

Orientations à moyen terme 2023 – 2026

Centre d'études et de recherches sur les qualifications



SOMMAIRE.

SOMMAIRE	2
INTRODUCTION	3
TROIS AXES THÉMATIQUES	6
1er axe. La relation formation-emploi-travail face aux transformations du pilotage et de la gouvernance des systèmes de formation et de certification	7
1.1. <i>Des politiques visant un rapprochement école/entreprise</i>	7
1.2. <i>L'enseignement supérieur, entre massification, diversification, sélection et inégalités</i>	11
1.3. <i>Vers une prise en compte de la transition écologique dans la formation tout au long de la vie</i>	12
1.4. <i>Évolutions des formations et des certifications</i>	13
1.5. <i>Les politiques d'orientation comme composantes en évolution du système de formation</i>	14
2e axe. La relation formation-emploi-travail face aux transformations des organisations	16
2.1. <i>Transformation des organismes de formation et des organisations en charge des politiques d'accompagnement</i>	16
2.2. <i>Les transformations des politiques de formation des entreprises</i>	17
2.3. <i>Ce que les transitions écologique et numérique font au travail et aux compétences</i>	19
3^e axe. Les individus au cœur de la relation formation-emploi-travail	21
3.1. <i>Aspirations et projets individuels</i>	21
3.2. <i>Des changements dans les parcours</i>	22
3.3. <i>Les conditions dans lesquelles se construisent les parcours</i>	23
3.4. <i>Des individus inscrits dans des territoires</i>	24
LA POLITIQUE SCIENTIFIQUE	26
Des liens forts avec le monde de la recherche	27
Un Céreq a la fois producteur et utilisateur de données	28
Une politique de la science ouverte	30
BIBLIOGRAPHIE	31

INTRODUCTION

Les Orientations de Moyen Terme (OMT) visent à guider les travaux du Céreq pour les quatre années à venir (voir encadré 1) en mettant l'accent sur son cœur de métier, l'analyse de la relation formation-emploi-travail. Il s'agit de profiter du savoir produit et de l'expertise accumulée par l'établissement et ses centres associés, contribuant à ses liens solides avec la recherche, pour aborder les questions nouvelles qui se posent aujourd'hui dans le champ de l'emploi et du travail, de l'orientation et de la formation. Ces nouvelles OMT visent donc à 1) se concentrer sur les problématiques véritablement au cœur des missions du Céreq en allant plus finement dans la compréhension de certains phénomènes en jeu ; 2) proposer des travaux de capitalisation et des méta-analyses ; 3) mobiliser cette connaissance pour aborder des questions nouvelles et se renouveler ; 4) tout en adaptant les démarches d'analyse, tant au niveau des matériaux mobilisés que des méthodologies déployées.

Il est possible de dégager des travaux conduits dans le cadre des précédentes OMT trois transformations majeures traversant le champ, à savoir : les modifications du pilotage et de l'organisation des systèmes de formation et de certification ; l'adaptation des organisations aux transformations technologiques et sociétales ; la diffusion de la responsabilisation des individus pour construire leur parcours et donc l'importance de leurs aspirations et comportements. Ces transformations conduisent à des renouvellements des questionnements et des cadres d'analyse de la relation formation-emploi-travail. Elles constituent les trois axes de ces OMT.

Le premier axe concerne les changements dans le pilotage et l'organisation des systèmes de formation et de certification. Les changements s'opèrent à plusieurs niveaux. Ils concernent tout d'abord le système de formation via des ambitions renforcées d'un resserrement des liens avec le système productif et ses emplois (1.1.1) et via la massification de l'enseignement supérieur et ses conséquences en termes de sélection, de diversité des parcours et d'inégalités (1.1.2.). L'enseignement supérieur comme le secondaire sont aussi appelés à se transformer par la prise en compte des questions environnementales (1.1.3.). À un niveau plus fin, les changements répondent également au nouvel intérêt pour certains types de formations et de certifications, telles que les formations complémentaires d'initiative locale, les colorations de diplômes ou encore les micro-certifications et l'approche par les compétences comme cadre de référence des référentiels de diplôme et donc comme instrument de politiques publiques (1.1.4.). Enfin, les transformations concernent les politiques et dispositifs d'orientation, orientation scolaire, mais également orientation tout au long de la vie (1.1.5.). En interrogeant ces transformations des politiques publiques, cette première approche ambitionne également de s'intéresser aux nouveaux modes de régulation qui en découlent.

Le deuxième axe proposé dans ces OMT renvoie aux transformations des organisations dans lesquelles s'incarne cette relation formation-emploi-travail, que ce soient des organisations productives, des institutions intermédiaires en charge de faciliter, accompagner ou encadrer la mise en action de cette relation formation-emploi-travail ou encore des

contextes de travail. Ces transformations sont à la fois technologiques et sociétales, poussées par les forces du marché ou tirées par les politiques publiques. C'est ainsi que cette deuxième approche aborde les transformations des organismes de formation, et des métiers des professionnels de l'insertion et plus largement de l'accompagnement, les deux étant soumis à un élargissement de leurs missions (1.2.1.). Sont aussi appréhendées les transformations des pratiques et usages de la formation continue des entreprises (1.2.2.). Analyser ces pratiques, c'est se donner les moyens d'observer les effets des politiques publiques menées en matière de besoins en compétences, de métiers en tension, etc. C'est également appréhender ce que révèlent ces pratiques, en termes d'organisation du travail, de conditions de travail, de rapport au travail, etc. Les questions portent alors aussi sur les modalités d'accompagnement de ces transformations par les acteurs de la relation formation-emploi-travail que sont notamment les OPCO et les branches professionnelles. Les effets des grandes transitions, écologique et numérique sont également au cœur de cette deuxième approche (1.2.3). Les effets de la transition écologique devraient se lire à la fois au niveau des organisations du travail et des pratiques professionnelles. De son côté, la transition numérique peut être abordée via le développement de l'intelligence artificielle et notamment ce qu'elle fait au travail et aux apprentissages, mais aussi au travers des usages du télétravail et de ses conséquences sur certaines professions.

Dans la continuité de ces deux premiers axes, le troisième propose de replacer l'individu au cœur de la relation formation-emploi-travail. Face aux transformations des politiques publiques et des organisations analysées dans les deux premières approches, il s'agit d'interroger la capacité des individus à être acteurs de leurs parcours et les éléments y contribuant. Les données d'enquêtes quantitatives et d'enquêtes qualitatives s'avèrent, à ce titre, essentielles pour affiner la compréhension des liens formation-emploi-travail. Ils permettent ainsi de prendre en considération les aspirations et projets individuels, la façon dont ils se construisent et évoluent dans le temps, ainsi que leurs déterminants (1.3.1.), notamment les projets de reconversions ou plus simplement de mobilités professionnelles (1.3.2.). Elles permettent de tenir compte au mieux des conditions dans lesquelles se construisent les parcours (1.3.3.) et des dimensions territoriales de la relation formation-emploi-travail (1.3.4).

Pour mener à bien ces nouvelles OMT le Céreq déploiera son expertise théorique et méthodologique avec l'ambition d'aller toujours plus vers : des approches pluridisciplinaires et partenariales, l'utilisation de méthodes mixtes articulant quantitatif et qualitatif et la réalisation de démarches évaluatives et de méta-analyses. Dans ce contexte, la politique scientifique mettra l'accent d'une part sur l'importance des liens avec le monde de la recherche (2.1.), d'autre part sur la double expertise du Céreq en matière d'utilisation et de production de données (2.2.) et enfin sur la volonté de s'inscrire dans le cadre de la science ouverte (2.3.)

Encadré 1. Contrat d'Objectifs et de Performance (COP), Orientations de Moyen Terme (OMT) et programme d'activité

L'organisation de la production scientifique du Céreq s'organise au travers de trois documents. Tout d'abord l'activité du Céreq est structurée par le COP qui donne les grands objectifs, y compris ceux relevant de la production de connaissances. Ainsi le COP (dans sa version provisoire, en attente du vote lors du CA du 1^{er} décembre) précise les objectifs et actions suivantes :

Objectif 1.1. Développer, optimiser et faire évoluer le potentiel d'enquêtes du Céreq et l'exploitation de données provenant d'autres sources

Action 1.1.1. Optimiser les modes opératoires de production d'enquête

Action 1.1.2. Produire la seconde interrogation de l'enquête Génération 2017 et la première vague d'interrogation de Génération 2021, en anticipant au mieux les évolutions de l'enquête

Action 1.1.3. Produire en lien avec la Dares et France Compétences des enquêtes répondant aux besoins d'éclairage de la formation continue

Action 1.1.4. Suivre en lien avec le SIES l'enquête européenne d'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur (European Graduate Tracking Initiative)

Action 1.1.5. Répondre à des besoins en enquêtes ad hoc

Objectif 1.2. Renforcer la mise en cohérence des études et des recherches à partir des enjeux actuels de politique publique

Action 1.2.1. Éclairer les nouveaux défis de la relation formation/emploi

Action 1.2.2. Développer des études issues des nouvelles enquêtes sur la formation continue et les organismes de formation

Action 1.2.3. Mieux qualifier les besoins en compétences et en formation

Action 1.2.4. Renforcer la fonction d'évaluateur du Céreq

Action 1.2.5. Renforcer les méta-analyses

Objectif 1.3. Accentuer les coopérations avec les directions en charge des certifications, des études et de la production statistique des ministères de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et du Travail

Action 1.3.1. Prolonger l'expertise de l'établissement sur les évolutions en cours des certifications

Action 1.3.2. Montée en expertise sur les enjeux européens de politique de formation initiale et continue

Action 1.3.3. Développer les partenariats liés aux enquêtes et les échanges sur les données produites

Les OMT s'inscrivent ensuite dans le cadre établi par le COP, en précisant les orientations scientifiques.

Enfin, un programme d'activité annuel est défini, en cohérence avec ces OMT, précisant pour les 12 mois à venir les projets concrets qui seront réalisés. Chaque année un bilan-programme est présenté pour vote au CA, contenant à la fois le bilan de l'année écoulée et le programme de l'année à venir.

TROIS AXES THÉMATIQUES

Cette première partie des OMT présente les trois axes thématiques proposés, cœur des OMT, à savoir questionner la relation formation-emploi-travail au prisme des changements dans le pilotage et l'organisation des systèmes de formation et de certification, des transformations des organisations dans lesquelles s'incarnent cette relation et des comportements des individus « acteurs ». Ces trois axes proposent un cadre général pour les travaux de la période 2023-2026 sans pour autant être exhaustifs. Ils permettent de mettre l'accent sur des dimensions centrales dans l'éclairage de la relation formation-emploi-travail que propose le Céreq. Ces thématiques centrales sont en particulier **l'apprentissage** et ses transformations récentes et plus largement la politique, et ses traductions concrètes, en faveur d'un **rapprochement école/entreprise**. Elles concernent également ce que la crise écologique fait au travail et aux compétences et la façon dont les formations peuvent contribuer à **l'écologisation**. De même apparaît centrale l'attention apportée aux **organisations** et aux **entreprises** et à ce que nous apprennent leurs pratiques en matière de formation continue, tout comme la prise en compte des **choix, projets, aspirations** des individus dans un contexte d'individualisation des parcours. Enfin, on retrouve également tout au long de ces trois axes le **risque de production de nouvelles inégalités**, entre les individus comme entre les organisations, face aux transformations en cours, qu'elles concernent les systèmes de formation, les politiques publiques, les transformations sociétales et technologiques. Cela concerne notamment l'évolution des inégalités entre les femmes et les hommes face à différentes transformations en cours, qu'il s'agisse de la réforme de la voie professionnelle, du développement de l'apprentissage ou à un autre niveau de la transition écologique et de ses conséquences en termes de formation, d'emploi et de travail.

1er axe. La relation formation-emploi-travail face aux transformations du pilotage et de la gouvernance des systèmes de formation et de certification

L'attention doit être portée à la mise en œuvre de réformes récentes — mais qui s'inscrivent dans une continuité — en mettant en regard les intentions de ces politiques publiques et leur traduction concrète dans les pratiques des acteurs et organisations, ainsi que les conséquences en matière d'égalité d'accès à la formation et à l'emploi des individus. Six entrées sont proposées dans ce premier axe : la mise en questionnement de l'ambition sans cesse réaffirmée d'un rapprochement école/entreprise ; l'articulation entre voie générale, technologique et professionnelle ; le développement de l'enseignement supérieur, entre massification, diversification, sélection et inégalités ; les nouveaux types de formations et certifications ; l'évolution des politiques et dispositifs publics en matière d'orientation. Ce sont ainsi tous les enjeux liés à l'éducation, l'apprentissage, la transmission qui sont posés dans cet axe. Qu'apprend-on et comment dans un système de formation et des systèmes productifs transformés et quels en sont les effets sur l'insertion et les parcours professionnels ? Mais ce sont également des enjeux en termes de nouveaux modes de régulations qui sont soulevés par la prise en compte de ces transformations des politiques publiques et de ce qu'elles produisent sur l'ensemble des acteurs, entreprises, établissements de formation, mais également partenaires sociaux et organismes tels que France Compétences notamment. Ce premier axe peut aussi être le cadre de méta-analyses et de démarches évaluatives, notamment sur les effets des financements Programme d'Investissements d'Avenir (PIA), dispositifs qui depuis le début de la décennie 2010 contribuent à façonner le système de formation et d'enseignement professionnels.

1.1. Des politiques visant un rapprochement école/entreprise

L'ambition déjà ancienne de disposer d'un système de formation répondant au mieux aux besoins en compétences du système productif est aujourd'hui renforcée et portée par des réformes récentes, tant du côté de la formation initiale que de celui de la formation continue (loi sur l'école de la confiance de juillet 2019 et réforme en cours du lycée professionnel 2022 loi du 5 septembre 2018). Cet objectif doit être questionné, et ce de multiples façons. En premier lieu, les interrogations portent directement sur la capacité des acteurs économiques à identifier leurs besoins pour aujourd'hui et pour demain. À quel niveau ces besoins s'expriment-ils de façon pertinente (intersectoriel, branches, territoires, entreprises) ? Et comment mesurer si cet objectif est réellement atteint ? En second lieu, la question du rapprochement école/entreprise renvoie aussi bien à des enjeux de lien entre formations suivies et métiers exercés — les individus formés pour un métier vont-ils (devraient-ils) forcément l'exercer ? — qu'à des enjeux de responsabilité des entreprises en matière de développement des compétences et de coordination des différents acteurs de la formation (Galli, Paddeu, Veneau 2020, Lefresne 2023, Giret, Lopez, Rose 2005, Giret 2015, Verdier 2020, Dupray *et al.*, 2020). La coexistence de deux grands paradigmes a ainsi été mise en évidence (Brochier 2023). D'une part, un modèle séquentiel où les entreprises se positionnent avant tout en prescripteurs de contenu de formation. D'autre part, un modèle de co-

construction dans lequel les entreprises sont cette fois des partenaires engagés aux côtés des établissements pour contribuer à la professionnalisation des formations. Dans le prolongement des travaux cités, ces OMT souhaitent interroger ces politiques en faveur d'un rapprochement école/entreprise au travers de cinq entrées différentes et complémentaires.

L'enjeu se situe tout d'abord au niveau de l'enseignement secondaire professionnel. Les travaux engagés lors du dernier projet de réforme du lycée professionnel s'inscrivent directement dans cette approche et c'est alors une double question qui peut être posée. La première est celle de la place des différents diplômes de la voie professionnelle dans l'offre de formation et en particulier du bac professionnel. Les derniers travaux réaffirment et précisent le rôle propédeutique du bac professionnel et la particularité du Cap, unique certification de niveau 3 (Bonnard, Danner, Olympio 2022), tandis que les travaux se poursuivent sur le devenir de ces bacheliers au sein de l'enseignement supérieur et les inégalités sociales qui s'y révèlent (Merlin 2020a, Merlin 2022, Guégnard et Danner 2019), en particulier grâce aux enquêtes Génération. La deuxième question est celle des rôles respectifs des temps en formation et en entreprise (Berthaud et Giret 2022) et concerne les formations en alternance comme les périodes de stages pour les formations par la voie scolaire. Poser cette question c'est s'interroger sur la façon dont ces temps sont organisés, sur la façon dont le jeune est accueilli dans l'entreprise, renvoyant à des enjeux de tutorat voire de mentorat. C'est aussi, et cela dépasse le cadre de l'enseignement secondaire pour concerner tous les niveaux de formation, s'interroger sur le sens et l'utilité de ces expériences professionnelles, dans l'accès à l'emploi, mais aussi dans les choix d'orientation et la construction d'identités professionnelles (Bonnard, Droyer, Giret, 2022).

L'analyse des évolutions de l'enseignement professionnel doit se faire en tenant compte des autres voies de formations, et notamment du rôle et de la place de la voie technologique, voie ayant fait l'objet de beaucoup moins de réformes que les voies générale et professionnelle. Ces questionnements sur la voie technologique prennent place dans un contexte de baisse des effectifs et de déséquilibres très prononcés entre les huit spécialités avec plus de la moitié des élèves en filière STM et renvoient aussi à l'enjeu des poursuites d'études et à une possible concurrence entre bacheliers technologiques et bacheliers professionnels dans l'accès au supérieur court.

L'enjeu du rapprochement école/entreprise se situe également au niveau de l'enseignement supérieur, au travers de son mouvement de professionnalisation. Cette professionnalisation (Rose 2018) se concrétise aussi bien par l'augmentation des effectifs dans les filières professionnelles existantes, la création de nouvelles filières comme cela a été le cas avec les licences professionnelles et le BUT, le développement des stages, le développement de l'apprentissage, celui de la formation continue, la mise en place de dispositifs d'orientation et d'appui à l'élaboration des projets professionnels ou encore la création de formations à l'entrepreneuriat. Ces évolutions, qui s'inscrivent dans le cadre de politiques européennes et de l'approche dite par les compétences, sont largement étudiées (FE 138 de 2017 et 156 de 2022, Béduvé et Robert 2022) et continuent de soulever des réflexions. Des questions se posent au niveau des certifications et de leurs référentiels en blocs de compétences. Les questions concernent aussi les effets de cette professionnalisation sur l'employabilité des jeunes, leurs parcours ou encore les pratiques de recrutement des entreprises, renvoyant à

des enjeux en termes de compétences attendues, notamment de compétences dites transversales (Berthaud 2021, Giret 2018, Gendron 2019, Beaupère, Blanchard, Lemistre, Ménard 2021) ou encore d'obtention d'un « emploi adéquat » (Béduwé 2018) et plus largement d'insertion professionnelle (Glaymann 2023). Enfin, les questions relèvent du sens et de l'intérêt même de la professionnalisation (De Lescure 2021), en lien avec les risques d'une professionnalisation à plusieurs vitesses ou de tensions entre professionnalisation versus universitarisation.

Une troisième façon de questionner ce rapprochement entre école et entreprise passe par l'observation des formations en apprentissage. Fort de l'expertise accumulée sur le sujet depuis plus de 20 ans (Cart, Léné, Toutin, 2018 ; Kergoat et Maillard 2022 ; Coupié et Gasquet 2021), le Céreq doit renouveler son approche de cette voie de formation, tant les transformations de ces dernières années, sous l'impulsion de la loi du 5 septembre 2018 et du plan « 1 jeune, 1 solution » en 2020, en ont modifié significativement le volume, et peut-être les logiques d'usage. Qui est ce nouveau public d'apprentis ? À qui profite et ne profite pas le développement de l'apprentissage ? Qui en est exclu ? Quelles formes de sélection existent ? Quid de l'orientation vers cette voie ? L'apprentissage devient-il un mode de financement des études et donc un facilitateur des poursuites d'études dans le supérieur ? Comment garantir la qualité de l'accompagnement de l'apprenti par son maître d'apprentissage ? L'effet positif observé jusque-là sur l'insertion est-il maintenu ? La différenciation entre apprentissage du secondaire et apprentissage du supérieur se renforce-t-elle ? Quelles formes de régulation entre les nouveaux acteurs ? Comment se modifie, ou pas, la relation tripartite entre l'apprenti, l'entreprise et l'établissement de formation ? Comment les différents acteurs s'emparent-ils des transformations en cours ? Quels enjeux de coordination entre eux ? Comment les établissements de formation font-ils face à cette explosion quantitative de l'apprentissage, dans leur activité de travail comme dans l'organisation et les conditions de travail ? Quelle place des établissements privés de formation ? Comment entreprises et branches professionnelles déploient-elles leurs nouvelles compétences ? Et *in fine* contrats d'apprentissage et contrats de professionnalisation se révèlent-ils concurrents ou complémentaires ? Autant de questionnements méritant de nouvelles analyses et une identification claire des enjeux qui se posent en termes de potentielles inégalités d'accès, qu'elles relèvent du sexe, des origines sociales ou ethniques, des territoires, etc. De même, le mouvement d'ensemble de développement de l'apprentissage et l'accentuation de la professionnalisation de l'enseignement, via le développement des périodes de stages, doivent inciter à reposer la question de la spécificité de la voie de formation par apprentissage par rapport à la voie scolaire, voire de la primauté de l'apprentissage sur les stages, chère à l'idée d'une professionnalisation à plusieurs vitesses (Patroucheva 2014, Mignot-Gérard *et al.*, 2022). Le triple avantage de l'apprenti (Arrighi 2013) — qui possède une expérience professionnelle, s'est acculturé au monde du travail et a acquis un avantage informationnel sur le fonctionnement du marché du travail — doit peut-être désormais être relativisé. Avec cette transformation majeure de l'apprentissage, conséquence de son explosion quantitative, c'est l'entreprise dans son rôle de formation et de développement des compétences qui est interrogée ; dimension que l'on retrouvera aussi dans le deuxième axe de ces OMT.

Les Campus des métiers et des qualifications (CMQ) sont au cœur de cette volonté de rapprochement école/entreprise. Créés en 2013 dans le cadre de la loi pour la refondation de l'école de la République, et dans le prolongement des campus des lycées mis en place au début des années 2000, les CMQ doivent « valoriser l'enseignement professionnel » en proposant « dans le cadre d'un partenariat renforcé entre l'État et la Région, une large gamme de formations professionnelles, technologiques et générales, dans un champ professionnel déterminé » (rapport Igas 2017). Ils regroupent sur un territoire donné une pluralité d'acteurs et offrent une palette de formations en lien avec une filière à enjeux dans le contexte économique régional ou national. La formation est à la fois formation initiale et formation continue et concerne tous les niveaux, jusqu'à la recherche. En cherchant à répondre, sur un territoire donné, ou à l'échelle d'une filière, aux besoins en compétences de l'appareil productif, ces Campus s'inscrivent dans la logique d'un adéquationnisme local et peuvent renvoyer aux enjeux des pôles de compétitivité (Méhaut *et al.*, 2013) ou des « systèmes locaux de compétences » (Grossetti *et al.*, 2006). Cette perspective mérite comme toujours d'être interrogée, car penser que les entreprises seraient en capacité d'identifier avec précision leurs besoins en compétences, pour aujourd'hui, mais aussi pour demain, et qu'il suffirait ensuite de mettre en face les bonnes formations pour y répondre peut relever d'une sorte d'illusion (Estrade, 2013). L'une des questions clés est celle du positionnement et de l'engagement des entreprises, comme celui des autres acteurs de la formation, dans ce dispositif à vocation partenariale. C'est en effet la co-construction de l'offre de formation elle-même qui est au cœur de cette démarche des CMQ et qui mérite à ce titre d'être appréciée afin de savoir si le modèle de co-construction prend bien le pas sur le modèle séquentiel (cf. supra). L'expertise du Céreq en matière d'évaluation, via des approches qualitatives, mais aussi quantitatives au travers de la réalisation d'une enquête auprès des CMQ, peut ainsi être mise à profit pour proposer des dispositifs d'évaluation complets et systémiques permettant de mettre en avant aussi bien la capacité de fédération des différents acteurs que les effets sur les différentes parties prenantes.

Une cinquième entrée proposée pour appréhender cette question du rapprochement école/entreprise est de se focaliser sur la problématique des métiers en tension. Une observation fine et rigoureuse des parcours professionnels des individus doit permettre de dépasser la vision classique tendant à réduire les difficultés sur le marché du travail à des problèmes, quantitatifs ou qualitatifs, de formation. Les nombreux travaux sur le sujet montrent que moins de la moitié des jeunes exercent en réalité un emploi en lien avec leur formation (Giret, Lopez & Rose 2005) et que lorsque c'est le cas, ils n'en tirent pas forcément d'avantages, notamment en termes de rémunération (Couppié, Giret & Lopez 2009). Ces approches méritent d'être prolongées notamment afin de mettre en évidence dans le contexte actuel des pratiques diversifiées selon les secteurs, pouvant renvoyer à des fonctionnements différenciés du marché du travail, relevant de marchés internes, de marchés professionnels, ou de marchés externes (Couppié et Gasquet 2023), mais aussi afin de tenir compte des projets et aspirations des individus dans leurs choix professionnels, comme nous le verrons dans le troisième axe. Le métier d'enseignant pourrait à ce titre être investigué, dans un contexte de difficultés croissantes et récurrentes de recrutement (Cour des comptes 2023) et de questionnements aussi bien en termes d'attractivité que de passerelles et de formation continue.

In fine, interroger cette ambition d'un système de formation devant toujours mieux (plus) répondre aux attentes des entreprises, c'est aussi poser la question de l'usage effectif des certifications par les entreprises et de la prise en compte de ces usages dans la construction de l'offre.

1.2. L'enseignement supérieur, entre massification, diversification, sélection et inégalités

Les résultats de la dernière enquête Génération témoignent des seuils symboliques atteints par cette Génération (Couppié et al., 2022) avec 60 % de la cohorte entamant des études supérieures et 47 % qui entre sur le marché du travail avec un diplôme supérieur au bac (ils n'étaient que 32 % parmi la Génération 1992). Fruit d'une politique nationale et européenne (De la Stratégie de Lisbonne à l'Agenda Europe Éducation 2030, loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants ORE du 8 mars 2018, loi sur l'ESR Du 22 juillet 2023, loi de programmation de la recherche du 24 avril 2020 etc.), ce développement massif (Rossignol-Brunet, 2022) s'accompagne d'importantes transformations et pose in fine la question de l'évolution des inégalités. L'explosion de l'enseignement supérieur doit en effet être interrogée au regard de la polarisation accrue du marché du travail, se traduisant par un renforcement des emplois les plus qualifiés et une érosion des emplois situés au milieu de la distribution des qualifications (Jolly et al., 2020). Dans ce contexte, quelles conséquences en termes de risque de déclassement et de dévalorisation ? La massification de l'enseignement supérieur, en lien avec le mouvement de professionnalisation (cf. 1.1), s'accompagne d'une diversification des parcours de formation. Il existe ainsi aujourd'hui de nombreux chemins pour arriver à un même diplôme et ces parcours conditionnent l'entrée des jeunes sur le marché du travail (Merlin et Lemistre 2021). Prendre en compte ces parcours, comprendre comment ils se construisent, repérer les liens entre type de parcours et profil des individus (sexe, origine sociale, etc.), constituent ainsi autant de dimensions essentielles à la compréhension de l'insertion professionnelle des sortants du supérieur.

À cette diversification des parcours fait écho une diversification des publics, diversification alimentée par les deux moteurs que sont des poursuites d'étude de plus en plus généralisées (après le bac pro, après le BTS, après la licence pro, etc.) et, une fois l'entrée sur le marché du travail concrétisée, des reprises d'étude plus fréquentes (Robert et al., 2021). En lien avec cette diversification, les processus de sélection à l'œuvre, à l'entrée de l'enseignement supérieur puis tout au long de ces études, questionnent (FE 158), notamment dans ce qu'ils impliquent en termes de justice sociale (Charles et Délès 2020) et ce qu'ils produisent dans les parcours des jeunes.

Tous les jeunes entamant des études supérieures n'y obtiendront pas un diplôme. L'échec dans le supérieur, objet récurrent de politiques publiques (comme le Plan pour la réussite en licence et la lutte contre l'échec à l'université en 2007, les dispositifs de soutien pédagogiques prévus dans la loi ORE dans le cadre du plan étudiants de 2017) concerne en premier lieu l'université (Hugrée 2019), mais également les STS (Merlin 2020b) et peut mettre à mal l'objectif de démocratisation de l'enseignement supérieur.

Massification, diversification, sélection, ruptures amènent directement à la question des

inégalités. Les transformations de l'enseignement supérieur vont de pair pour beaucoup avec une reproduction des inégalités sociales, des inégalités qualitatives s'ajoutant aux inégalités quantitatives (Hugrée et Poullaouec 2022), mais aussi avec la mise en évidence de parcours qualifiés d'inclusifs (Lemistre 2019).

La question des inégalités va au-delà des inégalités sociales et concerne les inégalités femmes-hommes : si les femmes sont aujourd'hui plus diplômées que les hommes, des différences restent marquées en termes de spécialités, de types de diplôme et plus largement de parcours de formation (Jaoul-Grammare, 2020). Les inégalités se repèrent aussi au niveau des origines immigrées (Jugnot 2023) ou encore des territoires (Caro et Checcaglini 2023, Dupray 2022, Reversé 2022). Les questionnements pourront également porter sur les discriminations et de sentiment de discrimination. Dans tous les cas, cette problématique des inégalités est au cœur des enjeux du développement de l'enseignement supérieur et renvoie directement aux questions d'orientation, comme nous le verrons plus loin (Zellab 2021).

Une attention particulière peut être portée aux niveaux de formation ayant contribué ces dernières années à l'augmentation des effectifs du supérieur : 23 % des jeunes sortis de formation en 2017 sont ainsi diplômés du supérieur long (Couppié *et al.*, 2022), quand ils n'étaient que 8 % parmi la Génération 1998. Transformation du profil des diplômés d'un master (apparition de bacheliers professionnels, de diplômés de BTS) ; diversification des parcours pour y arriver, poursuites d'étude et phénomènes de double diplomation ; conditions d'insertion professionnelle, lien formation-emploi et importance des compétences générales versus techniques, autant de sujets à investir.

Enfin, deux tendances fortes doivent être étudiées dans le cadre de cette expansion du supérieur. L'une du côté de l'offre de formation, avec un développement important de l'offre privée, contribuant largement à l'expansion de l'enseignement supérieur ; et s'inscrivant dans une tendance plus large d'une certaine forme de marchandisation de l'offre de formation que l'on retrouve aussi pour la formation continue et les certifications. Et l'autre du côté des conditions de vie des étudiants et plus largement la soutenabilité économique de réaliser des études longues, avec des phénomènes de plus en plus importants de précarité et de vulnérabilité des étudiants (Hugrée et Poullaouec 2022).

1.3. Vers une prise en compte de la transition écologique dans la formation tout au long de la vie

L'enseignement supérieur, mais également secondaire, la formation initiale, mais également continue, sont directement interpellés par les enjeux de la transition écologique et énergétique. La question n'est pas nouvelle, diverses actions ont été entreprises, certaines depuis de nombreuses années (Bortzmeyer 2021, Baghioni et Moncel 2022), d'autres plus récemment comme la transformation engagée des titres professionnels du ministère du Travail afin de tenir compte des exigences de la transition écologique, et la nécessité de former et d'éduquer à ces questions a encore été réaffirmée tout récemment (loi de programmation pour la recherche 2020, loi « Climat résilience » 2021, rapports Jouzel 2020 et 2022). Pour autant, les façons concrètes de le faire ne font pas encore l'objet d'un consensus, tant les enjeux sont importants et complexes (Drouilleau 2023, Drouilleau et Legardez 2020) et les approches

développées en termes d'« éducation à » ont déjà fait l'objet de nombreuses critiques (Barthes *et al.*, 2012). Les questions sont aujourd'hui particulièrement vives dans l'enseignement supérieur où des transformations majeures sont attendues. Après avoir abordé la question sous l'angle du lien, ou plutôt de l'absence de lien, entre exercice d'un métier vert ou verdissant et cursus formant au développement durable (Moncel et Mazari 2022), il apparaît alors maintenant opportun d'étudier au plus près la façon dont ces enjeux écologiques vont être ou pas intégrés dans l'enseignement supérieur. S'inscrivant dans la suite de mouvements étudiants et associatifs puis de la publication des deux rapports Jouzel, les ambitions politiques affichées aujourd'hui sont celles d'une approche compétences avec la mise en place pour tous les étudiants d'un socle de connaissances et de compétences commun ; ce socle devant être également déployé pour la formation continue. Dans le prolongement de travaux sur le verdissement de certains diplômes (Beaupère 2019), les analyses, qui devront se nourrir de l'observation des travaux conduits dans les instances comme les CPC, CPN, et le CSLMD (encadré 2), questionneront la concrétisation de ces ambitions et leur pertinence au regard des attendus en termes de travail : ces compétences, a priori plutôt théoriques et génériques, seront-elles transférables au monde professionnel ? Elles devront également interroger la façon dont les différents acteurs s'emparent des transformations en cours, la capacité des établissements de formation à s'appropriier ces évolutions, les conséquences en termes de didactique, en termes de formation des enseignants, voire en termes de légitimité. Enfin, l'ensemble de la réflexion sur la prise en compte de la transition écologique dans les formations devra tenir compte du niveau européen et notamment de la nouvelle taxonomie proposée par la Commission européenne des compétences pour la transition verte.

Encadré 2. Participation du Céreq aux CPC et autres instances

Le Céreq est membre :

- de 9 CPC interministérielles (Industrie, Mobilité et logistique, Services aux entreprises, Agriculture, agroalimentaire et aménagement des espaces, Art, spectacles et médias, Commerce, Construction, Services et produits de consommation, Sport et animation)
- de 9 Commissions pédagogiques nationales (CPN) de l'enseignement supérieur
- de la Commission consultative nationale des IUT (CCN-IUT).
- du Comité de suivi Licences-Masters-Doctorats qui a pour mission d'apporter une réflexion en termes de prospective, de cohérence et de pertinence de l'offre de formation de l'enseignement supérieur et qui est, conformément à la loi de 2018, l'instance de concertation préalable à l'enregistrement de droit des diplômes au RNCP.

1.4. Évolutions des formations et des certifications

Les transformations à prendre en compte concernent aussi le regain d'intérêt pour les formations et certifications « adaptées ». Adaptées aux besoins en compétences des employeurs, mais également adaptées aux besoins des territoires. C'est le cas des FCIL ou des colorations de diplômes, existant depuis le milieu des années 1980, mais remises sur le devant de la scène dans les années 2000 et plus récemment encore ; ou encore des modules additionnels expérimentés dans le cadre des PRIC (PIC 2018-2022). Les FCIL constituent des

modules supplémentaires venant compléter un diplôme, dont la constitution implique fortement les milieux professionnels, tandis que les colorations des diplômes consistent à intégrer des modules dans une formation afin de l'adapter. Pas forcément très connues du public, ces formations font l'objet de soutiens réguliers des pouvoirs publics, mais posent des questions quant à leur mise en œuvre et aux modes de régulation locale qu'elles exigent (Quenson 2021). Le redéploiement de ces formes de certifications soulève au moins deux enjeux. D'une part la nécessaire (difficile) conciliation entre une adaptation locale des diplômes et la reconnaissance de leur valeur nationale (Kogut-Kubiak 2021). D'autre part, les effets réels sur l'insertion professionnelle. Au-delà d'a priori positifs, des évaluations du devenir des personnes passées par de telles formations s'avèrent nécessaires. Les transformations du côté des formations et des certifications se situent aussi au niveau des recommandations européennes en matière de microcertifications et du développement des open-badges (Rollin 2023) — questionnant leur pertinence, leur viabilité et les conséquences financières — et renvoient aux enjeux des blocs de compétences.

Plus largement, les transformations engagées au niveau des politiques de certifications avec la loi de 2018 doivent être prises en compte. Dans un paysage transformé avec la création d'un nouvel acteur, France compétences, il s'agit d'observer les évolutions à des niveaux divers, tels que le nouveau rôle des entreprises et des branches, la place des partenaires sociaux, les nouveaux calendriers de révision des certifications, la refonte des procédures d'enregistrement des certifications inscrites au RNCP les critères mobilisés, la dimension interministérielle et les blocs de compétences communs, le développement des passerelles entre certifications, ou encore le développement des formes de labélisations. (Kogut-Kubiak 2023).

Enfin, les transformations du côté de l'élaboration des cartes de formations pourront aussi être étudiées, en s'intéressant à la façon dont les acteurs s'approprient les nouveaux outils de pilotage et répondent aux objectifs attendus.

1.5. Les politiques d'orientation comme composantes en évolution du système de formation

Les politiques publiques de l'orientation s'inscrivent dans un long mouvement marqué à la fois par une régionalisation accrue et une focalisation sur l'objectif d'insertion professionnelle (Berthet, 2014 et 2021) ; tendances réaffirmées avec la loi du 5 septembre 2018 et le Cadre national de référence signé en 2019. Les logiques à l'œuvre sont également, d'un côté, celle d'un renforcement de l'individualisation et de la responsabilisation individuelle, insistant sur le rôle de l'individu acteur de son orientation, nous y reviendrons dans l'axe 3, mais aussi celle de la gestion des flux et la conciliation de ces deux logiques ne vont pas toujours de soi.

Dans une perspective évaluative, plusieurs entrées peuvent être privilégiées pour aborder les transformations de la politique d'orientation et ses conséquences sur la relation formation-emploi-travail. Elles concernent l'enseignement secondaire comme l'enseignement supérieur, l'apprentissage comme plus largement la voie professionnelle, les jeunes comme les salariés, et elles portent toutes des enjeux territoriaux spécifiques.

Il est tout d'abord important de se centrer sur le développement au niveau des territoires de

dispositifs considérés comme innovants visant à faciliter le continuum bac-3/bac+3, à transformer les représentations, à modifier les professionnalités, à agir sur les parcours, etc. Il en est ainsi des dispositifs territoriaux innovants mis en place dans le cadre des PIA 3 « Territoires d'innovation pédagogique », volet « orientation vers les études supérieures » sur l'axe « dispositifs territoriaux pour l'orientation vers les études supérieures ». Déployés dans plusieurs régions, ces dispositifs, sources d'innovations sociales et territoriales, doivent être évalués, qu'il s'agisse d'apprécier leurs effets sur les parcours de formation des jeunes, d'observer une attendue professionnalisation des acteurs de l'orientation ou d'en mesurer les conséquences effectives en termes de réduction des inégalités (Bourgeade 2022).

Une deuxième approche évaluative des politiques d'orientation concerne le vaste projet de transformation de l'orientation porté par l'Onisep, dans le cadre de son ANR Avenir(s). Conciliant développement d'outils numériques (plateformes et portfolios) et éducation à l'orientation, il s'agira d'évaluer ce projet dans ce qu'il produit dans les comportements des jeunes et leurs décisions d'orientation. Les plateformes numériques d'orientation, telles que Parcoursup (Bodin *et al.*, 2019, Frouillou *et al.*, 2020) et depuis cette année 2023 Monmaster.gouv, sont plus largement au cœur des réflexions à conduire, dans ce qu'elles formulent comme hypothèses en termes d'orientation et de sélection et ce qu'elles produisent en termes d'inégalité.

Une quatrième entrée pourrait être plus particulièrement ciblée sur l'orientation vers les formations en apprentissage ou plus largement vers la voie professionnelle (voir plus haut) compte tenu des évolutions en termes d'acteurs responsables, de dispositifs déployés et d'évolution sur l'information mise à disposition des jeunes et des familles.

Enfin, traiter des enjeux de l'orientation suppose de sortir de la stricte orientation scolaire et de renouveler des analyses de dispositifs d'orientation et d'accompagnement des transitions tout au long de la vie, comme cela avait été fait avec le CEP par exemple (d'Agostino 2019a et 2019b) ou les entretiens professionnels (Baraldi 2020). Ce sont alors des enjeux de mobilité et de reconversions professionnelles qui sont soulevés et les moyens déployés par les politiques publiques pour y répondre (Brochier 2021, Pihel 2022).

2e axe. La relation formation-emploi-travail face aux transformations des organisations

À côté d'un premier axe centré sur les politiques de formation et de certification, le deuxième axe renvoie de manière très large aux transformations des organisations dans lesquelles, au travers desquelles, se joue la relation formation-emploi-travail. La priorité est mise sur trois de ces transformations : les transformations des organismes de formation ainsi que des organisations en charge de l'accompagnement des personnes, et par là les transformations des métiers ; les transformations dans les politiques de formation des entreprises et leur articulation avec leurs enjeux économiques ; les transitions numériques et écologiques et ce qu'elles produisent sur les organisations productives ou l'offre de formation. Ces transformations se situent dans un contexte particulier de transition démographique où le poids des salariés anciens sur le marché du travail est appelé à s'accroître, ce qui souligne l'enjeu de formation continue tout au long de la vie, et celui de transmission intergénérationnelle de compétences. Requestionner la relation formation-emploi-travail au prisme de ces transformations c'est alors interroger les modes d'acquisition de compétences, le contenu du travail, le développement de nouvelles inégalités ou encore l'enjeu de politiques territorialisées.

2.1. Transformation des organismes de formation et des organisations en charge des politiques d'accompagnement

Dans le prolongement des travaux conduits sur la transformation du marché de la formation à destination des demandeurs d'emploi ou sur le développement des organismes de formation des entreprises (Romani 2021), les analyses doivent se poursuivre en conservant une ambition d'évaluation des réformes récentes, loi du 5 septembre 2018 et PIC en particulier. Les exigences en termes de labellisation des organismes de formation, le développement du CPF, les nouvelles règles d'inscription aux répertoires, la réforme de l'apprentissage, le recours à la sous-traitance, des phénomènes accrus de concurrence entre les organismes de formation et une logique marchande renforcée (Paddeu et Venau 2023), mais avec une régulation toujours forte de l'État allant dans le sens de quasi-marchés, sont autant de transformations à prendre en compte. Dans cet esprit les analyses relèvent d'au moins trois problématiques : celle des conséquences sur le fonctionnement même du marché des organismes de formation, celle de l'offre de formation et enfin celle de l'activité de formation et d'un élargissement des missions des organismes, au-delà strictement de la formation. Elles pourront reposer sur l'utilisation de l'enquête Etof¹ réalisée par le Céreq auprès d'organismes de formation, ainsi que la réalisation de post-enquêtes par exemple sur les enjeux de labélisation de la qualité des organismes de formation.

Les organisations en charge de l'accompagnement des personnes les plus éloignées de l'emploi font également l'objet de transformations majeures, dans le contexte de future mise en place de France Travail. Cela renvoie à des évolutions dans les principes mêmes des

¹ Voir la deuxième partie pour la présentation des enquêtes.

dispositifs publics d'emploi et de formation. C'est tout d'abord la mise en avant de politiques d'accompagnement global vers l'emploi, visant non plus seulement les jeunes, mais l'ensemble des personnes « les plus éloignées de l'emploi » ou « les plus vulnérables ». C'est également la priorité à l'innovation, l'expérimentation et la territorialisation (Bucolo *et al.*, 2019), concrétisée ces dernières années au travers des PIC et des PRIC. L'ensemble de ces principes affectent les structures concernées, comme les organismes de formation (cf. axe 1), mais aussi directement le travail des professionnels de l'accompagnement qui doivent concilier cette prise en compte globale des problématiques du bénéficiaire avec un suivi personnalisé, puisque l'individualisation de la politique reste centrale (Couronné *et al.*, 2020). Derrière le flou de cette notion d'accompagnement, les observations révèlent des pratiques diverses, comme un accompagnement construit par juxtaposition de prestations, distinct d'un accompagnement construit comme un suivi intégré co-produit avec la personne accompagnée (Frétel et Grimault 2020) ; pratiques liées à différentes injonctions paradoxales auxquelles ces professionnels sont soumis (Longo *et al.*, 2021). Elles révèlent l'hétérogénéité des tâches confiées à ces professionnels, les dimensions de l'accompagnement pouvant par exemple relever à la fois de la psychopédagogie, du professionnel, de la santé ou encore de l'organisation (Bernard 2022) et plus largement de la nécessité de concilier leur double mission d'assurer le suivi individualisé du bénéficiaire et en même temps la coordination de son parcours (Segon *et al.*, 2023 à paraître). Cet enjeu de coordination de différents corps de métier apparaît particulièrement central et complexe, le périmètre de chacun des acteurs impliqués n'étant pas toujours facile à délimiter. Dans le prolongement de ces approches, la question de la transformation de ces professions de l'accompagnement, parfois qualifié d'inclusif (Gayraud 2022), pourrait être posée au travers de l'évaluation du dispositif Contrat d'engagement jeune qui succède, depuis 2022, à la Garantie jeune et suppose des évolutions du travail des conseillers en insertion.

2.2. Les transformations des politiques de formation des entreprises

Les politiques de formation des entreprises sont supposées répondre aux besoins en compétences, aux tensions sur le marché du travail, aux transformations des métiers, aux aspirations des individus, aux exigences de compétitivité, aux enjeux de sécurisation des parcours, autrement dit elles doivent répondre à la fois aux objectifs des entreprises, aux projets et besoins des individus, voire aux attentes de la société. Il en découle inévitablement des tensions, plus ou moins ravivées au fil des différentes politiques publiques déployées.

Les travaux réalisés ces dernières années, grâce au dispositif Défis² en particulier, ont permis de contribuer à l'évaluation des dernières réformes en mettant l'accent notamment sur le maintien des inégalités d'accès — et ce malgré une appétence à la formation plutôt partagée (Dubois et Sigot 2019) et les effets nuancés de la formation sur les parcours des individus (Melnik-Olive et Stephanus 2019 a, Melnik-Olive et Stephanus 2019b, Gosseaume 2019, de Larquier 2019, Cassagneau *et al* 2020). Les travaux se sont aussi centrés sur l'hétérogénéité des formations et l'importance du travail apprenant. La formation a en effet évolué dans sa définition et son contenu, évolution prise en compte dans la loi avec par exemple la reconnaissance de la formation en situation de travail. Formations formelles, formations

² Voir la deuxième partie pour la présentation des enquêtes.

informelles, formations en situation de travail, autant de configurations à prendre en compte ; d'autant que les travaux les plus récents témoignent d'un fort développement de toutes les formes de formations en situation de travail, en lien avec la crise sanitaire, mais sans doute également avec des évolutions plus structurelles (Checcaglini *et al.*, 2023). C'est alors le rôle plus ou moins central de la formation dans le développement des compétences qui est relativisé puisque d'autres formes d'apprentissage sont mises en visibilité au travers en particulier de contextes organisationnels plus ou moins favorables. Les travaux sur la formation s'intéressent alors directement au travail en tant qu'élément central des apprentissages informels (Fournier *et al.*, 2019). Il s'en suit nécessairement des réflexions sur les entreprises et les organisations apprenantes et sur la place du management et du dialogue social (Benhamou *et al.*, 2020). Cet enjeu de l'organisation apprenante peut rejoindre la problématique des territoires zéro chômeur de longue durée. Véritable expérimentation territorialisée, les TZCLD reposent en effet sur la création d'une nouvelle forme d'entreprise, l'entreprise à but d'emploi, dont de nouvelles évaluations devraient permettre d'apprécier la capacité à développer les compétences individuelles et collectives.

Grâce aux panels EFE3, l'ambition pour ces quatre années à venir est de recentrer les analyses sur les liens entre formation, systèmes productifs et organisations. Dans le prolongement des travaux sur les pratiques de formation des petites entreprises fortement ajustées à leur stratégie de développement (Béraud, Noack 2018) il s'agit maintenant d'enrichir la compréhension des politiques de formation développées par les entreprises au regard de leurs stratégies économiques, mais aussi de leurs pratiques RH qu'il s'agisse des politiques salariales ou de recrutement (priorité faite à la formation initiale ou à la formation continue par exemple). Entre performance des entreprises et rendement salarial, à qui profite in fine la formation ?

Il s'agira également de tenir compte de la façon dont ces politiques d'entreprises évoluent en fonction des enjeux numériques et écologiques afin de répondre aux mieux à leurs besoins en compétences. Du côté du numérique cela renvoie aux nouvelles modalités de formation en distanciel, à leurs effets sur les modes d'apprentissage et aux risques d'accroissement des inégalités des salariés face à ces formations (Boboc 2019), mais surtout à la façon dont les entreprises satisfont leurs besoins en compétences pour faire face à ces évolutions. Du côté de la transition écologique, la question est posée des formations mises en place pour favoriser cette transition et plus largement des modalités d'acquisition et de transmission des compétences nécessaires à l'intégration des enjeux écologiques dans les organisations du travail, des travaux récents ayant mis en évidence la diversité des pratiques des entreprises (Baghioni *et al.*, 2023 a, à paraître). Une des premières évolutions attendues pourrait être celle de l'adaptation des conditions de travail au réchauffement climatique, venant alors directement relier transition écologique, organisation du travail et santé au travail.

Les pratiques des entreprises s'inscrivent également dans un cadre plus large devant être pris en considération, aussi bien au niveau des dispositifs mis en place (CPF pro, pro-A, VAE, bilans de compétences, etc.) que des acteurs impliqués, en particulier branches et OPCO, et donc des modes de régulation en jeu (Mias *et al.*, 2021). Les premières observations du rôle

³ Voir la deuxième partie pour la présentation des enquêtes.

des OPCO en matière d'accompagnement des petites entreprises vont dans le sens d'un effet positif sur le recours à la formation, mais nécessitent d'être prolongées.

Au travers de ces différentes entrées, la problématique de l'accès à la formation des moins qualifiés, ou des salariés occupant des postes peu qualifiés, demeure centrale. Les travaux doivent s'inscrire dans le prolongement des analyses ayant mis en avant : leur faible accès à la formation, malgré une aspiration à se former importante (Dubois et Melnik-Olive 2017) ; leurs difficultés à réussir une reconversion, malgré leur forte demande (Stephanus et Vero 2022, Brochier 2021) ; le rôle crucial joué par les apprentissages informels dans le développement de leurs compétences (Chatagnon 2023). Dans un contexte de questionnement de la capacité des individus à faire avec l'injonction à l'agir individuel et de la responsabilité des organisations (Cadet, Perez, Vero, 2019), les travaux sur la non-qualification se poursuivront dans les secteurs de l'aide à domicile, du déménagement, du recyclage des déchets et de l'industrie agroalimentaire. Au-delà de cet enjeu de la non-qualification il s'agit aussi via ces trois entrées de développer de véritables approches métiers, questionnant tant les dimensions organisationnelles, que le travail ou encore les parcours professionnels. D'autres domaines pourraient être investigués.

Enfin, le panel EFE permettra de suivre l'effort de formation des entreprises et de resituer tous les 5 ans la position française par rapport aux autres pays européens. Les entreprises françaises, initialement parmi les plus formatrices, font preuve jusqu'à présent d'une grande stabilité dans le temps, conservant un modèle prédominant fondé sur les cours et les stages. Qu'en sera-t-il du recours aux formations en situation de travail fortement accru pendant la crise du Covid ? Le panel EFE permettra de saisir si ces pratiques n'auront été que conjoncturelles ou si elles s'inscrivent plus durablement dans le temps répondant ainsi aux objectifs fixés par la réforme de 2018 ayant institué les actions de formations en situation de travail.

2.3. Ce que les transitions écologique et numérique font au travail et aux compétences

Abordées ensemble ou séparément, les transitions numérique et écologique questionnent la relation formation-emploi-travail dans toutes ses dimensions. Comme nous l'avons vu dans le premier axe de ces OMT, les enjeux concernent les systèmes de formation et de certification qui évoluent aussi bien pour sensibiliser et former aux enjeux écologiques que pour développer des outils numériques permettant d'imaginer de nouvelles formes de certifications ou de nouveaux outils d'orientation. Comme nous venons de le voir, les enjeux concernent également les pratiques de formation continue des entreprises. Et nous le verrons dans le troisième axe, ces transitions conditionnent, influencent les projets et aspirations des individus. Enfin, les transitions numérique et écologique interpellent également la relation formation-emploi-travail dans ce qu'elles font au travail et aux compétences.

Concernant la transition écologique, les analyses visent à appréhender l'écologisation, c'est-à-dire le processus de prise en compte de l'environnement par les organisations et les pratiques professionnelles (Baghioni *et al.*, 2023b à paraître). Certaines évolutions des pratiques professionnelles s'observent, avec l'introduction de normes environnementales,

mais le constat partagé est que pour l'heure, et ce malgré l'urgence de la crise climatique et de la nécessité de transformer nos modes de production, l'écologisation avance à petits pas. Les entreprises restent soumises aux exigences économiques du marché et sont dépendantes de l'ensemble de la filière dans laquelle elles s'inscrivent ; des leviers existent tels que les Edec du côté des instruments de l'action publique (Valette 2022) ou la RSE en termes de démarche volontaire des entreprises (Sulzer 2022), mais sont encore peu mobilisés. Quant aux transformations des métiers et des compétences, la réalité n'est pas tant celle de « nouveaux » métiers et de « nouvelles » compétences, mais plutôt celle d'un besoin de nouvelles connaissances et d'une hybridation des métiers (Baghioni et Moncel 2022). Dans le prolongement de ces constats et dans un contexte en très forte évolution, il semble important d'aller plus loin en analysant comment le travail, les situations de travail et l'organisation du travail contribuent ou freinent le processus d'écologisation. Les pratiques professionnelles sont-elles favorables ou en tension avec la transformation écologique des organisations ? Les réflexions pourraient également s'élargir vers un potentiel rôle des nouvelles formes d'organisation du travail, dans la mesure où a pu être mis en évidence des liens entre écologisation et sens du travail ainsi qu'entre écologisation et espaces délibératifs permettant de questionner l'activité et ses finalités, tout comme des liens ont été établis entre écologisation et sens du travail. Dans ce cadre un angle d'observation de ces nouvelles régulations de l'emploi par la transition écologique au niveau sectoriel comme au niveau de l'entreprise pourrait se faire via l'analyse du rôle et des pratiques des organisations syndicales.

Du côté de la transition numérique, il s'agit d'observer les conséquences de cette société du numérique sur l'organisation du travail (Gomez 2018) et les modes d'acquisition et de développement des compétences, tout en considérant la transition numérique comme un catalyseur de transformations organisationnelles préexistantes (Boboc 2017). Le télétravail peut constituer une entrée, dans ce qu'il produit sur l'organisation du travail et les compétences requises dans l'exercice de certaines professions particulièrement concernées comme les managers. Les dispositifs d'intelligence artificielle sont également particulièrement importants à observer. Les questions que pose le développement de l'intelligence artificielle au travail sont nombreuses et ont trait aux différents modes de travail collaboratif entre homme et machine. Questionner les conséquences dans les entreprises de l'introduction de dispositifs d'intelligence artificielle c'est en particulier s'interroger sur la façon dont les collaborations hommes-machines peuvent conduire les individus à acquérir ou à perdre des compétences. Et c'est observer la façon dont ces dispositifs modifient l'organisation du travail et par là freinent ou favorisent les dynamiques d'apprentissage. Le recueil de données d'observation fines de ces mécanismes, tant du côté des entreprises que du côté des salariés, est nécessaire, tout comme des analyses ciblées sur certains secteurs, comme celui du transport par exemple.

Appréhender ce que les transitions numérique et écologique font au travail c'est dans tous les cas révéler la diversité des transformations en cours et questionner leurs effets en termes d'inégalités voire de nouvelles polarisations, entre ceux et celles, individus comme entreprises, en capacité de s'y adapter et les autres. C'est à cette condition que peuvent être également être abordés les dispositifs publics pour accompagner ces transformations et palier ces nouvelles segmentations.

3^e axe. Les individus au cœur de la relation formation-emploi-travail

Dans ce troisième axe des OMT l'analyse de la relation formation-emploi-travail se centre sur le comportement des individus, dans leurs parcours de formation et d'emploi et dans leur travail. Ces comportements ne peuvent être lus sans prendre en compte l'influence des transformations des politiques publiques et des organisations, traitées dans les deux premiers axes, et plus largement le poids des contextes, économique, organisationnel, politique, et des déterminants sociaux, de genre ou encore territoriaux. Dans un contexte de responsabilisation individuelle où l'individu se doit de construire son projet, son parcours, son avenir, il s'agit alors aussi d'en questionner ses capacités, au sens de « [...] la liberté réelle des personnes de réaliser les choix de vie qu'elles ont raison de valoriser » (Vero, Zimmermann 2018).

Prendre en compte le comportement des individus pour appréhender la relation formation-emploi-travail c'est tout d'abord analyser leurs projets et aspirations. Ces projets se construisent dans le temps, sont évolutifs et révisables, soumis à l'environnement et au contexte. Ils apparaissent sexués et peuvent être influencés par des éléments tels que la crise écologique ou, plus brutalement, une crise aiguë (Covid), ou encore par le processus plus ou moins continu de recherche d'un sens à son travail, et plus largement par l'évolution du rapport au travail, voire de l'engagement dans le travail. C'est également se centrer sur les changements dans les parcours des individus, sur tout ce qui fait rupture ou simplement évolution : reprise d'études, changements d'emploi, reconversions professionnelles. Une autre approche consiste plutôt à s'intéresser aux contextes dans lesquels les individus construisent leurs parcours. Au-delà des transformations évoquées dans les deux premiers axes pouvant directement influencer les comportements des individus, on pense en particulier au développement du travail en cours d'étude pour financer la formation, aux difficultés de logement, aux problèmes de santé et de handicap, à certaines pratiques des entreprises. Ou encore aux territoires dans lesquels s'inscrivent les parcours individuels. Ces entrées questionnent ainsi aussi bien la formation que l'emploi ; posent des questions de justice sociale et d'inégalités ; nécessitent de regarder la capacité réelle des individus face à cette injonction à l'agir individuel. En se centrant sur l'individu, qu'il soit appréhendé d'un point de vue sociologique, économique ou encore psychologique, et tout en tenant compte du contexte dans lequel il évolue et de ses socialisations, ce troisième axe réaffirme la nécessité de prendre en compte ses stratégies et aspirations pour comprendre comment se joue la relation formation-emploi-travail. Les enquêtes réalisées par le Céreq comme Génération ou encore des enquêtes couplées comme l'a été Défis et comme pourrait l'être EFE apparaissent alors essentielles à la compréhension des parcours individuels.

3.1. Aspirations et projets individuels

La compréhension des relations formation-emploi-travail passe donc par la prise en compte des comportements des individus et de leurs projets. L'intérêt d'une telle approche a été largement mis en avant dans les travaux sur la formation continue qui ont montré que si l'accès à la formation est très différent selon les catégories de salariés (selon leur profession comme

selon leur âge), l'appétence pour se former est en revanche très partagée (Dubois, Sigot 2019). Alors que les inégalités d'accès à la formation perdurent et sont largement documentées, la prise en compte des aspirations des salariés permet donc d'avancer dans la compréhension des sources de ces inégalités, à rechercher notamment du côté de la possibilité de transformer une envie en demande effective. C'est dans cette même logique que doivent se poursuivre les travaux.

L'attention doit ainsi être portée sur les choix d'orientation formulés par les individus. Abordée dans le premier axe au travers des politiques et dispositifs mis en place, l'orientation doit être également analysée au prisme du comportement des individus ; individus se devant d'avoir un projet professionnel et d'opérer leurs choix d'orientation de manière responsable et autonome, rationnelle et raisonnable (Cuny, 2023). Il s'agit alors d'apprécier la façon dont les individus s'emparent de cette perspective. Dans ce contexte, la dimension sexuée de l'orientation demeure une question certes classique, mais toujours centrale puisque les choix d'orientation restent très différents entre les femmes et les hommes, et ce malgré les multiples campagnes d'information et de sensibilisation visant à diversifier les choix des un. e. s et des autres (Blanchard 2021).

La prise en compte des choix et projets des individus peut aussi passer, et ici l'approche est plus nouvelle, par la prise en compte des questions environnementales dans les préférences individuelles. Les réflexions pourront alors s'inscrire dans le prolongement par exemple des travaux sur les projets d'orientation vers les métiers en lien avec le développement durable et leur potentiel lien avec des valeurs et compétences vertes (Chimène et Giret, 2022) ou sur la prise en compte de l'éco-anxiété dans les choix d'orientation des étudiants (Blanchard, 2023). Cette prise en compte de la crise écologique dans les choix et projets individuels, en lien avec les phénomènes très médiatisés de discours d'étudiants de grandes écoles et de phénomènes de démission, questionne plus largement l'enjeu du sens du travail. Différents signaux faibles méritent sans doute d'être explorés plus avant, tels qu'un renouveau des projets dans l'artisanat, la recherche d'une autre conciliation vie professionnelle et vie personnelle avec plus de temps pour soi et pour les autres ou encore le besoin de se sentir utile. La crise écologique vient ainsi mettre à mal la cohérence éthique du travail, une des dimensions du sens au travail (Coutrot et Pérez, 2023), et peut conduire à des comportements d'exit entraînant mobilités et reconversions professionnelles.

3.2. Des changements dans les parcours

Dans le prolongement du point précédent, il s'agit de cibler des aspirations au changement. Déjà abordés dans les deux premiers axes, via les politiques d'appui aux mobilités et les transformations des métiers de l'accompagnement, ces changements sont ici analysés au prisme des comportements individuels, à la façon dont ils sont influencés par et dont ils s'approprient ces politiques. Les travaux doivent s'intéresser aux aspirations au changement, en prolongeant l'analyse des déterminants de ces aspirations, comme le lien avec les environnements de travail mis en avant chez les plus jeunes par exemple (Fournier *et al.*, 2020, Bonnet *et al.*, 2022) et l'analyse des inégalités face à ces perspectives de changement, et en particulier des contraintes pensant notamment sur les moins qualifiés (Stephanus et Vero 2022) ou sur les femmes. Les travaux doivent également se poursuivre du côté des

bifurcations, reconversions ou encore ruptures, entendues au sens large et de manière objective, comme un changement de métier (Lainé 2016) ou de façon plus subjective, à l'appréciation de chacun. e (Dupray *et al.*, 2022, d'Agostino *et al.*, 2022). Et analyser la façon dont les individus s'emparent, ou pas, des dispositifs d'accompagnement de ces changements ; les derniers travaux ayant montré une forme de bricolage (France Compétences 2022). Prendre en compte les aspirations et projets professionnels des individus permet alors d'éclairer la relation formation-emploi-travail, et notamment les enjeux de tensions sur le marché du travail et d'inadéquation entre les formations détenues et les postes occupés. Et *in fine* c'est tout l'enjeu de la (possibilité de) concrétisation de ces aspirations qui est posée.

Les reprises d'étude et réorientations constituent un autre changement de parcours en développement, contribuant à modifier les frontières emploi-formation et formation initiale-formation continue. Les phénomènes de réorientations, en lien avec la diversification des parcours évoquée dans le 1^{er} axe, questionnent la notion de parcours linéaire et même d'échec et peuvent être plus simplement perçus comme un palier supplémentaire du processus global d'orientation (Borras *et al.*, 2022a et 2022b), une étape dans la construction de soi.

3.3. Les conditions dans lesquelles se construisent les parcours

Appréhender la relation formation-emploi-travail au prisme des comportements individuels passe inévitablement par l'analyse des conditions dans lesquels se construisent les parcours, c'est-à-dire des dimensions influençant les projets, choix et actions des individus, au-delà de ce qui relève des systèmes d'emploi ou de formation. Parmi ces dimensions, des travaux pourront porter sur différents événements de vie, tels que le travail en cours d'étude, les difficultés de logement, les problèmes de santé et de handicap, les enjeux liés à l'âge, mais aussi certaines pratiques des entreprises, et leurs possibles effets sur les parcours de formation et d'emploi.

Le travail en cours d'étude a fait l'objet d'analyses régulières, en tout cas pour ce qui concerne les étudiants, avec des positions pas toujours concordantes entre un emploi permettant d'acquérir des compétences valorisables sur le marché du travail et un emploi pénalisant la bonne réalisation des études (Pontier, Berthet 2019). De fait, les dernières données issues des enquêtes Génération, mesurent un effet positif du travail en cours d'étude sur l'accès à l'emploi, mais un effet négatif sur le parcours de formation (Le Bayon *et al.*, 2022). Dans un contexte d'accroissement, de diversification et de précarisation de la population étudiante, mais aussi de développement d'une offre de formation privée onéreuse, cette question de l'activité en cours d'étude se pose avec encore plus d'acuité. Elle renvoie aussi aux types d'emplois occupés par les jeunes (Tenret *et al.*, 2022). Le travail des jeunes pendant le lycée a fait l'objet de moins d'analyses (Rakoto-Raharimanana 2020), mais mérite d'être également étudié, notamment dans son lien au décrochage scolaire. Et cette question du travail en cours des études rejoint des questionnements à avoir également sur les périodes de stages, pratiques en développement à tous les niveaux de formation.

La problématique du logement doit être abordée sous deux angles. Il s'agit tout d'abord d'en tenir compte en tant que « frein périphérique » à l'accès à la formation, comme à l'accès à

l'emploi. Au-delà de constats généraux sur le logement comme contrainte dans les choix des individus, choix de formation, choix de stage, choix du périmètre de recherche d'emploi, il s'agit de pouvoir en mesurer plus précisément les effets. Qui sont les jeunes ayant dû modifier leurs projets pour ces raisons ? Quelles conséquences sur la suite de leur parcours ? Il s'agit également d'appréhender le logement en tant qu'accès à l'autonomie résidentielle, élément de l'autonomie sociale. Les dernières études ont ainsi rappelé les différences selon le diplôme et selon le sexe, mais elles ont aussi mis en évidence des évolutions dans l'influence des situations professionnelles, avec par exemple des situations en CDD moins pénalisantes que par le passé (Robert, Sulzer Insee 2020). Dans un contexte de tensions sur le marché du logement, ces travaux mériteraient d'être actualisés et prolongés.

Déjà abordées dans le deuxième axe de ces OMT les politiques des entreprises contribuent largement à la construction des parcours des individus, en particulier les pratiques en termes d'accompagnement comme la réalisation des entretiens professionnels et plus largement les dispositifs d'accompagnement et de sécurisation des parcours professionnels. Les travaux sur le Cep ou le CPF pourront en particulier être prolongés grâce aux enquêtes Génération (ré interrogation à 6 ans de la Génération 2017).

Le déroulé des parcours des individus à également à voir avec leur santé ou leurs problèmes de handicap. Tout comme il peut être relié à leur âge. Dans un contexte de vieillissement de la population et de réformes de la retraite, les travaux se centreront principalement sur la place particulière occupée par les seniors dans les entreprises. Les questions ont trait aux trajectoires des seniors, à leur maintien en emploi, à leurs aspirations et leur accès à la formation (Dubois et Fournier 2020 et 2023), mais peuvent aussi concerner la problématique de la transmission entre salariés plus âgés et moins âgés (Messe 2019).

3.4. Des individus inscrits dans des territoires

Centrer le regard sur les aspirations et attitudes des individus nécessite de prendre en compte le territoire dans lequel ils se situent.

Les individus s'inscrivent dans des territoires, dont les caractéristiques en termes de structure productive, d'offre éducative, de marché du travail, influencent à la fois leurs parcours de formation et d'emploi. Les contextes territoriaux ont ainsi un effet propre, au-delà des caractéristiques individuelles, sur les parcours de formation des jeunes (Dupray 2022, di Paola Moullet 2018), en lien notamment avec l'accessibilité aux établissements de formation (Caro *et al* 2021) et plus largement les choix d'orientation considérés comme possibles. Les risques de décrochage scolaire dans les zones rurales (Bernard et Berthet 2018, Reversé 2022) ou de sorties sans diplôme de l'enseignement supérieur dans certains départements (Dupray 2022) ou quartiers prioritaires de la ville (Couppié et Vignale 2020) sont toujours particulièrement prononcés. Les contextes territoriaux jouent également sur les parcours professionnels, sur l'accès à l'emploi comme sur les rémunérations (Caro *et al.*, 2021).

Prendre en compte le territoire c'est aussi appréhender les mobilités géographiques, leurs déterminants et leurs effets (Blanchard *et al.*, 2021). Les mobilités se produisent pendant la formation (Dupray, Vignale 2019) puis sur le marché du travail (Caro, Checchaglini, Guironnet,

2021, Dupray, Vignale 2022). Mais dans cette dimension spatialisée des parcours, ce sont bien l'ensemble des ressources que les individus trouvent dans les territoires qui sont en jeu, ressources objectives (offre éducative, offres d'emploi, etc.), mais aussi ressources plus subjectives, renvoyant au rapport que les individus ont à leur territoire, à leur sentiment d'appartenance, à leurs réseaux. Parmi les ressources figurent bien entendu celles de la politique publique. À cet égard, les découpages administratifs à partir desquels se déploient traditionnellement les politiques d'emploi ou de formation professionnelle sont bousculés par des redéfinitions d'espaces souvent plus pertinents où se nouent plus finement des synergies d'acteurs (Bernard *et al.* 2023).

Enfin, la prise en compte de ressources plus symboliques, appréhendées via la notion de capital d'autochtonie (Renahy 2010), permet aujourd'hui d'aller plus loin dans la compréhension de l'influence des territoires dans les parcours individuels et des phénomènes de mobilité géographique, comme les phénomènes de retour dans sa région d'origine (Bernela *et al.*, 2022). L'hétérogénéité des territoires et des possibilités des individus de s'en affranchir pose des questions en termes d'inégalités et de justice spatiale.

LA POLITIQUE SCIENTIFIQUE

Cette deuxième partie expose les principales orientations de la politique scientifique du Céreq pour la période 2023-2026. L'identité du Céreq repose sur des approches pluridisciplinaires, inscrites dans des partenariats multiples, au niveau local, national, international et européen, privilégiant les méthodes mixtes conciliant quantitatif et qualitatif et favorisant les perspectives évaluatives voire les méta-analyses. La politique scientifique défendue dans ces OMT vise à soutenir cette identité en mettant l'accent sur : l'importance des relations avec le monde de la recherche ; l'expertise du Céreq en matière de production et d'utilisations de données, quantitatives comme qualitatives ; l'inscription du Céreq dans le cadre de la science ouverte.

Des liens forts avec le monde de la recherche

Cf objectifs 1.5.1 et 1.5.2 du COP

L'interconnexion du Céreq avec le monde de la recherche se traduit de plusieurs façons. Elle passe avant tout par l'organisation même du Céreq, avec son système de réseau de centres associés, qui permet de garantir une proximité importante. L'ambition d'ouvrir deux nouveaux centres, sans recrutement supplémentaire d'agent, s'inscrit dans une telle perspective ; en multipliant le nombre de collaborations possibles et en incitant au développement de travaux mobilisant les données produites par le Céreq. L'objectif de rapprochement avec le monde de la recherche est également au cœur des groupes d'exploitation des enquêtes. Chaque enquête Génération, comme chacune des enquêtes concernant la formation continue (EFE et ETOF) sont ainsi mises à disposition dans le cadre de groupes d'exploitation dédiés, regroupant le plus souvent au moins une quinzaine de chercheurs et donnant lieu à des publications dans les collections du Céreq. Les échanges avec le monde de la recherche et l'objectif d'une diffusion et d'une utilisation le plus large possible de nos données et de nos travaux passe également aussi bien par l'organisation d'évènements — des colloques comme les Journées du Longitudinal (JDL) ou les Rencontres Jeunes et Sociétés (RJS) ou des Journées dédiées aux présentations de travaux de jeunes chercheurs — que par nos publications et notamment la conception de la revue Formation Emploi. Enfin, l'interconnexion du Céreq avec la recherche se traduit par son implication dans des ANR, comme l'ANR Squapin sur les salariés en emploi non qualifié ou encore l'ANR TDL Travail Des Lycéens.

Dans ce cadre, la politique scientifique vise aussi le renforcement de l'expertise, qui passe par la mise en place d'espaces de travail devant permettre et favoriser les temps de capitalisation et d'échange, indispensables au développement des compétences et aux apprentissages et permettant d'accompagner la réalisation de travaux conformes aux attentes du COP et des OMT. Ces espaces sont aussi indispensables pour la prise de hauteur et de recul nécessaires à la réalisation de méta-analyses, telles que régulièrement suggérées par le conseil scientifique et le conseil d'administration. Ces espaces de travail et de réflexion, ponctuels ou inscrits dans la durée, doivent concerner des questionnements méthodologiques, notamment sur les démarches d'évaluation ou encore l'intérêt des méthodes mixtes. Ils doivent aussi concerner des enjeux thématiques, sur des sujets tels que l'enseignement supérieur, les voies professionnelle et technologique ou encore l'orientation. La politique d'animation scientifique passe également par une ouverture aux approches de nos partenaires et des autres spécialistes du champ. La mise en place d'un programme annuel de séminaires va dans ce sens, permettant d'inviter des chercheurs et experts à venir présenter leurs travaux et échanger sur la façon dont ils éclairent, questionnent et font évoluer les approches développées au Céreq.

Un Céreq à la fois producteur et utilisateur de données

Le Céreq est reconnu en tant que producteur de données (cf. objectif 1.1. du COP) et pourra donc répondre aux différentes problématiques posées dans ces OMT en produisant ses propres enquêtes.

Dans le champ de l'insertion professionnelle, la période des OMT sera celle de l'exploitation des dernières vagues de l'enquête Génération (1^{re} interrogation de Génération de 2017) et de la réalisation des prochaines vagues, à savoir à la fois la deuxième interrogation de Génération 2017 et la première interrogation de Génération 2021 (en 2024). Mais la période sera aussi consacrée à une réflexion collective nécessaire pour tenir compte du contexte, en particulier de la mise en place d'Inserjeunes et d'Inser-sup. Dans ce paysage en évolution il s'agit de s'entendre sur les éléments de connaissance à produire pour continuer d'analyser le processus d'insertion professionnelle et sur le positionnement du Céreq, missionné sur ces questions, à la fois en tant que producteur de données et expert du sujet. La réflexion devra rechercher une complémentarité entre les différents dispositifs. Elle devra également tenir compte des différences entre données d'enquête et données administratives. Enfin, elle devra tenir compte de la nécessité d'appréhender l'insertion professionnelle dans toute sa complexité et donc d'aborder le plus largement possible ses différentes dimensions (parcours d'emploi, mais aussi de non-emploi, insertion des diplômés, mais aussi non-diplômés, influence des origines socio-économiques, etc.).

Toujours dans le champ de l'insertion professionnelle, la période de ces OMT sera aussi celle d'un travail d'accompagnement et de suivi du développement de l'enquête européenne d'insertion des diplômés de l'enseignement supérieur (European Graduate Tracking Initiative). Dans le champ de la formation continue et des pratiques des entreprises, la période conciliera exploitation et production des vagues annuelles des enquêtes de la statistique publique EFE, nouvelle enquête panéalisée annuelle sur la formation des entreprises menée en lien avec la Dares et France Compétences, ainsi que la poursuite des exploitations de l'enquête réalisée auprès des organismes de formation (ETOF).

Le Céreq a également fait les preuves de son expertise pour développer des enquêtes statistiques ad hoc. C'est par exemple le cas de l'enquête auprès des CMQ (Effipia) dont l'exploitation va se poursuivre ces prochaines années ou encore de la post-enquête auprès des organismes de formation pour contribuer à l'évaluation de Qualiopi. D'autres enquêtes de ce type pourraient être développées à court et moyen terme. Quelle que soit l'enquête, l'ambition pour ces nouvelles OMT est également de poursuivre les démarches d'appariements avec les données administratives afin de profiter au mieux de la richesse des bases disponibles.

Toujours dans le champ de la production de données, la force du Céreq est de concilier expertise quantitative et qualitative. C'est ainsi que la production de données passe aussi par des démarches qualitatives, via notamment la réalisation d'entretiens ou d'observations du

travail. Il s'agira alors de poursuivre ces approches et là aussi de mettre en œuvre de nouveaux terrains en fonction des projets.

Enfin, producteur de données, le Céreq doit aussi pouvoir mobiliser les données de ses partenaires pour mener à bien ses analyses, qu'il s'agisse de données sur les parcours de formation, les parcours professionnels, la formation continue ou autre.

Une politique de la science ouverte

Cf objectif 1.5.3 du COP

L'ambition de ces OMT est à la fois de rendre plus visible la cohérence de l'activité du Céreq avec les préconisations du Plan national de la science ouverte, mais aussi d'aller plus loin. Dans ce cadre les OMT prévoient au moins quatre priorités de travail.

La première concerne l'élaboration, et l'utilisation, de plans de gestion de données. Ces plans concernent les données quantitatives, mais aussi les données qualitatives et portent tout à la fois sur les conditions de stockage, les droits et délais d'accès, la durée de conservation des données, leur conservation et leur archivage.

La deuxième priorité se situe du côté de la diffusion et de la valorisation des données produites. À côté des accès facilités aux données des enquêtes réalisées par le Céreq via le CASD et/ou Progedo, un projet de datavisualisation des données sur l'insertion professionnelle et sur la formation continue permettra de diversifier et d'élargir la diffusion et la visibilité de ces données. L'accessibilité concerne aussi les programmes et codes sources.

La troisième priorité pour aller plus encore vers un politique de la science ouverte concerne le passage progressif au logiciel R, à la place du logiciel Sas, dans le cadre des préconisations d'utilisation de logiciels libres ainsi que la diffusion des codes sources des différents projets engagés.

Enfin, la dernière priorité sera celle de l'accompagnement de la transformation des pratiques, avec un souci constant de pédagogie, d'information, et de travail collectif dans des groupes de travail internes et externes.

BIBLIOGRAPHIE

- (2017), « La professionnalisation dans l'enseignement supérieur : formes et effets variés », *Formation emploi*, n° 138.
- (2021), « Les apories de la professionnalisation des formations initiales », *Formation emploi*, n° 156.
- (2022), « Un nouvel âge de la sélection scolaire ? », *Formation emploi*, n° 158.
- D'Agostino A., Galli C. et Melnik-Olive E. (2022), « Quels effets de la crise sanitaire sur les projets et aspirations professionnels ? », in *Trajectoires et carrières contemporaines : nouvelles perspectives méthodologiques*, Céreq Echanges, n° 18, pp. 43-56.
- D'Agostino A., Baghioni L. Legay A., Gayraud L., Valette-Wursthen A. (2019), « Coopérer pour mieux orienter : zoom sur les pratiques locales des acteurs du CEP », *Céreq Bref*, n°383.
- D'Agostino A., Baghioni L. Legay A., Gayraud L., Valette-Wursthen A (2019), « Le conseil en évolution professionnelle, un nouveau métier ? », *Céreq Bref*, n° 377.
- Arrighi J.-J. (2013), « L'apprentissage et le chômage des jeunes : en finir avec les illusions », *Revue française de pédagogie*, n° 183, pp. 49-57.
- Baghioni L. et Séchaud F. (2023), « Économie sociale et solidaire et transition écologique » [Titre provisoire], *Céreq Bref*, à paraître.
- Baghioni L. (dir.), Sulzer E. (dir.), Delanoë A., Hocquelet M, Mahlaoui S., Moncel N., Séchaud F., Valette A., Foli O. (collab.) (2023), Répondre aux besoins en compétences à l'heure de la transition écologique : représentations et réalités, Céreq Études, à paraître.
- Baghioni L. et Moncel N. (2022), « La transition écologique au travail : emploi et formation face au défi environnemental », *Céreq Bref*, n° 423.
- Baraldi L. et Durieux C. (2020), « L'entretien professionnel peut-il contribuer au développement des compétences ? », in *L'entreprise rend-elle compétent. e ?*, Céreq Essentiels, n° 2, pp. 92-99.
- Barthes A., Alpe Y. (2012), « Les éducations à, un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 50, pp. 197-209.
- Beaupère N., Blanchard M., Lemistre P. Ménard B., (2021), « Compétences spécialisées vs transversales, un faux débat ? », *Céreq Bref*, n° 410.
- Beaupère N. et Kogut-Kubiak F. (2019), *Verdissement des diplômés du ministère de l'Éducation nationale : le cas de la 11e CPC Transport - Logistique*, Céreq Echanges, n° 13, pp. 55-58.
- Béduvé C. et Robert A. (2021), « Quelle insertion professionnelle pour les étudiants formés à l'entrepreneuriat ? », *Formation emploi*, n° 156, pp. 131-156
- Béduvé, C. (dir.), Soldano, C. (dir.) et Croity-Belz, S. (dir.) (2018), La professionnalisation peut-elle ignorer l'employabilité ? Applications à l'enseignement supérieur et à la formation tout au long de la vie : Séminaire du réseau interdisciplinaire Evaluation-Formation-Emploi (EFE), Céreq Echanges, n° 8.
- Benhamou S. Lorenz E. (2020) « Les organisations du travail apprenantes : enjeux et défis pour la France », France Stratégie, Document de travail, n° 3.
- Béraud D. (2019), « Dis-moi quel poste tu occupes, je te dirai quelle formation tu suis », *Céreq Bref*, n° 384.
- Béraud D. et Noack E. (2018), « La formation dans les petites entreprises, reflet de leurs orientations stratégiques », *Céreq Bref*, n° 369.
- Bernard P.-Y., Gosseaume V., Meslin K., Roupnel-Fuentes M., Walker J., (2022), *Evaluation dispositif Prépa-Rebond, Dispositif intégré en Pays de la Loire*, DARES, Rapport d'études, n° 44.
- Bernard P.-Y. et Berthet T. (2018), « Introduction. Territoires et décrochages scolaires : leçons d'un programme de recherche exploratoire », *Formation emploi*, n° 144, pp. 7-13.
- Bernard, P.-Y., Gosseaume V., Meslin K., Roupnel-Fuentes M. Walker J. (2023), "Rapprocher les

- personnes de l'emploi : politiques des territoires, territoires des politiques », in *De nouvelles trajectoires d'emploi et de formation à l'épreuve des territoires*, Céreq-Echanges, n° 19, p. 291-299.
- Bernela B., Bonnal L. (2022), « Mobilités géographiques et relation formation-emploi : une analyse longitudinale de l'enseignement supérieur français », *Revue économique*, vol. 73, pp. 695-733.
- Berthaud J. (2021), « Le rôle des compétences transversales dans les trajectoires des diplômés du supérieur », *Céreq Bref*, n° 408.
- Berthaud J. et Giret J.-F. (2022), « Les effets de l'emploi durant les études sur la transition entre le lycée et l'enseignement supérieur », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 51-1, pp. 15 - 40.
- Berthet T. (2021), « Chapitre 8. Administré, mais pas régulé. Le système d'orientation scolaire français au prisme d'une analyse politique », in Valérie Cohen-Scali éd., *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie. Défis contemporains et nouvelles perspectives*, Dunod, pp. 155-169.
- Berthet T. (2014), Politiques régionales d'orientation en France », *Dynamiques régionales*, n° 1, pp. 51-58.
- Blanchard M., Ferry O., Gros J., Tenret E. (2023), « Tous et toutes concerné·es ? Anxiété et engagements des étudiant·es face aux enjeux climatiques et environnementaux », in Belghith F., Couto M-P. et Rey O., *Être étudiant en France avant et pendant la crise sanitaire : enquête conditions de vie 2020*, Documentation française, pp. 323.
- Blanchard, M. (2021), Genre et cursus scientifiques : un état des lieux, *Revue française de pédagogie*, n° 212, pp. 109-143.
- Blanchard M. et Lemistre P. (2022), « Introduction. Un nouvel âge de la sélection scolaire ? Formes et logiques de sélection dans un système éducatif massifié », *Formation emploi*, n° 158, pp. 7-22.
- Blanchard M., Cardon-Quint C., Frouillou L., Huitric S. (2021), « Introduction. À la croisée des disciplines : enquêter sur les mobilités géographiques dans le système d'enseignement français », *Formation emploi*, n° 155, pp. 7-24.
- Boboc A. et Metzger J.-L. (2019), « La formation continue à l'épreuve de sa numérisation », *Formation emploi*, n° 145, pp. 101-118.
- Boboc, A. (2017), « Numérique et travail : quelles influences ? », *Sociologies pratiques*, n° 34, pp. 3-12.
- Bodin R. et Orange S. (2019), « La gestion des risques scolaires. "Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là" », *Sociologie*, vol.10, n° 2, pp.217-224.
- Bonnard C., Droyer N. et Giret J.-F. (2022), « Le stage en licence : un stage formateur ? », *Revue française de pédagogie*, n° 216, 37-52.
- Bonnard C., Danner M. et Olympio N. (2022), « Les élèves de CAP : quelles modifications des trajectoires scolaires en 20 ans ? », in *Congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF)*, Septembre 2022, Lausanne, Suisse.
- Bonnet E., Mazari Z. et Verley E. (2022), « Entre satisfaction et résignation, la place du travail dans l'existence des jeunes », in *Chemins vers l'emploi et la vie adulte : l'inégalité des possibles*, Céreq Essentiels, n° 4, pp. 166-176.
- Bortzmeyer, M. (2021), « Prendre en compte les enjeux environnementaux et de durabilité dans la formation initiale et continue. Un point de vue depuis le ministère de la transition écologique », *Revue française d'administration publique*, n° 179, pp. 639-656.
- Borras I. (coord.) et Bosse N. (coord.) (2022), *Trajectoires et carrières contemporaines : nouvelles perspectives méthodologiques*, XXVIIe journées du longitudinal Grenoble, 23-24 juin 2022, Céreq Echanges, n° 18.
- Borras I., Bosse N., Nakhili N., Robert A. (2022), « Reprendre les études : une affirmation de soi en tant qu'adulte », in *Chemins vers l'emploi et la vie adulte : l'inégalité des possibles*, Céreq Essentiels, n° 4, pp. 118-127.
- Bourgeade J. (2022), « De Bac -3 à Bac +3, la construction progressive du projet professionnel : Une analyse socio-économique du processus d'orientation », Communication aux Doctoriales de l'Association Française d'Économie Politique, 28 juin, Université de Picardie Jules Vernes.
- Brochier D. (2023), « Les relations école - entreprises entre partage des tâches et co-construction »,

Céreq Bref, n° 436.

Brochier D. (2021), « Des reconversions aux transitions : un nouvel âge des mobilités professionnelles ? », *Céreq Bref*, n° 405.

Bucolo, E., Eydoux A., Fraisse L., Garabige A. *et al.* (2019), « Penser global, agir local ? Désectorisation des politiques sociales et échelles d'action publique », *Revue française des affaires sociales*, vol. 1, n° HS, pp. 41-61.

Cadet J.-P., Perez C. et Vero J. (2019), « Pourquoi mettre l'organisation au centre de l'analyse des métiers et des parcours professionnels ? », *Socio-économie du travail*, n° 5, pp.15-37.

Caro P. (coord.), Checcaglini A. (coord.) (2023), *De nouvelles trajectoires d'emploi et de formation à l'épreuve des territoires*, XXVIIIe journées du longitudinal Caen, 14-15 juin 2022, Céreq Echanges, n° 19.

Caro P., Checcaglini A. et Lepetit A. (2021), « L'accessibilité aux établissements scolaires : les injustices spatiales en cartes, un levier pour les politiques de lutte contre le décrochage ? », in *Les cartes de l'action publique*, Presses universitaires du Septentrion, pp. 321-342.

Caro P., Checcaglini A. et Guironnet J.-P. (2021), « Des territoires plus favorables aux débuts de carrière », *Céreq Bref*, n° 415.

Cart B., Léné A. et Toutin M.-H. (2018), « L'apprentissage favorise-t-il toujours l'insertion professionnelle ? », in 20 ans d'insertion professionnelle des jeunes, Céreq Essentiels n° 1, pp. 109-116.

Casella P. (2005), « Décentralisation de la formation professionnelle. Débats sur les principes et analyse de la mise en œuvre », *Savoirs*, n° 9, pp. 9-67.

Cassagneau-Francis O., Gary-Bobo R., Pernaudet J., Robin J.-M., (2020), L'impact de la formation professionnelle en France : une première exploration sur les données Defis du Céreq, in Formation continue et parcours professionnels : entre aspirations des salariés et contexte de l'entreprise, Céreq Echanges n° 15, pp. 11-31.

Charles N. et Delès R. (2020), « Les conceptions de la justice sociale en Europe. Le cas de l'accès aux études supérieures », *L'Année sociologique*, vol. 70, n° 2, p. 313-336.

Chatagnon A., Fournié, C., Kogut-Kubiak-F., Sgarzi M., (2023) « "Apprendre dans le travail", une autre voie vers la qualification », *Céreq Bref* n° 437. Checcaglini A., Estrade M.-A., Marion-Vernoux I., Rosa S, et al. (2023), « Comment les entreprises ont-elles formé en 2020 ? », *Céreq Bref* n° 438-439.

Checcaglini A. et Marion-Vernoux I. (2020), « Regards comparatifs sur la formation en Europe : un plafond de verre du côté des entreprises françaises », *Céreq Bref*, n° 392.

Chimène L. et Giret J.-F. (2022), « Les aspirations professionnelles des élèves sous le prisme des valeurs et compétences "vertes" », in *Trajectoires et carrières contemporaines : nouvelles perspectives méthodologiques*, Céreq Echanges n° 18, pp. 127-135.

Couppié T., Gaubert E. et Personnaz E. (2022), « Enquête 2020 auprès de la Génération 2017. Des parcours contrastés, une insertion plus favorable, jusqu'à... », *Céreq Bref*, n° 422.

Couppié T. et Gasquet C. (2023), « Les métiers en tension dans les parcours professionnels des jeunes », in Actes des 5e rencontres DGEFP-Céreq, pp. 9-17.

Couppié et Gasquet, « L'apprentissage comme mode de formation facilitant l'insertion professionnelle : des mécanismes qui se répètent à tous les niveaux de formation ? », in Nadia Lamamra éd., *Finalités et usages de la formation professionnelle*, Lausanne, Antipodes, pp. 141-164.

Couppié T., Dieusaert P. et Vignale M. (2020), « Que deviennent les jeunes des quartiers prioritaires de la ville après leur bac ? », *Céreq Bref*, n° 391.

Couppié T., Giret J.-F. et Lopez A. (2009), « Obtenir un emploi dans son domaine de formation : un enjeu très relatif dans l'insertion des jeunes », in *Formations et emploi*, INSEE, pp. 43-56.

Cour des comptes (2023), « devenir enseignant : la formation et le recrutement des enseignants des premiers et seconds degrés », Rapport public thématique.

Couronné J., Lima L., Rey F., Rist B., Roux N. (2020), « L'accompagnement des "personnes éloignées de l'emploi" : contours et enjeux d'une relation sociale non stabilisée », *Revue de l'Ires*, n° 101-102,

pp. 73-98.

Coutrot T. et Perez C. (2023), *Redonner du sens au travail*, Seuil.

Cuny G. (2023), « Une injonction à s'orienter dignement ? », in Manuella Roupnel-Fuentes, Heichette S., Glaymann D. (coord.), *L'injonction à se former : Nouvel avatar de l'adaptation des individus au marché ?* Octarès.

Dabet G., Le Bayon F., Dabet G., Joseph O., Olaria M. (dir.) (2022), *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la génération 2017*, Céreq Enquêtes, n° 3.

Di Paola V. et Moullet S. (2018), « Quel rôle pour le marché du travail local sur le risque de décrochage scolaire ? », *Formation emploi*, n° 144, pp. 95-116.

Di Paola V., Dupray A. et Moullet S. (2024), « Femmes et hommes dans les fonctions managériales en Europe : Incidence de la parentalité et des politiques familiales », in *Le temps des mobilités et des reconversions professionnelles [Titre provisoire]*, Céreq Essentiels, à paraître.

De Lescure, E. (2021). « Postface. Professionnalisation : pluralité de sens, multiplicité d'enjeux » *Formation emploi*, pp.115-130.

Drouilleau-Gay F. et Legardez A. (2023), « Former et éduquer aux transitions écologiques : un enjeu crucial pour le XXIe siècle ? », *Monde sociaux. Magazine des sciences humaines et sociales*, 17 avril.

Drouilleau-Gay F. (éd.) et Legardez A. (éd.) (2020), *Travail, formation et éducation au temps des transitions écologiques*, Octarès.

Dubois J.-M. et Fournier C. (2023), « Les seniors, l'emploi et la formation », in Actes des 5e rencontres DGEFP-Céreq, pp. 3-8.

Dubois J.-M. et Fournier C. (2020), « Former les salariés seniors pour les maintenir en emploi : quelle réalité ? », in *Formation continue et parcours professionnels : entre aspirations des salariés et contexte de l'entreprise*, Céreq Echanges n° 15, pp. 83-91.

Dubois J.-M., Melnik-Olive E. (2017), « La formation en entreprise face aux aspirations des salariés », *Céreq Bref* n° 357.

Dubois J.-M., et Sigot J.-C. (2019), « Aspirations des salariés, quelle prise en compte dans l'entreprise ? », in *Parcours professionnels et formation : des liens renouvelés*, Céreq Echanges n° 9, pp. 27-30

Dupray A. (dir.) (2022), *Des débuts de parcours professionnels aux prises avec la crise sanitaire : impact sur les situations d'activité, les perspectives de changement professionnel et les valeurs au travail*, DARES, Rapport d'études n° 46.

Dupray A. (2022), « Sortir sans diplôme de l'enseignement supérieur : un effet possible du département d'origine ? », *Formation emploi*, n° 158, pp. 71-99.

Dupray A. (dir.), Gasquet C. (dir.) et Lefresne F. (dir.) (2020), *L'entreprise rend-elle compétent.e ?*, Céreq Essentiels n° 2.

Dupray A. et Vignale M. (2022), « Mobilités géographiques : l'influence du territoire d'origine », in *Chemins vers l'emploi et la vie adulte : l'inégalité des possibles*, Céreq Essentiels n° 4, pp. 52-60.

Dupray A. et Vignale M. (2019), « Les diplômés qui reviennent dans leur département d'origine : ce que le territoire dit de l'influence d'un capital social », *Jeunes et société*, Vol. 4, n° 2, pp. 63-93.

Érard C., Guégnard C. et Danner M. (2019), « Prendre le risque de la vulnérabilité ? Des bacheliers professionnels à l'université ou en classe préparatoire », in *Vulnérabilités étudiantes : les chemins inattendus de la réussite*, Céreq Echanges, n° 12, pp. 31-52.

Estrade M.-A. (2013), « 7. Les emplois non pourvus : mythes et réalités », *Regards croisés sur l'économie*, n° 13, p. 151-167.

Fournier C., Lambert M. et Marion-Vernoux I. (2020), « La qualité du travail, au cœur des aspirations professionnelles des jeunes salariés », *Céreq Bref*, n° 400.

Fournier C., Lambert M. et Marion-Vernoux I. (2019), « Le travail au cœur des apprentissages informels en entreprise », in *Parcours professionnels et formation : des liens renouvelés*, Céreq Echanges, n° 9, pp. 13-16.

Frétel A., Grimault S. (2020), *L'évaluation de l'accompagnement dans les politiques d'emploi :*

- Stratégies et pratiques probantes*, Document de travail de l'Ires n° 02.
- France Compétences (2022), « Des reconversions professionnelles variées et éloignées des modèles linéaires », France Compétences, *La note d'étude*, n° 4.
- Frouillou L., Pin C., Van Zanten A. (2020), « Les plateformes APB et *Parcoursup* au service de l'égalité des chances ? L'évolution des procédures et des normes d'accès à l'enseignement supérieur en France », *L'année sociologique*, vol. 70, pp. 337-363.
- Gadille M., Méhaut P., Courault B., « Compétences et régulation des marchés du travail dans les pôles de compétitivité : le cas du pôle Pégase », *Revue d'Économie Régionale & Urbaine*, n° 2, pp. 339-361.
- Galli C., Paddeu J. et Veneau P. (2020), « Que nous apprennent les pratiques d'évaluation des professionnels d'entreprise ? », *Céreq Bref*, n° 394.
- Gayraud L. (2022), « Les défis et enjeux de l'accompagnement global des plus fragiles », in Actes des 4e Rencontres DGEFP – Céreq, pp. 8-12.
- Gendron B. (2019), « Les compétences transversales, nouvelles compétences académiques », *Éducation Permanente*, n° 218, pp. 161-171.
- Giret J.-F. (2018), « Professionnalisation et employabilité : une complémentarité nécessaire ? », in *La professionnalisation peut-elle ignorer l'employabilité ? Applications à l'enseignement supérieur et à la formation tout au long de la vie*, Céreq Echanges, n° 8, pp. 127-130.
- Giret J.-F. (2015), « Les mesures de la relation formation-emploi », *Revue française de pédagogie*, n° 192, pp. 23-36.
- Giret J.-F. (dir.), Lopez A. (dir.) et Rose J. (dir.) (2005), *Des formations pour quels emplois*, La Découverte.
- Glaymann D. (2023), « L'injonction à la professionnalisation des formations universitaires face aux difficultés de stabilisation dans l'emploi des jeunes diplômés », in *L'injonction à se former - Nouvel avatar de l'adaptation des individus au marché ?* Octarès.
- Gomez P.-Y. (2018), « Les transformations du travail dans l'économie numérique », *Entreprendre & Innover*, n° 37, pp. 8-17.
- Gossemaume V. (2019), La formation continue comme outil de sécurisation de parcours professionnels, in *Qualifications et parcours - Qualifications des parcours*, Céreq Echanges, n° 10, pp. 47-56.
- Grossetti, M., Zuliani, J. M., & Guillaume, R. (2006), « La spécialisation cognitive : les systèmes locaux de compétences », *Annales de la recherche urbaine*, n° 101, pp. 23-31.
- Haut-commissariat aux compétences (2022), *Des modules additionnels pour adapter plus vite les parcours de formation et mieux répondre aux besoins de compétences des entreprises*, Plan d'investissement dans les compétences, Guide de capitalisation n° 8.
- Hugrée C. et Poullaouec T. (2022), *L'université qui vient : Un nouveau régime de sélection scolaire*, Raisons d'agir.
- Hugrée C. et Poullaouec T. (2019), Ruptures universitaires : de l'entrée en licence à la sortie sans diplôme de l'enseignement supérieur, in *Qualifications et parcours - Qualifications des parcours*, Céreq Echanges n° 10, pp. 141-156.
- IGAS (2017), *Premier bilan des campus métiers et des qualifications* [Rapport], ministère de l'Éducation nationale.
- Jaoul Grammare M. (2020), « Les inégalités d'accès dans l'enseignement supérieur français depuis 1998 : beaucoup de réformes pour des résultats mitigés », *Éducation et socialisation – Les Cahiers du Cerfee*, n° 58.
- Jellab A. (2021), « L'orientation scolaire en France ou de la distillation fractionnée : Des inégalités modulées par l'organisation du système éducatif et par des effets de contexte », *Administration et Éducation*, n° 171, pp. 35-44.
- Jolly C., Dherbécourt C. (2020), « Polarisation du marché du travail : y a-t-il davantage d'emplois peu qualifiés ? », France Stratégie, *La note d'analyse*, n° 98.
- Jugnot S. (2023), « L'accès à l'emploi des immigrés et enfants d'immigrés de la Génération 2017 », *Céreq Bref*, n° 434.

- Kergoat P. (dir.) et Maillard D. (dir.) (2022), *Garçons et filles en apprentissage : Représentations, transformations, variations*, Octarès.
- Kogut-Kubiak F. (2023), Activité des commissions professionnelles consultatives interministérielles, *Céreq Working Paper*, n° 21.
- Kogut-Kubiak F. (2020), « Quand l'offre de formation de l'Éducation nationale s'adapte aux besoins des territoires », *Céreq Bref*, n° 393.
- Lainé F. (2016), « Les ruptures professionnelles : questions de mesure et éléments d'analyse », in *Les transitions professionnelles tout au long de la vie. Nouveaux regards, nouveaux sens, nouvelles temporalités ?* Céreq Echanges, n° 1, pp. 233-246.
- Lambert M. et Marion-Vernoux I. (2021), *Le développement des compétences des salariés peu qualifiés* [rapport], Projet ValueChain : Programme EaSI - DG Emploi, affaires sociales et inclusion - Commission Européenne.
- Larquier G. de et Remillon D. (2019), « La formation, une fonction intégratrice et stabilisatrice pour les nouveaux entrants dans l'entreprise ? », in *Qualifications et parcours - Qualifications des parcours*, Céreq Echanges n° 10, pp. 33-45.
- Lefresne F. (2023), « L'entreprise face à l'enjeu compétences : ce que nous enseignent les travaux du Céreq », *Cadres CFDT*, n° 497, Juillet.
- Lemistre P. et Merlin F. (2021), « À diplôme égal, le parcours scolaire pèse sur l'insertion », in *Enseignement supérieur : nouveaux parcours, nouveaux publics*, Céreq Essentiels, n° 3, pp. 18-26.
- Lemistre P. et Merlin F. (2019), « Influence du parcours d'études sur l'insertion des sortants de l'université », in *Effet du parcours à diplôme donné sur l'insertion professionnelle*, Céreq Echanges, n° 11, pp. 53-65.
- Longo M.-E., Berthet T. et Alfonsi J., (2021), « Faire face aux injonctions paradoxales par la pratique », *Agora Débats/Jeunesses*, n° 89, pp. 113-128.
- Mazari Z. et Moncel N. (2022), *Quelles sont les trajectoires d'insertion des jeunes dans les métiers de la transition écologique ?*, Céreq Working paper, n° 16.
- Melnik Olive E. et Stephanus C. (2019), Quels effets des restructurations sur les parcours ? in *Parcours professionnels et formation : des liens renouvelés*, Céreq Echanges, n° 9, pp. 47-49.
- Melnik-Olive E. et Stephanus C. (2019), « Que font les restructurations aux parcours des salariés ? », *Socio-économie du travail*, n° 5, pp. 99-133.
- Merlin F. (2022), « Entrer dans l'enseignement supérieur avec un "bac pro" : une sélection biaisée », *Liens social et politique*, n° 89, pp. 35-56.
- Merlin F. (2020a), « Une insertion plus difficile pour les jeunes "recalés" à l'entrée du supérieur », *Céreq Bref*, n° 399.
- Merlin F. (2020b), « Sortir sans diplôme de STS : l'autre échec de l'enseignement supérieur », *Formation emploi*, n° 149, pp. 7-37.
- Mignot-Gérard S., Perrin-Joly C., Sarfaty F., Vezinat N. (2022), « Face à la "professionnalisation ségrégative". Les tactiques des apprentis de l'enseignement supérieur », *Revue française de pédagogie*, pp. 109-122.
- Lemistre P. et Merlin F. (2021), « A diplôme égal, le parcours scolaire pèse sur l'insertion », in *Enseignement supérieur : nouveaux parcours, nouveaux publics*, Céreq Essentiels, n° 3, pp. 18-26.
- Méhaut, P. (2001). Gouverner les systèmes de formation professionnelle : planification, marché, coordination ? *Formation emploi*, n° 76, pp. 225-234.
- Messe P.-J. et Greenan N. (2019), « La formation des salariés âgés peut-elle favoriser la transmission des savoirs en entreprise ? », in *Formation continue et parcours professionnels : entre aspirations des salariés et contexte de l'entreprise*, Céreq Echanges, n° 15, pp. 17-18.
- Mias A., Verdier E. et Zimmermann B. (2021), « Se former tout au long de la vie. À la recherche des appuis collectifs de l'engagement individuel », *Sociologie du travail*, vol. 63, n° 4.
- Paddeu J. et Veneau P. (2023), « Les mondes pluriels de la formation des demandeurs d'emploi », *Céreq Bref*, n° 440.

- Patroucheva, M. (2014). La professionnalisation à l'université malade de la stagification : à qui profite le stage?. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 35.
- PIC (2018-2022), Plan d'investissement dans les compétences, ministère du Travail, du Plein emploi et de l'Insertion professionnelle, <https://travail-emploi.gouv.fr/le-ministere-en-action/pic/>
- Pihel L. (2022), La fabrique de « l'individu acteur de son projet professionnel » : Plongée au cœur du travail réel des conseillers internes en mobilité », *Gérer et comprendre*, n° 147, pp. 37-48.
- Pihel L. (2020), Les « souhaits professionnels » : quelles attentes et pour qui ? Enquête exploratoire auprès des répondants de Defis, in *Formation continue et parcours professionnels : entre aspirations des salariés et contexte de l'entreprise*, Céreq Echanges, n° 15, pp. 63-72.
- Pontier M., Berthet T. (2019), *Étude sur la conciliation entre les études et l'occupation d'un emploi rémunéré en cours de scolarité : comparaison Internationale, France, Québec, pays Anglo-saxons et pays d'Amérique latine* [Rapport], Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO).
- PRIC (2019-2022), *Pacte régional d'investissement dans les compétences 2019-2022*, rapport sous l'autorité du Préfet de région des Pays de la Loire et de la Région Pays de la Loire, https://www.cdr-copdl.fr/doc_num.php?explnum_id=28256
- Quenson E. (2021), « Le co-investissement en formation et la territorialisation des compétences professionnalisent-ils mieux les diplômés ? », *Formation emploi*, n° 156, pp. 31-50.
- Rakoto-Raharimanana H. (2020), « Quand le lycéen conjugue les temps : rythmes sociaux des lycéens-travailleurs », *Agora Débats/Jeunesse*, n° 44, pp. 102-113.
- Rénahey N. (2010), « Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion », *Regards sociologiques*, n° 40, pp. 9-26.
- Reversé C. (2022), « Du désamour à la rupture : le décrochage discret des jeunes ruraux de Nouvelle-Aquitaine », *Formation emploi*, n° 158, pp. 101-119.
- Robert A. (2021), « L'essor des reprises d'études en début de vie active », in *Enseignement supérieur : nouveaux parcours, nouveaux publics*, Céreq Essentiels, n° 3, pp. 84-93.
- Robert A. et Sulzer E. (2020), « Quitter le domicile parental : un processus très lié au parcours scolaire et professionnel », in *France, portrait social*, INSEE, pp. 147-166.
- Rollin B. (2023), « L'open-badge comme outil au service de la reconnaissance des compétences transversales : le point de vue des étudiant-es de l'enseignement supérieur », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 52/1, pp. 145-168.
- Romani C. (2021), *L'impact de la crise sanitaire sur les entreprises et leurs organismes de formation*, Céreq Études, n° 36.
- Romani C. (2021), « En 2020, la crise sanitaire met à l'arrêt la formation en entreprise », *Céreq Bref*, n° 412.
- Rose J. (2018), « La professionnalisation des formations supérieures : facettes multiples et effets incertains », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 6 HS, pp. 59-70.
- Rossignol-Brunet M., Frouillou L., Couto M-P, Bugeja-Bloch F. (2022), « Ce que masquent les "nouveaux publics étudiants" : les enjeux de la troisième massification de l'enseignement supérieur français », *Lien social et politique*, n° 89, p. 57-82.
- Segon M. (dir.) (2023), *Évaluation qualitative du dispositif « formation accompagnée », [Titre provisoire]*, Céreq Études, à paraître.
- Stephanus C. et Vero J. (2022), « Se reconvertir, c'est du boulot ! Enquête sur les travailleurs non qualifiés », *Céreq Bref*, n° 418.
- Sulzer E. (2022), « La responsabilité sociétale des entreprises face à la transition écologique », *Céreq Bref*, n° 430.
- Tenret E., Trespeuch M., Verley E. (2022) « L'emploi étudiant à l'heure des plateformes numériques », *OVE infos*, n° 46.
- Valette-Wursthen A. (2022), « Transition écologique : l'État peut-il orienter l'action des secteurs professionnels ? », *Céreq Bref*, n° 429.
- Verdier E. (2020), « La place des entreprises dans les systèmes de formation professionnelle. Une perspective comparative européenne », in *L'entreprise rend-elle compétent.e ?*, Céreq Essentiels, n° 2,

pp. 17-25.

Vero J. et Zimmermann B. (2018), « À la recherche de l'organisation capacitante : quelle part de liberté dans le travail salarié ? », *Savoirs*, n° 47, pp. 131-150.