : elle s'est inscrite à cette formation « par hasard », dit-elle.

« Enquêtrice : Et c'est un domaine qui vous attirait ou bien vous vous êtes dit, 'je vais essayer de voir' ?

Elise : Non, je me suis dit ben quitte à travailler, pourquoi pas. Voilà, c'est juste ça. C'est même pas un domaine qui va me dire, 'ah !' Non, non, pas du tout. C'est vraiment avoir son salaire à la fin du mois. »

Avec le stage inclus dans cette formation, Elise s'est rendu compte que le métier associé à la formation ne lui correspondait pas. Après la fin de la formation, Elise est restée un an et demi sans trouver d'emploi. Elle a finalement décroché un contrat à durée déterminée, pour une fonction ne correspondant pas au métier visé par la formation du Cefora. C'est seulement dans cet emploi qu'Elise a trouvé quelque chose qu'elle aimait et souhaitait faire. Son contrat se terminant bientôt, elle a recommencé à chercher de l'emploi pour la même fonction que son emploi actuel, mais n'en a pas encore trouvé. Si elle ne réussissait pas à trouver de l'emploi, Elise souhaiterait éventuellement suivre une autre formation, qui lui correspondrait plus que celle suivie au Cefora, mais elle ne sait pas encore laquelle.

Le cas d'Elise marque la grande discontinuité du parcours qui caractérise cette logique de « latence », ainsi que le caractère peu précis de ce que les personnes souhaitent accomplir en suivant la formation du Cefora. Le parcours de Charlotte est, sur ces aspects, similaire à celui d'Elise et fait également surgir la logique de « latence ».

Charlotte est titulaire d'un diplôme d'études supérieures dans un domaine M obtenu dans son pays d'origine et reconnu en Belgique. Elle a d'abord exercé une année dans ce domaine dans son pays d'origine, avant de décider de venir en Belgique pour y travailler dans le cadre d'un contrat d'une durée d'un an (hors du domaine M). Alors qu'elle projetait au départ de retourner dans son pays d'origine, Charlotte est finalement restée en Belgique après la fin de ce contrat. Pendant quelques années, Charlotte n'a alors pas travaillé, excepté dans quelques petits jobs très ponctuels. Elle a eu un premier enfant et est alors restée inactive pendant deux années, avant de recommencer à exercer quelques petits jobs non-réguliers. Charlotte attendait que son enfant entre à l'école pour pouvoir refaire quelque chose sur le plan professionnel. Charlotte ne savait pas exactement ce qu'elle voulait faire, mais elle ne voulait plus travailler dans le domaine M car c'était inconciliable avec sa vie de famille. Elle s'est dirigée vers le domaine administratif car il s'agissait d'un domaine où elle pourrait travailler avec des personnes, mais elle ne savait pas vers quelle formation aller

exactement, et c'est Actiris qui lui a proposé une formation du Cefora. Ce qu'elle attendait de la formation, c'était de pouvoir trouver un emploi plus sérieux que les petits jobs qu'elle avait exercés jusqu'à présent. Le projet initial de Charlotte était de suivre d'abord la formation du Cefora, pour ensuite la compléter avec une autre formation courte dans un domaine similaire, et enfin trouver un emploi. Finalement, Charlotte est rapidement tombée enceinte et n'a après la formation ni travaillé ni suivi la seconde formation initialement prévue. Actuellement, elle envisage de se remettre à quelque chose professionnellement lorsqu'une place sera disponible en crèche pour son enfant, mais elle ne sait pas encore clairement vers quoi elle se dirigerait : en fonction des moments, elle a pensé à plusieurs formations différentes ; et ce qu'elle envisageait au moment de l'entretien était plutôt de trouver un emploi dans un premier temps, et puis d'éventuellement quitter cet emploi par la suite pour suivre un autre parcours de formation.

Les parcours d'Elise et de Charlotte font ressortir une logique de « latence ». Au-delà de la discontinuité du parcours précédant la formation et l'absence d'un projet professionnel défini pour l'après-formation, on remarque que les parcours après la formation sont marqués soit par une longue période de chômage avant de trouver un emploi (comme c'est le cas d'Elise), soit par un retour vers une période d'inactivité (dans le cas de Charlotte).

Pour finir, Barbara semble se situer aussi plutôt dans la logique de « latence », mais peut être rapprochée également de la logique de « reconversion directe ». Barbara est arrivée en Belgique pour y suivre des études supérieures, mais qu'elle n'a pas terminées. Après cela, et pendant plusieurs années, elle n'a alors pas travaillé pour s'occuper de ses enfants. Ensuite, Barbara a enchaîné plusieurs contrats intérimaires discontinus pendant une dizaine d'années, avant de décrocher son premier « vrai » contrat (entendu au sens de contrat non-intérimaire) dans le domaine de l'Horeca, où elle a travaillé pendant une dizaine d'années. C'est pour des raisons de santé que Barbara a dû interrompre cet emploi. Après environ un an sans travailler, Barbara a alors décidé de se réorienter. Elle aurait voulu se reconvertir dans un tout autre domaine que celui de l'administratif, mais elle s'est finalement dirigée vers ce dernier, sur les conseils d'un proche, et parce que ce domaine conviendrait mieux pour ses problèmes de santé. Néanmoins, elle ne présentait pas d'intérêt particulier pour celui-ci. Ce que Barbara attendait de la formation, c'était simplement de pouvoir trouver un

emploi. Néanmoins, après la formation, Barbara n'a pas cherché d'emploi, car elle ne s'est pas sentie bien préparée par la formation. Au moment de l'entretien, c'est-à-dire un peu moins de six mois après la fin de la formation, Barbara s'était inscrite à une formation supplémentaire dans le même domaine, qui devait commencer peu après. Elle souhaiterait dans le futur travailler dans ce domaine, mais si elle ne trouve pas d'emploi, elle envisage plutôt de retourner dans son pays d'origine. Malgré son rapprochement avec la logique de « latence » en ce que le projet professionnel de Barbara reste peu défini, on peut aussi faire le lien entre son parcours et la logique de « reconversion directe », en ce que son projet professionnel semble garder une certaine cohérence, puisqu'elle envisageait de poursuivre une seconde formation dans le même domaine que la première, pour y travailler ensuite.

Eléments de synthèse

Cette dernière logique, celle de « latence », rassemble donc des personnes aux parcours caractérisés par de nombreux changements de directions et une grande discontinuité. Le parcours professionnel antérieur à la formation est constitué de petits boulots, de périodes longues de chômage et/ou d'inactivité, et d'autres formations déjà suivies auparavant, sans continuité d'un projet professionnel. Ces personnes envisagent en fait la formation comme une ressource latente, qui pourrait être mobilisée ultérieurement, mais elles n'y associent pas un projet professionnel précis. Au niveau de l'insertion professionnelle après la formation, on remarque que les personnes connaissent un passage vers le chômage pendant une période longue avant de trouver de l'emploi, ou bien qu'elles retournent vers une période d'inactivité.

3.3.6. Tableau de synthèse

Logique de formation	Perfectionnement	Reconversion directe	Reconversion indirecte	Tremplin	Latence
Emplois avant la formation	Emplois déjà occupés dans le domaine de la formation	Emplois occupés dans d'autres domaines que celui de la formation	Emplois occupés dans d'autres domaines que celui de la formation	Pas d'expérience professionnelle en Belgique (jeunes arrivés récemment en Belgique)	Petits boulots, et longues périodes de chômage et/ou d'inactivité
Rapport à la formation	Formation pour perfectionner/remettre à jour ses compétences (dans un même domaine)	Formation pour acquérir des compétences dans un nouveau domaine	Formation comme moyen de rabatement suite à une impossibilité de mener un autre parcours de formation initialement souhaité, et suivie pour être en mesure de trouver tout de même un emploi	Formation comme signal : moyen d'acquérir du contenu dans un CV perçu comme vide Formation suivie à la suite d'une impossibilité de suivre des études supérieures en Belgique	Formation envisagée comme ressource latente, pouvant être mobilisée ultérieurement, mais sans projet précis
Projet professionnel envisagé (à l'entrée en formation)	Retrouver un meilleur emploi dans le même domaine qu'avant, et correspondant à la formation suivie	Trouver un emploi dans un nouveau domaine, et correspondant à la formation suivie	Trouver un emploi dans un autre domaine que celui de la formation, ou d'un niveau de qualification plus élevé	Trouver un emploi dans un autre domaine que celui de la formation, ou d'un niveau de qualification plus élevé	Pas de projet professionnel précisément défini
Place donnée à la formation dans le projet professionnel (à l'entrée en formation)	La formation doit permettre un accès direct à l'emploi souhaité	La formation doit permettre un accès direct à l'emploi souhaité	La formation doit donner accès à un premier emploi (dans le domaine de la formation) pour ensuite pouvoir accéder à une autre formation/à des études supérieures correspondant à l'emploi réellement visé	La formation doit donner accès à un tout premier emploi en Belgique (dans le domaine de la formation) pour ensuite pouvoir accéder à une autre formation/à des études supérieures correspondant à l'emploi réellement visé	La formation prend place parmi d'autres formations déjà suivies auparavant, et pourrait être suivie d'autres formations

				Formation conçue comme première étape dans le parcours professionnel en Belgique	
Réalisation du projet professionnel après la formation	Insertion rapide dans un emploi stable dans le domaine souhaité	Insertion rapide dans un emploi stable du domaine souhaité	Insertion rapide dans un emploi stable Projet de formation/d'études supplémentaires toujours envisagé mais le plus souvent laissé en suspens jusqu'à présent	Insertion dans l'emploi via des intérim et/ou des CDD, entrecoupés de périodes de chômages Projet de formation/d'études supplémentaires toujours envisagé mais le plus souvent laissé en suspens jusqu'à présent	Insertion lente dans l'emploi OU Pas de recherche d'emploi (mouvement vers l'inactivité)

3.3.7. Conclusion

Cette typologie vient mettre en évidence la diversité des logiques de formation dans lesquelles s'inscrivent les acteurs, ainsi que la diversité des parcours professionnels que ceux-ci envisagent de poursuivre après la formation ; elle montre qu'il n'existe pas une logique commune à tous les acteurs, mais bien plusieurs logiques différentes. Elle vient par-là confirmer la nécessité de prendre en compte la diversité des rapports à la formation mise au jour dans la littérature²¹ ; cette variété des rapports à la formation se répercutant ensuite dans une différenciation des parcours après la formation (Fusulier et al., 2009).

Cette typologie permet en particulier de montrer que le suivi d'une formation dans un certain domaine et pour une fonction précise ne coïncide pas forcément avec la volonté d'y travailler par après²² ; ce que les approches économiques rationnelles du chômage, ainsi que les approches adéquationnistes, ne permettent pas de comprendre,

²¹ Voir notamment : Baye et al., 2003 ; De Brier, 2003 ; Fusulier et al., 2009 ; Levené, 2011.

²² C'est le cas des enquêtés qui se rapprochent des logiques de « reconversion indirecte » et de « tremplin », et c'est aussi le cas pour la logique de « latence », dans une certaine mesure

puisqu'elles présupposent que le suivi d'une formation débouche directement sur un emploi correspondant à celle-là.

3.4. Des différences dans la capacité des acteurs à accomplir les projets valorisés

Dans cette partie, une interprétation des différentes logiques de la typologie est proposée au regard de l'approche par les capacités. La question de la liberté réelle des individus de réaliser les projets de vie auxquels ils accordent de la valeur reste la préoccupation finale de l'approche par les capacités (Brotcorne, 2016), comme cela a été exposé dans le deuxième chapitre. Dans cette enquête, il semble que des différences dans la capacité des acteurs à accomplir les projets valorisés se dégagent entre les logiques émergées des entretiens. Cette première lecture plus approfondie des différents cas observés est développée dans cette partie. Dans la partie suivante, l'analyse sera encore épaissie au travers d'une lecture en termes de facteurs de conversion.

Ces différences dans la capacité des acteurs à réaliser les projets qu'ils valorisent s'entrevoit à deux moments : d'une part, dans la démarche d'entrée en formation ; d'autre part, dans le parcours après la formation.

3.4.1. Au moment de l'entrée en formation

Au moment de l'entrée en formation se dessinent trois types de cas : (1) des cas pour lesquels le fait de suivre la formation est une option priorisée (un plan A), qui correspondent aux logiques de « perfectionnement » et de « reconversion directe » ; (2) des personnes pour qui le fait de suivre la formation constitue une alternative de rabattement (un plan B), que l'on peut associer aux logiques de « reconversion indirecte » et de « tremplin » ; (3) et enfin, des cas s'inscrivant dans la logique de « latence », pour qui la formation n'est pas associée à un projet précis.

Logiques 1 et 2

La démarche d'entrée en formation des personnes s'insérant dans les logiques de « perfectionnement » et de « reconversion directe » est caractérisée par le fait que cette formation constitue un premier choix, un plan A. Ces personnes se situent au départ dans une volonté de suivre une formation, soit pour se perfectionner dans un

même domaine (pour la logique 1), soit pour se réorienter professionnellement (pour la logique 2) ; et plus spécifiquement, le domaine de la formation suivie correspond également à l'option privilégiée. Au final, l'entrée en formation correspond donc dans ces situations au projet valorisé par les individus.

Logiques 3 et 4

Les logiques de « reconversion indirecte » et de « tremplin » laissent entrevoir une démarche d'entrée en formation tout à fait différente.

Dans ces logiques, il faut d'abord comprendre que la réorientation elle-même, et avec elle le fait de suivre un parcours de formation, ne vient pas au départ d'une volonté, mais plutôt d'une nécessité. Plusieurs types de raisons à cette contrainte s'observent.

Pour les cas issus de la logique 3, le premier type de raisons correspond aux raisons de santé. C'est par exemple le cas de Michel, passionné par son métier, mais contraint de se réorienter pour des raisons de santé. Le fait d'être licencié de son emploi est le second type de raison qui peut rendre une réorientation nécessaire. Le cas de Florent en donne un exemple : c'est après avoir été licencié de son emploi et après avoir recherché un nouvel emploi dans le même domaine sans en trouver qu'il se décide à suivre une formation pour se réorienter, car il a besoin de trouver de l'emploi pour subvenir à ses besoins financiers.

Il faut néanmoins remarquer que ces deux types de raisons n'engendrent pas nécessairement une réorientation forcée. En effet, pour des cas se rapprochant de la logique 2, un licenciement ou un problème de santé peuvent constituer l'« événement déclencheur » (Bidart & Brochier, 2010, p.183 ; Denave, 2015, p.39) qui ouvre la porte à une reconversion en fait déjà envisagée depuis longtemps. Par exemple, Maria souhaitait déjà se réorienter depuis plusieurs années avant d'être licenciée, mais il lui était alors impossible de concilier le suivi d'une formation avec la charge de travail liée à son emploi. De la même manière, Barbara s'est réorientée à la suite d'un problème de santé, mais y voyait en même temps une possibilité de trouver un meilleur emploi par rapport au bagage scolaire qu'elle possédait. Une même raison peut donc être associée plutôt à une réorientation souhaitée ou forcée, que l'on peut respectivement mettre en lien avec les logiques 2 et 3. Pour Sophie Denave (2015), ce

qui importe est bien la perception des acteurs quant au sentiment d'avoir choisi de se réorienter ou d'en avoir été obligé.

Venons-en ensuite aux cas correspondant à la logique 4. La principale raison pour laquelle les personnes sont contraintes de s'inscrire à une formation est perçue comme ceci : étant arrivées en Belgique sans diplôme reconnu (ou sans diplôme), et n'ayant pas d'expérience professionnelle à faire valoir en Belgique, ces personnes estiment que le fait de suivre une formation est nécessaire si elles veulent trouver un emploi. La formation est perçue comme nécessaire pour leur permettre d'acquérir un contenu dans leur CV qu'elles conçoivent comme vide, et pour ainsi leur permettre de se vendre auprès des employeurs. La contrainte vient ici du fait qu'il n'y a pas au départ une volonté de changer de métier ou de suivre un parcours de formation, mais que celui-ci est perçu par les personnes comme nécessaire si elles veulent réussir à trouver de l'emploi. Cette raison est commune aux parcours de Marguerite, Maxime et Diana. Le cas de Clémence fait ressortir une autre raison supplémentaire : si elle perçoit également une contrainte dans le fait de suivre une formation pour trouver de l'emploi car elle n'a ni expérience professionnelle ni diplôme, la raison pour laquelle elle n'a pas de diplôme est particulière. En effet, Clémence a été contrainte d'abandonner ses études commencées en Belgique à la suite de la naissance de son enfant, ce qui vient ajouter une raison de type familial.

Il est donc important de comprendre qu'il n'y a pas au départ de volonté de se réorienter (et de suivre un parcours de formation dans cette optique) dans le cas des logiques 3 et 4, mais que celle-ci fait suite à des raisons perçues plutôt comme des contraintes. Ces contraintes agissent dès lors déjà comme une limitation à la liberté réelle des individus de poursuivre les projets de vie qu'ils valorisent.

Une seconde dimension caractéristique des logiques 3 et 4 vient aussi jouer comme entrave à la possibilité de poursuivre les projets privilégiés par les individus. Au-delà d'être contraintes de se réorienter, les personnes sont mises face à une impossibilité de suivre le parcours de formation qu'elles ont finalement choisi de suivre suite à cette contrainte. La formation du Cefora constitue en fait pour elles un moyen de rabattement suite à une impossibilité de mener un autre parcours de formation initialement souhaité, et elle est suivie pour être en mesure de trouver tout de même un emploi.

Deux types de raisons à cette impossibilité peuvent être observés. Ils correspondent aux deux composantes de la liberté de choix : le premier type de raisons correspond à une entrave à la liberté de choix dans son aspect d'opportunité, quand le deuxième type de raisons se rapporte à une entrave à la liberté de choix dans son aspect processus. L'aspect d'opportunité désigne les possibilités/alternatives effectives pour les individus, et l'aspect processus concerne la marge de manœuvre de l'individu dans le choix entre ces opportunités (Conter & Oriane, 2011).

D'une part, l'impossibilité peut correspondre à une entrave à la liberté de choix dans son aspect d'opportunité. C'est le cas pour Marguerite et Maxime, qui se voient refuser l'accès à des écoles supérieures. Pour Marguerite, l'école justifie ce refus en avançant que les résultats qu'elle a obtenus pour les études suivies dans son pays d'origine ne sont pas assez bons. De son côté, Maxime pense s'être vu refuser l'accès à plusieurs écoles supérieures car il est resté inactif pendant une période d'un an. Il s'agit bien dans ces cas d'une entrave à la possibilité/à l'opportunité de suivre des études supérieures, puisque l'accès leur est bloqué par les écoles.

Voici un extrait de l'entretien de Marguerite, qui montre à la fois le caractère contraint de sa réorientation et l'impossibilité d'accéder au parcours de formation qu'elle valorise :

« Marguerite : J'ai beaucoup travaillé [dans mon pays d'origine], mais quand je suis arrivée ici je devais réfléchir par rapport à ici. Donc par rapport à ici, c'était trouver un emploi parce que mon diplôme je ne sais pas le reconnaître directement. J'ai fait une demande d'étudier deux ans à l'[université], l'[université] ne me fait pas passer en inscription parce qu'ils estiment que mes points... j'ai fait xx%, c'est pas assez pour être inscrite, donc du coup je suis nulle part au niveau de mon diplôme. Donc je repars un peu à zéro. »

D'autre part, l'impossibilité peut s'apparenter à une entrave à la liberté de choix dans son aspect processus, c'est-à-dire dans la marge de manœuvre dans le choix entre plusieurs opportunités. Ici, l'accès au parcours de formation valorisé est formellement possible, mais les individus vont se diriger vers une autre formation car des contraintes pèsent sur leur choix. Dans le cas présent, les contraintes sont principalement d'ordre financier. Par exemple, Florent n'est pas en mesure de s'inscrire au bachelier en cours de jour auquel il aspire, car il perdrait alors son droit aux allocations de chômage, dont il a besoin financièrement. De la même manière, Michel ne peut pas s'engager dans la formation d'enseignant qu'il souhaiterait suivre, car cette formation se donne en soirée, c'est-à-dire aux mêmes horaires que l'emploi qu'il occupe (et qu'il doit garder

pour disposer d'un revenu), dans un domaine où les emplois avec des horaires en journée sont rares ; et le suivi de cette formation d'enseignant ne lui donnerait pas droit à des allocations de chômage. Dans tous ces cas, le parcours de formation initialement envisagé est formellement accessible, mais des contraintes financières engendrent une impossibilité réelle de s'y engager, et amènent à se diriger vers une autre opportunité. Il faut noter que ces préoccupations financières peuvent aussi être mêlées à d'autres préoccupations, mais celles d'ordre financier semblent rester principales.

Voici un extrait de l'entretien de Michel :

« Michel : Et je me suis lancé là-dedans, vraiment, par... dépit. Parce qu'il y a une autre formation que j'aurais aimé faire, mais... c'était pas possible parce que c'était en cours du soir, et j'avais déjà essayé cette formation, c'était pour devenir prof. Prof [dans le domaine F], ça m'aurait plu à mort, parce que je connais ce métier jusqu'au bout des doigts, enfin j'ai appris à connaître ce métier, à l'aimer, et à le transmettre. [...] Mais seulement, à mon degré d'études n'existait qu'une formation en cours du soir, que j'avais déjà commencée²³, mais au bout d'un an, comme c'est en cours du soir, au chômage, ils ont tendance à vous dire au bout d'un an, 'Monsieur vous êtes, ça fait un an que vous êtes au chômage, voilà le mois prochain si vous n'avez pas un boulot on vous met dehors'. »

Pour conclure, on remarque qu'au moment de l'entrée en formation, les enquêtés des logiques 3 et 4 connaissent des limitations à la possibilité de poursuivre les projets valorisés à deux niveaux : d'une part, dans le caractère contraint que prend la réorientation professionnelle ; d'autre part, dans l'impossibilité de suivre le parcours de formation privilégié dans cette situation contrainte.

Logique 5

Pour le cas de la logique 5, il est difficile de savoir si la formation suivie au Cefora correspond à la réalisation d'un projet valorisé ou non, car les parcours de ces personnes sont caractérisés par une grande discontinuité et l'absence de projets professionnels définis. Par exemple, Elise n'associait pas de projet à la formation qu'elle a suivie au Cefora : elle s'est dirigée vers cette formation « par hasard », comme elle le dit, sans être attirée par ce domaine, mais parce qu'un conseiller d'Actiris le lui avait conseillé.

²³ N.B. : Michel avait commencé à suivre cette formation bien plus tôt dans sa carrière.

Conclusion

Des différences dans la capacité à poursuivre les projets valorisés par les individus s'observent déjà au moment de l'entrée en formation, en fonction des logiques dans lesquelles ils sont pris.

Il en découle également une place différente donnée à la formation par rapport à la réalisation du projet professionnel. Pour les logiques 1 et 2, la formation doit permettre d'accéder directement à l'emploi souhaité. Par contre, en ce qui concerne les logiques 3 et 4, la formation doit permettre d'accéder à un premier emploi, envisagé comme transitoire, pour ensuite accéder à un autre parcours de formation (envisagé initialement) correspondant à l'emploi visé ultimement (un emploi dans un autre domaine que celui de la formation, et/ou d'un niveau de qualification plus élevé). Pour la logique 5, ce qui est visé, c'est un emploi, mais les personnes qui s'y retrouvent n'ont pas de directions précises concernant l'emploi qu'elles visent. La possibilité de suivre une formation supplémentaire si la personne ne trouve pas d'emploi n'est pas exclue (mais le domaine de formation reste indéterminé), tout comme la formation du Cefora peut déjà prendre place parmi d'autres formations déjà suivies auparavant.

Il est également important de remarquer que des acteurs significatifs peuvent entrer en jeu dans la démarche d'inscription en formation. Plus de la moitié des enquêtés mentionnent (d'eux-mêmes) un acteur qui les a conseillés et/ou orientés au moment de se diriger vers une formation. Cela vient confirmer l'importance de la présence d'autres acteurs dans la démarche d'inscription en formation, mise en évidence par M. Jacquemain (2003). Dans cette enquête, il s'agit soit d'acteurs institutionnels, comme par exemple des conseillers d'Actiris ; soit de personnes issues de l'entourage (un membre de la famille ou un ami). Ce sont en particulier les enquêtés se situant dans les logiques 4 et 5 qui déclarent avoir été conseillés dans leurs démarches. Pour les personnes se rapprochant de ces logiques, les conseils reçus se situent au niveau même du choix d'un domaine de formation. De plus, si les individus de la logique 4 présentent tout de même un intérêt pour le domaine de la formation qu'ils s'approprient à suivre, ce n'est pas forcément le cas de ceux de la logique 5 (par exemple pour Elise). Par contre, les quelques personnes issues des trois autres logiques et déclarant avoir reçu de l'aide ont plutôt bénéficié de conseils pour trouver le centre

de formation en tant que tel, ou pour trouver la « meilleure » formation dans le domaine déjà choisi au préalable.

3.4.2. Après la formation

Des différences dans la capacité d'accomplissement du projet professionnel se retrouvent aussi dans les parcours après la formation. A nouveau, ces différences s'observent en fonction des logiques dans lesquelles les individus se situent.

Logiques 1 et 2

Le projet professionnel valorisé par les personnes se rapprochant des logiques 1 et 2 est de trouver un emploi dans le domaine de la formation suivie au Cefora. Les parcours des enquêtés montrent une insertion rapide dans un emploi stable du domaine souhaité après la formation. En effet, tous les enquêtés rapprochés de ces deux logiques ont trouvé un contrat à durée indéterminée pour une fonction et un domaine auxquels ils aspiraient dans les tout premiers mois suivant la formation²⁴. Ces logiques se caractérisent dès lors par une grande capacité de réalisation du projet professionnel valorisé après la formation.

Logiques 3 et 4

Le projet professionnel envisagé par les personnes issues des logiques 3 et 4 n'est pas in fine d'occuper un emploi correspondant à la formation suivie. Leur objectif est de trouver un emploi dans un tout autre domaine que celui de la formation, et/ou pour une fonction d'un niveau de qualification plus élevé. Pour ces personnes, la formation du Cefora doit dès lors donner accès à un premier emploi (dans le domaine de la formation), mais qui est considéré comme un emploi transitoire, pour ensuite accéder à un autre parcours de formation (une autre formation ou des études supérieures) correspondant à l'emploi réellement visé.

Tout d'abord, on remarque une capacité d'insertion professionnelle différente après la formation pour les personnes de la logique 3 et pour celles de la logique 4. Pour ce qui est de la logique 3, on remarque une insertion rapide dans un emploi stable

²⁴ Ce qui n'exclut pas un passage possible par un autre type de contrat auparavant, mais l'obtention d'un contrat à durée indéterminée advient rapidement.

(c'est-à-dire avec contrat à durée indéterminée)²⁵. Par contre, les personnes se rapprochant de la logique 4 connaissent un parcours d'insertion plus compliqué, celui-ci étant caractérisé par le passage par plusieurs contrats intérimaires ou à durée déterminée, entrecoupés de périodes de chômage. Certaines personnes décrochent au final un contrat à durée indéterminée, mais cela ne se fait qu'après un temps relativement long.

Pour comprendre dans quelle mesure les individus des logiques 3 et 4 sont capables de réaliser les projets qu'ils valorisent, il est nécessaire d'aller plus loin que la question de l'insertion professionnelle dans des emplois liés à la formation. En effet, le projet visé ultimement est de reprendre des études ou une formation pour ensuite trouver un emploi en rapport avec ce nouveau parcours de formation.

Ce que l'on remarque, c'est qu'alors que le projet de poursuivre une autre formation ou des études supérieures reste bien envisagé, il a le plus souvent été laissé en suspens jusqu'au moment de l'entretien, aussi bien pour les enquêtés de la logique 3 que pour ceux de la logique 4.

Avant de s'intéresser aux raisons de cette mise en suspens, il est important de mentionner qu'il y a tout de même une personne pour qui le projet de reprise d'études s'est concrétisé : il s'agit de Florent, actuellement en train de suivre un bachelier. Il faut aussi noter que Marguerite avait repris une année d'études en haute école peu après la fin de la formation suivie au Cefora, mais qu'elle avait finalement abandonné ce bachelier car il était trop difficile de concilier la charge de travail à son emploi avec des études.

Plusieurs raisons ont été identifiées pour expliquer pourquoi les projets de reprise de formation ou d'études ont été laissés en suspens.

La première raison constitue la difficulté de concilier l'emploi actuel des personnes avec la reprise d'une formation/d'études. On l'a déjà vu avec le cas de Marguerite, mais c'est aussi notamment le cas de Clémence et de Martine, pour qui la conciliation d'un emploi et d'études représenterait une charge de travail trop grande, mais pour qui il ne serait pas non plus possible financièrement de quitter leur emploi. On remarque ici une entrave à la liberté de choix de son aspect processus : la formation

²⁵ Comme pour les logiques 1 et 2, si l'obtention d'un contrat à durée indéterminée se fait dans les tout premiers mois après la formation, elle n'exclut pas le passage par d'autres types de contrats avant.

ou les études envisagées sont en soi accessibles, elles représentent bien une possibilité, mais des contraintes pèsent dans le choix de reprendre ou non des études/une formation. En l'occurrence, ce sont les contraintes financières qui l'emportent dans le choix entre s'investir dans son travail ou s'investir dans des études/une formation, contraignant les personnes à opter pour la première modalité... et à repousser à plus tard leurs projets d'études/de formation.

Une seconde raison au report d'une reprise d'études/de formation par les individus est aussi observée : il semble que le fait d'avoir un emploi démotive les personnes à retourner dans un processus d'études ou de formation, même si l'emploi qu'elles occupent ne correspond pas à celui qu'elles convoitent. C'est notamment le cas de Maxime, de Diana et de Clémence. Pour Clémence, cet aspect est lié à une préoccupation financière : ce qui la démotive à reprendre des études est que cela ne lui permettrait plus de gagner sa vie, alors qu'elle a besoin de cet argent pour vivre.

« Clémence : Quand je sais que je gagne, je ne gagne pas des milliers beaucoup, mais quand je sais que je gagne quelque chose et que face à ma situation, que voilà... je dois faire face à des besoins, donc je me dis que ça peut encore attendre... Je remets à plus tard. [rire] »

Un dernier important est à considérer : il est peut-être parfois possible que le moment de l'entretien soit trop proche de la fin de la formation du Cefora pour déterminer si les personnes poursuivront effectivement le projet professionnel auquel elles aspirent²⁶. Dans le cas des logiques 3 et 4, la réalisation de ce projet nécessite effectivement un temps long. Pour appréhender ces parcours, une approche longitudinale consistant à interroger les personnes à plusieurs reprises dans le temps présenterait tout son intérêt²⁷.

Toujours est-il qu'au moment de l'entretien, les projets de reprise d'études ou de formation des personnes se situant dans les logiques 3 et 4 étaient le plus souvent laissés en suspens, interrompant de cette manière la possibilité d'accomplir le projet professionnel valorisé ; ce projet professionnel consistant à occuper un emploi dans un autre domaine que celui de la formation du Cefora, et/ou d'un niveau de qualification plus élevé, et nécessitant le passage par un parcours de formation supplémentaire.

²⁶ Les enquêtés rapprochés des logiques 3 et 4 ont été rencontrés entre environ 15 et 35 mois après la fin de la formation du Cefora.

²⁷ Plusieurs contributions mettent en avant l'intérêt de ce type d'approche, voir notamment : Conter, Mainguet & Plasman (2003).

Logique 5

Les personnes se rapprochant de la logique 5 se distinguent par le caractère non défini de leurs projets professionnels. Il est dès lors difficile de se rendre compte de la mesure dans laquelle les personnes ont accompli ou non ce qu'elles souhaitaient après la formation, leurs parcours étant caractérisés par une grande discontinuité.

On peut néanmoins regarder à l'insertion professionnelle après la formation. Pour les personnes rapprochées de la logique 5 dans cette étude, on peut constater des parcours marqués par une insertion lente dans l'emploi (et via des contrats à durée déterminée) après une longue période de chômage, ou par un mouvement (ou un retour) vers l'inactivité.

Conclusion

Au-delà des différences en termes de capacité à accomplir des projets valorisés observées au moment de l'entrée en formation dans le point précédent, on remarque donc ici que ces différences subsistent entre les différentes logiques dans le parcours après la formation.

3.5. Une lecture en termes de facteurs de conversion

L'approche par les capacités invite à considérer dans l'analyse les facteurs qui permettent la conversion de ressources en libertés réelles/en capacités (Sen, 2000). Dans le cas de cette étude, il importe de s'intéresser aux facteurs qui ont favorisé ou entravé la conversion de la ressource que constitue la formation professionnelle suivie au Cefora dans des emplois. C'est à cela qu'est consacrée cette dernière partie des résultats empiriques.

Dans la typologie résultant de l'analyse transversale des entretiens, des différences ont été mises en évidence concernant l'accès à l'emploi des individus se rapprochant des différentes logiques, en termes de rapidité d'insertion et de stabilité des emplois trouvés. Cependant, en raison du nombre relativement peu élevé d'entretiens menés, il est difficile de rattacher des facteurs de conversion spécifiques à chacune des logiques. C'est pourquoi cette réflexion en termes de facteurs de conversion constitue ici une lecture transversale aux différentes logiques. Néanmoins,

lorsque qu'un facteur semble se rapporter plutôt à des enquêtés se situant dans l'une ou l'autre des logiques, cela est évidemment indiqué.

Plusieurs facteurs de conversion sont ressortis des entretiens. Dans cette partie, après un retour sur le rôle ressenti de la formation elle-même dans l'accès à des emplois, les principaux facteurs de conversion favorables et défavorables émergés des entretiens sont développés.

Il est important de comprendre que ces facteurs de conversion sont des facteurs *ressentis* par les enquêtés. Cela signifie qu'il ne s'agit pas de facteurs objectifs, dont on pourrait par exemple établir des relations statistiquement significatives avec la variable que serait l'accès à l'emploi, mais qu'il s'agit bien de facteurs subjectivement ressentis par les acteurs comme facilitateurs ou freins dans leurs parcours d'insertion professionnelle.

3.5.1. Le rôle de la formation en elle-même

Tout d'abord, il semble important de s'arrêter sur le ressenti des enquêtés quant au rôle qu'a pu jouer la formation elle-même dans leurs parcours.

Au niveau de l'insertion professionnelle et de l'exercice de l'emploi, les apports de la formation ressentis par les enquêtés sont principalement de deux ordres.

D'une part, selon la plupart des individus ayant trouvé un ou plusieurs emplois après la formation²⁸, la formation leur a permis d'acquérir des compétences qui se sont avérées utiles dans leurs emplois ultérieurs. En termes de compétences, la formation semble avoir rempli son rôle, au vu du ressenti des personnes. En témoigne par exemple Martine :

« Martine : Moi je dirais que ce que la formation m'a apporté de plus, c'est surtout à un niveau professionnel. Oui. [...] Pour apprendre un nouveau métier et... voilà, acquérir les connaissances et avoir les outils nécessaires pour pouvoir développer, voilà, un métier. »

Toutefois, comme cela a aussi été mis en évidence dans plusieurs recherches (notamment par : Béduwé, 2015 ; Béduwé et al., 2007 ; Chardon, 2005 ; Gautié & Gurgand, 2005 ; Lemistre, 2008), certains enquêtés ont aussi connu des cas de

²⁸ Pour rappel, douze personnes sur les quatorze rencontrées ont trouvé un ou plusieurs emplois après la formation.

désajustement entre la spécialité de formation qu'ils ont suivie et le(s) emploi(s) trouvé(s) ensuite. Dans ces cas, les compétences techniques acquises en formation n'ont pas forcément été vues comme utiles dans l'exercice de leur emploi.

D'autre part, au-delà de l'exercice de l'emploi, une majorité des enquêtés ayant trouvé de l'emploi par après perçoivent que la formation leur a été utile pour *trouver* cet/ces emploi(s), et ce même dans les quelques cas de désajustement. Ces personnes envisagent le fait d'avoir suivi une formation comme un argument de poids sur leur CV auprès des entreprises. Ce ressenti traduit le rôle de signal positif qu'a pu jouer la formation.

Voici l'exemple de Clara :

« Enquêtrice : Et alors qu'est-ce que vous pensez qui pour vous a été le plus utile dans la formation ? A nouveau vraiment la formation au sens très large.

Clara : Je crois, allez à 90%, si je n'avais pas fait ma formation, je ne pourrais pas avoir le travail que j'ai maintenant. Ça c'est très très très utile. La formation même. Et je crois, c'est comme j'ai dit, comme Cefora est très connu, et reconnu... Parce que j'ai passé quand même plusieurs entretiens d'embauche, il y en a qui ne m'ont pas acceptée, il y en avait que moi j'avais refusé, mais quand je dis 'ah oui j'ai passé au Cefora', allez ils regardent. Donc il y avait quand même... et c'est ça.

Enquêtrice : C'est ça, donc vraiment... vraiment le fait de... allez, un argument, sur le CV ?

Clara : Voilà, voilà. »

Au niveau professionnel, deux apports principaux de la formation ressortent donc : un apport de compétences utiles dans l'exercice de l'emploi, et un rôle de signal pour trouver de l'emploi.

Toutefois, comme la littérature le montre, les apports des formations professionnelles ne se limitent pas au strict niveau de l'insertion professionnelle²⁹. A la question « En dehors de l'emploi, vous pensez que la formation vous a apporté d'autres choses ? », un élément ressort principalement de plusieurs entretiens : il s'agit du rôle positif que la formation a pu jouer au niveau de la confiance en soi, aussi mis en avant par D. Desmette (2003), M. Jacquemain (2003) et P. Vendramin (2016). Ici, six personnes mentionnent cet apport que la formation a eu pour elles.

²⁹ Voir notamment : Desmette, 2003 ; Fusulier et al., 2009 ; Jacquemain, 2003 ; Jaminon, 2003 ; Vendramin, 2016.

Dans son enquête sur l'expérience du chômage en Wallonie et à Bruxelles, P. Vendramin (2016) met au jour que le fait d'avoir suivi une formation a participé à une augmentation de la confiance en soi pour 65% des personnes interrogées (Vendramin, 2016, p.22). Les résultats de D. Desmette sont plus nuancés, puisque l'auteur montre que les personnes dont le « sentiment d'efficacité personnelle » (Desmette, 2003, p.279) était faible en début de formation ont vu cette évaluation s'améliorer à la fin de la formation, alors que les personnes pour qui il était fort en début de formation ont ressenti une diminution de ce sentiment en fin de formation, avec une stabilité du sentiment d'efficacité personnelle pour les individus l'ayant évalué comme moyen en début de formation... donnant lieu au final à une évaluation moyenne du sentiment d'efficacité personnelle pour les trois groupes à la fin de la formation (la moyenne de chaque groupe se situant tout de même entre sept et huit sur une échelle de dix) (Desmette, 2003, p.283). Au-delà de ce résultat, les travaux de D. Desmette (2003) permettent aussi de dégager l'influence du sentiment d'efficacité personnelle sur les trajectoires d'insertion. L'auteur montre ainsi que 58% des personnes qui manifestaient un sentiment d'efficacité personnelle relativement élevé en fin de formation ont connu une trajectoire d'insertion positive (caractérisée par l'occupation d'un emploi ou par le retour dans une autre formation), quand 80% des personnes pour qui le sentiment d'efficacité personnelle était bas ont réintégré leur situation initiale, celle du chômage (Desmette, 2003, p.283). S'il n'est pas possible de mesurer ici précisément les effets que la formation a eus sur la confiance en soi, ni les impacts de la confiance en soi sur le parcours des enquêtés après la formation, les résultats de ces travaux restent enrichissants pour la réflexion.

Voici pour conclure un extrait de l'entretien d'Alice, où elle aborde à la fois des apports en termes de compétences, d'argument pour l'emploi et de confiance en soi :

« Enquêtrice : Et est-ce que la formation, tu penses qu'elle t'a été utile, enfin qu'elle t'a aidée... enfin pour retrouver un travail, enfin pour trouver un travail ?

Alice : Oui clairement, au niveau de l'assurance, c'est sûr. Et au niveau des compétences, c'est encore plus sûr. Parce que je n'aurais pas été, si je n'avais pas fait cette formation je ne serais jamais, j'aurais jamais postulé ici. Déjà j'aurais pas eu d'arguments. »

3.5.2. Des facteurs de conversion favorables

Au-delà de la ressource que constitue la formation en elle-même, les facteurs principaux ressentis par les enquêtés comme ayant joué de manière positive pour accéder à des emplois sont les suivants : (1) le fait d'avoir effectué un stage, inclus dans la formation ; (2) les expériences professionnelles antérieures ; (3) les aides institutionnelles et le réseau de la personne.

3.5.2.1. *Le fait d'avoir effectué un stage (inclus dans la formation)*

Chacune des formations considérées dans cette étude s'achève par un stage d'environ six semaines dans une entreprise. Selon B. Fusulier, L. Moreau et M. Zune (2009) ainsi que P. Rose (2008), les formations qui mettent en lien les individus avec le marché de l'emploi, comme les formations en alternance et celles comprenant un stage, favorisent l'insertion professionnelle ultérieure. S'il n'est pas possible de confirmer statistiquement cette relation ici, le fait d'avoir effectué un stage est bel et bien ressenti comme un facteur positif par la quasi-totalité des enquêtés.

Tout d'abord, pour Alice, Florent et Marguerite, le stage a constitué une opportunité d'emploi. En effet, Alice et Florent ont été engagés là où ils avaient effectué leur stage à la fin de celui-ci. Quant à Marguerite, elle a effectué son stage directement sous contrat de travail.

Ensuite, dans les cas où le stage ne s'est pas transformé en une opportunité d'emploi, il a parfois pu être un argument spécifique d'embauche, comme ça a été le cas pour Maria, qui a expressément été contactée par l'entreprise où elle travaille parce qu'elle avait effectué son stage au sein d'un service bien particulier (d'une autre entreprise).

De manière plus générale, presque tous les enquêtés pensent que le fait qu'un stage soit inclus à la formation est bénéfique. Les apports qu'ils en retirent sont essentiellement de deux ordres. D'un côté, ils voient le stage comme un moyen de développer des compétences utiles pour l'exercice du métier via un apprentissage pratique (au-delà de la théorie vue en formation), auquel ils accordent une grande importance. De l'autre côté, le stage constitue pour beaucoup une expérience professionnelle à inscrire sur leur CV, et à faire valoir auprès des entreprises. En ce

sens, ils semblent compter sur le rôle de signal positif que peut constituer le fait d'avoir participé à un stage.

Voici un extrait de l'entretien de Florent concernant ce dernier aspect :

« Enquêtrice : Et est-ce que vous avez apprécié le fait d'avoir un stage dans une formation ?

Florent : Oui. Oui. Je pense que peut-être je n'aurais pas choisi une formation sans un stage. C'est même pas un atout, c'est... une chose qui est indispensable.

Enquêtrice : Indispensable ?

Florent : Oui. Parce que c'est une formation professionnelle. C'est une grande chance d'avoir un stage. Parce que dans le pire des cas, on te donne quelque chose à mettre sur le CV.

Enquêtrice : Dans le pire des cas on le met sur le CV.

Florent : Et c'est une vraie expérience professionnelle dans le domaine où on est censé ne jamais avoir eu d'expérience. »

3.5.2.2. *Les expériences professionnelles antérieures*

Parmi les facteurs qui facilitent l'insertion professionnelle après le suivi d'une formation professionnelle, le fait de posséder une expérience professionnelle antérieure est significatif, selon B. Conter & J.-F. Orianne (2011) ainsi que B. Fusulier, L. Moreau et M. Zune (2009). A nouveau, si cette étude ne permet pas de confirmer ou d'infirmer statistiquement ce résultat, il reste que plusieurs enquêtés indiquent d'eux-mêmes que les emplois qu'ils ont occupés précédemment ont pu représenter un argument de poids auprès des entreprises.

Les expériences professionnelles que les individus mentionnent se limitent généralement aux expériences qu'ils ont eues après la formation. Celles-ci sont en fait mentionnées uniquement par les enquêtés étant passés par un ou plusieurs emplois avant d'accéder à leur emploi actuel³⁰. Ils voient donc les premiers emplois qu'ils ont occupés après la formation comme ayant facilité leur accès aux emplois suivants. C'est par exemple le cas de Maxime :

³⁰ Et parmi les enquêtés ayant occupé plusieurs emplois après la formation, le rôle de ces expériences professionnelles antérieures est indiqué par tous sauf un.

« Enquêtrice : Et est-ce que [ton emploi actuel] est finalement en lien avec ta formation ?

Maxime : Non. Pas du tout. Pas du tout. C'est vrai qu'il y a toujours le renseignement, les informations, la communication et tout ça, mais pas du tout.

Enquêtrice : Et alors, pour toi qu'est-ce qui a fait qu'ils t'ont quand même pris pour ça ?

Maxime : Parce qu'il y avait des similitudes dans le descriptif de leur fonction avec ce que j'ai fait [dans mon emploi précédent]. La gestion des appels, la gestion de la boîte de messagerie, euh...

Enquêtrice : Donc ce serait peut-être plus grâce à ton expérience professionnelle que tu as trouvé ça, plutôt que par la formation quoi ?

Maxime : Oui, bien sûr, mais après je sais que la formation y est pour quelque chose, parce que... une personne qui a fait une formation, qui a fait un, qui a eu un emploi, c'est un ensemble. On ne peut pas dissocier, on ne peut pas dissocier, donc c'est un ensemble... entre les deux oui. »

Par contre, le rôle des emplois occupés avant la formation comme facteur positif pour trouver de l'emploi après la formation ressort peu. Il est uniquement mentionné par Nina, qui se situe dans la logique 1, et qui avait déjà travaillé dans des postes administratifs avant de suivre la formation du Cefora. Parmi les enquêtés issus des autres logiques, aucun ne semble considérer que les expériences professionnelles qu'ils ont eues dans d'autres domaines avant de suivre la formation auraient pu constituer un facteur facilitateur pour trouver de l'emploi après cette formation.

3.5.2.3. Les aides institutionnelles et le réseau de connaissances des individus

Dans la littérature, plusieurs travaux indiquent que le réseau social dont l'individu dispose favorise son insertion dans l'emploi : au plus le réseau de relations d'une personne est développé, au plus aisément celle-ci trouve de l'emploi (Conter & Oriane, 2011 ; Jaminon, 2003).

Dans cette section, l'intérêt est porté aux autres significatifs qui ont pu jouer un rôle positif dans l'insertion professionnelle des enquêtés après la formation. Deux types d'acteurs ont été distingués : les aides venant d'institutions, et le réseau de connaissances des individus.

Les aides institutionnelles

Parmi les aides reçues d'institutions, la première à évoquer est celle reçue par l'accompagnateur de trajet du Cefora. Il s'agit d'une personne qui accompagne les

demandeurs d'emploi pendant toute leur formation et qui assure encore un suivi jusqu'à six mois après la fin de celle-ci. L'accompagnateur de trajet remplit plusieurs rôles : il est d'abord en charge du recrutement des candidats à la formation ; ensuite, pendant la formation, il s'occupe du suivi des participants, et donne notamment un module de cours sur les « techniques de sollicitation » (préparation du CV et de la lettre de motivation, préparation à l'entretien d'embauche, etc.) ; c'est également lui qui se charge d'aider les stagiaires à trouver un stage ; enfin, après la formation est encore prévue une période de six mois pendant laquelle il continue à suivre les participants pour les aider dans leur processus d'insertion professionnelle.

Le rôle de l'accompagnateur de trajet pendant la formation est reconnu par la majeure partie des enquêtés, notamment pour les cours donnés sur les « techniques de sollicitation », et pour l'aide reçue lors de la recherche de stage : entre autres, six enquêtés sont passés par l'accompagnateur de trajet pour être mis en contact avec l'entreprise dans laquelle ils ont effectué leur stage. Pour quelques personnes, l'aide de l'accompagnateur de trajet a également permis de trouver un emploi : c'est le cas d'Alice et de Marguerite, qui ont été mises en rapport avec l'entreprise où elles ont travaillé juste après la formation via leur accompagnateur de trajet. Pour d'autres personnes, l'accompagnateur de trajet a aussi pu aider dans les démarches de recherche d'emploi, via un rôle de conseil, de relecture de CV/lettre, de communication d'offres d'emploi, etc. : six personnes font état de ce type d'aide apportée par l'accompagnateur de trajet.

Cette aide reçue au sein du Cefora dans le processus d'insertion professionnelle n'est néanmoins pas la seule aide reçue. Plusieurs enquêtés ont aussi pu passer par d'autres institutions qui leur ont permis de décrocher un/des emploi(s). C'est le cas de Maxime, qui a décroché les deux emplois qu'il a occupés depuis la formation via des propositions d'offres d'emploi faites par un conseiller d'Actiris. C'est également le cas de Clémence et de Marguerite, qui ont chacune trouvé un emploi via une aide du CPAS. Marguerite et Clémence ont aussi chacune pu trouver un emploi via l'aide d'une autre organisation liée à l'insertion professionnelle (différente pour les deux). Il est intéressant de noter que les personnes qui ont bénéficié d'aides venant d'autres institutions que le Cefora, et pour qui cela a débouché sur des emplois, sont toutes les trois issues de la logique 4.

Le réseau de connaissances des individus

L'impact du réseau de connaissances des personnes est aussi mis en évidence dans la littérature (voir notamment : Conter & Oriane, 2011 ; Fusulier et al., 2009 ; Jaminon, 2003). A titre d'exemple, dans l'enquête de B. Fusulier, L. Moreau et M. Zune portant sur l'insertion de demandeurs d'emploi ayant suivi une formation financée par le Fonds Social Européen (2009), 27% des répondants indiquaient avoir trouvé un emploi via leur réseau de connaissances.

Dans la présente étude, si l'impact du réseau de connaissances des personnes semble moins important quantitativement, on peut tout de même constater une intervention de celui-ci. Deux enquêtées ont en effet pu trouver un emploi via une offre d'emploi communiquée par une de leurs connaissances : pour Elise, il s'agissait d'une amie, et pour Diana, il s'agissait d'une autre stagiaire rencontrée durant la formation.

De manière plus générale, ces résultats traduisent l'importance des relations que Mark Granovetter (1973) a qualifiées de liens faibles. Le sociologue a démontré l'importance des relations sociales, notamment pour trouver de l'emploi. Alors qu'on pourrait croire que les personnes avec qui nous entretenons des liens forts (le cercle familial, les amis proches, etc.) joueraient un rôle plus important dans l'accès à des emplois, les travaux de M. Granovetter révèlent que ce sont en réalité plutôt les liens faibles (des connaissances, anciennes ou actuelles, etc.) qui sont décisifs. La raison est la suivante : ceux avec qui nous disposons de liens faibles ont plus tendance à évoluer dans des cercles différents du nôtre que ceux avec qui nous entretenons des liens forts ; les premiers sont dès lors plus à même de disposer d'informations différentes (en l'occurrence, concernant des possibilités d'emplois) de celles que nous avons que les derniers, et ils jouent ainsi un rôle plus important de par la détention de cette information (Granovetter, 1973).

Dans cette enquête, l'importance des liens faibles se perçoit effectivement. Au travers des aides institutionnelles reçues, c'est bien grâce à des personnes avec qui ils entretenaient des liens faibles, et à la mise à disposition du réseau de ces personnes, que les enquêtés ont pu trouver des emplois. En effet, que ce soit l'accompagnateur de trajet, des conseillers de chez Actiris ou du CPAS, ou encore des personnes issues d'autres institutions, toutes ces personnes représentent des liens faibles qui, de par leur

propre réseau, disposaient d'informations qui ont permis aux enquêtés de trouver des emplois.

Voici l'exemple de Maxime, qui a trouvé ses deux emplois grâce à la mobilisation du réseau de conseillers d'Actiris :

« Enquêtrice : Tu sais me rappeler comment tu l'as trouvé finalement [ton premier emploi] ?

Maxime : En fait, si je vois bien, donc [ma job coach d'Actiris], elle a pris mon CV qu'elle a donné à une collègue d'Actiris. Cette collègue-là, [rire] ça a été vraiment un... tour de passe-passe. Cette collègue elle m'a proposé des offres encore plus intéressantes. »

Au-delà des aides institutionnelles, le réseau de connaissances personnelles a aussi pu jouer, comme c'est le cas pour Elise et Diana. Dans le cas de Diana, c'est bien la mobilisation d'un lien faible, c'est-à-dire d'une autre stagiaire rencontrée en formation, qui lui a permis de trouver un emploi, via la communication d'une offre d'emploi pour l'entreprise où cette personne avait elle-même commencé à travailler après la formation. Par contre, dans le cas d'Elise, il semble que la personne ayant joué le rôle d'intermédiaire représente plutôt un lien fort, puisqu'il s'agissait d'une amie à elle.

3.5.3. Des facteurs de conversion défavorables

Plusieurs facteurs principaux ont aussi été ressentis par les enquêtés comme ayant joué de manière négative dans l'accès à des emplois : (1) le manque de connaissances en néerlandais ; (2) la conciliation entre travail et famille ; (3) le manque de diplôme.

3.5.3.1. *Le manque de connaissances en néerlandais*

Un premier facteur que les enquêtés ont senti comme frein dans leurs parcours d'insertion professionnelle est le manque de connaissances en néerlandais. Parmi les quatorze personnes rencontrées, cinq rapportent d'elles-mêmes qu'elles n'ont pas obtenu un ou plusieurs emplois à cause de leur niveau trop bas de néerlandais. Cinq personnes déclarent également d'elles-mêmes qu'elles n'ont pas postulé pour certains emplois qu'elles auraient aimé exercer en raison de leur niveau de néerlandais qu'elles estimaient trop peu élevé pour ceux-ci. Pris ensemble, ces deux aspects rassemblent neuf des enquêtés.

Voici le récit d'une situation rencontrée par Nina :

« Nina : [...] une fois j'ai eu par exemple un intérim où je suis allée, ils ont commencé à me faire passer des tests, c'était assez dur, et à un moment donné, ils ont dit 'ah non vous savez le niveau de néerlandais ce n'est pas suffisant, vous devez arrêter le test'. Ils m'ont arrêtée vraiment pendant le test, et ça c'était pas... c'est le moral qui pfffuiit direct... »

Le manque de connaissances en néerlandais semble donc représenter un frein majeur dans les parcours d'insertion des enquêtés. Il est possible que l'importance de ce frein dans cette enquête soit (au moins en partie) liée au fait que la plupart des enquêtés sont d'origine étrangère, et qu'aucun ne disposait de ce fait de connaissances en néerlandais en arrivant en Belgique. Néanmoins, la portée de cette étude ne permet pas de le confirmer, et cela est donc uniquement avancé à titre d'hypothèse.

Le niveau de français est aussi mentionné par certains comme ayant constitué une raison pour laquelle ils n'ont pas obtenu un ou plusieurs emploi(s), mais dans une moindre mesure : c'est seulement le cas de deux personnes. Il faut noter que le français correspond à la langue maternelle de huit parmi les quatorze personnes rencontrées, ce qui explique certainement en partie pourquoi ce frein s'avère moins important.

3.5.3.2. La conciliation entre travail et famille

Dans la littérature, nous avons vu que la situation familiale des individus constituait un facteur d'influence dans l'insertion professionnelle après le suivi d'une formation. Les travaux de B. Fusulier, L. Moreau et M. Zune (2009) mettent en évidence que l'insertion professionnelle de personnes en couple et ayant un/des enfant(s) se révèle plus aisée que celle de célibataires ayant un/des enfant(s). Une autre contribution portant sur les bénéficiaires du Plan Marshall, menée par le CRIS et SONECOM, révèle que les personnes avec enfant(s) sont défavorisées par rapport à celles n'en ayant pas, et que les célibataires le sont aussi par rapport aux personnes vivant en couple (Conter & Oriane, 2011).

Dans cette enquête, c'est le fait d'avoir des enfants qui semble revenir comme frein dans l'insertion professionnelle après la formation, et ce pour les femmes.

Cela se retrouve d'abord chez Charlotte, qui aurait souhaité aller travailler mais qui n'a pas pu chercher d'emploi après sa formation car elle est tombée enceinte, et qui n'avait pas encore pu se mettre à la recherche d'emploi au moment de l'entretien, notamment car elle n'avait pas encore pu trouver de place en crèche pour son enfant.

De plus, pour le futur, elle souhaiterait trouver de l'emploi à temps partiel, pour pouvoir continuer à s'occuper de ses enfants :

« Charlotte : [...] je voudrais chercher un travail à temps partiel, à temps partiel, parce que mes enfants trop petits pour ça, d'être sans maman. A temps partiel, donc c'est mon planning, c'est mon projet... C'est comme ça en ce moment, malheureusement c'est comme ça, parce que les enfants c'est les enfants [rire]. Et les enfants ont besoin de maman. »

Pour Clara, la difficulté ressentie dans ses recherches d'emploi a été de trouver un emploi dont les horaires lui permettraient de le concilier avec son rôle de mère. Elle dit avoir refusé plusieurs emplois qui commençaient trop tôt le matin parce que les horaires demandés ne lui permettaient pas de s'occuper de ses enfants le matin et de les conduire à l'école.

Le nombre de personnes pour qui le fait d'avoir un/des enfant(s) a constitué un frein à l'emploi après la formation semble a priori relativement limité : c'est le cas de deux personnes, sur six femmes ayant un/des enfant(s).

Néanmoins, si l'on considère l'ensemble de la carrière professionnelle de ces six femmes, on remarque que cinq d'entre elles ont à au moins un moment arrêté de travailler pendant plus d'une année (et souvent même pendant plusieurs années) pour s'occuper de leur(s) enfant(s). On peut en particulier mentionner le cas de Clémence, qui n'a pas pu terminer ses études car elle est tombée enceinte, et qui s'est inscrite à la formation du Cefora à la suite d'une impossibilité de reprendre ses études lorsqu'elle a souhaité le faire, après plus d'une année d'inactivité passée à s'occuper de son enfant.

C'est pourquoi il semble que la situation familiale soit un facteur important à prendre en compte, comme vient également le confirmer la littérature (Conter & Oriane, 2011 ; Fusulier et al., 2009). Dans cette enquête, c'est plutôt le fait d'avoir des enfants qui ressort comme frein, dans les parcours des femmes.

Le nombre d'hommes rencontrés dans cette enquête se limitant à trois personnes, il n'est pas possible de tirer de conclusions sur l'idée que le fait d'avoir des enfants représenterait un frein dans leur parcours d'insertion. Toutefois, pour les trois hommes considérés ici, cette difficulté ne s'est pas manifestée.

3.5.3.3. *Le manque de diplôme*

Le niveau diplôme apparaît dans de nombreuses recherches comme un facteur influençant l'insertion professionnelle, selon la relation suivante : plus le niveau de diplôme est élevé, plus le risque d'être au chômage diminue, tout comme la durée du chômage (Fusulier et al., 2009 ; Guégnard, 2008 ; Lopez, 2008 ; Rose, 2008 ; Van Haeperen, 2016). Au-delà de l'accès à l'emploi, le diplôme joue également sur les conditions d'emploi, et sur le type de contrat (CDI, CDD, intérim, etc.) notamment (Conter & Oriane, 2011 ; Fusulier et al., 2009 ; Lopez, 2008 ; Rose, 2008).

A nouveau, dans cette recherche, il n'est pas possible de confirmer ou d'infirmer la relation entre niveau de diplôme et probabilité d'être au chômage. Néanmoins, le fait de ne pas avoir de diplôme (ou pas de diplôme reconnu en Belgique) ressort chez plusieurs enquêtés comme un frein ressenti dans leur parcours d'insertion professionnelle après la formation³¹.

C'est plus particulièrement le cas de trois enquêtés : Marguerite, Maxime et Elise. Il est intéressant de noter que ces personnes sont issues des logiques 4 et 5, qui sont aussi les logiques dans lesquelles les personnes connaissent une insertion plus lente dans l'emploi que pour les trois autres logiques, ainsi que moins stable en termes de types de contrats.

Tout d'abord, pour Marguerite, le fait de ne pas avoir de diplôme reconnu en Belgique (elle a effectué des études supérieures dans son pays d'origine, mais celles-ci ne sont pas reconnues en Belgique) a constitué une raison pour laquelle elle n'a pas osé postuler à des emplois qui lui correspondaient après la formation, et notamment à des emplois à durée indéterminée, car elle pensait que le fait de ne pas avoir de diplôme reconnu l'empêcherait d'être prise pour ces emplois. Elle ne postulait que pour des emplois en intérim, et pour des postes pour lesquels elle savait qu'il ne fallait pas de diplôme, même s'ils ne correspondaient pas à ce qu'elle souhaitait. Finalement, Marguerite a aujourd'hui trouvé un emploi à durée indéterminée, pour une fonction qui lui correspond. Malgré qu'elle ne possède toujours pas de diplôme reconnu, deux éléments lui ont donné confiance pour y postuler : d'une part, le fait d'avoir acquis de

³¹ Il est à noter qu'il s'agit bien d'un frein que ces personnes mentionnent d'elles-mêmes, c'est-à-dire sans que leur soit posée la question de savoir si elles estiment que leur niveau de diplôme a pu constituer un frein dans leur parcours.

l'expérience professionnelle au travers des emplois par lesquels elle est passée depuis la formation du Cefora ; d'autre part, le fait qu'une personne du CPAS l'ait poussée à postuler à cet endroit. Ces deux éléments se rapportent d'ailleurs respectivement à l'influence positive des expériences professionnelles antérieures et au rôle des aides institutionnelles et du réseau exposés précédemment.

Maxime considère, lui, que le fait de ne pas avoir de diplôme (il possède uniquement un diplôme d'études secondaires supérieures) est ce qui l'empêche d'accéder à la fonction à laquelle il aspire dans le domaine de l'économie. Après la formation du Cefora, il a pu se rapprocher du domaine de l'économie au travers de ses emplois, mais pas de la fonction qu'il vise. Pour accomplir son projet, il pense qu'il lui faudrait reprendre des études supérieures liées à l'économie.

Enfin, Elise mentionne à plusieurs reprises l'idée que le fait de ne pas posséder de diplôme (elle n'a pas terminé ses études secondaires) joue en sa défaveur pour trouver des emplois. Elle considère le fait de ne pas avoir de diplôme comme « un manquement », qui la rend illégitime dans ce qu'elle entreprend. C'est aussi en raison de cette illégitimité ressentie qu'Elise éprouve des difficultés à s'orienter en termes d'emploi : elle dit avoir toujours la crainte de ne pas être compétente et de ne pas convenir à un poste car elle n'a pas de diplôme.

« Enquêtrice : Parce que vous pensez que [votre emploi actuel] ne vous correspond pas encore tout à fait en fait ?

Elise : Non, si ça me correspond, mais c'est toujours cette légitimité, 'est-ce que c'est bon pour moi, est-ce que je fais bien mon boulot ?', c'est plutôt ça. Ce n'est même pas une question de... c'est toujours cette crainte-là, 'est-ce que je l'ai fait bien ?'. Parce que le fait de ne pas être diplômé, on a toujours cette impression de ne pas convenir au poste, ou pas assez. Ou il y a un manquement, ou voilà. C'est juste... voilà. »

3.6. Conclusion

Ce chapitre a visé à présenter les résultats empiriques de cette étude, après le cadrage théorique effectué dans le chapitre précédent.

Les quatorze entretiens menés ont permis d'établir une typologie des logiques de formation et des parcours professionnels, mettant en évidence la diversité des logiques poursuivies par les enquêtés. Cinq logiques types ont été dégagées : (1) celle de perfectionnement, (2) celle de reconversion directe, (3) celle de reconversion indirecte, (4) celle de tremplin et (5) celle de latence.

Après avoir développé le contenu de cette typologie dans une première partie, il en a été proposé une interprétation en termes de capacité d'accomplissement des projets valorisés par les acteurs, dans l'optique de l'approche par les capacités. Il en est ressorti que cette capacité s'avérait différente en fonction des logiques dans lesquelles s'inscrivent les individus, à la fois au moment de l'entrée en formation mais également dans le parcours après la formation.

Enfin, la dernière partie a été consacrée à une lecture en termes de facteurs de conversion, à nouveau dans la perspective de l'approche par les capacités. Les facteurs de conversion principaux ressentis par les enquêtés comme ayant joué de manière favorable ou défavorable dans leurs parcours d'insertion professionnelle après la formation ont ainsi été développés.

Conclusion générale

Dans cette conclusion, nous souhaiterions revenir sur ce que les résultats de cette recherche permettent d'apporter à la compréhension des rapports entre formation et emploi, au travers de la mobilisation de l'approche par les capacités.

La typologie émergée des entretiens sur les logiques de formation et les parcours professionnels laisse apparaître que ces rapports entre formation et emploi s'avèrent définitivement complexes. Cette typologie a permis de mettre au jour qu'il n'existe pas une logique commune à tous les acteurs, mais que ceux-ci se situent plutôt dans une diversité de logiques, avec des attentes différentes envers la formation, et des projets professionnels variés. En particulier, elle a permis de montrer que le suivi d'une formation dans un certain domaine et pour une fonction précise ne concorde pas forcément avec la volonté d'y travailler par après ; c'est le cas des enquêtés qui se rapprochent des logiques de « reconversion indirecte » et de « tremplin », et c'est aussi le cas pour la logique de « latence », dans une certaine mesure. En cela, cette typologie donne lieu à une remise en question des approches adéquationnistes, qui présupposent que le suivi d'une formation débouche obligatoirement sur un emploi correspondant à celle-là.

La mobilisation de l'approche par les capacités a aussi amené à dépasser la seule prise en considération de l'insertion dans un emploi comme résultat de la formation, pour se préoccuper également de la capacité ou de la liberté réelle des acteurs à accomplir les projets qu'ils valorisent... ces projets ne coïncidant pas forcément avec la volonté d'occuper un emploi correspondant à la formation suivie, comme nous venons de le rappeler. Si la formation suivie au Cefora a de manière générale eu des répercussions positives en termes d'accès à l'emploi pour les personnes rencontrées³², nous avons remarqué qu'elle n'a pas permis à tous les enquêtés de réaliser le projet professionnel qu'ils valorisaient. C'est en particulier le cas des personnes se situant dans les logiques de « reconversion indirecte » et de

³² Dix personnes sur quatorze étaient en emploi six mois après la fin de la formation, et douze sur quatorze au moment de l'entretien ; les enquêtés des logiques de « tremplin » et de « latence » ayant néanmoins connu des parcours d'insertion professionnelle plus lents et vers des emplois moins stables.

« tremplin », qui n'ont pour la plupart pas (encore) entamé la formation supplémentaire ou les études supérieures qui leur permettrai(en)t de rejoindre leurs aspirations professionnelles. Néanmoins, l'accès à l'emploi (qui a finalement constitué l'issue de la formation pour tous les enquêtés issus de ces deux logiques) représentant souvent la condition pour pouvoir ensuite suivre un parcours de formation supplémentaire, il semble que la formation (de par cette possibilité d'accès à l'emploi) ait malgré tout permis un élargissement de l'espace de choix de ces individus, une « ouverture de portes » comme certains enquêtés le disent, et en particulier une ouverture vers la réalisation de leur projet professionnel... même si en termes d'accomplissement effectif, le projet d'études/de formation est le plus souvent resté en suspens jusqu'au moment de l'entretien.

La réflexion en termes de facteurs de conversion a enfin permis de mettre en évidence que le fait de considérer uniquement la formation s'avère insuffisant pour comprendre le processus d'insertion professionnelle, mais que d'autres facteurs peuvent aussi jouer, de manière favorable ou défavorable, dans la conversion de la ressource qu'est la formation professionnelle en un/des emploi(s). Par-là, l'approche par les capacités a permis d'aller au-delà de la théorie du capital humain, qui postule une relation de causalité directe entre le suivi d'une formation et l'insertion dans un emploi.

De nombreuses recherches ont auparavant porté sur les relations entre formation et emploi, et l'approche par les capacités d'Amartya Sen a été mobilisée dans plusieurs de celles-ci, comme cela a été montré dans le deuxième chapitre. Nous espérons que la présente étude aura permis de participer à la compréhension du rapport complexe entre formation et emploi, notamment par l'éclairage qu'apporte l'approche par les capacités sur cette problématique.

Pour terminer, nous souhaiterions revenir sur quelques limites de cette recherche, et proposer dans le même temps quelques pistes d'ouvertures.

Tout d'abord, il nous faut revenir sur le nombre d'entretiens menés dans le cadre de ce mémoire, qui reste relativement limité. Les quatorze entretiens ont permis de faire émerger une typologie et d'en proposer ensuite des lectures plus approfondies (en termes de différences dans la capacité des acteurs à accomplir les projets valorisés, et en termes de facteurs de conversion). Néanmoins, des entretiens supplémentaires

permettraient de rendre cette typologie plus robuste, et d'affiner encore les lectures proposées.

Un biais de sélection est aussi à mentionner. Les entretiens ont été menés avec des personnes ayant répondu positivement à une demande d'entretien envoyée par mail à l'ensemble des personnes ayant suivi une des formations du Cefora considérées dans l'enquête, et ce à Bruxelles et pour la période étudiée. Toutes les personnes ayant répondu positivement ont été rencontrées, aucune sélection n'a été effectuée. Néanmoins, le caractère volontaire de la participation aux entretiens introduit potentiellement un biais dans la composition de l'échantillon. En effet, il est probable que des personnes plutôt satisfaites de la formation et ayant connu une issue plutôt perçue comme positive (notamment une insertion dans l'emploi) aient été plus enclines à répondre positivement à la demande de participation que des personnes n'ayant jamais trouvé d'emploi après la formation, ou bien ayant abandonné la formation en cours de route, etc.

Ensuite, comme cela a déjà été mentionné dans le chapitre précédent³³, les parcours professionnels des individus, et en particulier leur capacité à accomplir des projets professionnels valorisés, nécessitent une appréhension sur un temps long. Une approche longitudinale, qui consisterait à réinterroger les personnes déjà rencontrées une première fois, pourrait permettre d'approfondir la compréhension de leurs parcours. Cette approche permettrait, entre autres, d'observer à plus long terme si les enquêtés issus des logiques de « reconversion indirecte » et de « tremplin » ont finalement effectivement poursuivi les projets d'études/de formation auxquels ils aspiraient.

Aussi, l'approche par les capacités invite à prendre en considération la capacité des acteurs de réaliser ce à quoi ils accordent de la valeur, capacité sur laquelle repose leur épanouissement. Toutefois, dans la perspective de cette approche, l'épanouissement des individus ne se conçoit pas qu'en termes de réalisation professionnelle. Si la présente recherche a été focalisée sur la dimension professionnelle des parcours et de la réalisation des projets valorisés, il serait dès lors intéressant d'étendre la réflexion à l'ensemble des aspirations des acteurs (par exemple, au niveau social, familial, etc.).

³³ Cf. partie 3.4.2. : « Après la formation ».

Enfin, les résultats de cette enquête laissent également dans l'ombre tout un pan de la question de la formation professionnelle : celui de l'accès à celle-ci. Comme cela a été développé dans la revue de la littérature, de nombreux facteurs pèsent positivement et négativement sur la participation à la formation, générant ainsi des inégalités d'accès³⁴. Parmi ces facteurs, l'existence de mécanismes de sélection à l'entrée apparaît notamment comme pouvant générer des inégalités (Brotcorne, 2016). La présente recherche a permis d'éclairer les parcours de ceux qui sont passés par une formation. Toutefois, qui sont ceux qui, justement, n'ont pas eu accès à cette ressource, et que sont-ils devenus ? Une réflexion sur cette problématique mériterait d'être menée, et notamment sur la question de la place des procédures de sélection à l'entrée des dispositifs.

³⁴ Cf. partie 2.1.1.1. : « Des inégalités d'accès aux formations ».

Bibliographie

Baye, A., Demeuse, M., Hindryckx, G., & Mainguet, C. (2003). La formation continue en Belgique : profils des participants et esquisses de parcours. In J.-L. Guyot, C. Mainguet & B. Van Haeperen (Eds), *Formation professionnelle continue : l'individu au cœur des dispositifs* (pp.73-116). Bruxelles : De Boeck Université.

Béduwé, C. (2015). L'efficacité d'une politique de formation professionnelle se mesure-t-elle à la réussite de l'insertion professionnelle ? *Revue française de pédagogie*, 192, 37-48. En ligne <http://rfp.revues.org/4827>

Béduwé, C., Espinasse, J.-M., & Vincens, J. (2007). De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation. *Formation emploi*, 99, 103-121. En ligne <https://journals.openedition.org/formationemploi/1495>

Berthet, T., & Conter, B. (2011). Politiques de l'emploi : une analyse des transformations de l'action publique en Wallonie et en France. *Revue internationale de politique comparée*, 18(1), 161-186. doi:10.3917/ripc.181.0161

Bidart, C., & Brochier, D. (2010). Les bifurcations comme changements d'orientation dans un processus. In A. Mendez, *Processus : concepts et méthode pour l'analyse temporelle en Sciences Sociales* (pp.171-190). Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.

Bonvin, J.-M., & Farvaque, N. (2007). L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques. *Formation emploi*, 98, 9-23. En ligne <http://journals.openedition.org/formationemploi/1550>

Brotcorne, P. (2016). Formations professionnelles d'adultes en risque de précarité : une lecture en termes de capacités. *Dynamiques régionales*, 4, 29-40. doi:10.3917/dyre.004.0029

Chardon, O. (2005). La spécialité de formation joue un rôle secondaire pour accéder à la plupart des métiers. *Economie et statistique*, 388-389, 37-56. En ligne https://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_2005_num_388_1_7169

Conter, B. (2011). L'accompagnement des chômeurs en Belgique dans les discours politico-administratifs. *Langage et société*, 137(3), 75-90. doi:10.3917/lis.137.0075.

Conter, B., Mainguet, C., & Plasman, O. (2003). *Systèmes de suivi longitudinal des demandeurs d'emploi ayant participé à une formation en Wallonie. Etat des lieux et propositions*. Paper presented at 10e journées d'études Céreq – Lasmas IdL, Caen. En ligne

http://www.cereq.fr/gsenew/concours2008/cereq/Colloques/journees/19_Conter.pdf

Conter, B., & Oriane, J.-F. (2011). La flexicurité et la formation des demandeurs d'emploi : les politiques wallonnes à l'aune de l'approche par les capacités. *Formation emploi*, 113, 49-62. En ligne <http://formationemploi.revues.org/3238>

Conter, B., & Veinstein, M. (2008). Formation professionnelle continue en Belgique : des pratiques variables selon les trajectoires professionnelles. *Formation emploi*, 104, 67-82. En ligne <http://journals.openedition.org/formationemploi/1362>

De Brier, C. (2003). Logique d'accès à la formation continue et en alternance en Région bruxelloise. In J.-L. Guyot, C. Mainguet & B. Van Haepere (Eds), *Formation professionnelle continue : l'individu au cœur des dispositifs* (pp.117-138). Bruxelles : De Boeck Université.

Demazière, D., & Zune, M. (2019). Des chômeurs radiés en Belgique, entre normes et expériences vécues. *La nouvelle revue du travail*, 14. doi:10.4000/nrt.5073

De Munck, J. (2008). Qu'est-ce qu'une capacité ? In J. De Munck & B. Zimmerman (Dir.), *La liberté au prisme des capacités* (pp.21-49). Paris : L'EHESS.

De Munck, J., & Zimmerman, B. (2008). *La liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme*. Paris : L'EHESS.

Denave, S. (2015). *Reconstruire sa vie professionnelle : sociologie des bifurcations biographiques*. Paris : PUF.

Desmette, D. (2003). La formation socioprofessionnelle aide-t-elle à (re)construire le sentiment d'efficacité personnelle des chômeurs ? In J.-L. Guyot, C. Mainguet & B. Van Haepere (Eds), *Formation professionnelle continue : l'individu au cœur des dispositifs* (pp.277-288). Bruxelles : De Boeck Université.

Dubar, C. (2015). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte.

Farvaque, N. (2008). « Faire surgir des faits utilisables » Comment opérationnaliser l'approche par les capacités ? In J. De Munck & B. Zimmerman (Dir.), *La liberté au prisme des capacités* (pp.51-80). Paris : L'EHESS.

Fleuret, A., & Zamora, P. (2004). *La formation professionnelle des chômeurs*. Insee Références. En ligne <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1371804?sommaire=1371807>

Fusulier, B., Moreau, L., & Zune, M. (2009). Être demandeur d'emploi, se former et après ? Enquête de suivi de l'insertion des demandeurs d'emploi FSE Wallonie-Bruxelles. *Agence Fonds Social Européen*.

Gautié, J., & Gurgand, M. (2005). Retour sur la relation formation-emploi. *Economie et statistique*, 388-389, 3-13. doi:10.3406/estat.2005.7167

Gérard, J., & Vrancken, D. (2016). De l'activation à la précarité des demandeurs d'emploi : deux dispositifs en Belgique francophone. *Formation emploi*, 136, 99-119. En ligne <http://formationemploi.revues.org/4930>

Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380. En ligne <https://www.jstor.org/stable/2776392>

Guégnard, C. (2008). Comment se manifeste l'effet de conjoncture ? In J.-J. Paul & J. Rose, *Les relations formation-emploi en 55 questions* (pp.224-229). Paris : Dunod.

Guyot, J.-L., Mainguet, C., & Van Haepere, B. (Eds) (2003). *Formation professionnelle continue : l'individu au cœur des dispositifs*. Bruxelles : De Boeck Université.

Jacquemain, M. (2003). Insertion socioprofessionnelle. Les paradoxes de la confiance. In J.-L. Guyot, C. Mainguet & B. Van Haepere (Eds), *Formation professionnelle continue : l'individu au cœur des dispositifs* (pp.259-275). Bruxelles : De Boeck Université.

Jaminon, C. (2003). Analyse du parcours d'insertion. Quelles trajectoires pour les personnes peu qualifiées ayant fréquenté des dispositifs d'insertion ? In J.-L. Guyot, C. Mainguet & B. Van Haepere (Eds), *Formation professionnelle continue : l'individu au cœur des dispositifs* (pp.289-306). Bruxelles : De Boeck Université.

- Lemistre, P. (2008). Quel est le désajustement entre spécialités de formations et d'emploi ? In. J.-J. Paul & J. Rose, *Les relations formation-emploi en 55 questions* (pp.145-150). Paris : Dunod.
- Léonard, D., & Monville, M. (2008). La formation professionnelle continue. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2, 7-67. doi:10.3917/cris.1987.0007
- Levené, T. (2011). Les politiques d'insertion : quelle pertinence pour les « inemployables » ? *Formation emploi*, 116, 51-67. En ligne <http://journals.openedition.org/formationemploi/3472>
- Lopez, A. (2008). Quels sont les facteurs favorables à la stabilisation en emploi ? In. J.-J. Paul & J. Rose, *Les relations formation-emploi en 55 questions* (pp.176-181). Paris : Dunod.
- Marquis, N., & Van Campenhoudt, L. (2014). *Cours de sociologie*. Paris : Dunod.
- Mazade, O. (2014). L'évaluation d'un dispositif d'insertion professionnelle : une approche par les capacités. *Formation emploi*, 127, 91-107. En ligne <https://journals.openedition.org/formationemploi/4262#quotation>
- Orianne, J.-F., & Remy, C. (2010). Formation professionnelle et approche par les capacités. Paper presented at Colloque sur l'Employabilité : un défi pour les plus éloignés de l'emploi ?, Charleroi. En ligne <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/6018/1/Formation%20professionnelle%20et%200approche%20par%20les%20capacit%C3%A9s.pdf>
- Paul, J.-J., & Rose, J. (Dir.) (2008). *Les relations formation-emploi en 55 questions*. Paris : Dunod.
- Raoul, Y. (2010). Les usages de la formation professionnelle. *Pour*, 207(4), 71-84. doi:10.3917/pour.207.0071
- Rose, J. (2008). La formation est-elle un atout décisif pour l'emploi ? In. J.-J. Paul & J. Rose, *Les relations formation-emploi en 55 questions* (pp.151-156). Paris : Dunod.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Seuil.
- Simar, L. (2016). Les politiques d'emploi en Wallonie après la Sixième réforme de l'Etat. *Dynamiques régionales*, 3, 37-48. doi:10.3917/dyre.003.0037

Van Haeperen, B. (2016). Introduction : du chômage aux chômeurs. *Dynamiques régionales*, 4, 4-9. doi:10.3917/dyre.004.0004.

Vendramin, P. (2016). L'expérience du chômage en Wallonie et à Bruxelles. Enquête auprès des chômeurs. *Dynamiques régionales*, 4, 18-28. doi:10.3917/dyre.004.0018.

Zimmerman, B. (2008). Capacités et enquête sociologique. In J. De Munck & B. Zimmerman (Dir.), *La liberté au prisme des capacités* (pp.113-137). Paris : L'EHESS.

Sites Internet

Cefora. (2020). *A propos de nous*. Retrieved May 8, 2020 from <https://www.cevora.be/fr/a-propos-de-nous>

ONEM. (n.d.). *A quels organismes devez-vous vous adresser ?* Retrieved May 8, 2020 from <https://www.onem.be/fr/documentation/feuille-info/t26>

Statbel. (2020). *Emploi et chômage*. Retrieved May 8, 2020 from <https://statbel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/marche-du-travail/emploi-et-chomage#figures>

Documents liés au Cefora

Convention collective de travail du 13 décembre 2018 conclue au sein de la Commission Paritaire Auxiliaire pour Employés concernant la formation. (2018). Retrieved from <https://www.sfonds200.be/fonds-social/infos-sectorielles/textes-cct/vorming-2019>

Rapport – Efforts sectoriels en matière de formation. (2017). Rapport d'activité annuel, Cefora. Retrieved from https://issuu.com/cevoracefora/docs/cefora_nar_rapport_fr

Statistiques sur les profils des participants aux formations pour demandeurs d'emploi entre 2015 et 2018. (2019a). Unpublished document, Cefora.

Statistiques sur les taux de placement des formations pour demandeurs d'emploi entre 2015 et 2018. (2019b). Unpublished document, Cefora.

Résumé

Dans le contexte belge et européen actuel, la formation professionnelle des demandeurs d'emploi occupe une place d'importance dans les politiques d'emploi, en ce qu'elle est considérée comme une solution au chômage. Ce mémoire vise à comprendre la relation complexe entre formation et emploi, en se distanciant des lectures économiques rationnelles du chômage qui voient la formation comme permettant un accès direct à un emploi (qui correspondrait en outre à la formation suivie). Pour ce faire, c'est l'approche par les capacités initiée par Amartya Sen qui a été mobilisée, afin de comprendre comment une formation est *convertie* en emploi.

La recherche empirique a été menée par le biais d'entretiens semi-directifs à caractère biographique avec un échantillon de quatorze personnes ayant suivi une formation professionnelle dans un même centre de formation à Bruxelles. Ces entretiens ont permis d'élaborer une typologie des logiques de formation et des parcours professionnels, et d'en proposer ensuite des lectures en termes de capacité d'accomplir les projets valorisés et en termes de facteurs de conversion, dans la lignée de l'approche par les capacités.

Mots-clés

Formation professionnelle – Insertion professionnelle – Approche par les capacités – Relations formation-emploi – Demandeurs d'emploi

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication
École des sciences politiques et sociales (PSAD)

Place Montesquieu, 1 bte L2.08.05, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/psad