



HAL
open science

Insérer les nouvelles générations

Marc Nagels, Uta Schade, Marthe Nagels

► **To cite this version:**

Marc Nagels, Uta Schade, Marthe Nagels. Insérer les nouvelles générations: Discours comparés de professionnels français et allemands. *Bildungsforschung*, 2018, Nous n'avons pas fini d'apprendre! Wir lernen immer weiter!, 2017 (1), 10.25539/bildungsforschun.v0i1.225 . hal-01713900

HAL Id: hal-01713900

<https://hal.science/hal-01713900>

Submitted on 21 Feb 2018

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Insérer les nouvelles générations.

Discours comparés de professionnels français et allemands.

Insert new generations.

Comparative speeches of French and German professionals

Marc Nagels
CREAD-Univ Rennes
17 mars Conseil
Uta Schade
AFPA - Nouvelle Aquitaine
Marthe Nagels
Conseillère à la mairie de Paris

Résumé :

Cette recherche interroge, par une comparaison franco-allemande des discours de professionnels de l'insertion professionnelle, la pression normative intergénérationnelle et la manière d'apprendre ensemble dans le domaine de l'insertion des jeunes. L'analyse statistique textuelle de neuf entretiens biographiques, en Nouvelle-Aquitaine et en Bavière, a permis d'étudier l'implication des professionnels et leur construction identitaire face aux politiques publiques.

De part et d'autre du Rhin, l'analyse révèle des différences remarquables dans la prise en compte des cadres institutionnels qui pèseraient sur la conception des pratiques françaises et dans la manière de considérer la personne en insertion comme partenaire prioritaire par les professionnels allemands.

Abstract :

This research questions, through a Franco-German comparison of the discourses of professionals of insertion, intergenerational normative pressure and the way of learning together in the field of the integration of young people. The textual statistical analysis of nine biographical interviews in Nouvelle-Aquitaine and Bavaria examined the involvement of professionals and their identity-building in the face of public policies. On both sides of the Rhine, the analysis reveals remarkable differences in taking into account the institutional frameworks that would weigh on the conception of French practices and on the focus on the person in insertion considered the first partner by the German professionals.

1 Introduction

Notre article traite de l'apprentissage intergénérationnel dans un contexte d'insertion professionnelle. Tant en France qu'en Allemagne, le vieillissement démographique influence le contrat social intergénérationnel et la dynamique des relations sociales (Herskovits et Vaudou, 1967; Véron, 2006). Les politiques d'insertion continuent de valoriser les compétences des jeunes à travers le diplôme, le niveau de formation est toujours perçu comme « décisif » pour une insertion réussie (Rose, 2005). Du point de vue pragmatique des jeunes, l'insertion est plutôt évaluée à la capacité de décrocher un premier emploi (Issehnane, 2009), et peu importe l'adéquation avec le niveau de diplôme dont ils disposent. Or selon la génération, le territoire d'appartenance et le statut professionnel occupé, les représentations d'une insertion professionnelle réussie peuvent être différentes.

Nous nous intéressons ici plus précisément aux identités professionnelles des professionnels de l'insertion (Dubar, 1998, 2001; Dubar et Nasser, 2015) avec une étude comparative des discours (Malet, 2005) : comment les professionnels de l'insertion professionnelle témoignent-ils des relations, de la pression normative intergénérationnelle ainsi que des processus d'apprentissage tout au long de la vie (Baillauquès, 2004), les leurs et ceux des personnes en insertion ?

Les dispositifs d'action publique de l'insertion professionnelle mettent en scène des liens sociaux intenses et durables, qu'il est parfois difficile de décrire précisément mais ils peuvent être assimilés à des liens intergénérationnels pour deux raisons.

Premièrement, la question intergénérationnelle en matière d'insertion professionnelle n'est pas à sens unique : en effet, si les jeunes sont plus lourdement touchés, les « séniors », c'est-à-dire les personnes de plus de 45 ans, rencontrent également des difficultés particulières pour s'insérer (Guérin et Pijoan, 2009). Ils sont très présents dans les différents dispositifs et, dans bien des cas, les acteurs de l'insertion peuvent appartenir à une autre génération que les bénéficiaires du dispositif.

Deuxièmement, même si les protagonistes appartiennent à des générations proches, les contenus matériels ou symboliques qui sont échangés renvoient à une relation asymétrique. Cette asymétrie est typique tant des métiers de service, où les professionnels travaillent pour et avec un autrui (Mayen, 2005, 2007), que des relations sociales intergénérationnelles destinées à assurer les solidarités familiales sur fond de conformité aux normes sociales (Debordeaux et Strobel, 2002). Les relations intergénérationnelles, et parmi celles-ci les relations professionnelles de l'insertion, n'échappent pas aux rapports de pouvoir et de genre.

Dans une perspective maussienne du don et du contre don, il ne saurait être question de rendre à ceux dont on a reçu (Mauss, 2012) mais de contribuer à l'état de la société par des relations d'égalité et de réciprocité à plus ou moins long terme, une fois sa place dans la société acquise ou restaurée. L'insertion professionnelle se présente ainsi comme le produit, éminemment politique (Dubar, 2001, 2015), d'une recherche normative d'équité intergénérationnelle pour maintenir le contrat social de solidarité dont l'État serait le garant. Les relations de service entre les producteurs de l'insertion professionnelle et les bénéficiaires sont guidées par une « problématique du juste héritage et de la juste créance » (Légaré, Véron et Pennec, 2004, p. 16). Pragmatiquement, elles tentent d'équilibrer les tendances

opposées de solidarité sociale intergénérationnelle, d'une part, et, d'autre part, l'impact des luttes socio-politiques liées aux intérêts individuels et collectifs.

Une analyse statistique textuelle d'entretiens biographiques professionnels en Bavière et Nouvelle-Aquitaine nous informera sur les perceptions respectives des identités, « articulation d'un type d'espace significatif d'investissement de soi et d'une forme de temporalité considérée comme structurante d'un cycle de vie » (Dubar, 1998, p. 79), les deux groupes d'acteurs cherchant la satisfaction d'objectifs normatifs, définis par le contexte sociopolitique. Mais nous découvrirons également que des buts personnels peuvent être aussi marqués par une recherche d'émancipation, que ces buts soient portés par les professionnels ou par les bénéficiaires des dispositifs d'insertion.

2 Le lien formation-travail dans une perspective sociale, politique et économique

Les deux pays du tandem franco-allemand (Barbier et Knuth, 2011; Dupré, Giraud et Lallement, 2012), ont des trajectoires institutionnelles profondément différentes, au plan économique et social.

En France, l'État est le premier organe éducatif du pays et l'école contribue, par son action de formation des jeunes générations, à réguler l'économie (Malet et Brisard, 2005). L'objectif de l'école républicaine était de libérer le peuple pour l'instruire. Elle se base sur l'acquisition du savoir, indépendant du système économique. Le système éducatif est peu professionnalisé et ni l'insertion professionnelle ni l'évolution de carrière ne dépendent totalement du diplôme (Géhin et Méhaut, 1993; Vaniscotte, 1996).

En Allemagne, sous la République de Weimar, l'école répond aux besoins vitaux et cherche à adapter les enfants aux tâches préprofessionnelles (Dietrich, 1998; Dubar, 2001; Vaniscotte, 1996). Le lien entre diplôme et emploi reste fort.

Géhin et Méhaut (1993) confirment que les entreprises allemandes et françaises participent à la formation des jeunes, notamment par le financement de la formation professionnelle. Toutefois les formes de financement et les moments diffèrent. L'individu occupe une place centrale en Allemagne et son insertion est facilitée par un système professionnalisant supervisé par les *Länder*. En France, la priorité de la formation initiale étant la transmission du savoir et, depuis une quinzaine d'années, des compétences, l'entreprise intervient moins, y compris par la conclusion de contrats en alternance. À la condition d'une réappropriation pédagogique, les entreprises pourraient devenir un acteur majeur de la formation professionnelle, poussées par une politique d'incitation de l'État.

En Allemagne, d'après le rapport annuel sur la formation professionnelle (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017), le nombre d'offres de contrats d'apprentissage a battu un nouveau record en 2016. Plus de 520 000 contrats ont ainsi été signés. L'enseignement professionnel est toujours perçue comme une voie d'avenir permettant une insertion professionnelle efficace. L'Allemagne désigne cette stratégie comme l'un des piliers de sa réussite économique. Le pays atteint presque le plein emploi avec un taux de chômage à 5,8%.

En France, l'insertion professionnelle des catégories de personnes traditionnellement plus éloignées de l'emploi n'est pas favorisée par le système éducatif, moins enclin à valoriser les filières professionnelles. Alors même que celles-ci concentrent de nombreux emplois non-pourvus, le taux de chômage avoisine les 10%.

L'exemple de l'apprentissage, avec l'effet tremplin pour l'insertion professionnelle durable, résume le contexte très différent auquel s'adressent les politiques d'insertion de part et d'autre du Rhin : là où l'on compte plus d'offres de contrats d'apprentissage que d'apprentis en Allemagne (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017), beaucoup de jeunes apprentis français renoncent à leur projet faute d'avoir trouvé un contrat. En Allemagne, la réglementation de la formation continue est confiée aux *Länder* pour les chômeurs et est complétée par les dispositions contractuelles, conclues par les partenaires sociaux ou les conseils d'établissement des entreprises pour les personnes en emploi. L'offre en matière de formation continue est variée (Heidemann, 2010), pourtant les travailleurs s'en saisissent peu par rapport aux autres pays de l'Union Européenne.

Le terme français « politique d'insertion », n'est pas facilement traduisible (Barbier, 2000, p. 15), les allemands utilisent plutôt *Eingliederung* qui désigne l'insertion professionnelle réussie. Les méthodes et objectifs des politiques d'insertion diffèrent donc du fait des contextes économiques et historiques respectifs des deux pays. Il en est également ainsi des attitudes professionnelles et des valeurs des professionnels de l'insertion en France et des *Seminarleiter* en Allemagne (Peyronie, 2011).

Plusieurs significations sont attachées au terme d'insertion professionnelle. Indissociable du concept de socialisation (Durkheim, 2013) et de désaffiliation (Castel, 1995), le concept désigne le processus permettant l'intégration d'une personne au sein du système socio-économique par l'appropriation des normes et des règles de ce système.

Les politiques d'insertion ont tout d'abord émergées indépendamment des dispositifs de formation professionnelle et de formation continue. Elles naissent dans l'urgence des années 1970 afin de résoudre le problème social du chômage (Dubar, 2001) en mettant au service de jeunes et d'adultes socialement identifiés des ressources pour favoriser l'employabilité.

Plus tard, regroupée avec la formation pour adultes, l'insertion professionnelle représente un enjeu social majeur : elle est liée aux stratégies éducatives pour la jeunesse et s'inscrit dans les politiques sociales des États. En effet, les analyses économiques du marché du travail permettent d'identifier les facteurs qui vont guider les parcours de formation et les trajectoires d'insertion (Trottier, 2001), ces facteurs agissant en retour sur la construction identitaire des jeunes.

Les métiers de l'insertion sont de création encore plus récente et s'organisent spécifiquement (Le Mouillour et Geiben, 2016). En Allemagne, l'État, les *Länder*, les communes et les différents acteurs professionnels interviennent dans la formation des adultes sous le contrôle d'un organisme public spécialisé (Barbier, 2006; Dubar et Nasser, 2015). L'État et les acteurs de monde du travail se partagent la responsabilité de la définition de la réglementation de la formation, de sa mise en place et de son contrôle dans le respect des principes du fédéralisme en matière d'éducation et dans le cadre de la loi fondamentale (*Grundgesetz*).

L'État fédéral (*Bund*) et les *Länder* ont différentes responsabilités fixées par la loi fédérale sur la formation professionnelle. Tandis que l'État fédéral est responsable des éléments cadres de la formation en entreprise, les *Länder* sont responsables de la formation en milieu scolaire.

La dualité est visible dans plusieurs domaines : deux lieux d'apprentissage (l'entreprise pour environ 60 à 70% et l'école professionnelle pour 30 à 40% du temps de formation), un financement assuré par l'État et les entreprises, des bases juridiques doubles en raison du principe de subsidiarité en matière de formation scolaire, avec la loi de 2005 sur la formation professionnelle au niveau national (*Berufsbildungsgesetz*) et les lois scolaires des *Länder*, un modèle de gouvernance partagée entre l'État et les organisations représentant le monde professionnel, employeurs et syndicats.

En France, l'État délègue l'insertion professionnelle aux régions, les entreprises restant des partenaires prioritaires (Géhin et Méhaut, 1993). La réforme de la formation continue en 2014 a davantage responsabilisé les individus (Dubar, 2015) mais a plongé les professionnels « dans la mouvance, l'incertitude et la diversité » (Baillauquès, 2004, p. 5). Les professionnels français de l'insertion se distinguent des *Seminarleiter* (EURYDICE, 2002; Peyronie, 2011). *Seminarleiter* n'a pas de traduction littérale en France. *Leiten* renvoie à une activité qui dirige ou supervise. DE fait, le professionnel allemand à Zfb est un pédagogue et un professionnel de la relation sociale, investi de responsabilités administratives et gestionnaires. Il suit les problématiques personnelles et sociales des bénéficiaires pour lever les freins à l'apprentissage.

L'Allemagne recrute des travailleurs sociaux issus d'instituts universitaires, les *Fachhochschulen* avec un niveau de qualification supérieur allant jusqu'au master (Jovelin, 2006; Perrin, 2015). En France, les profils proviennent des formations de niveau II ou III dans le domaine de l'insertion. Une expérience professionnelle (Géhin et Méhaut, 1993) et des aptitudes à la transmission (Tourmen et Prévost, 2012; Vaniscotte, 1996) sont requises.

Les adultes et les jeunes allemands en difficulté constituent un public relevant d'un soutien particulier. En France, il n'y avait initialement pas de lien entre la prise en compte des difficultés sociales et l'insertion professionnelle. Le public était qualifié de « varié » (Barbier, 2000, 2006). Aujourd'hui, les politiques d'insertion professionnelle tentent de mieux prendre en compte les freins sociaux pour améliorer l'efficacité des dispositifs. Les instances européennes et nationales encouragent depuis une vingtaine d'années le développement de politiques de l'emploi et de politiques sociales dites « intégrées » (Berthet et Bourgeois, 2015). L'accompagnement social des chômeurs est appuyé par des travaux de recherche depuis 2005 et des dispositifs sont mis en place du côté des politiques de l'insertion professionnelle aussi bien que sociale (Domingo, 2012). Le métier de conseiller en insertion sociale et professionnelle, a émergé en 2007 pour répondre à ce double besoin d'accompagnement.

3 Méthodes

L'analyse documentaire a permis de sélectionner deux établissements de formation représentatifs du secteur de l'insertion et de la formation professionnelle, à Munich en Allemagne et à Pau en France, dont les pseudonymes sont Zfb et Forma.

Cette étude qualitative et descriptive ne propose pas d'hypothèses *a priori* sur la manière typique qu'auraient les professionnels de l'insertion et de la formation professionnelle de s'inscrire dans le processus de pression normative intergénérationnelle. L'investigation a pour but de comparer les éléments significatifs des discours tenus par des professionnels de l'insertion en Allemagne et en France.

Des entretiens biographiques d'une durée d'une heure maximum ont été menés sur le thème de l'identité et de l'insertion professionnelle dans les deux pays et des pratiques professionnelles qui s'y rapportent. Quatre professionnels de l'insertion français et cinq *Seminarleiter* ont été interviewés. Ces deux groupes présentent des caractéristiques homogènes du point de vue de leur contrat de travail à durée indéterminée et de leur statut socioprofessionnel de cadre et technicien. L'expérience professionnelle varie entre un et dix-neuf ans. Les cinq *Seminarleiter*, cinq femmes, ont une moyenne de 37 ans, contre 53 ans chez les français, une femme et trois hommes. Elles ont une ancienneté moyenne dans l'établissement de 10 ans, dont 5 ans dans la fonction actuelle, versus une quinzaine d'années d'ancienneté en France, dont 8 ans dans leur fonction.

Centrés sur le professionnel, les entretiens ont abordé systématiquement quatre dimensions : les représentations du métier de l'insertion, la conduite des projets professionnels d'insertion, l'approche relationnelle et pédagogique et le rapport au travail. Ces dimensions nous renvoient aux aspects fondamentaux des relations de service (Mayen, 2007) en contexte intergénérationnel, à savoir l'asymétrie de la relation, le contenu symbolique des échanges et la manière pragmatique de « faire contrat » intergénérationnel.

Nous avons utilisé le récit professionnel, au sein des méthodes de l'approche biographique et des histoires de vie (Bertaux et Singly, 2003; Cros, 2007; Demazière, 2008; Draperi, 2002; Gasparini, 2008; Legrand, 1993; Pineau et Le Grand, 2013; Torterat, 2011), pour une collecte qualitative de données. Toutefois, nous avons choisi, sur un plan lexicométrique de réaliser une analyse statistique textuelle selon la méthode ALCESTE. La méthode s'attache à rendre compte de l'organisation interne des discours. Elle a été effectuée à l'aide des logiciels R et IRaMuTeQ pour étudier la structure formelle de la cooccurrence des mots dans les deux corpus français et allemand. Comme l'affirme Reinert (1993, p. 9), il existe « une dimension d'organisation du texte qui "mémorise" ses conditions de production ». La distribution des mots dans un discours est modélisée, les *pattern* langagiers les plus fréquents des locuteurs deviennent alors identifiables.

Trois algorithmes ont été utilisés : a) une classification descendante hiérarchique regroupant dans des classes des formes corrélées entre elles, b) une analyse factorielle des correspondances qui détermine des facteurs sur lesquels les formes sont distribuées et c) une analyse des similitudes qui repose sur les propriétés locales des formes et leurs relations de voisinage à l'intérieur de communautés lexicales.

4 Résultats

4.1 Présentation des corpus

Quatre entretiens en français (pseudonymes : Armand, Auguste, Gilles et Patricia) ont été réalisés ainsi que cinq entretiens en allemand (pseudonymes : Andrea, Birgit, Lena, Michaela et Rita).

Avec un entretien de plus, les transcriptions d'entretiens en allemand proposent un nombre de formes (mots, verbes, etc.) plus important mais un nombre d'occurrences des formes plus

leurs profils. Le résumé apparaît sous forme d'un dendrogramme (voir la figure 2 et la figure 3 suivantes). Le dendrogramme reprend les formes qui obtiennent le meilleur chi2 d'association des formes à chaque classe. Pour ce test¹ et avec les critères de validité habituels en sciences humaines (*p-value* inférieur à 0,05) le chi2 doit être supérieur à 3,84. À titre d'exemple, la classe 1, indiquée par la figure 2, voit les quinze premières formes, de « emploi » à « psychologue », bénéficier d'un chi2 de 55,92 à 15,23 avec $p < 0,0001$. À l'intérieur d'une classe, les formes sont fortement corrélées entre elles et chaque classe se distingue des autres, dans une proportion variable mais significative.

4.2.1 En France, les pratiques d'insertion, historiquement tournées vers les bénéficiaires, se confrontent aux politiques de l'emploi.

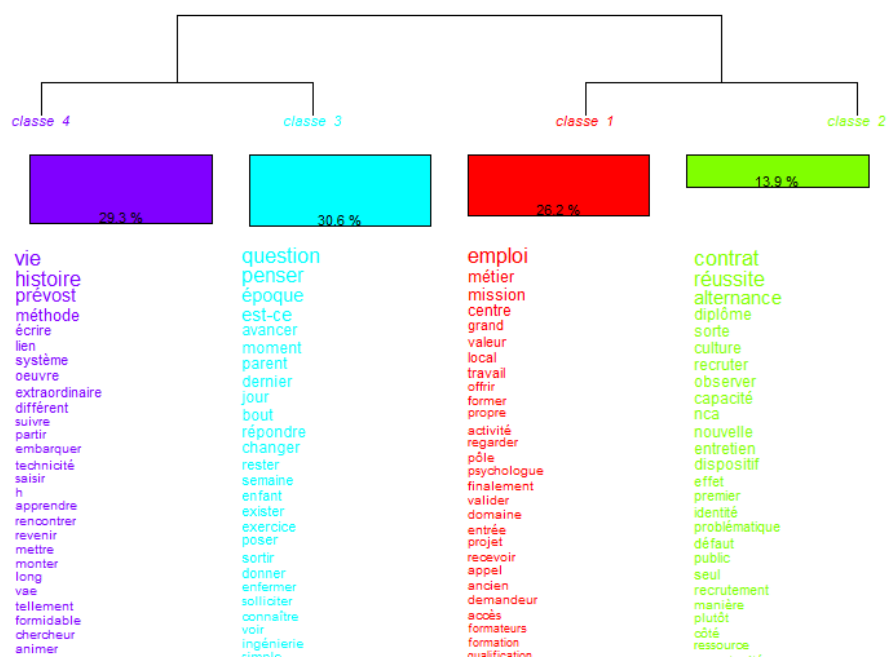


Figure 2. Dendrogramme des interviews des professionnels de l'insertion

La classe 4 est celle des histoires de vie en formation (Pineau, 1995), cette forme d'intervention est typique du courant existentiel de l'autoformation (Carré et Moisan, 1997). L'enjeu pour les professionnels de l'insertion est d'amener la personne à se former pour se transformer. Des chercheurs et des militants (Bezille-Lesquoy et Courtois, 2006; Galvani, 1997; Pineau, 1983) ont influencé les pratiques de formation à partir des années 1990. Leur rôle est reconnu dans l'action quotidienne :

« Pineau juste avant qu'il ne parte à la retraite, c'était pour moi une révélation. Il a travaillé à Forma. Avec Bernadette Courtois, il y a pas mal d'années, et M. Beauvallon, ils ont mis en œuvre à Forma le travail sur l'histoire de vie, sur le tenir-conseil. On n'a rien inventé » (Armand).

¹ Le test du Chi2 consiste à mesurer l'écart entre une situation observée et une situation théorique et d'en déduire l'existence et l'intensité d'une liaison mathématique.

Hervé Prévost (Prévost, 2005; Tourmen et Prévost, 2012), dont le nom apparaît en bonne place dans la classe 4, est toujours cité par ses travaux appliqués au champ de la formation continue : « Hervé Prévost amenait une démarche pour amener l'autre à se former à partir de son parcours de vie et non à faire directement de la transmission de savoir » (Armand).

La classe 3 apporte son lot d'interrogations sur le métier :

« Comment je vois mon avenir professionnel ? C'est une vraie question (...). Alors, si je prends la réalité de maintenant. Je pense, je ne sais toujours pas... Je pense, que je ne pourrais pas rester encore longtemps faire le zézé avec des groupes, avec des jeunes aujourd'hui en difficulté » (Patricia).

Gilles s'interroge sur des pratiques dans lesquelles il ne se reconnaît pas :

« Ils ont un référentiel de formation et pour chaque exercice, la personne va faire, le formateur amènera toujours l'apport théorique nécessaire avec toujours la même question : Répondre oui, répondre non. Chacun va faire le même exercice, toujours la même réponse... Et quand il répond non, le formateur dit « Mais non il n'a rien compris, il est con celui-là ! » (Gilles).

Le métier change mais il perd en attrait :

« On ne travaille pas tant que ça avec les parents finalement... On était référent de leur enfant (...) je me suis toujours posée la vraie question. C'est important de voir dans la globalité avec son environnement » (Patricia).

La réflexion cherche la perspective historique pour dégager le sens des pratiques d'insertion : « Après, il m'a embarqué sur toute la palette de stages bidon, les stages d'orientation et d'insertion, les recherches actives d'emploi, cela a porté plein de noms. À chaque fois, on change de nom mais on fait la même chose » (Armand).

Le dendrogramme indique que les classes 3 (interrogation sur le métier) et 4 (histoires de vie en formation) sont proches. Elles peuvent se regrouper dans un ensemble qui informe sur les valeurs d'un métier qui se transforme mais qui paraissent datées aux yeux mêmes des professionnels de l'insertion. Elles sont en risque de disparition face à des pratiques standardisées : animation de groupe, approche par les compétences et autres méthodes managériales au développement rapide mais qui s'installent parfois au détriment de méthodes pédagogiques éprouvées.

La classe 1 traite des rapports institutionnels au travail. Le mot « emploi » est souvent mis en relation avec « recherche d'emploi », ou « demandeur d'emploi » : « Une formation c'est avoir 50 % de chances d'accéder à l'emploi et 50 % d'employabilité » (Auguste). Toutefois, la forme « emploi » est aussi fréquente que la forme « métier ». Avoir « un métier dans les mains » est une condition souvent avancée de l'accès à un emploi. « Obtenir le titre professionnel, c'est une chose mais avoir envie d'exercer le métier au moins pendant quelques

années me semble important aussi. On est quand même tenu de former et de poser aussi un placement dans l'emploi » (Auguste).

Le caractère institutionnel des démarches de réinsertion par l'emploi se remarque par les occurrences de la forme « centre ». La formation se fait dans un « centre » et d'autres centres occupent l'espace : centre de loisirs, centre social, centre de jeunes, etc. La recherche de financements reste une activité quotidienne pour assurer le maintien du service.

La classe 2 nous renseigne sur les moyens à disposition des professionnels de l'insertion pour conduire les projets d'insertion. Les professionnels font *face* aux dispositifs qui leur apportent des ressources mais aussi des contraintes avec lesquelles ils composent :

« Aujourd'hui, le niveau d'exigence de notre financeur, ce sera le retour à l'emploi. Conditionné quand même, à l'obtention d'un diplôme. Mais, on est un peu comme tous les organismes, à chaque fois, qu'on retrouve le niveau d'études quand on a les niveaux bac, on a tendance à baisser les exigences au niveau des examens, pour permettre à plus de personnes de l'avoir » (Gilles).

La classification descendante hiérarchique montre que les classes 1 et 2 sont proches l'une de l'autre et qu'elles se distinguent des classes 3 et 4. En effet, ces dernières retracent une caractéristique significative de l'exercice des métiers de l'insertion professionnelle en France : la relation directe et soutenue aux politiques de l'emploi et à ses institutions. L'application des politiques, à travers leurs dispositifs et leurs outils de type « projets », représente une part importante du travail d'insertion.

4.2.2 En Allemagne, les dispositifs d'insertion font l'objet d'une mise en œuvre personnalisée.

La classification descendante hiérarchique appliquée aux entretiens en allemand fait apparaître cinq classes distinctes, voir la figure 3 suivante.

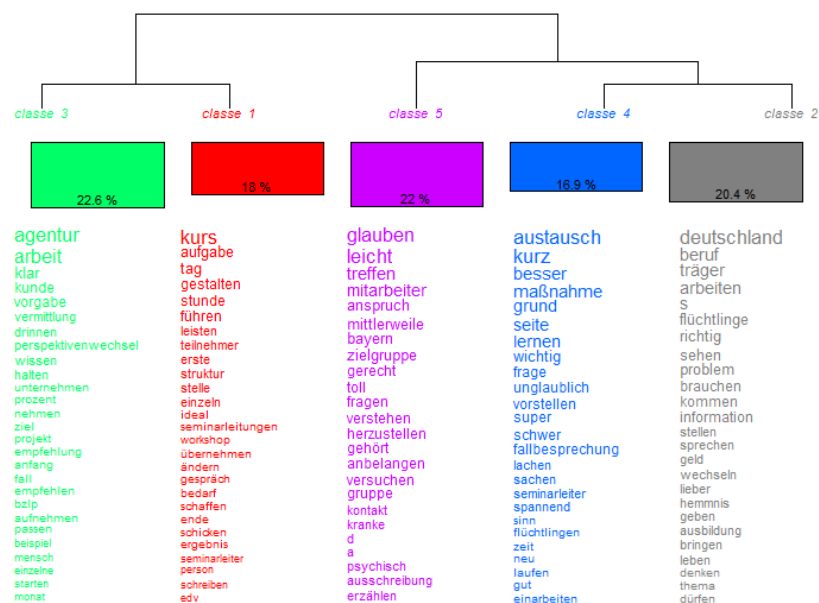


Figure 3. Dendrogramme des interviews des *Seminarleiter*

La classe 3 relève de l'ingénierie de formation et des dispositifs de mise en projet. Elle souligne que les dispositifs d'insertion sont mis en œuvre par des professionnels avec leurs préférences et leurs interprétations en matière d'ingénierie. Ils ont un mandat et ils concourent à atteindre des objectifs d'insertion. Les politiques et les dispositifs d'action publique doivent obtenir une certaine rentabilité. L'insertion est conçue comme un cadre prescrit de dispositifs que le formateur doit accompagner. Andrea note la nécessaire souplesse dans la mise en œuvre en devant faire preuve de solutions créatives :

« Also, wir bekommen die Teilnehmer von der Agentur für Arbeit zugewiesen, und müssen ihnen dann möglichst zeitnah einen Starttermin bei uns anbieten. Und da schwanken die Zuweisungen natürlich manchmal, so dass wir dann auch flexibel reagieren müssen » (Andrea).

« Les bénéficiaires nous sont prescrits par l'agence pour l'emploi et nous devons leur proposer une date de démarrage rapidement. Bien entendu, le nombre de bénéficiaires adressés par l'agence peut varier, ce qui nous demande de réagir de manière flexible » (Andrea).

Alors que Michaela signale qu'il faut insérer par l'emploi 65 % des 800 personnes qui lui sont confiées, Lena remarque le caractère discrétionnaire du travail qui exige la prise de responsabilité et le choix des moyens, les objectifs étant fixés à long terme et non à court terme :

« (...) bei Michaela werden ja klare Vermittlungszahlen vorgegeben, die erreicht werden sollen. Diese klare Vorgabe haben wir jetzt nicht. Nichtsdestotrotz, werden sie sehr wohl im Abschlussbericht erfasst. ... Es ist ja auch eine Ableitung der Qualität unserer Arbeit » (Lena).

« (...) Michaela a des quotas précis de placements à respecter. De notre côté, nous n'avons pas de directives claires. Néanmoins, les placements effectués sont consignés dans le rapport final... Ceci reflète la qualité de notre travail » (Lena).

La classe 1 (rapports institutionnels de la démarche d'insertion) est plus proche de la classe 3 (ingénierie de formation) que des autres classes. En effet, la classe 1 est caractérisée par un champ lexical relatif à la mise en œuvre concrète des dispositifs. Le bénéficiaire est vu comme un partenaire qu'il faut accompagner. Les professionnels individualisent les parcours et s'ajustent aux problématiques individuelles et collectives :

« (...) und mit der Kursorganisation wie auch, diese sozialpädagogische Begleitung zu leisten, oder auch Praktikumsbesuche zu machen, oder auch mal einen Unterricht zu übernehmen, wenn mal ein Referent ausgefallen ist, das waren da so meine Aufgaben » (Andrea).

« (...) mes tâches étaient multiples : l'organisation de l'action collective, l'accompagnement socio-pédagogique, en passant par les visites de stage ou le remplacement d'un cours en cas d'absence d'un intervenant » (Andrea).

Andrea souhaite rester centrée sur le bénéficiaire et non sur l'organisation et la gestion administrative :

« Aber meiner Meinung nach bräuchten wir die Kurse auch nicht, wenn wir nicht den Fokus auf die Teilnehmer legen würden. Also, ich meine, wir organisieren da, damit die Menschen, die zu uns kommen, beraten werden können. Und wenn wir da nicht den Fokus darauf legen, dann haben die Maßnahmen für mich auch keinen Sinn mehr » (Andrea).

« À mon avis, nous n'aurions pas besoin de ces actions si nous ne nous concentrons pas sur les participants. Ce que je veux dire c'est que notre organisation a pour finalité l'accompagnement des personnes. Et si nous perdons cet objectif de vue, les actions n'ont plus de sens pour moi (...) » (Andrea).

La proximité entre les classes 1 et 3 met en lumière l'attention que les *Seminarleiter* portent aux dispositifs et à l'adaptation de leur mise en œuvre en fonction du bénéficiaire.

La classe 4 valorise le sens du métier de formateur. L'action d'insertion est utile et chargée de significations positives. La dynamique, celle du réseau, est présente en dépit des difficultés et des obstacles. Rita prend l'exemple de l'accueil et du suivi des personnes réfugiées, dont la portée peut être élargie plus généralement au suivi des publics plus « classiques » :

« Also, da war die Vernetzung dann mit anderen Ämtern auch sehr wichtig, der Austausch. Und vor allem das man auch den Flüchtlingen hier einfach Sicherheit gibt hier, dass sie die Regeln hier kennenlernen und dass sie merken, dass sie hier auch wirklich willkommen sind (...) Und dann war es auch möglich, nach 2-3 Monaten zu sagen, nein, ein Teilnehmer ist überfordert, da muss ein anderer Weg gegangen werden. Also, dieser Austausch ist sehr wichtig; Und eine Maßnahme dauert ja oft Monate » (Rita).

« Le travail en réseau et l'échange avec d'autres administrations était également très important. Et surtout qu'on donne une sécurité aux réfugiés ici, pour qu'ils apprennent à connaître les règles et pour qu'ils remarquent, qu'ils sont réellement les bienvenus ici (...) Et puis il était également possible, au bout de deux ou trois mois, de dire non, un participant est dépassé, il faut choisir une autre voie. Alors, cette communication est très importante. Alors qu'un dispositif peut durer des mois... » (Rita).

Les professionnels s'engagent et contribuent à une amélioration de la situation sociale et psychologique des bénéficiaires. En regard de leur contribution, ils sont sensibles, comme Michaela, à une rétribution symbolique :

« Ja, es ist schon auch eine Art Hilfesuchen auch. Also, sie sind nicht umsonst in dieser Situation. Also es gibt einen irgendeinen Grund... die meisten sagen nicht, ja um Gottes Willen, ich bin hier, ich wurde gezwungen » (Michaela).

« Oui, c'est bien aussi une sorte d'appel à d'aide. Ils (*les bénéficiaires*) ne sont pas dans cette situation pour rien. Il y a bien une raison quelconque ... la plupart ne se dit pas « Bon Dieu, je suis ici, j'étais obligé » (Michaela).

La classe 2 met l'accent sur les freins et les obstacles, essentiellement perçus en termes de besoins et d'attentes des bénéficiaires, notamment quand il s'agit de populations immigrées. Il s'agit d'assurer un service particulier à la mesure des difficultés qui se présentent. Birgit rappelle que le travail avec des réfugiés suppose de développer des compétences spécifiques en psychologie, en langues vivantes et en pédagogie dans un contexte interculturel. Elle souligne de plus le caractère normatif d'une intervention de l'équipe pédagogique de type acculturation avec des groupes de réfugiés ou de migrants :

« (...) *hat man erklärt, wie die Demokratie in Deutschland aussieht, also, dass man sich seinen Beruf selbst aussuchen kann, dass man wegen seiner Religion nicht verfolgt wird und dass wir uns um Bildung kümmern, aber eben nicht darum, in welchem Haus man wohnt, oder dass man sich sein Auto beim Amt bestellen kann. Es wurde erklärt, welche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, und welche nicht. Viele kennen Deutschland aus der Werbung, sehen eine schöne BMW-Werbung und denken, dass hier alle so leben und kommen deshalb nach Deutschland. Es wird gefördert, aber auch gefordert* » (Birgit).

« On leur a expliqué ce que représente la démocratie en Allemagne, qu'on peut choisir son métier, qu'on n'est pas poursuivi pour sa religion et que nous nous occupons de la formation et justement pas du logement et qu'on ne peut pas commander sa voiture à l'administration. Il a été expliqué quelles ressources sont à disposition. Nombre d'entre eux connaissent l'Allemagne de la publicité, voient une belle publicité d'une BMW et pensent, que tous ici vivent ainsi ; ils viennent en Allemagne pour cette raison. On soutient, mais on exige aussi » (Birgit).

Ces deux classes se regroupent avec la classe 5 qui aborde le processus d'insertion et d'intégration dans la société. Des objectifs visant à favoriser l'appartenance sociale et la rencontre avec les groupes exclus apparaissent dans cette classe. Avec les réfugiés, ou les migrants, comme avec les publics « classiques » dans le processus d'insertion, le formateur joue un rôle de médiateur entre les dispositifs et les attentes des personnes. L'enjeu est de mobiliser des ressources pour que le processus d'intégration, toujours normatif, soit respectueux des personnes. La rencontre interpersonnelle et la collaboration sont des moyens significatifs de cette recherche d'adaptation. Ils signent un rôle d'inclusion sociale et un rapport au travail positif comme le précise Birgit :

« *Das sind meine Beweggründe, (...)sich um Zielgruppen zu kümmern, die oft ausgeklammert werden in der Gesellschaft... Zu den Zielgruppen, die von Ausgrenzung bedroht werden, gehören Alkoholranke und psychisch Kranke, Migranten, behinderte Kinder und ältere Mitarbeiter* » (Birgit).

« *Ma motivation tient aussi au fait (...)de m'occuper des groupes qui sont exclus de la société... parmi ces groupes menacés d'exclusion comptent les alcooliques et malades mentaux, migrants, enfants handicapés et travailleurs âgés.* » (Birgit).

Les classes 2, 4 et 5 traduisent la préoccupation des professionnels de l'insertion pour la personnalisation des dispositifs et pour une action adéquate face aux ressources et difficultés des bénéficiaires.

Les classifications descendantes hiérarchiques montrent ainsi des différences selon les lieux d'exercice. Si le clivage entre les dispositifs d'action publique et la mise en œuvre au quotidien de ces dispositifs traverse les frontières, il se joue toutefois dans le cadre de spécificités régionales.

Les français réaffirment les fondamentaux du métier sur la base historique de l'autoformation existentielle, un processus de formation de soi par soi (Pineau, 1995). Ils craignent que les évolutions des politiques nationales viennent percuter ces fondamentaux et déstabiliser les conditions d'exercice du métier, très institutionnalisé, de l'insertion.

Les allemands évoquent volontiers les dimensions relationnelles de l'insertion-intégration ainsi que leur appartenance à l'institution. Elles font sens, tout autant que pour les français, mais conservent un dynamisme d'individualisation possible et de service rendu que les français voient reculer sous l'effet des exigences politiques nationales.

4.3 Analyses factorielles des correspondances

Les analyses factorielles des correspondances font apparaître graphiquement les oppositions et les rapprochements sur un plan factoriel. Les plans factoriels qui rendent compte des deux corpus sont reproduits ci-dessous, voir les figures 4 et 5.

Pour les entretiens en français, les quatre classes apparaissent, de part et d'autre de deux facteurs. Le facteur 1 éloigne les classes 1 et 2 des classes 3 et 4. Il oppose l'action professionnelle focalisée sur la personne en insertion à sa dimension politique d'action publique.

Le facteur 2 est un axe d'une toute autre nature puisqu'il permet de répartir les formes et les classes selon le niveau de certitude ou d'incertitude perçu dans l'environnement ou sur son action. Sur les valeurs positives de l'axe porté par le facteur 2, un formateur peut avoir le sentiment de maîtriser ses fondamentaux comme la méthode de l'histoire de vie en formation (classe 4) ou considérer le cadre légal et réglementaire de l'insertion (classe 1) comme étant clarifié par la loi. A l'inverse, l'incertitude croît avec les problèmes non résolus de mise en œuvre du cadre légal et réglementaire (classe 2) ou avec les questionnements qui semblent s'imposer sur le sens du métier (classe 3).

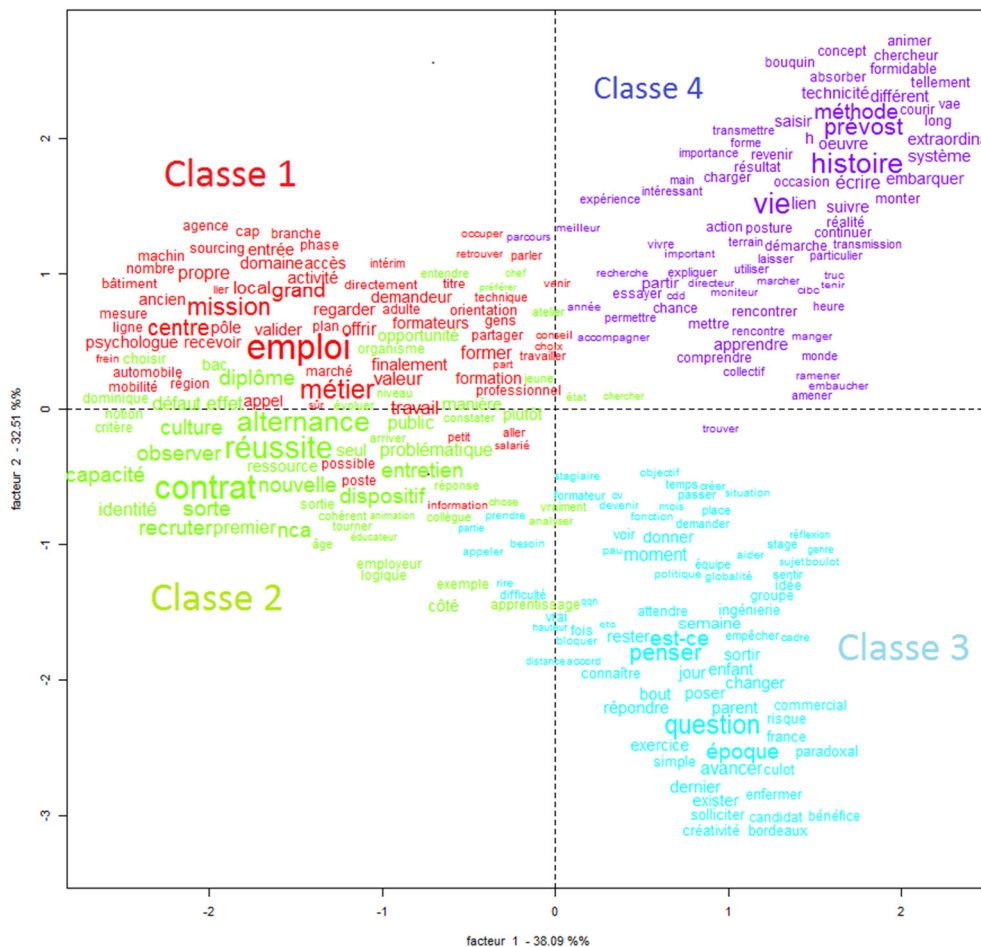


Figure 4. Plan factoriel des correspondances, entretiens auprès des professionnels de l'insertion

Pour les entretiens réalisés en Allemagne, les cinq classes sont distribuées selon deux facteurs. Le facteur 1 éloigne les classes 1 et 3, celles de la mise en œuvre pratique des dispositifs, de la classe 5 qui représente le processus, institutionnel, d'insertion. Les discours des *Seminarleiter* renvoient à une spécification des univers de significations. Évoquer l'insertion, en tant que dispositif d'action professionnelle au quotidien, mobilise des concepts langagiers différents de l'insertion perçue comme une politique publique au service de l'intégration des personnes.

Nous noterons que le plan factoriel montre la grande proximité entre les classes 2 et 4, ce qui renforce les résultats fournis par le dendrogramme précédent. Ici, la prise en compte des caractéristiques des publics rencontre le « sens » du métier. Ces deux classes sont réparties de part et d'autre de l'axe 1 mais s'écartent de la classe 5 portant sur l'insertion et ses dispositifs. Le facteur 2 oppose ainsi un discours sur l'insertion, en tant que dispositif fondé sur des objectifs politiques autour du renforcement de l'appartenance sociale à un discours centré sur la singularité des personnes bénéficiaires.

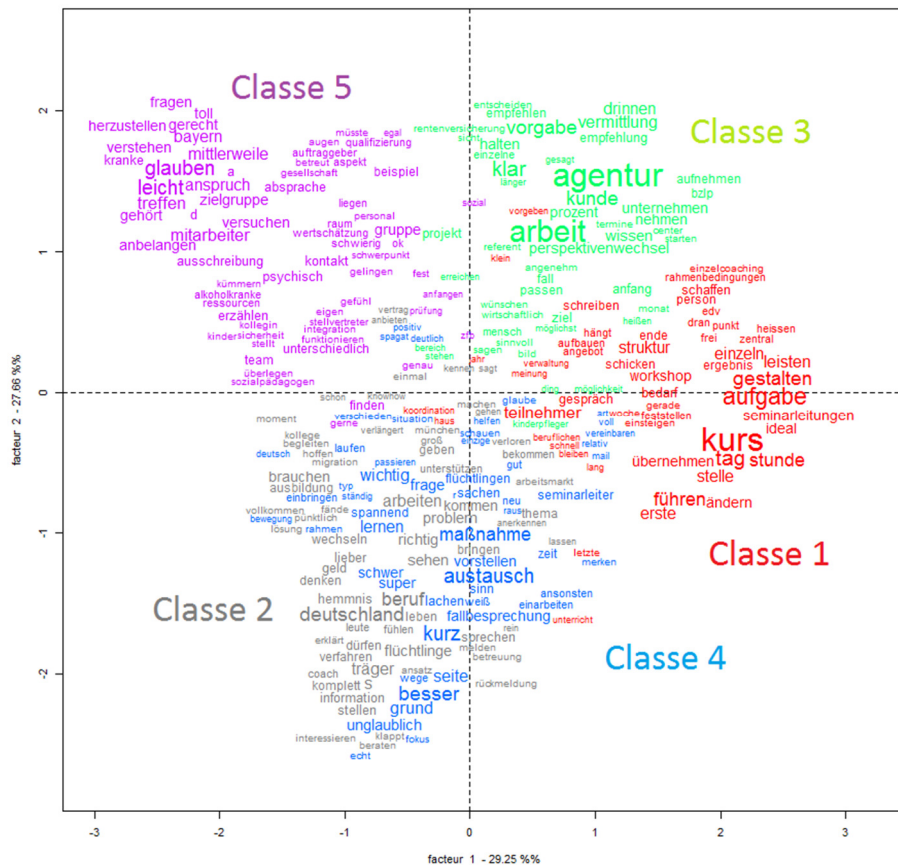


Figure 5. Plan factoriel des correspondances, entretiens auprès des *Seminarleiter*

Les discours français et allemand sont structurés sur une même opposition entre, d’une part, les pratiques professionnelles revendiquées par les professionnels de l’insertion et les *Seminarleiter* et, d’autre part, le caractère institutionnel des politiques d’insertion et d’intégration. Toutefois, une spécificité du discours des professionnels français apparaît lorsqu’ils s’expliquent sur le niveau de maîtrise perçue sur leurs pratiques ou sur l’environnement dans lequel ils évoluent. Ce dernier leur paraît bien plus incertain qu’à leurs collègues allemands.

Nous noterons que si les *Seminarleiter* développent également un discours sur le métier, ses valeurs et ses pratiques en changement, ils préfèrent se focaliser sur les personnes en insertion et leur singularité confrontées aux dispositifs d’action publique.

4.4 Analyse des similitudes

L’analyse des similitudes examine les corpus d’une toute autre manière que les analyses factorielles des correspondances et des classifications descendantes hiérarchiques. L’approche est ici locale et s’intéresse aux propriétés de connexité du corpus, c’est-à-dire à la proximité et aux relations entre les éléments d’un ensemble, sous forme d’un arbre maximum. Un arbre maximum est l’arbre créé par les arêtes les plus fortes du graphique des relations totales. La représentation graphique valorise les formes constituant des nœuds sur lesquels sont centrées

L'analyse des similitudes réalisée sur les entretiens en allemand montre des communautés lexicales articulées autour du couple *machen* et *geben*, ce qui confirme l'orientation des *Seminarleiter* vers le public bénéficiaire et son articulation avec les logiques professionnelles de gestion de projet, au sens de l'ingénierie pédagogique, et d'engagement dans l'intervention sociotechnique. L'accès au travail (*Arbeit*) apparaît clairement en relation avec l'action des professionnels et la demande publique (*Agentur*). Les professionnels de l'insertion initient des projets, travaillent avec des groupes, s'investissent dans des secteurs professionnels et ils utilisent des moyens d'action diversifiés, la formation n'étant que l'un d'entre eux.

La communauté lexicale *geben* rassemble des méthodes d'action clairement tournées vers les publics pour prendre en compte leurs spécificités. C'est à travers *geben* que l'accès s'ouvre vers les participants, puis vers les professionnels de l'insertion. Les modalités de l'action et les processus de travail sont techniques mais se veulent créatifs.

Nous observons que l'activité dynamique du formateur n'est pas le point central comme nous pouvions le remarquer avec les entretiens en français. L'équilibre est plus manifeste : l'action du *Seminarleiter* intègre la prise en compte du public et le reconnaît comme un partenaire dans un processus de collaboration en mouvement.

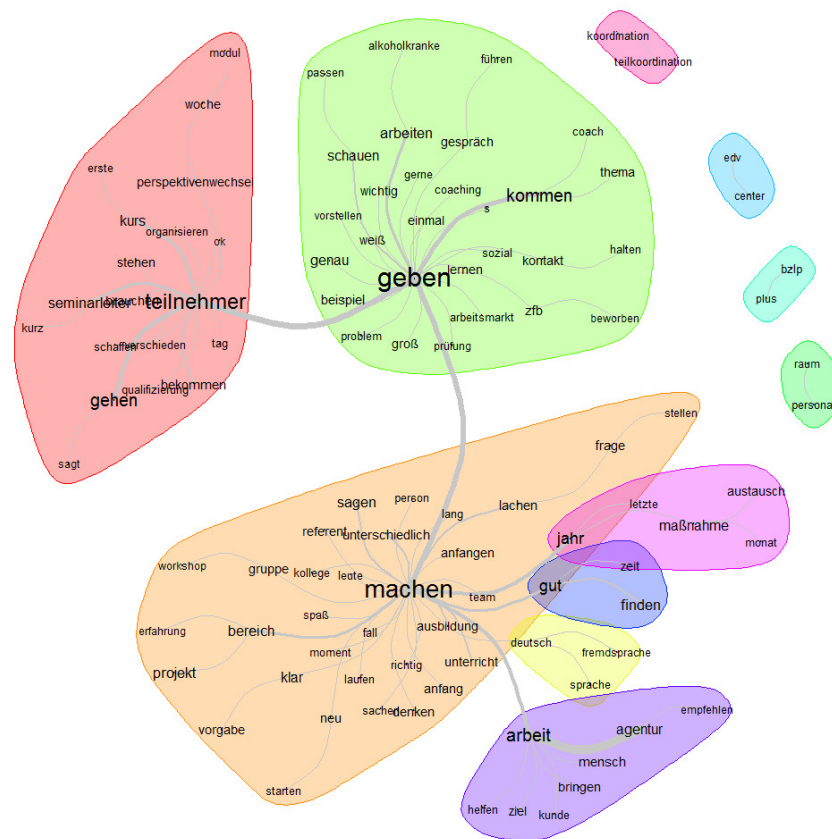


Figure 7. Analyse des similitudes, entretiens auprès des *Seminarleiter*

5 Discussion

En dépit d'un dispositif méthodologique de portée restreinte (neuf entretiens), nous avons instrumenté l'étude comparative. Les résultats confirment, sur le plan méso des interactions de travail et plus micro de l'identité professionnelle, ce que nous savions sur un plan macro (Barbier et Knuth, 2011; Bernoux, 1999; Dubar, 2001; Géhin et Méhaut, 1993; Vaniscotte, 1996). Nous avons retrouvé, auprès des *Seminarleiter*, les traces d'une grande attention portée aux rapports entre les logiques individuelles et celles de la collectivité. La perception des *Seminarleiter* de leur mission et de leurs modes d'action, engage la signification et le sens du travail d'insertion. Le bénéficiaire occupe une place centrale dans les représentations professionnelles et d'importantes marges de manœuvre existent dans la mise en œuvre de l'accompagnement. Les professionnels de l'insertion français, dans un rapport différent aux institutions, cherchent à répondre plus étroitement aux exigences des dispositifs d'action publique, quitte à subir ces exigences qui pourraient accroître le niveau d'incertitude et fragiliser le métier.

Ces résultats révèlent une structuration des discours et une signification implicite qui peuvent échapper aux acteurs immergés dans l'action quotidienne. Nous notons ainsi que les représentations du métier développées de part et d'autre du Rhin obéissent aux déterminants structurels, culturels et sociaux, connus par ailleurs et ancrés par la transmission intergénérationnelle (Baillauquès, 2004; Herskovits et Vaudou, 1967; Véron, 2006). La pression économique a une influence sur les politiques publiques menées et la fréquence de la succession des dispositifs et leurs modalités de mise en œuvre, laissant plus ou moins de liberté d'action aux professionnels pour atteindre les objectifs fixés.

Est-il préférable d'adapter les personnes aux dispositifs d'insertion ou faut-il privilégier la créativité et la personnalisation des parcours ? Ces questions sont en arrière-plan des entretiens avec un fond commun de références professionnelles, mais nous avons constaté que les approches diffèrent sensiblement.

C'est peut-être en Allemagne, où l'insertion professionnelle met l'accent sur les potentialités individuelles, que la pression normative exercée par les professionnels sur les bénéficiaires est la plus grande. Sous couvert de liberté de choix et de souplesse dans la mise en œuvre des parcours en dehors de dispositifs rigides, les *Seminarleiter* peuvent promouvoir une injonction d'autonomie et de responsabilisation personnelle. Leurs collègues français, eux, ont appris des dispositifs et des marges d'incertitude attachées aux dispositifs. Ils transmettent aux bénéficiaires ce qu'ils éprouvent eux-mêmes professionnellement : le poids qu'exercent les dispositifs sur les individus et les professionnels, le peu de contrôle face aux causalités externes et aux déterminants institutionnels portés par les dispositifs. En l'espèce, apprendre tout au long de la vie est finalement une affaire de représentations du soi professionnel dans un environnement en mutation.

Ces représentations façonnent les identités et l'image que les professionnels français et allemands se constituent des bénéficiaires. Sans pouvoir constituer une typologie transnationale des professionnels de l'insertion, il apparaît que l'action des professionnels français de Forma est basée sur une attente de conformité aux règles posées par les dispositifs. La personne en insertion est appelée à s'adapter. Les professionnels de l'insertion restent néanmoins attentifs à l'accompagnement des projets personnel. La tension entre les logiques institutionnelles et la

volonté d'accompagnement est source d'incertitude sur leur positionnement et leur identité professionnels.

Du côté des professionnels allemands de Zfb, la personne en insertion est perçue comme un partenaire et son projet d'insertion est discuté. Les *Seminarleiter* ne perçoivent pas l'insertion comme un dispositif aut centré sur le formateur mais comme un jeu à trois, la personne en insertion, les politiques publiques régionalisées et le professionnel. Là où les professionnels de Forma *tirent* les personnes en insertion vers les objectifs des politiques publiques, les *Seminarleiter* de Zfb *accompagnent* les projets des personnes qui les *poussent* à s'insérer.

Le contrat intergénérationnel autour de l'insertion professionnelle ne saurait être un contrat léonin, imposé par les représentants des dispositifs d'insertion. Au contraire, comme tout contrat authentique, il est négocié dynamiquement par les protagonistes. Chacun d'entre eux dispose pour cela de ses propres ressources, représentations et croyances sur la place des uns et des autres.

6 Conclusion

Dans la plupart des pays d'Europe, les jeunes, les personnes en difficulté sociale et professionnelle, les migrants, occupent une place singulière sur le marché du travail. Un taux de chômage élevé, une précarisation de leurs conditions de vie, parfois un faible niveau de qualification et de diplôme, rendent indispensable une action professionnelle d'insertion et d'intégration.

Les politiques d'insertion varient entre la France et l'Allemagne. Dans tous les cas, il s'agit d'un processus complexe où les projets individuels et collectifs doivent rencontrer les politiques publiques en vigueur. La formation par l'alternance et le diplôme représentent des voies d'accès à l'emploi différentes mais, dans les faits, elles doivent être souvent accompagnées par des professionnels attentifs et stimulants, également normatifs.

Insérer, c'est introduire, comme on introduit un *curriculum vitae* dans une enveloppe sociale. Le processus vise à ne plus vivre dans la marge mais à l'intérieur, pour « faire société ». À écouter les professionnels de l'insertion que nous avons rencontrés en France et en Allemagne, le rôle de l'État, des régions et des entreprises, à travers la diversité des dispositifs d'insertion, est devenu crucial pour construire et exercer de manière différente aujourd'hui la pression normative intergénérationnelle favorable à une insertion réussie.

Chacun à leur manière (socialement réglée...), les professionnels de l'insertion français et les *Seminarleiter* lisent encore Durkheim (2013, p. 51) :

« L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné ».

Sans doute, marchent-ils encore dans ses pas quand il s'agit de formation d'adultes, d'insertion et d'intégration sociale.

7 Références bibliographiques

- Baillauquès, S. (2004). Des brèches dans les professions. Rapports entre générations et formation. *Recherche et formation*, (45), 5-10.
- Barbier, J.-C. (2000). À propos des difficultés de traduction des catégories d'analyse des marchés du travail et des politiques de l'emploi en contexte comparatif européen. Centre d'études de l'emploi et Université Paris VII-Denis Diderot. Consulté à l'adresse <http://www.cee-recherche.fr/publications/document-de-travail/propos-des-difficultes-de-traduction-des-categories-danalyse-des-marches-du-travail-et-des>
- Barbier, J.-C. (2006). Analyse comparative de l'activation de la protection sociale en France, Grande Bretagne, Allemagne et Danemark, dans le cadre des lignes directrices de la Stratégie européenne pour l'emploi. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00085155/>
- Barbier, J.-C. et Knuth, M. (2011). Activating Social Protection against Unemployment: France and Germany Compared. *Sozialer Fortschritt*, 60(12), 15-24.
- Bernoux, P. (1999). *La sociologie des organisations: initiation théorique suivie de douze cas pratiques*. Points (5ème édition.). Paris : Seuil.
- Bertaux, D. et Singly, F. de (2003). *Les récits de vie: perspective ethnosociologique*. Paris : Nathan.
- Berthet, T. et Bourgeois, C. (2015). Approche intégrée des politiques de l'emploi: les défis de la territorialisation et de l'individualisation / actualites / accueil -. *Céreq - Centre d'études et de recherches sur les qualifications*. Site télé-accessible à l'adresse <<http://www.cereq.fr/index.php/actualites/Approche-integree-des-politiques-de-l-emploi-les-defis-de-la-territorialisation-et-de-l-individualisation>>. Consulté le 11 juin 2017.
- Bezille-Lesquoy, H. et Courtois, B. (2006). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Chronique sociale.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). *Berufsbildungsbericht_2017*. Site télé-accessible à l'adresse <https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsbericht_2017.pdf>. Consulté le 11 juin 2017.
- Carré, P. et Moisan, A. (1997). *L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat* (Impr.). Paris : Fayard.
- Cros, F. (2007). *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles: enjeux et conditions*. Paris : L'Harmattan.
- Debordeaux, D. et Strobel, P. (dir.) (2002). *Les solidarités familiales en questions: entraide et transmission*. Droit et société. Série sociologie. Paris : L.G.D.J.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 123(1), 15.
- Dietrich, T. (1998). *Zeit- und Grundfragen der Pädagogik: eine Einführung in pädagogisches Denken*. Bad Heilbrunn/Obb : Klinkhardt.
- Domingo, P. (2012). Évaluation des effets de l'accompagnement sur les trajectoires des bénéficiaires: quels enseignements? *Informations sociales*, (169), 100-107.

- Drapéri, J.-F. (2002). L'entretien auto-biographique: présentation abrégée et commentaires pratiques. Dans A. Moisan, P. Carré, et H. Bezille (dir.), *L'autoformation, fait social?: aspects historiques et sociologiques* (p. 375-392). Paris : L'Harmattan.
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29(1), 73-85.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et sociétés*, 1(1), 23.
- Dubar, C. (2015). Comparaisons internationales: quel modèle français de formation? *La formation professionnelle continue*, La découverte, 6, 75-90.
- Dubar, C. et Nasser, C. (2015). *La formation professionnelle continue*. Repères sociologie (Sixième édition.). Paris : La Découverte.
- Dupré, M., Giraud, O. et Lallement, M. (dir.) (2012). *Trajectoires des modèles nationaux: État, démocratie et travail en France et en Allemagne*. Travail et société. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- Durkheim, É. (2013). *Éducation et sociologie* (1ere édition 1922.). Paris : PUF.
- EURYDICE (2002). *Glossaire européen de l'éducation*. Bruxelles : Unité européenne d'Eurydice.
- Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation. Anthropologie du blason et de l'autoformation*. Histoire de vie et formation. Paris : L'Harmattan.
- Gasparini, P. (2008). *Autofiction: une aventure du langage*. Poétique. Paris : Seuil.
- Géhin, J.-P. et Méhaut, P. (1993). *Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*. Collection Pour l'emploi. Paris : L'Harmattan.
- Guérin, S. et Pijoan, N. (2009). Intégration ou exclusion des seniors, l'impact des représentations sociocognitives des décideurs: l'exemple des directeurs de maison de retraite. *Management & Avenir*, 30(10), 107. doi:10.3917/mav.030.0107
- Heidemann, W. (2010). La formation continue en Allemagne. *Regards sur l'économie allemande*. Site télé-accessible à l'adresse <<https://rea.revues.org/4083>>. Consulté le 11 juin 2017.
- Herskovits, M. J. et Vaudou, F. (1967). *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Paris : Payot.
- Issehnane, S. (2009). Les politiques publiques d'insertion professionnelle des jeunes : la France peut-elle s'inspirer des expériences étrangères? *Interventions économiques*, (40). Consulté à l'adresse <https://interventionseconomiques.revues.org/98>
- Jovelin, E. (2006). L'enseignement du travail social en Europe. La reconnaissance par l'université en question. *Informations sociales*, (135), 120-129.
- Le Mouillour, I. et Geiben, M. (2016). L'engagement des entreprises dans le dispositif de formation professionnelle en Allemagne. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (71), 63-72.
- Légaré, J., Véron, J. et Pennec, S. (2004). *Âge, générations et contrat social: l'État-providence face aux changements démographiques*. Paris : Institut national d'études démographiques.
- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique: théorie, clinique*. Interfaces. Marseille: Paris : Hommes et perspectives/Epi; Desclée de Brouwer.
- Malet, R. (2005). De l'État-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée. *Carrefours de l'éducation*, 1(19), 165.
- Malet, R. et Brisard, E. (dir.) (2005). *Modernisation de l'école et contextes culturels: des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*. Collection Éducation comparée. Paris : Harmattan.
- Mauss, M. (2012). *Essai sur le don : forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Quadrige Grands Textes (1ere éd. 1925.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Mayen, P. (2005). Travail de relation de service, compétences et formation. Dans M. Cerf et P. Falzon (dir.), *Situations de service: travailler dans l'interaction* (1re éd., p. 61-85). Paris : Presses universitaires de France.

- Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches en éducation*, (4), 51-64.
- Perrin, F. (2015). *Formation initiale et formation continue* (p. 53). Etats généraux du travail social. Consulté à l'adresse http://social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/formation_initiale_formation_continue.pdf
- Peyronie, H. (2011). Les problématiques sociologiques de la formation des enseignants et de leur socialisation identitaire: quelles comparaisons internationales? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 44(3), 53-76.
- Pineau, G. (1983). *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*. Paris : Edilig.
- Pineau, G. (1995). Recherches sur l'autoformation existentielle: des boucles étranges entre auto et exoréférences. *Éducation Permanente*, (122), 165-178.
- Pineau, G. et Le Grand, J.-L. (2013). *Les histoires de vie*. Paris : PUF.
- Prévost, H. (2005). *Commencer à gagner sa vie sans la perdre recherche sur le premier cours de la vie professionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Reinert, M. (1993). Les « mondes lexicaux » et leur « logique » à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*, (66).
- Rose, J. (2005). D'une génération à l'autre ... Les « effets » de la formation initiale sur l'insertion / / publications / accueil - Céreq - Centre d'études et de recherches sur les qualifications. *Céreq Bref*, p. 4.
- Tortérat, F. (2011). Le récit biographique en formation : un discours professionnel valorisant les parcours. *Lidil*, (43), 75-88.
- Tourmen, C. et Prévost, H. (2012). *Etre formateur aujourd'hui: des formateurs de l'AFPA s'interrogent sur leur métier*. Dijon : Raison et passions.
- Trottier, C. (2001). La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes. *Education et sociétés*, 7(1), 5. doi:10.3917/es.007.0005
- Vaniscotte, F. (1996). *Les écoles de l'Europe — Systèmes éducatifs et dimension européenne*. Paris : INRP.
- Véron, J. (2006). Espérance de vie, âges et générations. Le "système des âges" en pleine évolution. *Informations sociales*, 6, 6(134), 16-26.