

L'employabilité comme première motivation

Enquête dans une école du numérique

Je mène une enquête auprès d'étudiants de première année dans plusieurs formations privées du numérique. Un paradoxe se dégage de cette enquête : ces jeunes qui s'engagent financièrement et personnellement dans une filière d'étude en informatique avouent pour la plupart n'avoir ni passion particulière pour le numérique, ni projet professionnel précis.

Lorsque je leur demande ce qui les a conduits là, la réponse revient, presque formulée à l'identique : « Avoir une bonne situation ». Pas devenir ingénieur, pas créer, pas innover, pas par passion pour l'informatique. Juste « réussir », au sens le plus flou et le plus instrumental du terme. Ce décalage entre l'investissement consenti et l'absence de désir pour le métier lui-même m'interroge profondément. Il me semble révélateur de quelque chose de plus vaste : la manière dont l'injonction à l'employabilité a fini par coloniser les parcours étudiants, au point de former des profils avant même qu'ils n'aient expérimenté le travail.

Faustine Rousselot est Docteure en sciences de l'éducation et de la formation.

Un paradoxe observé : s'engager sans désir

Ces étudiants que je rencontre ont pour point commun d'avoir choisi une formation dans un secteur réputé exi-

geant et technique. Ils savent qu'ils vont devoir apprendre à programmer, passer des nuits sur des projets, acquérir des compétences pointues. Et pourtant, lorsqu'on creuse leurs motivations, c'est le vide. Ou plutôt, c'est l'absence de ce qu'on pourrait appeler un « désir de métier ». L'un me confie : « *L'informatique, franchement, ce n'est pas ma passion, mais c'est un secteur qui recrute.* » Un autre explique : « *Je ne sais pas trop ce que je veux faire plus tard, mais je me suis dit que c'était un bon choix pour plus tard.* » Un troisième résume : « *Ce que je veux, c'est une bonne situation plus tard* ». J'observe également que beaucoup d'entre eux sont novices en programmation. Ils n'ont jamais programmé, n'ont pas de pratique amateur, ne savent pas réellement ce que signifie « coder ». Ils s'engagent dans une voie qu'ils ne connaissent pas, sans curiosité préalable, sans désir exploratoire. Comme si le contenu même de la formation importait peu, tant que la promesse d'employabilité est au rendez-vous.

L'instrumentalisation du diplôme ne constitue pas un phénomène nouveau après tout, toutes les générations ont cherché à « bien gagner leur vie ». C'est l'absence totale de médiation entre le choix d'études et le désir d'exercer un métier. Ils ne disent pas « *J'aimerais travailler dans la tech* » ou « *Je me projette dans telle entreprise* ». Ils disent « *Je veux une bonne situation* ». Le travail est réduit à sa dimension la plus abstraite : le statut, le revenu, la sécurité. Mais le contenu même de l'activité, ce qu'ils feront concrètement huit heures par jour, semble ne pas les concerner. Ce paradoxe pourrait sembler anecdotique, propre à ce public particulier. Il ne l'est pas. Les travaux de Beaud et Millet (2021) sur les étudiants de première génération, comme ceux de Van de Velde (2015) sur les jeunes européennes, documentent ces « orientations par défaut » où les étudiants choisissent une filière non par attrait pour le domaine, mais par calcul d'opportunités sur le marché du travail. Galland et Roudet (2017) montrent également dans leurs enquêtes sur les valeurs des jeunes comment l'injonction à l'employabilité structure désormais les choix d'orientation. Ce qui frappe ici, c'est peut-être

l'intensité du décalage. Ces jeunes réalisent un investissement financier et personnel important pour apprendre un métier qu'ils ne désirent pas, dans un domaine qu'ils ne connaissent pas, avec pour seul horizon une « bonne situation » dont les contours restent flous.

Lors des entretiens, j'ai voulu creuser : « *Mais concrètement, qu'est-ce qu'une bonne situation pour vous ?* » Les réponses demeurent évasives : « *Un bon salaire* », « *Ne pas galérer* », « *Être tranquille* ». Rarement une projection dans un type d'entreprise, un secteur d'activité, un environnement de travail souhaité. Le travail futur reste une abstraction, un moyen en vue d'une fin elle-même indéterminée. Ce n'est plus « *Je veux faire ce métier* », c'est « *Je veux que ce métier me permette de...* » sans que la suite de la phrase soit véritablement formulée. On pourrait y voir une forme de pragmatisme, voire de lucidité, face à un marché du travail incertain. Mais ce pragmatisme a un prix. Il évacue d'emblée la question du sens. Ces étudiants apprennent très tôt à dissocier leur engagement professionnel de tout désir intrinsèque, de toute curiosité pour l'activité elle-même. Ils intériorisent que le travail est d'abord une contrainte économique, et seulement ensuite peut-être, accessoirement, une source de satisfaction personnelle. Avant même d'avoir mis les pieds dans une entreprise, ils ont déjà construit un rapport purement instrumental au travail.

« Comment en arrive-t-on à ce que des jeunes de 18 ou 19 ans aient déjà intégré que le désir n'a pas sa place dans les choix d'orientation, que seule compte l'employabilité ? »

L'employabilité comme injonction intériorisée

D'où vient ce formatage précoce ? Comment en arrive-t-on à ce que des jeunes de 18 ou 19 ans aient déjà intégré que le désir n'a pas sa place dans les choix d'orientation, que seule compte l'employabilité ? La réponse tient en partie à ce que l'on pourrait appeler une colonisation progressive des parcours étudiants par la logique de l'employabilité. Depuis plusieurs décennies, le discours dominant dans l'enseignement supérieur s'est déplacé : on ne forme plus tant des professionnels habités par leur pratique que des profils « employables », adaptables, prêts à intégrer

le marché du travail. Comme l'ont montré Agulhon et Convert (2000) dans leurs travaux sur la professionnalisation de l'enseignement supérieur, cette évolution transforme en profondeur le sens même de la formation, désormais pensée avant tout comme préparation au marché du travail. Les réformes successives de l'université, l'essor des classements d'écoles selon le taux d'insertion professionnelle, la multiplication des « soft skills » à acquérir, tout concourt à faire de l'employabilité le critère ultime de réussite d'un parcours de formation. Les étudiants que je rencontre ont grandi dans ce contexte. Dès le lycée, on leur parle d'« orientation stratégique », de « débouchés », de « secteurs porteurs ». On leur demande moins « Qu'est-ce qui vous passionne ? » que « Qu'est-ce qui recrute ? ». Les salons étudiants affichent des taux d'employabilité en gros caractères. Les écoles se vendent sur leur capacité à placer leurs diplômés. L'injonction est partout, implicite mais massive : choisis une voie qui garantit ton insertion, le reste viendra après.

Toutefois, le reste vient sous une forme appauvrie. Dujarier (2021) distingue utilement trois dimensions du travail : l'emploi (qui génère un revenu), l'activité (qui génère des relations) et la production (qui génère de la fierté). En réduisant d'emblée le travail à sa dimension d'emploi, c'est-à-dire à sa capacité à assurer un statut et un revenu, ces étudiants se privent par avance de ce qui pourrait nourrir leur engagement : le plaisir de l'activité, la fierté de produire quelque chose qui a du sens pour eux. Ce formatage est d'autant plus efficace qu'il se présente sous les habits du bon sens. Qui oserait reprocher à un jeune de vouloir « assurer son avenir » ? Qui pourrait lui conseiller de suivre une passion au risque de la précarité ? L'injonction à l'employabilité se drape dans une rationalité économique difficilement contestable. Elle produit des choix qui semblent « raisonnables » mais qui sont en réalité des renoncements précoces. On n'apprend plus à désirer un métier, on apprend à choisir une voie qui minimise les risques.

Les coûts invisibles d'un rapport au travail « hors sol »

Que se produit-il, à moyen et long terme, sur le rapport au travail de ces jeunes qui entrent dans la vie professionnelle sans avoir jamais vraiment désiré leur métier ? Les premières années peuvent donner l'illusion que tout fonctionne. Le diplôme obtenu, l'emploi trouvé, le salaire au rendez-vous, la promesse d'employabilité semble tenir. Mais c'est souvent plus tard que les difficultés se manifestent, sous des formes moins visibles. Comment s'engager durablement dans un métier qu'on n'a jamais choisi pour lui-même ? Comment construire une identité professionnelle quand le travail a été d'emblée réduit à un moyen, jamais à une fin ? Les recherches en psychologie du travail, notamment celles de Clot (2010) sur la clinique de l'activité ou de Dejours (2018) sur la souffrance au travail, montrent que le sens au travail ne se décrète pas, il s'éprouve dans la pratique. Il naît de la confrontation avec l'activité réelle, de l'ajustement progressif entre ce qu'on attend et ce qu'on découvre, de la fierté tirée d'un travail bien fait. Mais pour que ce processus puisse opérer, encore faut-il qu'il y ait eu, au départ, une forme de désir ou de curiosité. Or, ces étudiants semblent démarrer leur parcours en ayant déjà évacué cette question. Ils ont appris à se méfier de leurs désirs, à les subordonner à la rationalité économique. Le risque, c'est qu'une fois en poste, ils ne sachent plus comment habiter leur travail autrement que sur le mode de la contrainte subie.

« Ils ont appris à se méfier de leurs désirs, à les subordonner à la rationalité économique. Le risque, c'est qu'une fois en poste, ils ne sachent plus comment habiter leur travail autrement que sur le mode de la contrainte subie. »

Ce rapport instrumental au travail peut aussi fragiliser l'engagement. Si le métier n'a été choisi que pour « la bonne situation », que se passe-t-il lorsque cette situation se dégrade : surcharge de travail, pression managériale, rémunération décevante ? Sans un minimum d'attachement au contenu de l'activité, le lien se rompt facilement. On observe déjà, chez certains jeunes diplômés, des formes de désillusion rapide, de « quiet quitting » (Zenger et Folkman, 2022), ou de reconversions précoces. Non pas nécessairement parce que le métier ne leur plaît pas, ils

n'ont jamais vraiment su s'il leur plaisait, mais parce qu'ils n'ont jamais construit de rapport au travail qui dépasse la seule logique transactionnelle.

Nicole-Drancourt et Roulleau-Berger (2001), dans leurs travaux sur les transformations du rapport au travail chez les jeunes, montrent comment l'entrée dans la vie professionnelle s'effectue de plus en plus sur un mode distancié et instrumental, marqué par une dissociation entre emploi, activité et identité. Cette période est ainsi traversée par de fortes tensions identitaires, exacerbées lorsque les choix de formation sont déconnectés des aspirations personnelles. Commencer sa vie professionnelle en ayant déjà intériorisé que « *Le travail, ce n'est pas fait pour être aimé* », c'est se préparer à une forme de résignation. C'est aussi se priver des ressources subjectives qui permettent de faire face aux épreuves du travail : la créativité, l'initiative, la capacité à trouver du plaisir dans la pratique quotidienne. Les recherches sur l'entrée dans la vie active montrent combien cette période est décisive dans la construction d'un rapport durable au travail. Duru-Bellat (2006) souligne notamment que lorsque les choix d'orientation sont principalement guidés par des logiques de sécurisation et de rendement scolaire, au détriment de l'intérêt pour les contenus et les métiers eux-mêmes, ils peuvent produire des trajectoires marquées par la désillusion et un faible investissement subjectif dans l'activité professionnelle. À terme, cette déconnexion précoce entre désir et choix professionnel constitue une source potentielle de souffrance au travail, d'autant plus insidieuse qu'elle est rarement identifiée comme telle. Bien sûr, tous les étudiants rencontrés ne suivront pas cette trajectoire. Certains découvriront, malgré tout, un goût pour l'informatique. D'autres développeront un attachement à leur métier au fil de l'expérience. Mais le paradoxe initial demeure : on leur a appris à choisir sans désirer, à s'engager sans s'attacher. Et cette éducation au renoncement précoce laisse des traces.

Réintroduire le désir et l'ambition personnelle dans les parcours ?

Face à ce constat, que peuvent faire les acteurs de la formation, les responsables RH, les enseignants que nous sommes ? Peut-on imaginer d'autres manières d'accompagner les choix d'orientation, qui ne fassent pas de l'employabilité l'horizon unique ? La question n'est pas de nier la légitimité de la préoccupation pour l'insertion professionnelle. Les jeunes ont raison de vouloir sécuriser leur avenir dans un contexte économique incertain. Mais il existe une différence entre prendre en compte l'employabilité et en faire le seul critère de choix, entre former des profils adaptables et renoncer à former des professionnels habités par leur pratique.

L'élément manquant dans les parcours actuels serait peut-être le temps et l'espace pour expérimenter, pour tâtonner, pour se confronter à une activité avant de s'y engager pleinement. Danvers (2009), dans ses travaux sur l'orientation tout au long de la vie, souligne l'importance de ces phases d'exploration dans la construction des parcours professionnels. Les stages, les projets, les mises en situation pourraient jouer ce rôle – à condition qu'ils ne soient pas eux-mêmes réduits à des « lignes sur le C.V. » –, mais pensés comme des occasions de découverte et d'ajustement. Wittorski (2007) montre bien comment la professionnalisation authentique nécessite un travail sur soi et ses pratiques qui va bien au-delà de l'acquisition de compétences techniques. Il s'agirait de réintroduire de la pratique exploratoire dans les formations, pour que les étudiants puissent éprouver concrètement ce que signifie « faire ce métier », plutôt que de se projeter abstraitement dans « une bonne situation ».

« Les institutions éducatives ont une responsabilité dans les discours qu'elles produisent. Tant que les écoles se vendront uniquement sur leur taux d'insertion, tant que les classements valoriseront avant tout l'employabilité, les étudiants continueront à intérioriser que c'est le seul critère qui compte. »

Les institutions éducatives ont aussi une responsabilité dans les discours qu'elles produisent. Ainsi, tant que les écoles se vendront uniquement sur leur taux d'insertion, tant que les classements valoriseront avant tout l'employabilité, les étudiants continueront à intérioriser que c'est le

seul critère qui compte. Peut-on imaginer des établissements qui assument de former aussi au désir, à la curiosité, à l'engagement dans une pratique ? Qui valorisent non seulement la capacité à trouver un emploi, mais aussi celle à construire un rapport au travail porteur de sens ? Rose (2014), dans son analyse de la professionnalisation des formations supérieures, invite précisément à questionner cette logique et à repenser les finalités de l'enseignement supérieur. Enfin, les entreprises et les responsables RH ont un rôle à jouer. Accueillir des jeunes qui arrivent avec un rapport instrumental au travail, c'est aussi les accompagner dans la découverte de ce que peut être un engagement professionnel autrement que sur le mode transactionnel. Cela suppose de leur donner du temps, de la reconnaissance, des occasions de développer un attachement à leur métier – et de ne pas simplement reproduire, dans l'entreprise, la même logique qui les a formatés en amont. Dubar (1991) a montré combien la socialisation professionnelle lors des premières années en entreprise est déterminante dans la construction de l'identité au travail.

Ce paradoxe observé n'est pas une anomalie. C'est le symptôme d'un système qui a progressivement évacué la question du désir des parcours de formation. Tant que nous continuerons à former des jeunes en leur apprenant que le travail n'est qu'un moyen, nous ne devons pas nous étonner qu'ils peinent ensuite à en faire une fin. La « quête d'un travail de valeur », dont parlent de nombreux observateurs, ne peut advenir que si, quelque part dans le parcours, on a laissé une place au désir de faire, au plaisir de la pratique, à la fierté de produire. Encore faut-il, pour cela, que ce désir n'ait pas été disqualifié d'emblée au nom de l'employabilité.

Références bibliographiques

Aguilhon, C., & Convert, B. La professionnalisation de l'enseignement supérieur. L'Harmattan, 2000. Beaud, S., & Millet, M. Les étudiants de première génération. La Documentation française, 2021. Clot, Y. Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux. La Découverte, 2010. Danvers, F. S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Dictionnaire de sciences humaines. Presses Universi-

taires du Septentrion, 2009. Dejours, C. Le facteur humain (7e éd.). Presses Universitaires de France, 2018. Dubar, C. La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. Armand Colin, 1991. Dujarier, M.-A. Troubles dans le travail. Presses Universitaires de France, 2021. Duru-Bellat, M. L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie. Seuil, 2006. Galland, O., & Roudet, B. Les valeurs des jeunes depuis 30 ans. L'Harmattan, 2017. Nicole-Drancourt, C., & Roulleau-Berger, L. Les jeunes et le travail, 1950–2000. PUF, 2001. Rose, J. Mission insertion : un défi pour les universités. Presses Universitaires de Rennes, 2014. Van de Velde, C. Sociologie des âges de la vie. Armand Colin, 2015. Wittorski, R. Professionnalisation et développement professionnel. L'Harmattan, 2007. Zabban, V., Diminescu, D., & Wieviorka, M. (Dir.). Le moment étudiant. Presses universitaires de Rennes, 2020. Zenger, J., & Folkman, J. Quiet quitting is about bad bosses, not bad employees in Harvard Business Review, 2022.