



HAL
open science

La formation des cadres. Actes de la journée du 22 novembre 2002

Charles Gadea

► **To cite this version:**

Charles Gadea. La formation des cadres. Actes de la journée du 22 novembre 2002. Les Cahiers du GDR CADRES. Cadres, Dynamiques, Représentations, Entreprises, Sociétés, N°4, 2002. hal-03740455

HAL Id: hal-03740455

<https://hal.science/hal-03740455>

Submitted on 29 Jul 2022

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

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

La formation des cadres

VOLUME I

TEXTES RASSEMBLÉS PAR **CHARLES GADEA**
AVEC LA COLLABORATION DE **CHANTAL DARSCH**



Actes de la journée
du **22 novembre 2002**

Université de Rouen / CA-Cereq de Rouen
Département de sociologie
Rue Lavoisier
76 130 MONT-Saint-AIGNAN

**Les cahiers
du gdr
CADRES**
2002-4
Cadres,
Dynamiques
Représentations
Entreprises
Sociétés

Le gdr CADRES

CADRES, DYNAMIQUES, REPRESENTATIONS, ENTREPRISES, SOCIETES

Le Groupement De Recherches « CADRES » - Gdr n° 2334 - a été créé par le Département des Sciences de l'Homme du CNRS pour une durée de quatre ans à compter du 1^{er} janvier 2001. Il relève de deux sections d'évaluation, les 36 (Sociologie, Normes et Règles) et 40 (Pouvoir, Politique, et Organisation).

Il est dirigé par Paul BOUFFARTIGUE*, sociologue, Directeur de recherche au CNRS (LEST).

Son comité scientifique est également composé de :

- Françoise DANY, gestionnaire, Professeur à l'Ecole de Management de Lyon.
- Charles GADEA, sociologue, Professeur à l'Université de Rouen.
- Guy GROUX, sociologue, Directeur de recherche au CNRS (CEVIPOF).
- André GRELON, historien, Directeur d'étude à l'EHESS.
- Jacqueline LAUFER, sociologue, Professeur à HEC.
- Gilles LAZUECH, sociologue, Maître de Conférences à l'Université de Nantes.
- Yves-Frédéric LIVIAN, gestionnaire, Professeur à l'IAE-Lyon.
- Sophie POCHIC, sociologue, Chargée de recherche au CNRS (Lasmas).

Les laboratoires de recherches qui l'ont fondé sont :

- Le LEST-CNRS (Aix-en-Provence), laboratoire support du GDR.
- Le LASMAS-CNRS (Paris-Caen).
- Le CEVIPOF-CNRS (Paris).
- L'ECOLE DE MANAGEMENT de Lyon
- Le GROUPE HEC.

Le CENS (Centre Nantais de Sociologie) et le GRIS (Groupe de Recherche sur les Innovations et la Société, Nantes) ont depuis rejoint le Gdr.

Le Gdr CADRES est né à la suite des « Journées d'études scientifiques sur les cadres » organisées à Aix-en-Provence en décembre 1999 et du livre qui en est issu¹. Il fait vivre un réseau d'une centaine de chercheurs et de partenaires de la recherche (membres d'organisations syndicales et d'organismes paritaires et professionnels représentatifs des cadres, de la GRH, journalistes...) intéressés au développement des connaissances sur ce groupe social. Il comprend plusieurs membres exerçant dans d'autres pays européens. Son activité est principalement basée sur l'organisation de journées d'étude thématique, l'édition des *Cahiers du Gdr CADRES* en format papier et électronique, et l'animation d'un site internet.

* Paul Bouffartigue (Dir.), André Grelon, Guy Groux, Jacqueline Laufer, Yves-Frédéric Livian (Coll.), 2001, *Cadres : la grande rupture*, La Découverte, Collection Recherches.

Sommaire Volume I

| | |
|---|-----------|
| Avant-propos..... | 5 |
| LA FORMATION DES CADRES A TRAVERS LE TEMPS | 7 |
| La formation des ingénieurs chimistes à Rouen, 1895-1985 Anne BIDOIS | 9 |
| L'institutionnalisation universitaire de l'enseignement de gestion en France (1965-1975) Fabienne Pavis..... | 19 |
| Débats | 32 |
| EVOLUTIONS RECENTES DU SYSTEME DE FORMATION DES CADRES | 35 |
| Evolution récente des flux d'ingénieurs et quelques éléments de prospective Chantal Darsch | 36 |
| “ Professionnalisation ” dans l'enseignement supérieur : quels mécanismes de pilotage de la formation ? Colette Grandgérard | 47 |
| "Grandes Écoles" et processus d'internationalisation de la formation Sarah Ghaffari, Gilles Lazuech, Eric Roussel | 59 |
| Débats | 70 |

¹ Paul Bouffartigue (Dir.), André Grelon, Guy Groux, J. Laufer, Y., F. Livian (Coll.), *Cadres : la grande rupture*, La Découverte, “ Collection Recherches ”, 2001.

AVANT-PROPOS

La vitalité du GDR CA.D.R.E.S. ne se dément pas. Après celles de Paris, puis d'Aix et de Lyon, la quatrième journée d'études s'est tenue à l'Université de Rouen. Comme à l'accoutumée, quelque 80 personnes, chercheurs, syndicalistes, personnalités du monde du travail et de la formation, se sont rassemblées pour écouter les intervenants et participer aux débats. Ouverte par Jean-Luc Nahel, président de l'Université de Rouen, qui nous a fait l'amitié de contribuer aux débats du matin, la journée était consacrée à la question de la formation des cadres. Il aurait, bien sûr, été vain d'imaginer traiter en un seul jour un thème aussi vaste. On a plutôt pris le parti de présenter un éventail diversifié de communications, qui se divise en quatre sous-ensembles, correspondant aux quatre temps de la journée.

Ce sont d'abord les dynamiques du passé des formations que l'on a interrogées, et nul mieux qu'André Grelon ne pouvait situer le cadre et les enjeux d'une perspective historique indispensable pour appréhender dans leur profondeur les questions du présent. Son intervention, malheureusement restée orale, a tracé un tableau magistral des certitudes et des points obscurs qui s'attachent aux origines de la formation des cadres, tout en enchantant l'auditoire par l'humour et l'art oratoire qu'on lui connaît. Deux jeunes collègues, Anne Bidois, doctorante à l'université de Rouen, et Fabienne Pavis - qui a depuis soutenu une brillante thèse à la Sorbonne, avant d'être recrutée à Nantes-, ont restitué les logiques qui ont présidé à la création de deux établissements bien caractéristiques de moments différenciés de la formation des cadres : le début du XXe siècle pour les ingénieurs chimistes à Rouen et l'après 1968 pour l'université de Dauphine et l'enseignement de la gestion.

En contrepoint du regard historique, les lignes d'évolution les plus récentes ont été éclairées par un clair panorama de l'évolution des flux d'ingénieurs brossé par Chantal Darsch, suivi de deux interventions qui abordent deux aspects majeurs de l'actualité des formations de cadres : la professionnalisation de l'enseignement supérieur, dont Colette Grandgérard est une des rares spécialistes, et l'internationalisation de la formation dans les grandes écoles, étudiée par l'équipe de Nantes. Signalons là aussi que Sarah Ghaffari a soutenu une excellente thèse quelques mois après cette présentation et obtenu un poste à l'Ecole nationale supérieure des techniques industrielles et des mines de Nantes.

Les problématiques de la formation sont inséparables de celles de l'emploi et l'insertion professionnelle, objet de la troisième série de communications. De nouveau, l'objectif était de diversifier les points de vue et l'on a donc articulé un intéressant bilan de l'insertion des diplômés du supérieur au niveau régional, dressé par Guillaume Folléa, avec l'échappée stimulante vers la Grèce apportée par Kyriaky Athanassouli, à propos du devenir professionnel des élèves de l'Ecole polytechnique d'Athènes. Nos collègues du Céreq, Henri Eckert et Dominique Epiphane, ont, pour leur part, mis en lumière, dans une projection de tableaux très soignée, la manière dont les évolutions de l'appareil de formation affectent le monde du travail en réduisant toujours plus la part des cadres autodidactes.

Même si le temps de la promotion sociale est désormais révolu, la formation continue constitue à la fois une des façons de devenir ingénieur ou cadre et une nécessité pour les cadres en place, qui doivent actualiser et développer leurs connaissances. Hélène Stevens, qui prépare une thèse prometteuse au laboratoire

Printemps, a présenté le cas d'un dispositif bien caractéristique des pratiques de formation en entreprise. Charles Gadea et François Pottier évoquent les effets sur le salaire et la trajectoire professionnelle du diplômé d'ingénieur du Cnam, figure emblématique de la formation continue promotionnelle.

Chacune des quatre séries de communications a été suivie de questions et de débats avec la salle, qui sont reportés ici, en laissant volontairement aux interventions le style parlé, plus vivant et plus proche de la réalité des échanges.

Depuis l'origine, les Cahiers du GDR comprennent, en plus des textes et des débats des journées, un entretien avec une personnalité scientifique qui a marqué le domaine de la recherche sur les cadres. Nous n'y avons pas dérogé, et c'est Marc Maurice, figure majeure de la sociologie du travail française, qui nous fait part, dans un entretien réalisé par Paul Bouffartigue, de l'évolution de son œuvre et de son approche des cadres.

Je remercie les intervenants et l'ensemble des participants d'avoir contribué au succès de cette journée et je voudrais souligner qu'elle n'aurait pu avoir lieu sans la compétence et le dévouement de Sophie Divay, chargée d'études au Centre associé au Céreq de Rouen, et de l'équipe de jeunes collègues qui ont veillé à son bon déroulement : Stéphanie Hervieu, Sophie Maurel, Nathalie Servais-Picord.

Merci aussi à Chantal Darsch qui s'est généreusement proposée pour m'aider à rassembler et mettre en forme ces textes.

Charles Gadea

Centre associé au Céreq de Rouen

Université de Rouen

LA FORMATION DES CADRES A TRAVERS LE TEMPS

LA FORMATION DES INGENIEURS CHIMISTES A ROUEN, 1895-1985

ANNE BIDOIS³

Ce travail porte sur la formation des ingénieurs chimistes dans un institut privé de province créée au début du XX^e siècle. Il s'agit d'une recherche en cours⁴.

A la fin du XIX^e siècle, dans la région rouennaise, déplorant des difficultés à recruter des ingénieurs compétents dans le domaine des matières colorantes, certains membres d'une société savante, la Société Industrielle de Rouen, entrent en campagne pour le développement d'une formation d'un autre type, une formation qui s'éloignerait du modèle universitaire et préparerait aux carrières industrielles. Leur modèle est celui de la coopération entre enseignants et industriels à l'œuvre à l'institut mulhousien. L'Institut Chimique de Rouen finit par voir le jour durant la première guerre mondiale. Il formera des cadres pour l'industrie chimique et surtout le textile jusqu'aux années 1950 avant de subir une première transformation, la dernière en date étant celle en Institut National des Sciences Appliquées en 1985. Notre regard se portera sur cette initiative privée, ses caractéristiques, la mise en place du projet, son évolution. Comment les industriels de la région rouennaise ont-ils fait leur entrée dans la sphère de la formation ? Quels étaient leurs objectifs ? Comment sont-ils parvenus à concilier les exigences de l'enseignement avec leurs convictions premières ?

Pour bien saisir les enjeux de la question de la formation des cadres de l'industrie chimique, commençons par exposer brièvement d'une part les caractéristiques de l'industrie et d'autre part celles de l'enseignement. Ce n'est qu'ensuite que nous présenterons les principaux protagonistes et leur projet. Ensuite, nous nous attarderons sur l'école privée, avant d'aborder la pérennité de l'établissement.

Contexte économique et structures de formation dans la région rouennaise au tournant du XIX^e et du XX^e

Textile et chimie, l'industrie de la région rouennaise

Au XIX^e siècle, l'industrie dans la région rouennaise est multiforme, mais le textile et la chimie tiennent une place prépondérante. Ils constituent les activités locales traditionnelles.

Ils ont pris un nouvel essor avec l'arrivée massive, au lendemain de la défaite de Sedan, de familles issues des zones conquises par l'ennemi et spécialisées dans l'impression, le blanchiment ou le filage. Nombre de familles mulhousiennes par exemple se sont installées dans la ville ou la région.

La première guerre mondiale modifie pour partie ce paysage⁵. Le textile normand, en dépit de la mobilisation d'une grande partie de la main d'œuvre masculine,

³ GRIS – CA CEREQ, ROUEN

⁴ Dans le cadre de la préparation d'une thèse de doctorat en sociologie portant sur l'histoire des formations technico-scientifiques supérieures à Rouen 1809-1985

bénéficie du contexte. Traditionnellement, l'industrie cotonnière était très développée dans les Vosges. L'occupation des régions du Nord et de l'Est du pays oblige les ateliers de confection parisiens à passer commande à Rouen.

Cette influence est complexe. Certes les débouchés sont croissants. Mais le quasi-monopole allemand sur les matières colorantes crée des nouvelles difficultés. Il n'est pas envisageable de commercer avec l'ennemi ; la guerre met au jour une question cruciale : comment synthétiser des colorants dont seul l'ennemi possédait les secrets ?

Les formations offertes à Rouen

A Rouen, l'enseignement est essentiellement municipal. L'université napoléonienne n'a pas légué à la ville d'établissements solides. Plus précisément, l'enseignement est représenté dans ses niveaux supérieurs, au XIX^e siècle, par deux facultés et deux écoles préparatoires. La Faculté de Théologie ouverte en 1809 disparaît définitivement en 1885, celle de Lettres est fermée sous l'Empire, en 1815. C'est une Ecole Préparatoire à l'Enseignement Supérieur des Sciences et des Lettres qui lui fait suite en 1854 jusqu'à la création de l'Université de Rouen⁶. Enfin, les cours publics de médecine et de pharmacie institués sous l'Ancien Régime sont rattachés en 1820 à l'Université et constituent l'Ecole Préparatoire de Médecine et de Pharmacie⁷.

L'Ecole Préparatoire à l'Enseignement Supérieur est constituée au moment où Rouen perd le siège académique au profit de Caen. La municipalité alors désireuse de développer l'enseignement supérieur malgré cette perte, demande sa création en remplacement de ses cours municipaux. Les leçons de l'Ecole Préparatoire débouchent sur un Certificat de Capacité pour les Sciences Appliquées, qui demeure presque inconnu des milieux industriels⁸. L'enseignement technico-scientifique présent de longue date à Rouen connaît des difficultés de fonctionnement liées notamment à l'instabilité des structures qui l'organisent. Bien que l'enseignement de la chimie s'ancre dans des racines anciennes, l'organisation de l'université napoléonienne n'a pas attribué à Rouen des institutions solides de transmission et de diffusion des connaissances. L'image d'une ville commerciale et industrielle a conduit à privilégier les formations de base comme les cours du soir pour ouvriers aux dépens d'un enseignement technico-scientifique supérieur.

⁵ P. Sement, *L'influence de la guerre sur le commerce et l'industrie*, thèse de droit, Université de Caen, 1922

⁶ La Faculté des Sciences est créée en 1963, après une transition par un Collège Scientifique Universitaire ; celle des lettres suit la même évolution, à quelques années d'écart. Voir M. Boivin, *Aperçu historique sur l'Université de Rouen*, Imprimerie Les Affiches Normandes, Rouen, 1969

⁷ F. Bouquet, " L'enseignement supérieur à Rouen pendant le XIX^e siècle (1808-1895) ", *La Normandie*, n°8, 1896, p. 241-253 et n°9, p. 273-287

⁸ I. Maire, *L'Ecole Préparatoire à l'enseignement supérieur des sciences et des lettres, 1855-1945*, Rouen, UER d'histoire, mémoire de maîtrise, 1983

Les principaux protagonistes

La Société Industrielle de Rouen (SIR), une élite patronale à l'œuvre⁹

Dès les lendemains de la guerre de 1870, nombre d'industriels du textile, préoccupés par des problèmes économiques, décident de se réunir en fondant la Société Industrielle de Rouen. Elle est créée en 1872 par des industriels, chefs d'établissements commerciaux, ingénieurs, techniciens, appartenant essentiellement à la bourgeoisie économique locale.

Pour la plupart chimistes du textile, beaucoup de ses membres étaient des Alsaciens réfugiés en Normandie à la suite de la défaite de 1870. On a relevé 15 alsaciens parmi les membres fondateurs et, en 1875, pas moins de 24 Mulhousiens comme membres ordinaires actifs de la Société Industrielle de Rouen. D'ailleurs, les statuts, le mode de fonctionnement de la Société à Rouen, avec notamment un comité de chimie et un autre de mécanique particulièrement dynamiques, sont très proches de ceux de Mulhouse¹⁰.

Dès la dernière décennie du XIX^e siècle, plusieurs membres, conscients de la forte dépendance de leur activité textile des compétences allemandes, mettent la question de la formation des chimistes à l'ordre du jour. Durant l'année 1898, Emile Blondel, membre de la SIR¹¹ et de son Comité de Chimie, vient à s'approprier la question.

Qui est Emile Blondel ? Emile Blondel est rouennais d'origine. Né le 26 mai 1852, il fait ses études et y demeure toute sa vie. Il intègre le laboratoire de l'usine Crosnier. Y demeurant dix-neuf ans, il gravit les différents échelons et en devient directeur. Puis en 1873, il suit les cours de chimie du Conservatoire National des Arts et Métiers à Paris. Il finit en 1887 par acquérir une usine de teinture placée au cœur de l'agglomération industrielle de Darnétal. En 1909, il associe son fils, Robert Blondel, à son entreprise sans se dégager de la tâche pour autant. L'homme s'investit dans le monde industriel en général. Membre de la SIR dès 1880, il est tour à tour secrétaire, vice-président puis président. Dans le comité de chimie de la même Société, il occupe des fonctions identiques. Il est, par ailleurs, membre correspondant de la Société Industrielle de Mulhouse (SIM).

L'argumentation développée par Emile Blondel, et bientôt d'autres membres de la SIR, vise à souligner les insuffisances du système universitaire, dont l'approche est jugée trop théorique, déconnectée des réalités industrielles. Les industriels érigent en modèle à suivre l'école de chimie de Mulhouse, qui constitue pour eux un exemple de collaboration fructueuse entre l'enseignement et l'industrie. L'argument patriotique réunit les membres de la Société et contribue à donner à toutes ces discussions un ton particulièrement grave et solennel ; comme dans nombre de domaines, les lacunes en matière d'enseignement technico-scientifique auraient une responsabilité de première importance dans l'échec face à l'Allemagne en 1870.

⁹ P. Lecouteux (1996), *La société industrielle de Rouen (1872-1939), une sociabilité spécifique ?*; thèse de doctorat d'histoire, université L Lumière, Lyon II.

¹⁰ F Ott (1999), *la société industrielle de Mulhouse (1826-1876), ses membres, son action, ses réseaux*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg

¹¹ Société Industrielle de Rouen

1^{ère} étape, 1^{er} objectif : développer une formation appliquée de chimie

En 1898, cette élite patronale est particulièrement proche des édiles locaux. A cette étape, l'initiative revient principalement aux industriels et à leurs demandes pressantes auprès de la municipalité. Ayant connaissance de la création imminente d'une section de chimie industrielle, conçue sur le modèle des instituts annexes des facultés des sciences à l'Ecole Préparatoire des Sciences et des Lettres, ils désirent y prendre un rôle de premier choix. Se sentant particulièrement compétents en la matière, les industriels se disent en faveur d'une école municipale de chimie, dont ils auraient la gestion et le contrôle.

C'est le modèle de l'école de Mulhouse qui fournit l'armature au projet. Dans la ville alsacienne, l'établissement date de 1822. Il a été créé par de futurs membres de la SIM. En 1855, les membres de la SIM contribuent à faire rattacher l'établissement à l'école supérieure des sciences appliquées. Il devient une école de chimie indépendante¹², en 1871.

A Rouen, en 1898, on observe une volonté d'intervention très forte de la part des industriels qui, dans les faits, reprennent à leur compte le projet de la municipalité et surtout du directeur de l'Ecole Préparatoire. D'un point de vue pratique, une Commission de la SIR élabore les programmes de la formation en écartant les enseignants de l'Ecole Préparatoire (EP).

Face à une attaque en règle contre son établissement, et de crainte de se voir dépossédé de sa section naissante, le directeur de l'EP ne propose, à contrecœur, qu'une mesure hybride. L'EP continuera sa formation en deux ans, une troisième année sera proposée mais en dehors du cadre de l'établissement, sans que ni les professeurs ni le directeur ne soient impliqués dans cette spécialisation. De ce fait, à la fin du XIX^e, en raison de difficultés de coordination avec les structures d'enseignement préexistantes, et principalement à cause de conflits portant sur les prérogatives respectives, le projet d'un établissement d'enseignement pratique de la chimie échoue quasiment¹³.

2^{ème} étape, 2^{ème} objectif : fonder une école industrielle

Avec la première guerre mondiale, le contexte se fait plus favorable à un projet qui n'était pas resté lettre morte dans l'esprit de son principal instigateur, E. Blondel¹⁴. La situation de conflit engendre une pénurie de matières colorantes. Elle est si préoccupante que les membres du comité de chimie se mobilisent autour de la question de l'enseignement. La mission de favoriser l'enseignement se voit renforcée par la lutte avec l'Allemagne. En fait, les industriels trouvent dans la situation de guerre et les besoins nouveaux de l'industrie, en matières colorantes notamment, une voie pour développer les thèmes de leur argumentation de la fin du siècle précédent.

Après quelques hésitations et dans une certaine précipitation, les membres de la SIR en viennent à prendre l'initiative de créer un laboratoire-école, autorisant en plus de la formation d'ingénieurs chimistes, quelques travaux de recherche appliquée.

¹² F Ott, op. cit., p 465 et suivantes

¹³ M Savereux (1971), "naissance et évolution de l'Ecole et de son Association", *Bulletin de l'Association des Anciens Elèves de l'INSCIR*, n°169

L'« institut chimique de Rouen, laboratoire d'études et d'enseignement supérieur » (ICR) ouvre ses portes en novembre 1917.

La préoccupation d'une réconciliation entre l'industriel et l'enseignant est omniprésente. Les industriels financent cet établissement en grande partie et désirent le gérer seuls. Ils en déterminent les programmes, en cherchant avant tout à se démarquer du système universitaire. L'école est créée par l'industrie pour l'industrie.

Les relations avec l'Université sont d'ailleurs difficiles. En attestent surtout les polémiques récurrentes au sujet du personnel enseignant. L'année 1918 voit une vive discussion s'engager sur le thème. C'est une véritable polémique. Deux camps s'affrontent. L'un rejette complètement le système d'instruction classique, trop peu pratique, l'autre, derrière le futur directeur, lui reconnaît cependant des vertus.

La question est encore relancée avec un projet de collaboration suivie pour l'extension à terme à un institut polytechnique réunissant des universitaires et des industriels. Devant les difficultés à recruter des enseignants pour leur établissement, les industriels se tournent vers le milieu académique ; l'idée d'une collaboration avec l'université renaît, d'autant qu'un professeur de Caen, directeur de l'institut technique de Normandie créé dans le chef lieu académique, Zoretti, avance un programme d'une ambition digne des hommes de la SIR. Il s'agirait de fonder un ensemble d'institutions d'enseignement technique. Le projet pourtant en bonne voie, échoue brusquement pour cause d'opinions politiques divergentes.

Des industriels dans le monde de la formation

Une identité industrielle marquée

Durant les années d'entre deux guerres, tout dans l'organisation et le fonctionnement de l'ICR concourt à lui conférer une identité industrielle. D'abord, les chefs d'établissement de la région eux-mêmes sont très présents. Ils participent financièrement, autorisent la visite de leurs entreprises, acceptent les élèves en stages. Ils confient leurs fils au directeur de l'ICR. Ils s'en remettent à son jugement, tandis que de son côté Abel Caille, qui constitue une figure particulièrement intéressante pour comprendre le développement de l'Institut, soigne tout particulièrement ces élèves. Ces liens de proximité fournissent un maillage de relations que le directeur sait mettre à profit pour obtenir gracieusement du matériel, placer ses étudiants. Cela constitue même une arme qu'il brandit pour asseoir sa prééminence dans le milieu industriel et la signifier au besoin au milieu académique. En 1930, il n'hésite pas à menacer le professeur Chauvenet de la faculté de Caen, d'empêcher tout placement d'une étudiante qui a quitté l'institut pour rejoindre le chef lieu académique en laissant derrière elle quelques dettes.

Quant à l'enseignement en lui-même, il est conçu de sorte que la dimension pratique soit prépondérante. Une relation basée sur l'échange s'instaure avec par exemple, la mise en place de travaux de recherche appliquée, pour les élèves de dernière année. Si pour l'établissement, c'est le placement des diplômés et la reconnaissance de l'Institut qui sont en jeu, pour les membres de la SIR, il s'agit de favoriser la coordination entre l'enseignement et l'industrie. La Société fait office de trait d'union. L'Association des Anciens Elèves y a son siège social. Bien évidemment, les activités exceptionnelles et les rapports annuels de l'établissement sont publiés dans le bulletin de la Société. Même l'implantation de l'établissement, sur la rive gauche de la Seine, au

cœur de la zone industrielle, va dans le sens d'une proximité de tous les instants avec l'industrie.

Les programmes d'enseignement sont, eux aussi, imprégnés de cette préoccupation forte. La pratique, et plus particulièrement la proportion conférée à l'industrie textile, y tiennent une large place. La comparaison avec l'enseignement délivré à l'Ecole Préparatoire met en exergue le caractère plus complet des programmes de l'école libre. En outre, l'adjonction des cours de filature et tissage, destinés aux ouvriers et techniciens de la région, mais qu'Abel Caille conseille très fortement à ses élèves ingénieurs de suivre verse encore dans cette préoccupation pratique.

Pour le directeur de l'école, les possibilités de placement justifient largement cette orientation. L'argument est récurrent. Durant les années 1930, alors que plusieurs indices montrent une crise, qui se reflète nécessairement dans le placement, A. Caille continue d'affirmer que l'orientation textile est la meilleure pour le chimiste de la région rouennaise.

Une double protection : Etat et Industrie

L'identité de l'ICR est résolument industrielle. Pourtant, la séparation avec le monde universitaire et plus généralement avec l'Etat n'est pas complète. Elle est plutôt marquée par l'ambiguïté. Ainsi on note une recherche presque systématique de caution de ces milieux, caution qui attesterait de la qualité de l'enseignement délivré. On recrute des professeurs hautement diplômés de l'Université, même si on exige aussi d'eux une expérience industrielle. Le directeur use essentiellement des quelques cas comme faire-valoir auprès des instances officielles. C'est aussi avec une fierté non dissimulée qu'on annonce la reconnaissance de l'ICR par l'Etat¹⁵, direction de l'Enseignement Technique.

L'étude de la correspondance entre les dirigeants de l'école et la direction de l'Enseignement Technique souligne combien Abel Caille, le directeur s'applique à faire figure de bon élève. Il se présente en 1935 et 1939 et est élu délégué suppléant des directeurs des instituts et écoles techniques reconnus par l'Etat au conseil supérieur de l'Enseignement Technique. A l'occasion, il fait campagne auprès de ses collègues en appuyant les titres de directeur de l'ICR, agrégé de physique et de chimie, docteur es sciences physiques, officier de l'instruction publique, ancien président de l'Association des Chimistes de l'industrie textile et d'ancien président de la chambre des experts de Normandie.

Abel Caille soigne ses relations avec les personnalités influentes de la sphère académique ; il obtient que Labbé, le directeur de l'enseignement technique, accepte le titre de président d'honneur de l'association des anciens élèves. Et les relations avec les inspecteurs font aussi l'objet de toutes les attentions. Il les invite en vacances et lors des inspections, aucun d'eux ne peut échapper au repas le midi chez Emile blondel, le fondateur, ni au voyage dans l'automobile de Caille de la gare jusqu'à l'institut.

Le directeur comme le fondateur ne se cachent pas de l'intérêt de cette double protection de l'industrie et de l'Etat. L'un d'eux avoue : “ [...] je voudrais que

¹⁵ Décret du 5 février 1921

disparaisse le plus tôt possible cette mauvaise étiquette d'école libre et que nous puissions bientôt jouir du bénéfice de la loi Astier, ne fut-ce que très officieusement ¹⁶.

Cet équilibre entre une identité industrielle revendiquée et favorisée, et une intégration balbutiante dans l'enseignement classique, permet un développement considérable de l'école au plan local, et ce pendant toute la période d'entre-deux-guerres. Ce développement est d'autant facilité par les bons termes qu'Abel Caille entretient aussi bien avec la préfecture, qu'avec la ville.

A l'Institut, de nouvelles sections sont adjointes. Il s'agit de diversifier les formations en ouvrant l'établissement à de futurs techniciens, à des ouvriers. Le directeur a aussi pris soin d'entretenir de bonnes relations avec les écoles de la région. Il invite les directeurs de l'école normale d'instituteurs de Rouen, des écoles pratiques de Rouen et de Sotteville, de l'école primaire supérieure de Rouen, à assister à certaines conférences à l'institut. Du côté des institutions de l'enseignement supérieur, si les rapports avec le directeur de l'École Préparatoire de Rouen sont tout juste cordiaux, Caille met à profit ses années d'études dans la faculté des sciences de Rennes, pour échanger avec les professeurs de chimie ; il accueille par deux fois au moins professeurs et élèves à Rouen et leur concocte un programme de visites.

De grandes ambitions

Les ambitions de ces industriels en matière d'enseignement semblent inépuisables. Les dirigeants, fondateur et directeur, évoquent ainsi le projet d'un pôle technique complet. Ils expriment notamment à l'occasion du dixième anniversaire de l'institut, un discours progressiste favorable tout à la fois à une massification et à une démocratisation de l'enseignement technique supérieur. De son côté, Abel Caille reprend le thème de l'impérialisme parisien sur les formations supérieures pour valoriser l'initiative industrielle : *“ Il y a [...] un antagonisme flagrant avec le principe fondamental qui veut que toutes les situations soient accessibles au jeune homme intelligent et travailleur quelle que soit la modicité de ses ressources. [...] Je crois [...] que le développement des écoles provinciales est de nature à agir de façon très efficace ”*¹⁷. Ailleurs, il entre dans la bataille de la protection du titre d'ingénieur en adoptant une position à contre courant du malthusianisme de nombreux établissements provinciaux. Le directeur dénonce sans ambages, lors de l'inauguration d'un amphithéâtre, *“ la campagne conduite depuis la guerre par certains groupements professionnels redoutant l'augmentation du nombre des diplômés d'ingénieur, par crainte de la concurrence, de même que les ouvriers s'opposent à la formation d'un trop grand nombre d'apprentis, ou les fabricants, à une production trop intense des usines similaires à la leur. ”*¹⁸. Certaines recherches en cours laissent paraître des

¹⁶ Archives Départementales de la Seine Maritime 1T 2521, lettre non signée adressée à Labbé, directeur de l'Enseignement technique, 20 avril 1920

¹⁷ A. Caille, discours prononcé lors de l'inauguration des nouveaux bâtiments à l'ICR, *Bulletin de la Société Industrielle de Rouen*, 1925, n°4, p. 8

¹⁸ A. Caille, discours prononcé lors de l'inauguration du grand amphithéâtre, *Bulletin de la Société Industrielle de Rouen*, 1928, n°1 p. 42-43

rapports délicats avec des membres de syndicats d'ingénieurs chimistes, certains même ayant participé aux réflexions sur la protection du titre¹⁹.

La vie à l'ICR

Sur la période, pour les seuls élèves ingénieurs chimistes, les promotions n'excèdent jamais 35 diplômés et les filles y font leur apparition dès la cinquième année. Souvent originaires de la région, ces ingénieurs y trouveront ensuite un emploi et rares sont ceux qui la quitteront en cours de carrière, les usines de teinture et impression ayant leurs faveurs. Il faut signaler la forte présence d'étudiants étrangers dans l'entre deux guerres. Leur pourcentage dans les promotions d'ingénieurs diplômés varie entre 26 et 58% entre 1928 et 1934, avec un pic pour les diplômés de juillet 1930, mais l'observation des effectifs bruts souligne la stabilité des étudiants nés en France ; de là, on peut avancer que si les effectifs globaux de l'établissement sont croissants sur la période, c'est que ces élèves assurent presque à eux seuls la hausse des effectifs. Il s'agit essentiellement d'étudiants originaires d'Europe de l'Est, souvent juifs²⁰. Notons que le directeur s'attache à favoriser cet afflux d'étudiants. Si devant la direction de l'Enseignement Technique et autres instances officielles, il affiche une détermination à en réduire le nombre, sa correspondance souligne le contraire.

Le fonctionnement interne de l'établissement, au quotidien, semble caractérisé par les valeurs du travail, de l'intérêt général. Le paternalisme est manifeste. Quant à l'identité d'ingénieurs chimistes de l'école de Rouen, elle fait, elle aussi, l'objet d'une attention toute particulière. Outre les rituels de bizutage et les loisirs organisés pour les étudiants, dans l'école, le recrutement des anciens élèves comme enseignants s'inscrit dans cette logique.

Certains documents témoignent de l'investissement personnel du directeur dans les loisirs de ses élèves, il organise aussi des sorties pour assister à des projections cinématographiques ou à des représentations au Théâtre des Arts. Le directeur se veut très présent dans le quotidien de ses élèves. Ainsi, il lui arrive d'informer les parents des agissements de leurs enfants en dehors de l'ICR ; il prévient ainsi la mère d'une étudiante de ses fréquentations masculines, et rassure les parents d'un autre en leur garantissant la bonne conduite de leur fils : il ne fréquente plus de femmes de mauvaise vie et joue chaque matin au tennis avec son directeur avant de se rendre à l'institut. Enfin, il s'inquiète de la situation quotidienne des étrangers en entrant en relation avec des associations susceptibles de les aider.

C'est dans cet état d'esprit que sera fondée l'Association des Anciens Elèves, dès 1921, avec le soutien des dirigeants de l'Institut afin de promouvoir et de conserver cette unité construite à l'école, au-delà de ses murs, durant le reste de la carrière.

¹⁹ voir par exemple une lettre de Caille à Fournel (directeur des études à l'école nationale de l'enseignement technique, 151 bd de l'Hôpital Paris 13^e) au sujet d'un certain monsieur Wolf, 21 mai 1930, Archives Départementales de la Seine Maritime 1T 2523

²⁰ Ces recherches sont en cours.

Pérennité de l'établissement

De l'ICR à l'INSCIR

Si l'ICR a connu un développement notable pendant toutes les années 1930, fondant sa réussite sur un équilibre entre la revendication d'une identité résolument industrielle et l'acceptation d'une faible intégration à l'enseignement supérieur classique, la seconde guerre marque le temps des premières difficultés. Des problèmes financiers se font jour alors que les subventions privées des industries du textile et de l'impression se raréfient.

Robert Blondel, le fils du fondateur, qui lui succède à la présidence du conseil d'administration de l'ICR au lendemain de son décès (comme il lui avait déjà succédé à la tête de son entreprise), est la première personne à prendre la décision de transformer l'école. Pour lui, c'est la survie de l'établissement qui est en jeu. Comprenant que le fragile équilibre maintenu par son père est rompu et agissant à l'encontre des convictions des membres de la SIR, il s'empresse de négocier un rapprochement spectaculaire avec l'Etat. Se rendant à l'évidence qu'aucune subvention publique ne sera versée pour que l'établissement privé survive, il donne son accord pour le don intégral de l'ICR à l'Education Nationale, sans pour autant être prêt à tous les sacrifices, puisqu'il exige que ce soit la Direction de l'Enseignement Technique qui en ait la charge et rejette définitivement un accord avec l'Université.

Le virage dans l'histoire de l'Institut est remarquable. Passant par plusieurs statuts intermédiaires, l'école prend sa dénomination définitive d'Institut National Supérieur de Chimie Industrielle de Rouen (INSCIR) en 1959. En plus de son emménagement sur le campus universitaire naissant de Mont Saint Aignan et de l'acquisition de matériels modernes, l'établissement s'intègre au plan national parmi les autres écoles d'ingénieurs. L'équipe enseignante est, pour partie, renouvelée par des professeurs issus de l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique. Une modification des programmes est engagée, écartant les disciplines liées à l'industrie textile *stricto sensu* au profit du génie chimique. Surtout, l'Institut adopte progressivement les critères de sélection, d'élitisme et d'excellence des grandes écoles. Il recrute ses élèves au terme des deux années de classe préparatoire sur un concours national. La préoccupation du niveau, les comparaisons entre établissements deviennent omniprésentes, tandis qu'on délaisse les formations autres que celles d'ingénieurs mises en place par le fondateur en créant, à l'extérieur de l'école, un centre associé du Conservatoire National des Arts et Métiers et un Institut Universitaire de Technologie²¹. Concomitamment, l'identité industrielle de l'Institut s'estompe. Enfin, les promotions de diplômés sont croissantes atteignant presque le chiffre de 80 en 1968.

A la fin des années 1960, la première transformation, décidée non sans une certaine audace par le fils du fondateur, apparaît comme une réussite. Non seulement l'Institut a survécu, mais il s'est même développé. Son influence, pour le recrutement des élèves comme le placement des diplômés, est devenue nationale. Il s'est hissé parmi les grandes écoles de chimie française et son statut le met à l'abri des fluctuations des

²¹ Le centre associé du CNAM et l'IUT sont accueillis dans les locaux de l'INSCIR. Le premier ouvre ses portes dès 1958. Le second, fondé en 1965, s'inscrit dans un projet expérimental au plan national au même titre que les quatre autres créés à Nancy, Toulouse et Paris (2).

subventions privées des membres d'une Société Industrielle en déroute. Certes, il a perdu un peu de son identité industrielle d'origine mais la dénomination de l'école, INSCIR-Institut Emile Blondel, celle de la place devant l'établissement, au nom du fondateur aussi, ont soigné les susceptibilités. L'Association des Anciens Elèves est restée la même.

De l'INSCIR à l'INSA

Seulement, comme pour les autres écoles de chimie, les années 1970 sont celles de la tourmente. Les chocs pétroliers portent atteinte à l'établissement qui bientôt peine pour recruter ses élèves et placer ses diplômés. Plus généralement, le climat, pour le moins défavorable aux écoles d'ingénieurs chimistes, entraîne un questionnement autour du devenir de l'Institut de Rouen. Dans l'établissement, les projets des uns et des autres visent à rétablir une adéquation substantielle avec les besoins industriels.

Cependant, le devenir de l'INSCIR préoccupe aussi à l'extérieur de l'établissement. Le 8 décembre 1984, un rebondissement d'envergure secoue l'Institut. A l'occasion de l'inauguration d'un nouveau département à l'IUT, le Premier Ministre Laurent Fabius²² annonce, dans son discours, la création d'un Institut National des Sciences Appliquées (INSA), en vue d'augmenter et de diversifier les formations supérieures en Haute-Normandie. Pour le Premier Ministre et ses conseillers, ce plan permettrait de résoudre le problème de l'impossibilité de survie à terme de l'INSCIR et constituerait une opportunité d'obtenir un INSA, alors que les autres établissements de ce type ont été créés au tournant des années 1950-1960 en respectant une répartition régionale qui excluait *a priori* la capitale haut-normande. Les dirigeants, enseignants et surtout les ingénieurs de l'ICR et de l'INSCIR, se montrent fermement opposés à ce projet. Dénonçant une manœuvre politique, ils s'élèvent, avec une violence à peine contenue, contre un projet qui remettrait, selon eux, radicalement en cause la nature de l'établissement. La chimie se verrait perdue et dévalorisée parmi d'autres sections et le niveau baisserait puisque le recrutement se ferait sur dossier après le baccalauréat. Grèves, mobilisation de la presse régionale, sollicitations politiques sont mises en place, par les anciens élèves essentiellement, pour "sauver" l'école de chimie de Rouen.

Pourtant, rien n'y fait. L'INSA ouvre ses portes en lieu et place de l'INSCIR à la rentrée de 1985, la chimie devenant un département du nouvel établissement. Désormais, les promotions de diplômés dépasseront les 150 ingénieurs ; ceux de la seule section de chimie seront stabilisés entre 50 et 60. En proportion, c'est ce département de "chimie fine et ingénierie" qui accueille le plus d'étudiants. Son poids dans l'institution est d'ailleurs loin d'être négligeable.

Cette dernière transformation, contrairement à celle qui a eu cours au sortir de la seconde guerre, demeure un souvenir douloureux pour les ingénieurs ICR-INSCIR, certains professeurs et dirigeants. Les difficultés qu'a traversées l'Association des Anciens Elèves ne sont que le reflet de cet état de fait ; dans les premiers temps, elle n'a accepté en son sein que les ingénieurs INSA provenant du département de chimie, une seconde association a donc été créée pour les autres ingénieurs issus de l'INSA de Rouen. Leur co-existence durera une dizaine d'années. Paradoxalement, avec un modèle d'institution qui recrute après le baccalauréat et dont les objectifs affichés sont

²² Il est à noter que Laurent Fabius est particulièrement impliqué dans la vie politique de la région rouennaise.

l'enseignement appliqué aux besoins industriels, le refus de l'élitisme et du malthusianisme des grandes écoles, l'INSA se rapproche étonnamment du projet du fondateur de l'ICR au tournant du XIX^e siècle.

La genèse de l'Institut Chimique de Rouen s'inscrit dans un contexte particulier : celui d'un enseignement technique qui, bien que des efforts aient été réalisés tout au long du XIX^e siècle, demeure marqué, par une insuffisance certaine, et ce *a fortiori* dans ses niveaux supérieurs. Il est créé dans la précipitation par les membres d'une société savante qui, s'ils ont pour volonté d'être indépendant de l'Université, sont confrontés à des difficultés inédites pour eux (trouver des enseignants, établir des programmes...). Ils désirent diriger seuls l'établissement qu'ils parviennent à financer. Il conservera cette orientation clairement affichée même si la caution de l'Université, d'une part, et de l'Etat, d'autre part, n'en font pas moins l'objet d'une attention particulière. Il forme les ingénieurs dont les industriels ont besoin et, en retour, ces derniers participent activement à la vie de l'établissement. Cet équilibre permet un développement au plan local de l'Institut jusqu'à ce que la seconde guerre mondiale ne le mette devant de graves difficultés financières. Robert Blondel, en confiant l'Institut à l'Etat, ôte aux membres de la Société Industrielle leurs prérogatives. Sur le long terme, le passage du statut d'école libre à celui d'école publique fait entrer l'Institut dans le champ des grandes écoles de chimie. *A fortiori*, en 1984, quand décision est prise de transformer l'Institut en Institut National des Sciences Appliquées. Ainsi, depuis 1917, l'Institut s'est vu modifié à plusieurs égards. Il est devenu une école qui forme des ingénieurs à la fois pour l'industrie et pour la recherche. Il est, par ailleurs, passé d'une aire d'influence régionale, à une nationale. Il délivre, depuis 1985, des diplômes dans plusieurs spécialités, et non plus seulement en chimie. Ses effectifs ont été croissants sur la longue période, puisque aujourd'hui presque deux cents diplômés sortent de l'INSA de Rouen alors que l'Institut Chimique de Rouen n'a jamais rempli des promotions de plus de trente-cinq ingénieurs chimistes. L'histoire de l'Institut à Rouen demeure marquée par ces mutations et par son ancienne identité nettement empreinte du sceau des industriels locaux..

L'INSTITUTIONNALISATION UNIVERSITAIRE DE L'ENSEIGNEMENT DE GESTION EN FRANCE (1965-1975)

FABIENNE PAVIS²³

Les “ sciences de gestion ” constituent aujourd’hui une discipline universitaire qui jouit d’un succès social certain en contribuant à former une partie importante des cadres, professions intermédiaires et employés et ainsi à diffuser dans différentes sphères sociales les schèmes du management²⁴. Cette inscription universitaire d’une discipline “ utile ” a contribué aux transformations de l’enseignement supérieur, en particulier sa massification et sa diversification. On se propose ici d’éclairer les conditions d’institutionnalisation de l’enseignement en gestion à l’université en France en se centrant sur la décennie 1965-1975 et ainsi examiner les enjeux politiques et les processus structurels qui ont favorisé le développement de cet enseignement²⁵.

Pour saisir le processus qui a conduit à l’ancrage des formations en gestion (incluant le marketing, la gestion des ressources humaines, la comptabilité, la finance, etc.) dans l’enseignement supérieur dans les années 1970, il est important de distinguer deux mouvements qui se chevauchent.

D’un côté, au début des années 1960 en France, il existe un ensemble fragmenté d’institutions qui se préoccupent d’enseignement en gestion en formation initiale avec les écoles de commerce et surtout avec ce que l’on nomme alors le perfectionnement à l’administration des entreprises. Initiatives privées, publiques ou consulaires, associant des ressources patronales et scolaires, plus ou moins influencées par le management des Etats-Unis (de l’OST des années trente à la politique de productivité des années cinquante), ces institutions diffusent des techniques et savoirs qui vont des sciences humaines aux mathématiques appliquées en passant par le contrôle de gestion et les techniques de commercialisation. Ce domaine foisonnant mais marginal, non perçu comme un tout (à part pour les organismes planificateurs), est investi par des protagonistes hétérogènes : consultants, économistes, comptables, psychosociologues, ingénieurs, hauts fonctionnaires, patrons... Aucun ne sont véritablement “ professionnels ” de la formation en gestion mais un certain nombre d’entre eux s’activent dans des réseaux nationaux et internationaux et font la promotion de savoirs spécialisés visant à rationaliser les pratiques. Ces formations existantes et ces acteurs

²³ Université de Nantes

²⁴ En 2001, les enseignants titulaires rassemblent 1000 Maîtres de conférences et près de 300 professeurs. En retenant une définition extensive de la gestion, les étudiants en gestion sont plus de 160 000 en 2000 : 100 000 en 1^{er} cycle, 50 000 en 2^e cycle et 14 000 en 3^e cycle. La proportion d’étudiants occupant des postes de cadres 3 ans après le diplôme sur la période 1996-1999 se répartit comme suit : parmi les diplômés 1^{er} cycle, près de la moitié sont cadre ou profession intermédiaire ; parmi les 2nd cycles, environ la moitié deviennent cadres ; et cette proportion est de deux tiers pour les 3^e cycles. Cf. FNEGE, *Observatoire des formations à la gestion*, 2000.

²⁵ Nous nous appuyons ici sur le premier chapitre de thèse. Cf. F. Pavis, “ Sociologie d’une discipline hétéronome. Le monde des formations en gestion entre universités et entreprises en France. Années 1960-90 ”, thèse de doctorat de sociologie sous la direction de M. Offerlé, Université de Paris 1, janvier 2003, pp. 58-116.

prémobilisés constituent l'une des bases du développement de la gestion dans l'enseignement supérieur à la fin des années 1960.

De l'autre côté, les formations en gestion bénéficient d'un mouvement de réforme qui concerne l'ensemble de l'enseignement supérieur et notamment les universités. A la fin des années 1960, la massification des effectifs étudiants et la contestation du fonctionnement universitaire, rendent envisageable voire souhaitable pour de nombreux acteurs — hauts fonctionnaires, grands patrons, universitaires unis dans une position de “ réformateurs technocrates ” — le développement de formations à visée pratique sur le “ modèle ” nord-américain des Business Schools. Grâce à ces forces sociales qui, même si elles sont loin d'être toujours convergentes, soutiennent le développement d'un enseignement supérieur de gestion et à celles (opposées à l'essor d'une “ université au service de l'industrie ”) qui génèrent indirectement des réformes de l'enseignement supérieur, la gestion se renforce tant dans le système universitaire où elle devient une discipline “ comme une autre ”, que dans le système des écoles où elle acquiert une position beaucoup plus favorable, en particulier par rapport aux écoles d'ingénieurs. Une politique offensive de promotion de la gestion est mise en place symbolisée par la création en 1968 de la FNEGE (Fondation nationale pour l'enseignement de la gestion des entreprises)²⁶, la construction d'une université (Paris IX-Dauphine) consacrée à la gestion et à l'économie appliquée, mais aussi la mise en place de nombreux diplômes nationaux formant aux fonctions de gestion. C'est sur ce deuxième mouvement que nous allons nous focaliser, en distinguant quatre dimensions qui de fait s'entremêlent.

Comprendre l'institutionnalisation universitaire des formations en gestion en France nécessite de s'intéresser aux enjeux économiques qui y sont associés et à la politique en leur faveur qui a été menée au niveau international avec la promotion du “ modèle ” des Business Schools. Nous examinerons ensuite comment la recomposition universitaire issue des mouvements de 1968 va paradoxalement faciliter l'entrée de la gestion à l'université et développerons l'exemple du Centre universitaire de Dauphine pour préciser quels étaient les acteurs individuels et collectifs prémobilisés en faveur ou contre l'enseignement universitaire de la gestion. Enfin, les transformations universitaires s'accompagnent d'évolutions du côté des écoles de commerce.

L'attrait du “ modèle ” des Business Schools

Les formations en gestion ont bénéficié d'une politique en leur faveur qui a fait suite à la politique de productivité²⁷. Ces formations ont en effet été considérées comme un facteur de développement socio-économique d'une nation et au-delà un facteur de

²⁶ Pour une analyse de la FNEGE comme acteur et révélateur des transformations de l'enseignement supérieur de gestion, cf. M.-E. Chessel, F. Pavis, *Le technocrate, le patron et le professeur. Une histoire de l'enseignement supérieur de gestion*, Paris, Belin, 2001.

²⁷ Précisons que le Commissariat général à la productivité est absorbé en 1959 par le Commissariat général au Plan tandis que l'Agence européenne de productivité (AEP) qui faisait partie intégrante de l'OECE (Organisation européenne de coopération économique), est absorbée par l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) créée en 1961.

stabilité politique dans un contexte de Guerre froide par des “ élites modernisatrices ” ou “ technocrates réformateurs ”. Pour préciser ce contexte et clarifier la conception qu’avaient les acteurs réformateurs du début des années 1960 des Business Schools des Etats-Unis et en quoi elles ont pu constituer un “ modèle ” pour les Européens, nous examinerons deux rapports internationaux diffusés en France : l’un publié sous l’égide de l’OCDE, *Problèmes et perspectives de la formation à la gestion des entreprises en Europe* dit "Rapport Platt" (1963), l’autre de l’UNESCO, *Les sciences sociales dans l’enseignement supérieur. Administration des entreprises* (1964).

Ces deux publications, qui se situent dans une visée “ prospective ” caractéristique de l’expertise du début des années 1960, ont un contenu proche. Leur intérêt pour l’éducation des cadres et dirigeants prend sens dans le credo international dominant de l’éducation adaptée à l’économie étayée par un nouveau savoir, l’économie de l’éducation, que l’OCDE a contribué à diffuser parmi les cercles décisionnels²⁸.

Dans les rapports Platt et Grégoire, les pays européens sont comparés avec “ les deux puissances mondiales ” sous l’angle de la proportion de jeunes poursuivant des études au-delà de 18 ans et apparaissent comme “ sous-développés ”²⁹. Les systèmes éducatifs européens sont appelés à se réformer et à davantage prendre en considération l’enseignement d’administration des entreprises en formation initiale et permanente. La formation scientifique des managers a des vertus à la fois économiques et démocratiques. On appelle à la formation de dirigeants de métier, en opposition implicite au seul héritage.

Pour ces auteurs, les Européens doivent nécessairement s’intéresser au mode d’enseignement de l’administration des entreprises aux Etats-Unis, puisque “ dans aucun autre pays la préparation aux affaires n’a pris une telle ampleur ”³⁰. Au milieu des années 1960, plus de 500 établissements forment au management principalement à un niveau dit undergraduate ou de premier cycle (Bachelor in Business administration) et marginalement à un niveau postgraduate (ou de second cycle) avec le Master et le doctorat spécialisés en Business administration. Mais les formations de premier cycle sont jugées comme étant de qualité médiocre, attirant les étudiants les moins brillants scolairement et formant des “ exécutants ” pour les entreprises locales demandeuses de main-d’œuvre qualifiée dans les bureaux et les usines. L’absence de normes universitaires partagées par les différents établissements d’enseignement supérieur est particulièrement étonnante pour les observateurs européens.

Les puissantes fondations Ford et Carnegie, actrices des politiques éducatives américaines, initient elles-mêmes leurs enquêtes sur ce domaine en expansion. Le

²⁸ Cf. G. S. Papadopoulos, *L’OCDE face à l’éducation 1960-1990*, Paris, OCDE, 1994, pp. 39-59. Et, A. H. Halsey, J. Karabel, “ Education, ‘Human capital’ and the labor market ”, in A. H. Halsey, J. Karabel, *Power and ideology in education*, New York, OUP, 1977, pp. 307-312.

²⁹ Cf. W. Platt (dir.), *op. cit.*, p. 33. Professeur de sociologie à Lausanne, P. Jaccard, qui partage le rationalisme optimisme des années 1960, évoque les enjeux de ce qu’il nomme “ la stérile guerre froide des statistiques éducatives et professionnelles ” et propose de calculer des taux différentiels tenant compte de la diversité des systèmes éducatifs et qui permettraient des comparaisons fiables. Cf. P. Jaccard, *Sociologie de l’éducation*, Paris, Payot, 1962.

³⁰ Cf. R. Grégoire, *op. cit.*, p. 56.

rapport Gordon et Howell et le rapport Pierson publiés en 1959 confirment les nombreuses failles de cet enseignement et les fondations, grâce à leur légitimité et leurs moyens financiers considérables, mettent en œuvre à partir du début des années 1960 une politique visant à le rénover. Les *management sciences*, avec en particulier l'application des méthodes mathématiques et statistiques aux problèmes de gestion et d'organisation, doivent supplanter l'empirisme ambiant dans les écoles américaines. C'est l'ensemble du "système d'organisation" qui doit être pris en compte dans la conception comme dans la mise en pratique. Cette réforme préconise également une élévation du niveau de formation en gestion et le développement des *postgraduate studies* (jusqu'au doctorat - PhD- en Business administration dont le nombre doit considérablement augmenter)³¹. Ces changements en cours rendent les observateurs européens très optimistes sur le développement futur de l'enseignement et la recherche en administration des entreprises.

Si l'ensemble du système universitaire américain de formation à l'administration des entreprises intéresse les Européens, ce sont les MBA et PhD, très minoritaires sur le plan quantitatif, qui constituent véritablement "le modèle" de formation pour ces experts. Plus précisément, ceux-ci s'intéressent aux formations divulguées dans une dizaine de Graduate Business Schools qui sont des écoles autonomes mais insérées dans une université, qui produisent à elles-seules plus d'un quart des MBA et quasiment l'ensemble des doctorats. Leur notoriété est fondée sur une sélectivité relativement élevée (et pas strictement scolaire, en particulier avec l'usage généralisé des tests), un corps professoral permanent conséquent et une approche non descriptive de l'administration des affaires. Trois orientations sont distinguées — celle de Harvard, de Carnegie Tech. et de Chicago —, le modèle est donc pluriel.

Grâce à ces Business Schools, c'est "une nouvelle conception de l'administration des entreprises" qui se profile, basée sur les recherches en cours. Si ces outils analytiques ne sont pas inconnus des Européens, ils ne sont pas diffusés de façon intégrée dans des départements universitaires ou des écoles de commerce. Les experts sont séduits par l'autocritique américaine et les réformes en cours qui les convaincent d'une conciliation possible entre la tradition universitaire européenne (allemande) basée sur la rigueur intellectuelle et une forme d'universalisme et la tradition des Etats-Unis affirmant clairement des fins utilitaires. A leurs yeux, alors que le premier atout du système nord-américain de *management education* est, malgré le faible niveau des études de premier cycle, l'insertion dans l'enseignement supérieur, le second atout réside dans l'existence de quelques formations en administration des entreprises de très haute qualité, au sein des Graduate Business Schools.

De nombreuses actions se font jour à partir du milieu des années 1960 dans plusieurs pays d'Europe pour y développer les formations de gestion dans l'enseignement supérieur³². Le "modèle" des Business Schools a eu un rôle dans l'élaboration de réforme de l'enseignement supérieur diffusé par différentes fractions "technocratiques", mais suivant les configurations nationales et les rapports de force

³¹ Sur ces réformes, cf. F. Cochoy, *Une histoire du marketing. Discipliner l'économie de marché*, Paris, La Découverte, 1999, pp. 166-178.

³² Sur la Grande-Bretagne, cf. R. Whitley, A. Thomas, J. Marceau, *Masters of business. The making of a new elite ?* Londres, Tavistock Publications, 1981. Cf. également, L. Engwall, E. Gunnarsson (eds.), *Management studies in an academic context*, Stockholm, Almquist & Wiksell International, 1994.

internes, ces schèmes d'action sont intégrés et appropriés différemment, tout comme l'action des fondations américaines en Europe³³. Dans le contexte français, ce "modèle" est pris en compte par certaines élites et est contesté par d'autres acteurs. Si la gestion universitaire va bénéficier des forces politiques nationales et internationales qui font la promotion d'un enseignement jugé nécessaire au développement économique, elle va également paradoxalement bénéficier du mouvement de 1968 qui va contribuer à légitimer de nouvelles disciplines, dont la "gestion des entreprises" bientôt renommée "sciences de gestion".

La gestion dans la recomposition universitaire de 1968

De nombreux débats ont lieu au milieu des années 1960 autour de la massification et de la démocratisation de l'enseignement secondaire et supérieur, le degré de spécialisation des filières, la sélection à l'entrée pour contrer le taux d'échec important aux examens, les débouchés des filières traditionnelles, la place des nouvelles disciplines, les objectifs de la recherche, l'organisation des carrières, la marge de manœuvre des facultés³⁴.

Avant 1968, les enseignements universitaires de gestion sont marginaux quantitativement et symboliquement. Ils sont diffusés dans les Instituts d'administration des entreprises qui dépendent des facultés de droit et sciences économiques ainsi que dans les Instituts universitaires de technologie (IUT) avec les sections "Administration et gestion des entreprises et des collectivités" et "Techniques de commercialisation". Ces sections technologiques, créées en 1966 sur le modèle des Colleges nord-américains³⁵, ne s'imposent pas comme des filières universitaires légitimes à la fin des années 1960. A partir de 1968-1969, les bouleversements du système universitaire français vont favoriser l'essor de cette discipline à vocation professionnelle dans les cycles longs. Dans ce remodelage, la gestion universitaire deviendra une discipline ordinaire.

De nombreuses manifestations sont organisées en 1967 et 1968 contre le Plan Fouchet-Aigrain mais aussi contre la guerre du Vietnam ou encore contre les conditions de vie des étudiants et qui aboutissent à une grève générale au milieu du mois de mai 1968. C'est dans un contexte d'urgence que le nouveau ministre de l'Education nationale, Edgar Faure, négocie une réforme universitaire tenant compte des différentes parties prenantes qui se sont affrontées avec des alliances variables de groupes aux

³³ Cf. G. Gemelli (ed.), *The Ford Foundation and Europe (1950's-1970's). Cross-fertilization of learning in social science and management*, Bruxelles, European Interuniversity Press, 1998.

³⁴ Cf. J.-C. Passeron, "1950-1980. L'université mise à la question : changement de décor ou changement de cap ?", in J. Verger (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse Privat, 1986, pp. 367-419. Cf. A. Prost, *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Le Seuil, 1997, pp. 98-139. Cf. L. Boltanski, "L'université, les entreprises et la multiplication des salariés bourgeois, 1960-1975", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 34, septembre 1980, pp. 17-44.

³⁵ Cf. M.-Y. Bernard, *Les Instituts universitaires de technologie*, Paris, Dunod, 1970.

frontières elles-mêmes mouvantes : alors qu'au milieu des années 1960, les "technocrates réformateurs" sont contestés tant par les syndicats étudiants et enseignants de gauche que les professeurs "conservateurs", au printemps 1968, ce sont les professeurs "conservateurs" qui sont mis au pilori par les "contestataires" de gauche et par les "réformateurs". Enfin, à partir de l'été 1968, "conservateurs" et "réformateurs" s'opposent aux fractions étudiantes et enseignantes qui contestent le principe des examens puis de la reconstruction des universités³⁶.

La loi d'orientation sur l'enseignement supérieur, construite autour de trois notions floues aux vertus de cohésion - l'autonomie, la participation et la pluridisciplinarité -, est discutée à l'Assemblée nationale, puis au Sénat durant l'été et l'automne et votée à l'unanimité - les communistes s'étant abstenus - en octobre 1968. Cette loi promulguée le 12 novembre 1968 fait éclater les anciennes facultés par la constitution d'unités de base dites unités d'enseignement et de recherche (UER) regroupées ensuite au sein d'universités conçues comme des établissements à vocation pluridisciplinaire disposant d'organes de décision et de délibération propres. Une redistribution des pouvoirs administratifs est prévue au profit des enseignants n'ayant pas le statut de professeur mais aussi des étudiants et du personnel non enseignant intervenant dans les universités.

A partir de mai 1969, les UER appelées à constituer les premières universités sont listées et validées par le ministère. Dans les grandes villes, plusieurs universités sont créées et une nouvelle organisation se met progressivement en place, souvent de façon conflictuelle dans un climat jugé plus ou moins anarchique³⁷. La gestion est affectée par ces réformes : une partie des IAE et des IUT sont constitués en unités d'enseignement et de recherche autonomes à statut dérogatoire tandis que certaines UER de sciences économiques et de gestion, distinctes des unités juridiques, apparaissent.

Les transformations de l'organisation des carrières des enseignants-chercheurs ont également touché les spécialistes de gestion. Depuis 1945, le Comité consultatif des universités qui gère les carrières des universitaires est organisé en seulement cinq divisions (droit et sciences économiques, lettres et sciences humaines, sciences, médecine, pharmacie). Dans la division de droit et sciences économiques scindée en quatre sous-divisions, la gestion n'est pas représentée en propre. C'est à la faveur d'une reconnaissance de la diversité des disciplines que le nombre des sections est élargi à quarante-sept en mai 1969 et qu'apparaît une section intitulée "gestion des entreprises". Les "spécialités" dépendant auparavant de disciplines mères deviennent autonomes : leur domaine est reconnu — qu'il s'agisse de la linguistique, des sciences de l'éducation, de la psychiatrie, du génie civil ou de la mécanique — et elles disposent désormais de représentants qui gèrent les carrières.

La même année, le concours d'agrégation du supérieur qui organise l'accès au statut de professeur dans les disciplines juridiques, est partiellement réformé. La reconnaissance de la gestion se confirme dans le nouveau règlement du concours : la section d'économie s'intitule désormais "sciences économiques et de gestion" et l'une

36 Cf. J.-C. Passeron, art. cit. Distinguer ces trois pôles (dont la qualification est potentiellement une disqualification) permet de clarifier les rapports de force.

³⁷ Cf. J. Minot, *Quinze ans d'histoire des institutions universitaires (mai 1968-mai 1983)*, Paris, SFA, 1983.

des leçons porte au choix sur la politique économique ou sur la gestion des entreprises. En mai 1975, une agrégation du supérieur en sciences de gestion est instituée, donnant la possibilité aux gestionnaires de mener une carrière universitaire dans leur propre discipline séparée des sciences économiques. Avec la recomposition de l'après-68, les sciences de gestion se normalisent et s'autonomisent.

Parallèlement à la loi d'orientation, sont créés fin 1968 par les autorités administratives trois centres universitaires expérimentaux : le centre expérimental de Vincennes, celui de Lumigny à Marseille et celui de Dauphine à Paris spécialisé dans " les études de gestion et d'économie appliquée ". Ce dernier constituera un des piliers du développement de la gestion universitaire.

Se mobiliser pour ou contre le Centre universitaire de Dauphine

Si la création du Centre universitaire de Dauphine marque une politique claire en faveur de l'essor de la gestion, interviennent de façon directe ou indirecte dans sa conception et sa mise en œuvre des protagonistes qui n'y sont pas nécessairement favorables : les professeurs des facultés de droit et de sciences économiques qui dominent dans le système universitaire et les étudiants et enseignants qui contestent une discipline jugée " au service de l'industrie ".

Durant l'été 1968, E. Faure charge une commission d'experts de concevoir pour la rentrée un centre universitaire, dans les anciens locaux de l'OTAN situés Porte Dauphine, qui doit permettre " le 'délestage' des Facultés de droit et des sciences économiques [et] la mise en place d'un enseignement interdisciplinaire de caractère principalement économique orienté vers la formation aux tâches de gestion et d'administration des collectivités et entreprises publiques ou privées (activités dites du 'tertiaire') " ³⁸. Cette commission est constituée de " réformateurs " des différents pôles : elle est présidée par le doyen honoraire de la faculté de droit et de sciences économiques G. Vedel alors président du syndicat autonome et composée de deux responsables d'entreprises publiques " modernisateurs " — F. Bloch-Lainé, membre du CRC inspecteur des finances et directeur de la Caisse des Dépôts et consignations et M. Boiteux nouveau directeur général d'Electricité de France (après avoir été directeur des études économiques à la direction générale) — et de deux jeunes agrégés de sciences économiques alors conseillers au Cabinet du ministre, A. Bienaymé, professeur à Dijon et A. Cotta, professeur à Caen et à HEC.

Le court rapport de cette commission OTAN préconise la création d'un premier, second et troisième cycles et de dix départements : Economie nationale ; Economie de l'entreprise ; Droit ; Mathématiques et statistiques ; Langues ; Techniques d'expression orale et écrite ; Comptabilité, finances ; Informatique ; Commerce, marketing ; Droit social et relations humaines. Dans ce projet, le contrôle doit être continu et les cours organisés essentiellement en petits groupes doivent ainsi allier expérimentations pédagogiques souhaitées par le ministère et contraintes liées au bâtiment (doté essentiellement de petites salles) ³⁹.

³⁸ Archives privées P. Tabatoni, " Rapport de la commission OTAN ".

³⁹ Cf. B. Girod de l'Ain, " Le nouveau centre universitaire Dauphine ouvrira avant la fin de novembre ", *Le Monde*, 30 octobre 1968.

Si les “ contestataires ” ne sont pas consultés pour la conception de ce centre, leurs prises de position sont anticipées. “ [Ces choix] heurtent directement les mots d’ordre populaires en milieu étudiant contre la sélection et contre ‘l’université au service de l’Industrie’ ” remarque de l’un des membres de la commission⁴⁰.

De fait, P. Tabatoni nommé par E. Faure début septembre chargé de mission pour la mise en place de ce nouveau centre prévu ouvrir en fin d’année, devra composer avec des oppositions provenant des “ contestataires ” de gauche mais aussi des professeurs “ conservateurs ”. P. Tabatoni, co-auteur du Rapport Platt, est choisi certes parce qu’il connaît bien le domaine de l’administration des entreprises mais également parce que, en tant que professeur de la faculté de droit et de sciences économiques de Paris, il est en position de négocier la création de cette nouvelle faculté parisienne. Son rôle est d’empêcher toute velléité de contrôle de cette faculté par les professeurs parisiens.

Dans les textes réglementant le centre expérimental, apparaît l’évolution d’un établissement centré sur la gestion et l’économie appliquée vers une université axée tout autant sur les sciences des organisations. Apparaît également l’urgence dans laquelle il a été mis en place. C’est en effet quelques semaines avant la promulgation de la loi d’orientation que le décret de 24 octobre 1968 crée le centre universitaire Dauphine “ ayant statut de faculté ”. Un arrêté du 27 décembre 1968 fixe l’organisation des “ études de gestion et d’économie appliquée ” de ce centre dans lequel des enseignements de cycle préparatoire et de troisième cycle préparant aux doctorats d’Etat ès sciences de gestion et ès économie appliquée sont prévus dès la rentrée 1968-69 ; le deuxième cycle qui forme à la Maîtrise de sciences de gestion et qui doit commencer à la rentrée suivante est également détaillé. Une prérogative permet à l’établissement (contrairement aux autres) de déterminer “ les programmes, la nature et la durée des enseignements, les modalités du contrôle des connaissances des candidats et les conditions d’assiduité des étudiants ”.

Dans les textes suivants apparaît l’inflexion vers les sciences des décisions et d’organisation souhaitée par P. Tabatoni⁴¹. En janvier 1969, trois départements sont distingués — Gestion et économie appliquée, Langues et civilisations étrangères et Mathématiques appliquées à la décision — et en mai 1969, alors que les Unités d’enseignement et de recherche se constituent, la future université de Dauphine se profile autour de six UER⁴². Lorsque au printemps 1970, les 131 UER parisiennes sont rassemblées en 13 universités, le Centre universitaire Dauphine devient l’Université Paris IX-Dauphine.

Mais à la rentrée 1968-69, l’urgence concerne, outre les travaux d’adaptation du bâtiment de l’OTAN, l’inscription des étudiants et le recrutement des enseignants. Cette nouvelle faculté se fait connaître. Le 1^{er} novembre 1968, *Le Monde* (qui consacre cinq articles au nouveau centre entre octobre et décembre 1968) se fait l’écho de la conférence de presse donnée par M. Boiteux, A. Cotta et P. Tabatoni : cette “ nouvelle université tertiaire ” qui doit ouvrir ses portes le 15 novembre a pour objectif de

⁴⁰ Archives privées P. Tabatoni, *op. cit.*

⁴¹ Entretien avec P. Tabatoni du 22 septembre 1998. Cf. aussi, P. Tabatoni, “ Pierre Tabatoni et l’introduction de la gestion en France ”, *Gérer et comprendre*, n° 44, juin 1996, pp. 71-84.

⁴² Arrêtés du 13 janvier 1969 et du 31 mai 1969.

“ donner aux étudiants une formation de base solide, de leur apprendre à appliquer des connaissances à des problèmes concrets et de les préparer au changement ”⁴³.

Alors que les militants d’extrême gauche du PAN (Panthéon-Assas-Nanterre) affirment sur des tracts affichés à l’entrée du centre que les étudiants y recevront “ une pseudo-culture qui fera [d’eux] des cadres moyens ”, B. Girod de l’Ain, journaliste qui rejoindra bientôt l’équipe enseignante de Dauphine, fait partager à ses lecteurs une autre impression : “ Il semble que le mot ‘gestion’ ait un contenu magique à l’égard de nombreux jeunes gens, qui après tout ce qui a été affirmé en mai paraissent bien convaincus qu’il n’y a guère de débouchés à attendre pour les étudiants en lettres et en droit ”⁴⁴. Le succès semble pourtant relatif la première année. Alors que l’objectif fixé par E. Faure était de rassembler 4500 étudiants de première et seconde année de sciences économiques, ces derniers sont à peine 2000 (sachant qu’on ignore dans quelle mesure et comment le transfert d’étudiants de la faculté d’Assas, surchargée, s’est réalisé). P. Tabatoni se félicite en revanche du nombre important d’inscriptions provisoires en troisième cycle. Janvier 1969, le centre Dauphine constitué de ses différentes composantes rassemble plus de 6000 étudiants⁴⁵.

Le recrutement des enseignants s’est également fait dans la précipitation, en trois semaines. Une commission *ad hoc* présidée par le doyen Barrère est chargée d’avaliser le recrutement d’une quarantaine de professeurs, maîtres de conférences et maîtres-assistants et d’une centaine d’assistants. Selon *Le Monde*, on compte parmi les enseignants titulaires une majorité d’économistes (21), des mathématiciens-statisticiens (8), des juristes (6), des anglicistes (4) et des psychosociologues (4)⁴⁶. Si une partie des enseignants sont particulièrement motivés pour travailler dans ce cadre expérimental, ce n’est pas le cas de tous. Des assistants “ gauchistes ” étaient présents à Dauphine qu’ils aient “ noyauté ” de leur propre chef cet établissement ou qu’ils y aient été envoyés par les professeurs de la faculté de droit parisienne pour saborder le projet concurrent (ou tout simplement se débarrasser d’assistants jugés encombrants). Selon P. Tabatoni, ils étaient une soixantaine mobilisés pour “ empêcher que ça fonctionne ” et il dit avoir négocié avec les leaders la partition du Centre : aux assistants les premiers cycles et aux professeurs les seconds et troisièmes cycles. En octobre 1969, le licenciement de 6 assistants dont 5 militants du SNESUP fait éclater hors du centre “ pilote ”, les conflits qui s’y déroulent (*Le Figaro* et *Le Monde* s’en font l’écho)⁴⁷.

L’impulsion donnée à la gestion par la création du centre Dauphine qui lui est en grande partie consacrée est associée à d’autres transformations institutionnelles qui touchent l’ensemble des cursus et qui sont déterminantes pour le développement de la gestion comme discipline universitaire. Alors que différents diplômes spécialisés en gestion sont créés à titre expérimental dès 1968 à Dauphine, des diplômes nationaux

⁴³ Cf. B. Girod de l’Ain, “ Le nouveau centre Dauphine préparera à la ‘gestion des organisations’ ”, *Le Monde*, 1^{er} novembre 1968.

⁴⁴ Cf. B. Girod de l’Ain, “ Le nouveau centre universitaire Dauphine ouvrira... ”, *art. cit.*

⁴⁵ B. Girod de l’Ain, *ibid.*

⁴⁶ Cf. B. Girod de l’Ain, “ Le nouveau centre Dauphine préparera... ”, *art. cit.*

⁴⁷ Cf. *Bulletin du SNESUP*, n° 185, octobre 1969, p. 14 et n° 186, novembre 1969.

sont institués à partir de 1970 : la maîtrise d'informatique appliquée à la gestion des entreprises (1970), la maîtrise de sciences de gestion (1971), la maîtrise de sciences et techniques comptables et financières (1974) et le doctorat de troisième cycle et d'Etat en gestion (1974). L'Université Paris-IX-Dauphine est d'emblée habilitée à délivrer ces diplômes tandis que les nouvelles UER de sciences économiques et de gestion obtiennent progressivement ces habilitations. Dans le Diplôme d'études universitaires générales mention sciences économiques institué en 1973, la gestion apparaît comme un enseignement complémentaire facultatif.

Avec les sections “ tertiaires ” d'IUT, l'Université Paris IX-Dauphine, les UER de sciences économiques et de gestion qui préparent aux diplômes nationaux de gestion, l'agrégation du supérieur spécifique et les IAE qui perdurent, la gestion bénéficie d'une existence institutionnelle dans le système universitaire renouvelé. Ce développement universitaire, qui ne s'est pas réalisé sans oppositions, remet en cause le monopole des écoles de commerce.

Les écoles de commerce de l'enseignement technique à l'enseignement universitaire

Les bouleversements universitaires ne peuvent laisser totalement inchangé le fonctionnement des écoles de commerce, même si le système des écoles avec leur année préparatoire et leur concours n'est pas remis en cause durant cette période. Entre le milieu des années 1960 et le milieu des années 1970, celles-ci évoluent de façon différente suivant leurs instances de rattachement et leur notoriété. Dans ce secteur moins centralisé, il faut distinguer les transformations des écoles parisiennes, occupant le haut de la hiérarchie, des transformations du réseau des écoles supérieures de commerce qui dépendent des Chambres de commerce et d'industrie locales. Ces évolutions concernent en particulier l'organisation des institutions, le contenu des programmes de formations et des concours d'entrée, la qualité des enseignants et les locaux.

Au milieu des années 1960, l'école des HEC voit aboutir des réformes engagées à partir de 1957, tandis que son transfert à Jouy-en-Josas est réalisé entre 1964 et 1966. Une réforme de fond est envisagée dans l'objectif de créer un MBA. Il s'agit d'ouvrir l'école à des diplômés et de jeunes cadres d'horizons divers, en tenant compte davantage des motivations pour les affaires que d'un concours jugé déconnecté des préoccupations entrepreneuriales. Et il s'agit d'acquérir des compétences de gestionnaires grâce à des enseignants spécialisés qui utiliseront la méthode des cas. Face à ce projet très influencé par la Harvard Business School, soutenu par le directeur G. Lhérault et quelques jeunes enseignants formés eux-mêmes à Harvard et Stanford, s'opposent finalement l'association des anciens élèves puis bientôt la direction de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCIP).

De ce projet naît en 1969 l'Institut supérieur des affaires (ISA) qui ne remplace pas mais “ complète ” l'école des HEC. Celle-ci, qui a difficilement acquis son statut de “ grande école ” ne peut sans doute pas se permettre de risquer tout son capital symbolique dans une initiative d'allure révolutionnaire. Elle perdure tout en renouvelant son concours et son programme. Un premier noyau de professeurs permanents, formés aux Etats-Unis, apparaît. En 1970, une structure administrative, le CESA (Centre

d'enseignement supérieur des affaires) englobe l'ensemble des instituts : l'école des HEC, l'ISA et l'institut de formation continue, et deviendra bientôt le Groupe HEC⁴⁸.

Les autres écoles sont directement affectées par ces changements. L'ESCP (Ecole supérieure de commerce de Paris), dont la direction consulaire a envisagé la fusion avec HEC, s'autonomise face au réseau des Ecoles supérieures de commerce et crée ses propres concours et examen de sortie⁴⁹. Alors que les jeunes filles ont désormais droit de se présenter aux concours d'HEC et de l'ESCP, HEC Jeunes filles disparaît. Une nouvelle école de la CCIP, l'Ecole des affaires de Paris (EAP), est créée en 1973 pour promouvoir "l'international" désormais orienté vers l'Europe et les Etats-Unis et non plus vers les (anciens) pays colonisés. Toujours du côté des écoles parisiennes, mais cette fois dans l'enseignement privé, l'ESSEC entre également dans une ère de changement, ce qui se manifeste en particulier par une politique de renouvellement des enseignants et son déménagement à Cergy-Pontoise en 1973. L'INSEAD, pourtant forgée sur le modèle nord-américain (de Harvard), se transforme au début des années 1970 : un corps enseignant permanent se crée et le MBA s'impose.

Aiguillonnées par le mouvement de réforme des écoles parisiennes mais aussi par l'intérêt soudain de l'université pour ces formations, les autres écoles consulaires qui dépendent plus directement des pouvoirs publics se rénovent également à partir du milieu des années 1960. En 1965, elles s'inspirent des IAE en se nommant Ecoles supérieures d'administration des entreprises et non plus Ecoles supérieures de commerce et dépendent désormais de l'enseignement supérieur et non de l'enseignement technique. Le concours national régissant les ESCAE est modifié et quelques années plus tard, le programme de formation intègre les "techniques modernes de gestion". Les ESC, auparavant dénigrées, souvent à peine mentionnées dans les rapports européens sur la formation des dirigeants d'entreprises, tendent à s'imposer dans le paysage de l'enseignement supérieur alors que de nouvelles écoles consulaires et privées apparaissent.

Dans les écoles d'ingénieurs, en particulier celles qui avaient déjà manifesté leur intérêt pour la gestion, de nouvelles initiatives apparaissent. L'Ecole des mines de Paris propose une démarche de recherche qui aboutit à la création du Centre de gestion scientifique (CGS) en 1967 tandis que l'Ecole polytechnique fonde le Centre de recherche en gestion (CRG) en 1972. Au CNAM, la chaire d'OST se dédouble en 1970 : apparaissent les chaire d'organisation du travail et de l'entreprise et de théorie et système d'organisation. Un département d'économie et gestion est constitué parallèlement à un département de sciences de l'homme au travail dans l'entreprise.

L'autre vecteur de transformation important concerne l'institutionnalisation de la formation continue. La législation de 1971 permet aux institutions de formation initiale de se lancer de façon plus offensive sur ce marché très lucratif des formations de cadres et dirigeants, entrant ainsi en concurrence avec les instituts privés qui eux aussi tentent

⁴⁸ Cf le témoignage de R. Reitter in M. de Saint-Martin, M. Dinu Gheorghiu (ed.), *Les écoles de gestion et la formation des élites, Actes du colloque, Maison Suger, MSH, CSEC, 1997*, pp. 59-74 et M. Nouschi, *HEC. Histoire et pouvoir d'une grande école*, Paris, Robert Laffont, 1988.

⁴⁹ Archives de la CCIP, 176 W 16, réunion du 20/11/1968 de la commission permanente des ESCAE.

d'élargir leur champ d'action. Cette action étatique sur la demande de formation contribue à la restructuration de l'offre désormais pensée comme telle.

Toutes ces transformations dans les écoles de commerce et les universités, ont été accompagnées et soutenues par la FNEGE, organisme dont l'un des principaux objectifs durant ses premières années de fonctionnement, a été de former des formateurs en gestion dans les deux systèmes, pour moderniser cet enseignement et au-delà, l'économie française⁵⁰.

Si une politique de promotion de la gestion comme discipline de l'enseignement supérieur a émergé dans le milieu des années 1960 en prenant pour modèle les Business Schools nord-américaines et en utilisant des outils législatifs permettant de créer des dispositifs comme la FNEGE ou le Centre expérimental de Dauphine, cette politique ne s'est pas imposée de façon unilatérale dans la mesure où ce domaine de formation en gestion était déjà investi (à l'université, il faut négocier avec les économistes et, en dehors, il faut négocier avec les acteurs consulaires) et où une opposition "à l'université au service de l'industrie" acquiert plus d'écho.

En outre, cette politique ne s'impose pas de façon linéaire : c'est paradoxalement la contestation généralisée de 1968-69 qui va permettre le développement de la gestion dans les universités françaises.

Longtemps marginales dans les universités françaises, les sciences de gestion constituent aujourd'hui une discipline dominante sur le plan quantitatif. Contrairement aux années 1960-70 c'est de façon active que ces spécialistes participent aux transformations universitaires actuelles.

⁵⁰ Cf. M.-E. Chessel in M.-E., F. Pavis, *op. cit.*, pp. 23-82.

Eric Perez, FO-Cadres

Je représente ici l'une des organisations syndicales qui fait partie du GDR. Par rapport à Dauphine, ce qui m'intéresse c'est de voir l'impact en termes de frontière symbolique entre la gestion et d'autres disciplines, notamment la sociologie dont je suis issu.

On s'aperçoit effectivement qu'aujourd'hui à Dauphine, la gestion a un poids tel qu'elle va imposer aussi – notamment, dans l'enseignement de la sociologie – certaines orientations qui vont par la suite – notamment en termes de diplômes – avoir une sorte de répercussion en termes d'identité. Un exemple, le DESS 228, c'est le mien, intitulé “ sociologie pour les entreprises ”, est en fait de la psychosociologie, qu'il se rattache à l'école de PAGES de l'époque, avec EDF-GDF.

C'est important de voir cette histoire alors qu'aujourd'hui on essaye de faire table rase de tout ça. Or, aujourd'hui, on va voir chez les cadres – j'en suis un – mais on va se dire, “ tiens, un DESS 228, mais moi je suis un DESS de gestion numéro je ne sais plus combien ”. Une sorte de classification va s'opérer, symboliquement, et dans le monde du travail, des distinctions et des discriminations importantes vont en découler. Je voulais savoir ce que vous en pensez, si vous avez un éclairage la-dessus.

Fabienne Pavis

Là, en fait, c'est moi qui apprends, je ne fais pas ce type de distinctions à l'intérieur des entreprises...

Eric Perez

C'est très important de voir comment s'opèrent ces frontières symboliques entre les disciplines et quelles répercussions elles vont avoir après sur les diplômés et sur les élèves eux-mêmes.

Fabienne Pavis

Peut-être deux mots, il me semble que c'est intéressant par rapport à ce que vous dites sur Dauphine, de voir que le rapport de forces entre les disciplines va être variable. D'un côté, effectivement, on peut dire qu'au niveau reconnaissance académique, la sociologie sera plus valorisée que les sciences de la gestion ; mais si on se place au niveau de Dauphine, c'est totalement l'inverse : le rapport de forces est totalement défavorable à la sociologie et en faveur de la gestion.

Eric Perez

On doit se battre de façon permanente pour sauvegarder la sociologie à Dauphine ; il y a une véritable chasse aux sorcières, si je puis m'exprimer ainsi. La sociologie est indésirable. Donc on en revient encore à...

Fabienne Pavis

C'est intéressant de voir que ce rapport de force peut varier lorsqu'on considère ça au niveau d'une institution. En même temps, c'est vrai que Pierre Tabatoni, lorsqu'il parle du début de Dauphine, dit qu'il aurait aimé faire venir des sociologues, et qu'il a notamment demandé à Touraine et à Crozier de venir. Tous deux ont refusé. De fait, la sociologie à Dauphine s'est constituée sur la base de ceux qui étaient déjà les plus ancrés dans l'entreprise, qui s'intéressaient à la psychosociologie, à l'intervention dans l'entreprise, enfin qui étaient déjà les plus proches de la gestion ou de l'utilisation des sciences humaines pour l'entreprise. Finalement une fois qu'eux sont partis, comme ils n'ont pas vraiment fait souche, la sociologie et la psychosociologie n'ont plus eu trop de poids.

Animateur

Merci. André, tu voulais ajouter quelque chose ?

André Grelon

Oui, dans le très beau cahier 2002-1 du GDR sur " Les sciences sociales et les cadres – témoignages et regards rétrospectifs ", il y a une intervention tout à fait intéressante de Vincent de Gauléjac qui a fait partie des premiers enseignants, de l'équipe des pionniers. Il était tout jeune à l'époque et – c'est très intéressant – il semble dire que la gestion s'est avancée masquée. " Au départ, explique-t-il, l'Université était marquée par trois disciplines, l'économie, les mathématiques et la psychosociologie ". Et donc la psychosociologie, c'était effectivement la discipline connue, sous l'égide de Max Pagès. L'économie aussi, au sens d'économie appliquée, mais on ne parle pas encore de gestion et il ajoute : " je peux vous dire que le Dauphine de l'époque ça n'est pas le Dauphine d'aujourd'hui ". Et ce qu'il raconte ensuite est tout à fait amusant, parce que dans la psychosociologie de l'époque, il y a une composante marxiste, une composante freudo-marxiste reichienne, une composante rogerienne, il y a des éléments de réflexions althusseriennes, il y a l'apport de Michel Foucault... Tout ceci fait un assemblage un peu hétéroclite qui aurait dû effrayer les tenants d'une économie tout à fait positive et proche des entreprises ! Donc, il est intéressant de voir que dans le Dauphine de l'époque, les jeux ne sont pas complètement faits. Cela basculera ensuite progressivement vers une science de gestion respectueuse et libérale, ou néolibérale au sens du libéralisme économique, mais au départ, ce n'est pas forcément ça, Dauphine.

Fabienne Pavis

Je voudrais ajouter, qu'en fait c'est parce que les enseignants de sciences de gestion n'existent pas que d'autres spécialistes s'y investissent. Je n'ai pas parlé de la Fnege (Fondation nationale pour l'enseignement de la gestion des entreprises) et de la recherche que j'ai faite avec Marie-Emmanuelle Chessel. Nous avons précisément travaillé sur la Fnege, et on a vu comment cette fondation, créée en 1968 au niveau législatif, va réellement fonctionner ensuite. Son premier rôle a été d'envoyer des gens, économistes ou ingénieurs le plus souvent, se former au management aux Etats-Unis. Ils vont devenir les

premiers ou parmi les premiers professeurs permanents dans les grandes écoles et les universités vers la fin des années 70.

Geneviève de Peslouan

Est-ce que c'est parce que les sciences de la gestion n'existaient pas ? Ou bien est-ce que c'est parce que c'était une expérimentation et que suite à la contestation de 68 un certain nombre de personnes ont été exclues ou se sont exclues, comme Touraine ou Crozier qui n'ont pas voulu participer ?

Fabienne Pavis

Les spécialistes en tant que tels de management, de gestion, étaient très peu présents avant 68 dans les universités : il y avait essentiellement les IAE où étaient présents des juristes et des économistes, qui s'y investissaient d'ailleurs très peu pour certains. J'ai travaillé sur le début des années soixante, ces enseignants pouvaient très bien diriger un IAE et être très peu engagés dans le développement de ce type de savoir. Ensuite on ne peut pas non plus faire d'opposition aussi simple, puisque si on regarde le début des années 60, qui va développer ces savoirs ? Le CELSA à l'université, où justement on va avoir ces personnes : des psychosociologues qui sont dans l'optique de mettre des savoirs au service de l'entreprise, c'est clairement ça, donc eux se retrouvent, enfin peuvent se retrouver, proches du noyau psychosocio de Dauphine. Mais effectivement il y a une dimension plus contestataire, notamment liée aux méthodes de travail. Passer de cours en amphithéâtre à des expériences de psychologie de groupe apparaissait comme très très contestataire, alors qu'aujourd'hui, c'est banal. Tous ceux qui ont fait des séminaires de cadres sont habitués à ça, c'est basique. Donc ça c'est banalisé aussi dans le milieu de l'entreprise.

Animateur

Merci. D'autres questions ? Paul ?

Paul Bouffartigue

oui, moi j'ai trouvé ça très intéressant. Toutes les trois interventions ... J'aimerais qu'éventuellement dans la suite de la journée on revienne sur cette dévalorisation dans le monde scolaire, académique, du commercial. Si l'on se remémore les travaux d'André Grelon, il y avait déjà une dévalorisation relative du technique, par rapport au modèle de l'excellence, à la polytechnique, qui est orientée quand même vers les hauts fonctionnaires des grands corps techniques de l'Etat, et pas vers le monde de l'industrie privée... En-dessous, il y avait ce modèle de l'excellence, très lié à l'attractivité des carrières de hauts fonctionnaires, en dessous on a les écoles d'ingénieurs qui se battent pour faire reconnaître une autre référence, et puis en dessous encore, on a le commerce, finalement, on a cette hiérarchie, au XIX^e siècle. Donc, je voudrais mieux comprendre les racines historico-culturelles de cette hiérarchie et les effets que ça peut avoir encore aujourd'hui. C'est ma première remarque.

Ensuite j'ai deux questions, l'une très précise : la question de la protection du titre ne s'est-elle jamais posée du côté des formations en commercial... gestionnaire... comme elle s'est posée du côté des formations techniques ? Et deuxième question : finalement aujourd'hui on arrive à une situation – je

comprends mieux pourquoi – où on a deux pôles d'implantation dans le système d'enseignement supérieur des formations gestionnaires-commerciales, disons les écoles de commerce et d'administration et l'université. Donc je voudrais en savoir plus, mais c'est peut-être la suite aussi des exposés qui nous éclairera, sur les rapports de force à la fois numériques entre ces deux pôles, et puis est-ce qu'il y a des rapprochements dans les modèles pédagogiques, dans les contenus, dans les corps enseignants, etc. Bref, est-ce que ça a encore un sens de distinguer ces deux pôles ?

André Grelon

Il nous manque toute une série de monographies et de données, et je suis, comme Fabienne, très désireux que l'on puisse disposer de monographies d'établissements. Malheureusement, ce n'est plus à la mode maintenant dans nos universités. Je suis tout prêt à aider des étudiants de maîtrises ou de DEA qui voudraient travailler sur ces questions fondamentales. On doit évidemment bâtir aussi de grandes études transversales, c'est indispensable, mais il faut qu'elles puissent être basées sur des données précises, spécifiques de terrains particuliers, et fiables.

Les monographies d'entreprises et les monographies d'établissements scolaires sont particulièrement défaillantes, mais, pour ce qu'on peut en savoir, les écoles de commerce ont toujours été à la remorque des écoles d'ingénieurs. C'est-à-dire qu'elles ont essayé de capter le modèle de la formation d'ingénieur à la française. Par exemple, le système du concours ou le système des classes préparatoires... Alors, les choses vont se faire simplement et progressivement. Les écoles de commerce – et de gestion ensuite, puisque le mot *commerce* va finir par disparaître, car c'est quand même plus élégant de faire de la “gestion”, vont instituer une année préparatoire au concours à partir des années 1950, au moment où les écoles d'ingénieurs (les ENSI notamment) vont passer à deux ans de classes préparatoires. Et puis, il n'y a pas très longtemps (trois, quatre ans, je pense), a été institutionnalisé le fait qu'on ne peut passer les concours des écoles de gestion qu'au bout de deux ans de classes préparatoires. Formellement, l'égalité d'organisation a donc été atteinte avec ce qui se passe dans les écoles d'ingénieurs. Par ailleurs, dans le cadre de la loi de juillet 1934, une commission des titres d'ingénieurs avait été instituée. Cela faisait du diplôme d'ingénieur le seul diplôme technique supérieur à être protégé, puisque c'est ce qu'établit la loi. Le terme “*ingénieur diplômé*” est protégé puisqu'on ne peut être ingénieur diplômé que quand on sort d'une école qui donne un diplôme d'ingénieur.. C'est un peu tautologique mais c'est ainsi, et la commission est chargée d'établir la liste des établissements habilités. Il n'y avait pas d'équivalent de cette Commission pour les écoles de commerce. Une structure été mise en place il y a deux ans seulement pour les établissements de gestion. On arrive maintenant, en quelque sorte, à une égalité dans la dignité.

EVOLUTIONS RECENTES DU SYSTEME DE FORMATION DES CADRES

EVOLUTION RECENTE DES FLUX D'INGENIEURS ET QUELQUES ELEMENTS DE PROSPECTIVE

CHANTAL DARSCH⁵¹

Introduction

Au cours des 15 dernières années, les effectifs de cadres techniques en entreprises – qui composent plus de 80 % du total des ingénieurs et cadres techniques – ont progressé de façon très importante, passant de 574 000 à 879 000⁵². Parmi eux, les “autodidactes”, au niveau de formation inférieur ou égal au bac, ont un poids décroissant au profit de cadres ayant au moins un niveau Bac +4 (maîtrise). La proportion des techniciens supérieurs promus (Bac +2 ou 3) augmente très peu.

Cependant, si une minorité des diplômés à Bac +4 (maîtrises, IUP⁵³ ou Miage) accède directement aux fonctions d'encadrement technique, le consensus actuel est clairement que l'accès systématique et immédiat au statut cadre se fait au niveau Bac +5, celui des écoles d'ingénieurs, des DEA ou DESS. Dans la population des cadres techniques de 2000, les grandes écoles ont formé 68 % de ceux qui ont au moins un bac +5 et 36 % du total. Les universités en ont formé 17 %, un peu moins de la moitié.

La forte croissance du nombre des diplômés issus des écoles d'ingénieurs, croissance ininterrompue depuis 1972 résulte de l'augmentation de la taille des écoles et de la création de nouvelles écoles, dont les Formations d'ingénieurs en partenariat (ex-NFI). Les écoles universitaires qui datent des années 1970, forment désormais 14 % des diplômés. Les écoles qui recrutent au niveau du baccalauréat en diplôment 35 % et celles qui recrutent sur concours dans les classes préparatoires 51 %. Si le nombre des candidats passés par les classes préparatoires continue de progresser et s'ils forment toujours le premier vivier des écoles d'ingénieurs, leur poids diminue lentement et n'atteignait plus que 43 % en 2000.

Ce développement s'accompagne de multiples transformations : regroupement des établissements pour assurer leur sélection, la gestion des souhaits des candidats, les démarches vers l'international. Les cursus s'ouvrent à de nouvelles disciplines, à l'international⁵⁴, à l'entrepreneuriat⁵⁵, à de nouveaux profils dont ceux formés par apprentissage dans les Formations d'ingénieurs en partenariat.

⁵¹ CEFI (Comité d'études sur les formations d'ingénieurs), 7 rue Lamennais, 75008 Paris, Mail : chantal.darsch@wanadoo.fr
Les données CEFI ont été élaborées par Evelyne BOUCHON

⁵² INSEE, Série des enquêtes sur l'emploi de mars 1982 à mars 2002, résultats détaillés, Insee résultats

⁵³ BOUSQUET Nelly, DARSCH Chantal, GRANDGERARD Colette, *Les IUP, bilan et perspectives après 7 années de fonctionnement*, Dossier CEFI, novembre 1998, 83 p.

⁵⁴ CEFI, *L'enseignement des langues étrangères dans les formations d'ingénieurs*, 2 dossiers du réseau-écoles, juillet 1999, 133 et 37 p. et GANDOLFI Sonia, PINARD Martine, *Les réseaux européens de formation et les grandes écoles*, Dossier du partenariat entreprises, décembre 2002, 94 p.

A terme, la restructuration des cursus sur un modèle européen avec 3 niveau de sortie de l'enseignement supérieur : Bac +3 (licence), Bac +5 (master) et doctorat ainsi que la diminution du nombre des étudiants qui s'engagent dans les filières scientifiques non sélectives continueront de pousser ces formations à l'évolution.

Quelques données sur l'emploi des ingénieurs et cadres techniques

Source : Les enquêtes emploi de l'INSEE

Les effectifs

En France, ceux que l'on nomme ingénieurs, relèvent d'"un métier de base qui consiste à résoudre des problèmes technologiques, concrets et souvent complexes liés à la conception, à la réalisation et à la mise en œuvre de produits, de systèmes et de services. Cette aptitude résulte d'un ensemble de connaissances techniques d'une part, économiques, sociales et humaines d'autre part, reposant sur une solide culture scientifique"⁵⁶.

Estimation des effectifs des ingénieurs et cadres techniques en 2000

| Code INSEE | Profession | Effectif 2000 | % |
|----------------|--|---------------|------|
| 38 pour partie | Ingénieurs & cadres techniques en entreprises | 733 500 | 83% |
| 3312 | Ingénieurs de l'Etat et des collectivités locales | 61 600 | 7% |
| 3421 | Chercheurs de la recherche publique (en partie) | 54 700 | 6% |
| 3126 | Ingénieurs et conseils libéraux en études techniques | 13 900 | 2% |
| 3523 | Cadres techniques du spectacle | 15 300 | 2% |
| | TOTAL "ingénieurs & cadres techniques" | 879 000 | 100% |

La population des ingénieurs et cadres techniques en activité en 2000 représentait un peu moins de 900 000 personnes. L'éventail des modalités d'exercice est vaste avec une large domination des salariés des entreprises (83 % du total). Il s'agit de l'ensemble de la catégorie 38 dans la nomenclature INSEE des professions, hors architectes et personnels navigants. Les ingénieurs de l'Etat et des collectivités locales ainsi qu'une partie des chercheurs du secteur public – qui ne sont pas tous dans les "sciences dures" – sont respectivement au nombre de 61 600 et de 54 700. La catégorie des ingénieurs libéraux est très réduite. Pour être exhaustif, mentionnons aussi les cadres techniques du spectacle dont une partie s'apparente aux ingénieurs. Au total donc, plus de 95 % des ingénieurs et cadres techniques sont salariés, dans le public ou dans le privé.

Dans cette nomenclature de l'INSEE, les ingénieurs et cadres techniques sont distingués de deux catégories proches⁵⁷. Ils ne comprennent pas les "contremaîtres et

⁵⁵ CEFI, *Former les ingénieurs à l'entrepreneuriat*, Dossier du réseau-écoles, 2000, 146 p.

⁵⁶ Commission des titres d'ingénieur, *Références et orientations*, novembre 1995

⁵⁷ BOUFFARTIGUE Paul, GADEA Charles, *Sociologie des cadres*, La découverte, 2000, 120 p.

agents de maîtrise ” (au nombre de 528 700 en 2000) ni les “ techniciens des spécialités industrielles ” (973 700 en 2000). Pourtant, la première catégorie cotise bien aux caisses de retraite des cadres, mais c’est au titre des “ agents de maîtrise ” et non des “ cadres ” et il s’agit de personnel moins qualifié⁵⁸. Les techniciens, quant à eux, ne cotisent pas aux caisses de retraite des cadres, ce qui les écarte de la catégorie.

Au cours des 15 années écoulées entre 1985 et 2000, la croissance nette des emplois d’ingénieurs et cadres techniques en entreprises représente 363 000 emplois, soit + 24 000 emplois par an, avec un taux de croissance annuelle de 4,5 % par an. Toutes les grandes catégories de fonctions (production, études, informatique et technico-commercial) ont connu des croissances d’effectifs. Mais ce sont les informaticiens pour lesquels cette croissance a été la plus marquée, avec + 9 % par an. Ils sont à l’origine de la moitié de la croissance.

Le niveau de formation

En France, l’accès aux fonctions d’ingénieurs n’est soumis à aucune législation restrictive, que ce soit pour l’exercice en entreprise ou à titre libéral. Des personnes sans formation de l’enseignement supérieur peuvent donc exercer les fonctions d’ingénieur, contrairement à des pays comme la Grèce ou le Portugal, où existe un ordre des ingénieurs auquel ne peuvent s’inscrire que les diplômés de certaines filières.

La seule réglementation touche le droit pour une institution de formation de décerner le titre d’ingénieur diplômé. Depuis 1934, il est strictement réservé aux établissements habilités par la Commission des titres d’ingénieurs. Depuis une trentaine d’années, toutes les écoles accordent leur diplôme au niveau Bac +5. Seule exception : l’école Polytechnique qui décerne son diplôme à Bac +4 mais dont les élèves font ensuite une année de spécialisation. Le signal émis par le diplôme d’ingénieur en direction des entreprises est très positif puisque 5 % à 10 % seulement des débutants n’exercent pas ces fonctions d’ingénieur⁵⁹. Les stages intégrés à la formation (7 mois en moyenne) et la professionnalisation anticipée qui s’expérimente dans les activités associatives des élèves-ingénieurs y contribuent.

A côté des écoles d’ingénieurs, diverses filières de l’université ont pour objectif de former l’encadrement technique des entreprises. Les niveaux de sortie diffèrent : Bac +4 pour les maîtrises, MIAGE et IUP, Bac +5 pour les DESS et DEA et Bac +8 pour les titulaires d’une thèse.

Cependant, si une minorité des diplômés à Bac +4 accède directement aux fonctions d’encadrement technique, le consensus actuel est clairement que l’accès systématique au statut cadre se fait au niveau Bac +5.

⁵⁸ Encore qu’une partie des ingénieurs et cadres techniques n’a fait aucune étude supérieure.

⁵⁹ Dans les enquêtes du CNISF, le chiffre est de 4 % pour ceux qui n’ont pas le statut cadre ou n’exercent pas de fonctions techniques, dans l’enquête 1999 du CEREQ, 5 % exerçaient 3 ans après leur sortie, un emploi ne correspondant pas vraiment à leur formation. Dans les enquêtes plus anciennes (1984 et 1988) le pourcentage des ingénieurs sans statut cadre dans leur premier emploi atteignait 10 %, mais remontait pour l’emploi occupé 3 ans après la sortie.

L'accès désormais très large des jeunes générations à l'enseignement supérieur a permis une augmentation sensible du niveau de formation académique des cadres techniques des entreprises. Le nombre et le poids des "autodidactes", définis comme n'ayant pas entamé d'études supérieures et le plus souvent, promus cadres en fin de carrière, diminue. Ils ne forment plus que 19 % des effectifs alors qu'ils en représentaient encore le tiers il y a 10 ans. Les "techniciens" promus cadres après quelques années d'exercice (niveau Bac +2 ou 3) progressent un peu en effectif et en poids. Mais la progression la plus spectaculaire concerne les personnes ayant un niveau au moins égal à Bac +4 (maîtrise). Leur poids passe de 48 à 60 % et leur nombre croît de 170 000 en 10 ans.

Le niveau d'études des ingénieurs et cadres techniques en entreprises

| Niveau d'études | 1990* | 2000 | 1990* | 2000 |
|---|-----------|---------|-------|------|
| | Effectifs | | % | % |
| Sans études supérieures | 190 740 | 142 500 | 34% | 19% |
| Bac +2 ou 3 (niveau III) | 100 980 | 152 600 | 18% | 21% |
| Niveau Bac + 4 et plus (niveau I ou II) | 269 280 | 438 350 | 48% | 60% |
| Total | 561 000 | 733 450 | | |

*Ces données proviennent du recensement général de la population de 1990, elles ne sont donc pas exactement comparables à celles de 2000

Si l'on regarde de plus près où sont formés ces cadres les plus diplômés, le poids des grandes écoles (d'ingénieurs et de gestion confondues dans la nomenclature INSEE, mais dans des métiers techniques, il s'agit d'abord des écoles d'ingénieurs) apparaît globalement prédominant avec 68 % en moyenne et 74 % pour les cadres techniques des entreprises), avec des variations non négligeables selon le lieu d'exercice : les chercheurs de la recherche publique ont été dans une large majorité (78 %) formés à l'université, alors que la situation est inversée pour les autres catégories.

Le niveau de diplôme* des ingénieurs et cadres techniques en 2000 – source EE Insee

| En 2000 | Pas d'études supérieures | Etudes supérieures jusqu'à Bac à 4 | Etudes supérieures à Bac + 5 et plus | dont grandes écoles | dont université |
|--|--------------------------|------------------------------------|--------------------------------------|---------------------|-----------------|
| Ingénieurs libéraux | 27% | 28% | 45% | 70% | 30% |
| Ingénieur de l'Etat et des collectivités locales | 20% | 20% | 59% | 75% | 25% |
| Chercheurs de la recherche publique | 5% | 7% | 89% | 22% | 78% |
| Ingénieurs et cadres techniques des entreprises | 23% | 27% | 50% | 74% | 26% |
| TOTAL tous ingénieurs et cadres techniques | 22% | 26% | 53% | 68% | 32% |

* La variable utilisée ici est le niveau du diplôme le plus élevé obtenu, elle diffère donc de celle utilisée pour le tableau précédent qui était le niveau d'études.

L'estimation pour 2000 est qu'un tiers seulement des ingénieurs et cadres techniques des entreprises avaient un diplôme d'ingénieur (et 36 % un diplôme de grande école, de gestion ou d'ingénieur)⁶⁰.

⁶⁰ DARSCH Chantal, assistée de Thomas Morinière, *14^e enquête du CNISF sur les rémunérations des ingénieurs*, ID 80 bis, septembre 2001, 133 p.

Evolution des flux de diplômés

Entre 1985 et 2000, les universités et les écoles ont produit des diplômés scientifiques en nombre croissant

277 000 ingénieurs ont été diplômés par les écoles d'ingénieurs (18 500 par an).

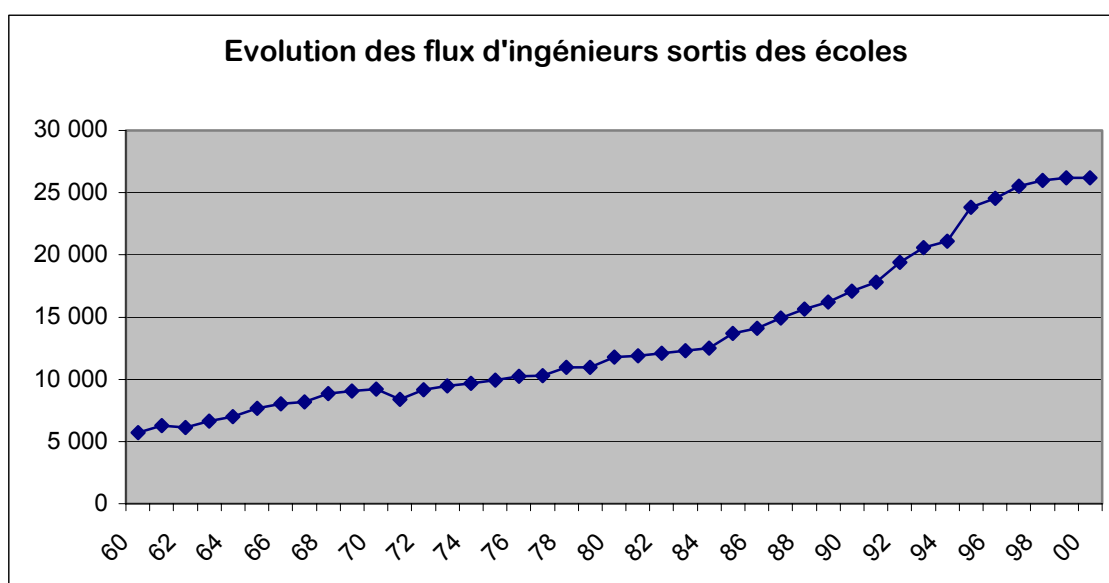
Les universités ont diplômé :

- 200 000 DEA et DESS en sciences (16 000 par an)
- 287 000 Maîtrises en sciences (25 000 par an)
- 230 000 DUT et 380 000 BTS du secondaire.

Même s'il n'est pas question d'additionner ces flux car tous ces diplômes ne sont pas des diplômes terminaux (la moitié des DEA fera une thèse, plus de 60 % des DUT poursuivent des études...), l'effort de formation apparaît proportionné à la croissance de la demande du marché de l'emploi.

La période antérieure à 1995 est celle de la croissance forte du nombre des diplômés issus des écoles d'ingénieurs

Graphique 1. : Evolution des flux d'ingénieurs sortis des écoles habilitées par la CTI⁶¹

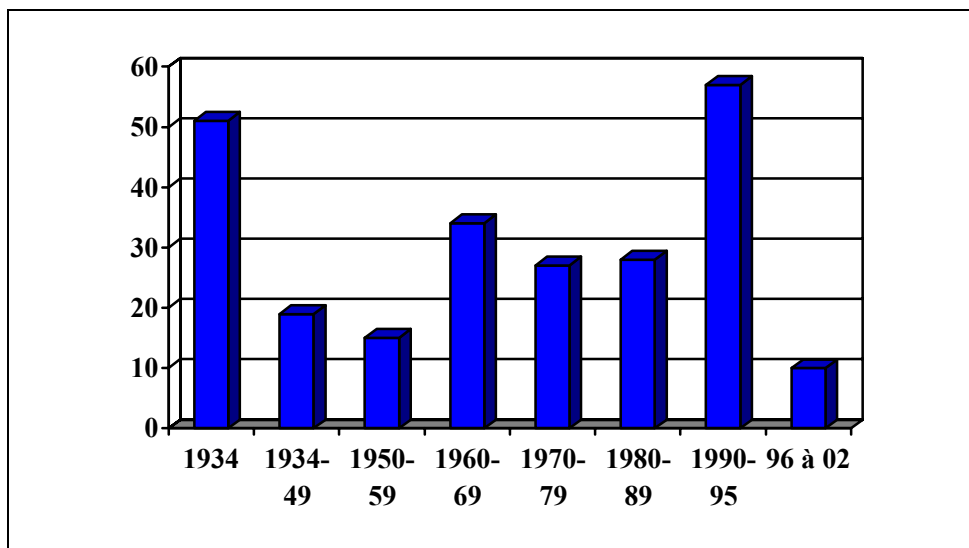


A partir de 1995, cette croissance faiblit sensiblement. Elle reste cependant positive pour le total des écoles, ce qui n'est pas vrai pour toutes les écoles prises individuellement. Certaines ont connu des baisses d'effectifs.

⁶¹ CTI : Commission des titres d'ingénieurs

A partir de 1990, le rythme de création de nouvelles écoles ⁶² s'est accéléré

Graphique 2. : Les habilitations de nouvelles écoles d'ingénieurs – Source CEFI d'après CTI.



Durant les trois décennies qui se sont écoulées entre 1960 et 1990, il se créait une trentaine d'écoles d'ingénieurs tous les 10 ans. Puis entre 1990 et 1995, la cadence des créations est multipliée par quatre : en 5 années, ce sont 57 nouvelles écoles qui vont être créées. A partir de 1996, le rythme baisse et on assistera à des fusions et rapprochements.

Pour illustrer ce mouvement, citons la création des écoles polytechniques universitaires (Polytech') à Lille, Orléans, Tours, Marseille qui sont le support juridique pour fusionner des écoles universitaires d'ingénieurs au sein d'une "université". La première, celle de Nantes regroupe depuis janvier 2000, l'ESA-IGELEC, l'IRESTE et l'ISITEM.

Autres fusions : celle de l'ENSIGC et de l'ENSCT au sein de l'ENSIACET à Toulouse ou encore celle de l'EIGIP et de l'ENSIMEV pour former l'ENSIAM à Valenciennes. Il est question d'une fusion entre l'Ecole des Mines de Paris et l'Ecole des Ponts et Chaussées.

Mentionnons aussi le rapprochement de l'ENSAM-Paris et de l'ESTP-Paris qui prospectent sur les marchés étrangers sous le sigle "FIT, French Institute of Technology).

Toute cette dynamique vise à la constitution de pôles de formations d'ingénieurs plus conséquents, plus visibles et lisibles depuis l'étranger et plus attractifs pour les étudiants français par la diversité de leur offre.

⁶² Sont ici décomptées les **écoles** de formation initiale, mais pas les filières ou les nouvelles formations d'ingénieurs.

Ce sont les écoles habilitées avant 1990 qui ont le plus contribué à la croissance des flux de la décennie 90

Répartition de la croissance des flux de formation initiale sortis des écoles d'ingénieurs entre 1990 et 1999 - Source CEFI

| Type d'écoles de formation initiale | Croissance des flux entre 1990 et 1999 | % |
|-------------------------------------|--|------|
| Ecoles habilitées avant 1990 | 4 430 | 51% |
| Nouvelles écoles | 3 155 | 37% |
| NFI Formation initiale | 1 050 | 12% |
| Total | 8 635 | 100% |

A partir de 1990, la moitié de la croissance des flux de formation initiale résulte des actions engagées par les écoles existantes pour accroître leurs flux. Les Nouvelles formations d'ingénieurs malgré les objectifs ambitieux qui leur avaient été fixés n'y ont que peu contribué (12 %). La création de nouvelles écoles –autres que les NFI – y concouru pour 37 %.

Le recrutement des écoles et son évolution

Pour mémoire, les diplômés d'ingénieurs décernés dans les filières de formation continue à des techniciens supérieurs ayant quelques années de pratique professionnelle, sont très minoritaires : moins de 10 % du total des diplômés dans les meilleures années. La part des ingénieurs diplômés par la voie de la formation continue dans le total de la population des diplômés en activité représente environ 6 % du total⁶³.

Les écoles universitaires, qui datent des années 7,0 ont fait une percée remarquable

En formation initiale, les écoles ont un mode de recrutement principal. Elles recrutent juste après le Bac ou bien en classes préparatoires ou encore à Bac +2 pour les “ écoles universitaires ” (Deug, DUT, BTS) pour citer les trois modalités essentielles.

La croissance des formations universitaires est la plus rapide : +8,3% par an entre 1989 et 2000 contre +3,5% pour les écoles recrutant en classes préparatoires et +4,5% pour celles recrutant à Bac. Leur “ part de marché ” progresse au détriment des écoles recrutant en classes préparatoires. De 9% en 1989, elle passe à 14% en 2000, alors que celle des écoles recrutant en classes préparatoires baisse de 56 à 51%. Le poids des écoles recrutant à Bac reste stable à 35%. Les écoles recrutant sur concours dans les classes préparatoires sont donc sur le point de perdre leur prédominance puisqu'elles ne recrutent plus que 51 % des candidats.**Quatre viviers de recrutement principaux**⁶⁴

Mais à côté de leurs viviers principaux, les écoles cherchent aussi des candidats dans des viviers secondaires. C'est la raison pour laquelle, parmi les diplômés des écoles recrutant sur concours dans les classes préparatoires, se trouvent des jeunes

⁶³ D'après les estimations dans les enquêtes du CNISF.

⁶⁴ BOUCHON Evelyne, Formations scientifiques et techniques : où et comment chercher les candidats ?, Dossier du réseau-écoles, novembre 2002, 113 p.

entrés avec un DUT, un BTS, une licence ou une maîtrise. De même parmi les entrants des écoles qui recrutent au niveau Bac, il s'en trouve qui ont intégré ces écoles après un passage par les classes préparatoires, après un DUT, un BTS, une licence ou une maîtrise.

Evolution des recrutements par types de publics – Source CEFI

| Origine scolaire | Bac/Bac+1 | Spéciales | Deug/ Licence | DUT/ATS | BTS | Maîtrise | Etrangers | Divers | Total |
|------------------|-----------|-----------|---------------|---------|-----|----------|-----------|--------|--------|
| 1989 | 5 175 | 8 329 | 1 641 | 1 511 | 567 | 1 011 | 145 | 332 | 18 711 |
| 1995 | 6 525 | 10 672 | 2 098 | 2 288 | 698 | 1 464 | 400 | 339 | 24 484 |
| 1997 | 7 130 | 11 518 | 2 116 | 2 303 | 588 | 1 624 | 409 | 732 | 26 420 |
| 2000 | 8 324 | 12 952 | 1 922 | 3 183 | 622 | 1 565 | 842 | 728 | 30 138 |

| Origine scolaire | Bac/Bac+1 | Spéciales | Deug/ Licence | DUT/ATS | BTS | Maîtrise | Etrangers | Divers | Total |
|------------------|-----------|-----------|---------------|---------|-----|----------|-----------|--------|-------|
| 1989 | 28% | 45% | 9% | 8% | 3% | 5% | 1% | 2% | 100% |
| 1995 | 27% | 44% | 9% | 9% | 3% | 6% | 2% | 1% | 100% |
| 1997 | 27% | 44% | 8% | 9% | 2% | 6% | 2% | 3% | 100% |
| 2000 | 28% | 43% | 6% | 11% | 2% | 5% | 3% | 2% | 100% |

Si les classes préparatoires restent le premier vivier (avec 43 % du total en 2000) des écoles, elles ne sont plus majoritaires. La deuxième source pour le recrutement des écoles provient des bacheliers (et des recrutements à Bac +1), avec 28 % des effectifs. Les autres viviers sont les diplômés universitaires (11,6%) et les techniciens supérieurs. (12,6%).

Depuis une dizaine d'années, alors que les écoles universitaires, initialement conçues pour un public de DEUG, ont atteint leur maturité, cette répartition a peu évolué. On notera cependant la présence croissante d'étudiants étrangers et la percée des DUT/BTS/ATS dont la part passe de 8 à 11 % alors que décroît celle des étudiants de classes préparatoires et de DEUG.

La réforme des classes préparatoires en 1995, avec la création d'une nouvelle filière PSI a modifié le paysage des concours en organisant la répartition des étudiants dans 5 filières scientifiques et techniques industrielles, 3 filières technologiques et une filière spécifique pour DUT et BTS. D'où davantage de diversité dans les profils recrutés puisque les écoles recrutent sur toutes les filières.

Poursuivant l'objectif de diversifier leur public, les écoles continuent à rechercher de nouveaux publics. Ils sont certes marginaux mais originaux par les populations ciblées. Citons les diplômés des écoles normales supérieures, les "reçus-collés" de médecine ou pharmacie à l'IFSIC (Institut supérieur d'ingénieurs de Franche-Comté) dans le département "Instrumentation et techniques biomédicales".

Regroupement des établissements pour organiser leur sélection

La lourdeur de l'organisation des concours a conduit les écoles à se rapprocher pour rationaliser ce processus. Des banques d'épreuves ont été mises en place. Enfin, une procédure commune d'affectation centralisée depuis 1999 la gestion des souhaits des candidats.

Les modalités de recrutement

Les modalités de recrutement vont s'adapter aux publics sélectionnés. Les critères de sélection restent essentiellement basés sur les résultats scolaires mais connaissent une inflexion dans le sens d'une prise en compte des capacités autres que scolaires. Dans les écoles qui recrutent sur concours dans les classes préparatoires, en plus des traditionnelles épreuves écrites et orales du concours, l'épreuve de TIPE (Travaux d'Initiative Personnelle Encadrée) ambitionne, avec des résultats mitigés, de juger de la capacité des étudiants à rapprocher les logiques des différentes disciplines. On mesure surtout leur implication personnelle, la façon dont ils se sont approprié le sujet. Se multiplient aussi les entretiens dont la finalité est d'apprécier les motivations des étudiants pour les études d'ingénieurs. Pour ce qui est du métier d'ingénieur, leur vision de celui-ci est encore trop floue pour donner lieu à appréciation sauf dans les cursus par apprentissage.

La formation continue à évoluer

En faisant le pont avec de nouvelles disciplines

L'enseignement de disciplines liées à la gestion et au management est désormais de règle dans les formations d'ingénieurs. A cette occasion des liens se sont tissés avec les écoles de gestion. Ils se sont multipliés et diversifiés.

D'autres associent de nouvelles disciplines art et management dans le projet Artem de l'Institut National Polytechnique de Lorraine. Il existe aussi des filières communes avec la pharmacie, l'architecture, le design, la formation artistique....

En s'ouvrant à l'international

Après une période axée sur l'enseignement des langues étrangères, les écoles multiplient les échanges avec l'étranger dans le cadre de doubles diplômes, de stages en entreprises à l'étranger, voire en créant des écoles à l'étranger comme l'ESIEA vient de le faire au Maroc.

En formant à l'entrepreneuriat

L'entrepreneuriat est au cœur des réflexions des établissements d'enseignement supérieur, poussés par une demande sociale émanant des pouvoirs publics, des étudiants et des entreprises. Sous ce vocable, il n'est pas seulement question de création d'entreprises ou de start-ups mais d'une démarche allant vers la création d'activités nouvelles, vers une posture plus active dans le développement du cursus professionnel.

En formant de nouveaux profils

Les Nouvelles Formations d'Ingénieurs, devenues formations d'ingénieurs en partenariat, s'ouvrent à un rythme rapide à partir de 1990 (une cinquantaine d'habilitations sur la décennie). Elles sont caractérisées par un partenariat étroit entre monde professionnel et écoles d'ingénieurs, une pédagogie de l'alternance, voire souvent de l'apprentissage, et forment des profils d'ingénieurs "de terrain". Elles sont souvent restées de petite taille et sont nombreuses à avoir rallié le réseau des ITII (Institut des Techniques d'Ingénieur de l'Industrie) pour améliorer leur visibilité.

En mettant en œuvre l'apprentissage dans les filières “ classiques ”

Parallèlement à l'ESSEC qui ouvrit la voie pour les écoles de gestion, quelques écoles d'ingénieurs ont mis en place des cursus par apprentissage pour leurs deux dernières années de formation et pour une petite proportion de leurs élèves.

17 fonctionnent, produisant moins de 500 diplômés par apprentissage par an et 4 sont en projet.

Conclusions

Fin 2002, deux éléments extérieurs vont avoir une influence déterminante sur l'avenir des écoles, et même plus largement des formations d'ingénieurs :

- La détermination à l'échelle européenne de trois grands niveaux de sortie du système universitaire : licence (Bac +3), master (Bac +5) et doctorat, couramment dit LMD, en 1999, suite à plusieurs conférences internationales de restructuration des cursus européens.
- La diminution du nombre des étudiants s'engageant dans les filières scientifiques.

Dans un premier temps, en 1999, un grade de master fût institué. Il était attribué automatiquement par les écoles d'ingénieurs (mais pas par les ESC d'où la création d'une commission d'évaluation) et les universités pour leurs diplômés à Bac +5 (DEA et DESS) et se présentait comme une simple superstructure facilitant la lisibilité des diplômés. Sans impact direct, il fut accueilli avec tranquillité par les écoles.

L'arrêté du 25 avril 2002 qui créait un diplôme national de Master, change profondément le paysage des formations à Bac +5. Ce nouveau diplôme a été d'emblée construit dans une perspective d'échanges entre universités européennes : enseignements semestrialisés, validés par des crédits (60 par an, 300 au total).

Les écoles et les universités ne peuvent le délivrer qu'après passage et validation par des commissions nationales d'évaluation. Ces cursus devraient être attractifs pour les étudiants. Ils seront aussi plus complexes à analyser lors des recrutements, puisque plus “ personnalisés ” que les cursus actuels, ce qui pose question quant à la valeur que leur accorderont les entreprises tant dans l'absolu que relativement au diplôme d'ingénieur. Permettront-ils à l'Université d'améliorer sa position ?

Le second point à soulever est que, jusqu'à présent, la France avait deux grands niveaux de sortie : les techniciens à Bac +2 et les ingénieurs à Bac +5. En dépit des objections de nombre d'industriels, le LMD va remplacer progressivement le Bac +2 par le Bac +3. Le schéma de formation des ingénieurs : 2 (classes préparatoires, cycles préparatoires, DUT ou BTS) + 3 (cycle ingénieur) va se trouver en porte-à-faux avec la nouvelle configuration des études. On voit en effet difficilement comment former des ingénieurs en 2 années seulement si l'on passe dans un schéma 3+2.

Un autre sujet de préoccupation pour les formations d'ingénieurs tient au fait que les étudiants se détournent des disciplines scientifiques non sélectives qui forment un de leur vivier. Globalement la situation ne semble pas alarmante : les recrutements à l'entrée des formations d'ingénieurs ont augmenté régulièrement de 4,4% par an entre 1989 et 2000. Mais le constat doit être nuancé :

- Une baisse des recrutements existe dans les viviers universitaires depuis 1996. Le nombre de bacheliers S a diminué de 11% entre le pic de 1994 et 2002, passant de 140 000 à 125 000. Cette diminution fait suite à une période de forte croissance : + 6% par an de 1985 à 1994.
- Les effets directs sont limités sur les filières sélectives et professionnalisées dont font partie les écoles d'ingénieurs, mais ils sont très marqués sur les DEUG dont les effectifs ont chuté de 25 % depuis 1995.
- La progression est très inégale selon les établissements et les spécialités. Après une période de croissance des effectifs, les établissements sont face à une situation de concurrence pour leur recrutement.

“ PROFESSIONNALISATION ” DANS L’ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : QUELS MECANISMES DE PILOTAGE DE LA FORMATION ?

COLETTE GRANDGERARD⁶⁵

Des réformes ambitieuses quantitativement et qualitativement

Les mécanismes de pilotage de la formation qui sont au centre de cette communication seront appréhendés à la lumière de différentes réformes de l’enseignement supérieur, initialisées au cours des dix dernières années et référées à la notion de “ professionnalisation ” : Nouvelles Filières de Formation d’ingénieurs (NFI, 1989), Instituts Universitaires Professionnalisés (IUP, 1991), et licence professionnelle (1999).

Présentées lors de leur création comme des réformes majeures, ces politiques sont ambitieuses tant dans leurs chiffres que dans le caractère global et innovant des mesures proposées. En effet, les NFI sont présentées par la puissance publique comme un contre-modèle au système hégémonique de formation des ingénieurs ; en créant les IUP, le ministère entreprend un chantier plus vaste : celui de la “ Renaissance de l’université ” pour reprendre les termes mêmes de Claude Allègre. Les IUP constituent, dans l’esprit du réformateur, le pivot de la rénovation globale projetée pour l’enseignement supérieur, Grandes écoles incluses ; enfin la licence professionnelle est “ un moment important, peut-être crucial, de l’évolution du système éducatif ”.⁶⁶

Les NFI, les IUP et la licence professionnelle sont d’abord à saisir dans un processus, elles ont été conçues par les pouvoirs publics pour apporter des solutions nouvelles à des problèmes le plus souvent récurrents et interdépendants : déficit en matière de démocratisation, de diversification et d’intégration des formations supérieures, d’efficacité tant économique que sociale... Ces problèmes donnent lieu, depuis les années quatre-vingt, à des politiques volontaristes de remédiation au nombre desquelles il faut compter les réformes qui sont au centre de cette communication.

Avec les NFI⁶⁷, filière de niveau bac + 5, une “ voie nouvelle ” est proposée qui entend répondre à un double objectif : préparer une couche d’ingénieurs spécifiquement destinés à mettre en œuvre des situations contemporaines de production, impulser en référence au modèle allemand, une filière de mobilité sociale pour les techniciens.

⁶⁵ INRP, Unité Sociologie de la formation professionnelle

⁶⁶ Discours de Jean-Luc Mélançon, Ministre délégué à l’enseignement professionnel, prononcé à l’ouverture de la séance du CNESER sur la licence professionnelle, Paris 15 juin 2000.

⁶⁷ Bousquet N., Charriaux J., Grandgérard C., Jean R. *Nouvelle professionnalité de l’ingénieur, politique de l’entreprise et nouveaux dispositifs de formation*. Recherche financée par le Ministère de l’enseignement supérieur et de la recherche. Editions Cidecos, Lyon. 1994.

Les IUP⁶⁸, dossier monté en parallèle à celui des NFI par Lionel Jospin et Claude Allègre, constituent une des deux réponses apportées de manière implicitement concurrente au problème de déficit en cadres industriels et tertiaires que beaucoup s'accordaient à identifier à l'époque. Cette filière structurée autour de deux niveaux de sortie - bac + 4 (titre d'ingénieur-maître) et bac + 6 (titres d'ingénieur-docteur) - a été présentée comme particulièrement porteuse d'avenir pour l'enseignement supérieur : ses promoteurs entendent produire une onde de choc dans l'université et réduire significativement la coupure existant entre formations universitaires et écoles d'ingénieurs ou de commerce. L'organisation de cette filière est prévue dès l'origine du projet de manière à rapprocher l'université des standards qui prévalent en Europe à la fin des années 80. Pour la France, au-delà même de cette politique d'homogénéisation sur les standards européens, le développement impératif de formations supérieures à bac + 4 était justifié par l'existence de besoins en cadres intermédiaires insuffisamment pris en compte par le " système des écoles " diplômant à bac + 5.

Avec la licence professionnelle, il s'agit de mettre en œuvre un " nouveau type de formation pour l'enseignement supérieur " ⁶⁹ de niveau bac + 3. Celui-ci s'inscrit d'une part dans le processus initié par les ministres européens chargés de l'enseignement supérieur et répond, d'autre part, à l'émergence de nouveaux domaines de qualification, de nouveaux emplois intermédiaires entre techniciens supérieurs et ingénieurs ou cadres supérieurs qui exigent des compétences transversales.

Les ambitions qualitatives affichées par le ministère se doublent d'ambitions quantitatives : doubler, par la création des NFI, la population des ingénieurs diplômés à l'horizon 2005-2010, intégrer dans les IUP, dix ans après leur création, la moitié des élèves de second cycle universitaire...

Or ces réformes ne paraissent pas aujourd'hui satisfaire à l'ampleur des ambitions de leurs promoteurs. C'est notamment sur le plan quantitatif que l'on peut observer un fort décalage entre objectifs et résultats observés. Pour ne citer que quelques chiffres : les 10 077 diplômés IUP ne représentent en 2000 que le quart environ du nombre total de maîtrises délivrées par les autres filières universitaires ; avec 1452 diplômés NFI pour la même année, on est loin des projections initiales. (Sources 2000 du ministère de l'Education nationale, effectifs diplômés NFI et IUP).

Nouveau mécanisme de régulation de la formation

En dépit de ce décalage observé entre objectifs projetés et dynamique des filières, les travaux que nous avons réalisés conduisent à interpréter ces réformes comme des réformes pilotes et, en ce sens, particulièrement significatives du sens des transformations visées pour les formations professionnelles ⁷⁰.

⁶⁸ Bousquet N., C.Darsch Ch, Grandgérard C. *La professionnalisation des universités : les IUP*. Publication dossiers du CEFI, 95 P. 1998.

⁶⁹ B.O No 44, 9 décembre 1999.

⁷⁰ La problématique que je développe dans le cadre de cette communication est le fruit d'un travail collectif. Elle a été construite à partir de la réforme des NFI et travaillée dans le cadre de deux thèses :

Considérant que, dans un processus de transformation, les méthodologies de changement sont profondément stratégiques, ces réformes ont été questionnées sous l'angle des logiques de modernisation, de leur mode d'émergence dans le système de formation, des principes qui les organisent, de manière à rendre intelligibles les transformations internes qu'elles génèrent et les systèmes de valeur dont elles sont porteuses. Dans cette optique, nous avons analysé ces différentes réformes à la lumière d'un même schéma d'interprétation.

Proposer un même schéma d'intelligibilité pour les différentes réformes peut à première vue sembler tout à fait paradoxal à qui connaît tant soit peu les transformations récentes de l'enseignement supérieur, notamment les NFI et IUP. Ces deux réformes ont en effet souvent été présentées comme rivales, porteuses de solutions antagonistes à certains dysfonctionnements criants qui n'apparaissent pas pour la première fois sur le devant de la scène mais étaient dénoncés avec une vigueur toute particulière dans les années quatre-vingt. Le même cadre d'interprétation qui nous avons construit pour appréhender les réformes référées à l'objectif de "professionnalisation" de l'enseignement supérieur est le suivant : portées par des méthodologies de changement qui rompent avec les logiques antérieures de modernisation de l'enseignement supérieur, les réformes annonceraient l'émergence de configurations éducatives inédites à ce niveau d'enseignement structurées autour d'une recomposition des rapports entre instance de formation et instance de production et d'une redistribution des rôles entre pouvoir central et périphérie. Ces configurations éducatives apparaissent à un moment de l'histoire où, pour moderniser le système d'enseignement, dans le cadre créé par la décentralisation et l'extension de l'alternance et de l'apprentissage aux niveaux supérieurs de formation (1987), il est possible, à travers des structures obligatoirement partenariales, d'impliquer fortement les acteurs économiques à toutes les étapes de la formation, de la définition des enseignements à leur production, de l'évaluation à la délivrance du diplôme

En raisonnant par analogie⁷¹, nous avons fait l'hypothèse que les transformations de l'enseignement supérieur qui se traduisent dans les textes fondateurs par l'impératif d'alternance et l'obligation de partenariat entre acteurs des deux sphères à toutes les

- Bousquet N. *La voie de la formation continue. Emergence d'un contre-modèle et nouvelle professionnalité de l'ingénieur*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Paris 8, sous la direction de Bernard Charlot, 1996. Editions Septentrion 1999.

- Grandgérard C. *la voie de l'apprentissage. Emergence d'un contre-modèle et nouvelle professionnalité de l'ingénieur*. Thèse en sciences de l'éducation, Université de Paris 8, sous la direction de Bernard Charlot, 503 p., 1996. Editions Septentrion 1999.

⁷¹ Une telle démarche n'est pas isolée, elle s'inscrit dans un courant de recherche qui appréhende l'articulation entre champ de l'éducation et champ du travail sous l'angle d'analogies d'outils, de notions utilisés dans l'école et dans l'entreprise, même s'il s'agit de travaux autonomes. Je fais ici référence aux travaux de Lucie Tanguy et Françoise Ropé sur la notion de compétence, transversale aux mondes de l'entreprise et de l'école. (cf les analyses de Pierre Doray et Christian Maroy in *La construction sociale des relations entre éducation et économie*. Editions De Boeck université. Bruxelles. 2001.

étapes du processus éducatif sont le produit d'un transfert au champ éducatif des paradigmes qui sont au cœur des transformations des systèmes de travail. Autrement dit, les paramètres constitutifs des réformes empruntent leur schéma d'intelligibilité à la sphère productive. Plus précisément, les principes tels que l'obligation de partenariat, l'enracinement de la formation dans les situations de travail, la redistribution des rôles entre acteurs éducatifs et professionnels, l'ajustement quantitatif et qualitatif des formations aux attentes des acteurs économiques... ont fait l'objet d'une relecture de notre part à la lumière des notions de flexibilité, de juste à temps et de relation client-fournisseur, d'intégration... paramètres qui organisent les mutations du champ du travail. Les nouvelles configurations éducatives, référées aux méthodologies de changement de l'appareil productif, seraient structurées autour de plusieurs composantes qui fonctionnent de manière systémique : un processus d'intégration formation/production ancré sur une forme spécifique de partenariat de type client-fournisseur ; une régulation par le contrat centrée sur la flexibilité de la prestation éducative et son ajustement aux besoins ; une capacité à gérer la diversité et l'hétérogénéité ; un fonctionnement souple, modulaire mettant en jeu l'individualisation de la formation. La conception des dispositifs autoriserait en effet :

- la *flexibilité de la prescription quantitative* : on peut former peu ou beaucoup d'étudiants et de salariés en fonction du besoin identifié au niveau de l'instance périphérique qu'est l'entreprise ; on peut ouvrir ou fermer des filières en fonction de la pérennité des besoins exprimés dans des partenariats viables ;
- la *flexibilité de la prescription qualitative* : la formation ne relève plus d'une logique des disciplines mais est élaborée à partir des profils d'emploi dans l'entreprise. Les dispositifs autorisent la prise en compte du client dès la conception du produit et tout au long du processus de formation avec l'impératif d'implication forte des entreprises dans le choix des candidats, dans la définition des contenus d'enseignement et l'organisation de la formation, dans la délivrance du diplôme ;
- *l'intégration*. Les différentes réformes sont conçues comme un outil de désenclavement des niveaux d'enseignement dans une perspective de constitution de filières entre les niveaux techniciens, cadre technique, ingénieur. Leur fonctionnement attendu est également sous le signe de l'intégration : intégration de deux champs habituellement séparés, celui de la formation et celui du travail, décloisonnement des voies de formation initiale et continue...

Le transfert de paradigmes de la sphère productive à la sphère éducative autorise un nouveau mécanisme de pilotage de la formation. En parallèle à un mécanisme de pilotage de la formation par l'offre et de pilotage par la demande, pour reprendre la conceptualisation de Bernard Charlot, seraient créées, dans l'enseignement supérieur, les conditions d'un mécanisme de pilotage que nous avons appelé " par la commande ", au plus près des attentes et objectifs exprimés par les acteurs économiques.

La notion de pilotage par l'aval renvoie à un double niveau de référentiel en matière d'articulation entre système éducatif et système productif :

- Un niveau plus général, macro-social, celui des politiques éducatives, la notion de pilotage par l'aval renvoie à l'instauration du primat de

l'économique dans le champ éducatif matérialisé par ce que Bernard charlot dénomme “ logique de la demande ” (charlot 1987) ;

- Le niveau plus micro-social de l'articulation entre l'éducatif et le productif renvoie à la transposition d'outils et de principes de la sphère productive à la sphère éducative.

Logique de la demande

Au niveau macro-social de l'articulation entre système éducatif et système productif, nous avons postulé que l'instauration d'un mécanisme de pilotage par l'aval, au plus près des attentes exprimées en aval par les acteurs économiques prend sens dans un processus analysé par Bernard Charlot dans ses travaux relatifs aux mutations du système éducatif ⁷². En effet, comme le souligne Bernard Charlot, depuis le début des années 80, s'est opérée une véritable mutation au sein du système de formation initiale et continue. Cette mutation a pour substrat ce que Bernard charlot a dénommé “ logique de la demande ”. La logique de la demande renvoie au thème fort de l'investissement formation. Ce thème devient à cette époque un thème porteur dans les milieux économiques et un objet de recherche dans les milieux scientifiques, en relation avec le mouvement de réactivation de la formation permanente en entreprise. La logique de la demande repose sur le primat de l'économique : les objectifs fixés au système d'enseignement sont explicitement d'accroître sa productivité et sa qualité “ évaluée par son efficacité dans le champ économique ”. Les pouvoirs publics avancent, dans les années 80, le thème fort de la qualité – qualité des hommes, qualité des systèmes. “ Une définition naguère réservée à l'enseignement professionnel et technique est étendue à la formation générale elle-même ”. Le passage à la logique de la demande est analysé par Bernard charlot comme une forme d'articulation souhaitée à la fois par le système économique dans une concurrence internationale qui suppose que “ chacun mobilise ses ressources ” et par les formés et leur famille –développant à l'égard de l'éducation et de la formation une attitude de plus en plus consumériste “ une demande d'un service spécifique sur le marché de la consommation tertiaire “ : la demande est ainsi à la fois économique et sociale. L'approche explicitement et ouvertement économique fait entrer dans le système sémiotique de l'éducation des notions notamment issues de l'économie et de la gestion des entreprises.

Logique de l'offre

Cette nouvelle manière de penser l'éducation n'est cependant pas incompatible avec un mode d'articulation entre système éducatif et système productif pour l'essentiel piloté par une logique de l'offre : cette logique procède à partir de savoirs structurés en disciplines, du contenu de ces savoirs et de leur mode de transmission, de l'inculcation de valeurs culturelles et sociales ; fondamentalement la logique de l'offre vise d'abord à former un individu et non à donner accès à l'emploi.

⁷² Charlot B. “ 1959-1989. Les mutations du système éducatif ”. Education permanente N° 98, 1989.

Dans ce que Bernard Charlot dénomme logique de la demande, le système d'enseignement initial cherche à améliorer son efficacité, mais garde néanmoins le monopole de ce que l'on peut considérer comme les grandes fonctions éducatives⁷³ :

- - la prescription quantitative et qualitative c'est-à-dire l'identification des besoins de formation, la formulation des filières, des programmes, des référentiels et des pédagogies,
- - la production de formation et de formés y compris la formation des enseignants et des formateurs,
- la sanction (la délivrance des diplômes),
- l'évaluation (ou contrôle qualité).

Avec la logique de pilotage par l'aval ou logique de la commande, où la formation est appelée par le besoin, ces grandes fonctions sont co-assurées par l'instance productive et l'instance éducative, par l'Etat central et les périphéries.

Le pilotage par l'aval, un moyen de revivifier la relation formation-emploi

Le mode de pilotage par l'aval vise à introduire de nouvelles procédures d'articulation entre formation et emploi. Le partenariat et l'alternance sont en effet conçus comme les outils privilégiés d'articulation entre l'éducation et l'économie. Avec le pilotage par l'aval, les fonctions éducatives seraient co-assurées par les acteurs pédagogiques et par les acteurs économiques dans une recherche d'adéquation formation-emploi.

Le partenariat articulé au principe d'alternance, constitutif des différentes réformes, est ainsi la clé de voûte d'un système où l'ajustement éducation-économie est conçu non plus en termes de relation formation-emploi mais en termes pourrait-on dire d'emploi-formation. C'est ce que recouvre la notion d'ajustement quantitatif et qualitatif de la formation au plus près des besoins économiques qui intervient de manière tout à fait inédite à ce niveau de formation. Le partenariat et son corollaire l'alternance sont les outils globaux qui permettent de viser aux différents niveaux la meilleure adéquation possible entre les formations et les évolutions économiques et technologiques tant au plan quantitatif que qualitatif, au niveau des politiques nationales d'éducation comme au niveau le plus micro, du secteur, de la branche ou de l'entreprise. En fait les outils d'ajustement formation-emploi ayant montré leurs limites, ce serait au partenariat de relever le défi de " l'introuvable relation formation-emploi (L. Tanguy 1986). Le partenariat est une solution préconisée pour tous les systèmes d'enseignement, tant pour ceux qui, comme la France ont une tradition de formation par l'appareil scolaire, que pour les pays qui ont privilégié une formation professionnelle pilotée par les milieux économiques. C'est en tout cas l'idée qu'exprimait le recteur Claude Pair dans un colloque de l'Unesco en 1994 : " c'est un partenariat dans le temps

⁷³ Le terme comme la caractérisation des fonctions est emprunté à Paul Dupouey *L'approche qualité en éducation et formation continue*. Les éditions d'organisation , Paris. 1992.

(entre établissements de formation, employeurs, syndicats et pouvoirs publics) qui seul peut remplacer l'impossible planification dans un monde incertain.⁷⁴

Ainsi, le pilotage par l'aval peut-il être saisi comme un moyen de revivifier la problématique de l'adéquation. Il repose sur une recherche d'adéquation de la formation à l'emploi en juste à temps, il vise à restaurer une recherche d'adéquation formation-emploi au plus près des besoins locaux.

En conclusion, nous avons été amenées à saisir les différentes réformes initialisées par la puissance publique depuis dix ans et référées à la notion de "professionnalisation" non pas comme des innovations dont la portée serait circonscrite à des segments particuliers de l'enseignement supérieur mais comme l'expérimentation en vraie grandeur de règles nouvelles de fonctionnement fondées à travers l'alternance et le partenariat sur la redistribution des rôles entre acteurs, de nouveaux rapports entre l'éducatif et le productif par la logique de pilotage du dispositif. Ces réformes procèdent non d'actions isolées mais de politiques publiques d'éducation dans la mesure où elles peuvent être appréhendées comme "un programme d'action coordonné"⁷⁵, légitimé par l'autorité nationale, mais "co-construit par plusieurs sujets sociaux"⁷⁶, l'Etat, les entreprises, les organismes de formation, les organisations professionnelles patronales et de salariés"... Recourir à la notion de politique publique c'est questionner les différents dispositifs en tant que "processus de médiation sociale" dont l'objet est de prendre en charge les désajustements qui peuvent intervenir entre un secteur et une société globale"⁷⁷.

Ces politiques publiques qui sous-tendent la création de filières professionnalisées sont innovantes dans le sens où elles sont porteuses de méthodologies de transformation de l'enseignement supérieur qui rompent avec les logiques antérieures de changement.

- Tant les NFI que les IUP et les licences professionnelles participent d'une volonté de rapprochement éducation-économie ayant pour objet essentiel de répondre en quantité et en qualité aux mutations qui affectent la sphère du travail.
- Elles poursuivent un objectif de démocratisation à travers la diversification du système d'enseignement supérieur et l'ouverture de nouveaux cursus à des détenteurs de BTS/DUT et de DEUG.
- Elles prennent place dans la longue lignée des solutions innovantes déjà mises en œuvre pour remédier à un dysfonctionnement majeur considéré comme spécifique à la France au regard des pays européens : la coupure historiquement constituée en deux blocs entre université et système dit

⁷⁴ Pair cl., "La formation professionnelle hier, aujourd'hui et demain", commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle, UNESCO, Paris, janvier 1994.

⁷⁵ Nicolas Le Strat P., "Le don ou la tentation de l'en-deça". Futur antérieur vol. 19- 20 1993

⁷⁶ Muller P, *Les politiques publiques* Paris PUF. Que Sais-Je ? 1990

⁷⁷ *Idem.*

“ des écoles ”⁷⁸. Il s’agit de ne pas laisser le monopole des formations supérieures professionnalisées au seul système des écoles, considéré comme élitiste, malthusien, inégalitaire et trop peu diversifié.

- Ces politiques publiques participent de la recherche d’intégration des formations professionnelles supérieures aux normes communautaires majoritaires (en termes de durée et de niveau de formation). Cet objectif s’inscrit dans une démarche visant à mettre en place les conditions d’une reconnaissance mutuelle des diplômes dans l’espace européen. En lien avec cette volonté d’harmonisation européenne, elles participent également d’un objectif de lisibilité des formations.

Des prescriptions en matière de partenariat qui varient d’une réforme à l’autre

Le rapprochement éducation-économie fait, en France, l’objet d’une institutionnalisation et donne lieu à des prescriptions nationales, incorporées dans les politiques publiques. Les pouvoirs publics tendent à cadrer les initiatives locales. La prescription fondamentale concerne le partenariat : il est, rappelons-le, obligatoire à toutes les étapes du processus éducatif. Si cet impératif n’est pas mis en œuvre, l’habilitation peut être suspendue. Sur cette prescription générale se greffent des modalités qui varient d’un cursus à l’autre. C’est ce que traduit une comparaison plus fine des textes officiels relatifs à la création des NFI, IUP, licence professionnelle :

- *prescription relative au poids des professionnels et des universitaires dans la commission d’expertise* chargée d’évaluer la qualité des projets : composition à parité de professionnels et d’universitaires (NFI et licence professionnelle), absence de prescription (IUP) ;
- *prescription relative au volume d’enseignement dispensé par les professionnels* : le décret qui fonde la création de la licence professionnelle stipule que les enseignements sont assurés pour au moins 25 % de leur volume par des professionnels alors que c’est la moitié des enseignements des IUP et NFI qui doivent être dispensés par des intervenants exerçant une activité en entreprise ;
- *prescription relative au poids des séquences en situation de travail* : la formation doit être organisée en milieu professionnel pour 1/3 de sa durée (IUP) ; la formation au sein de l’entreprise est d’une importance et d’une durée quasi équivalente à la formation dans un établissement ” (NFI)
- *prescription relative au poids des acteurs dans le jury final* : le titre est décerné sur proposition d’un jury composé à parité de professionnels et d’enseignants-chercheurs (IUP et NFI) alors que pour la licence professionnelle, ce même jury comprend pour au moins 25 % et au plus 50% de professionnels.

Un constat s’impose : on assiste avec la licence professionnelle à un assouplissement de la règle partenariale. Ce phénomène est-il le signe d’un recul en matière d’exigence de la part des pouvoirs publics, d’un retour à une logique antérieure

⁷⁸ Partition fondée par un décret impérial du 17 mars 1808.

de fonctionnement, mécanisme qui alimenterait les travaux théoriques sur la permanence sociétale ? L'hypothèse que je formule est différente : la dimension moins prescriptive en matière de coopération entre les deux sphères observée à propos de la licence professionnelle traduirait un choix stratégique de la part du réformateur, celui de donner davantage de poids au jeu des acteurs locaux et d'accorder une large place à la concertation et à la négociation au niveau des établissements d'enseignement. Le cadre général aurait été conçu pour permettre aux "établissements de construire, sans brider a priori leur créativité, leur projet avec les professionnels (volume et contenus d'enseignements, projet tutoré, stages etc.)."⁷⁹ Le choix d'une stratégie "en douceur" est confirmé par le responsable 2^e et 3^e cycle de la Direction des Enseignements Supérieurs : "On ne peut forcer les universités à quoi que ce soit et donc on attend que le système se mette progressivement en place". Une telle stratégie centrée sur le dialogue entre les parties ne concerne pas que le niveau local, elle est manifeste aussi au niveau du fonctionnement attendu des instances nationales et structure le processus qui a conduit à la prise de décision. La construction de la licence prend en effet appui sur une longue période préparatoire, d'une durée d'un an, visant à mobiliser autour du projet une pluralité d'acteurs universitaires, patronaux et syndicaux.

Quelles interprétations des règles nationales par les acteurs locaux ?

Quelle est l'interprétation par les acteurs locaux des nouvelles règles du jeu en émergence et leur acceptabilité dans le champ universitaire ? Quel est le sens des rapports qui s'instaurent ? C'est à la lumière d'une étude relative à la filière "professionnalisée" la plus récemment créée – la licence professionnelle⁸⁰ – que j'apporterai des éléments de réponse à ces interrogations. L'investigation de terrain met en évidence une diversité de pratiques au niveau local. Les éléments de cette diversification ont été repérés à travers les points sur lesquels chacune des filières organise les échanges aux différentes étapes importantes du processus de formation, notamment sur des points nodaux comme l'affectation du pouvoir de décision en matière de conception, de gestion, de suivi, de contrôle et d'évaluation finale de la formation. Une attention toute particulière a été portée aux étapes essentielles que sont :

- L'identification des "besoins". Quelles sont les méthodologies retenues pour analyser les "besoins", formaliser les objectifs ? Qui sont les prescripteurs de la formation ? Comment s'organisent les échanges, quelle est l'implication des acteurs à cette étape ?
- La sélection des candidats pour l'entrée dans les licences professionnelles et les procédures de détection des "potentialités".

Une des conclusions centrales de l'étude est que la diversité des pratiques renvoie à des logiques contrastées de régulation de la formation que l'on peut structurer autour de deux pôles :

⁷⁹ CNESER du 25 octobre 1999 : projet d'arrêté portant création de la licence professionnelle.

⁸⁰ Grandgérard C. Maillard D., Veneau P. Les licences professionnelles, une nouvelle acception de la professionnalisation dans les universités ? Rapport à paraître. Céreq.

- *le pôle du “ pilotage par l’aval ”* : l’instance économique s’engage, aux côtés de l’instance éducative, à toutes les étapes du processus de formation. Minoritaire, il s’actualise dans des licences professionnelles essentiellement préparées dans le cadre de l’apprentissage ou de contrats de qualification ;
- *le pôle du pilotage par “ l’offre ”* : l’instance éducative conserve l’essentiel de ses prérogatives traditionnelles et joue un rôle majeur dans l’élaboration des objectifs, des qualifications et profils recherchés, dans la conception du dispositif. L’implication des professionnels prend alors des formes et des degrés variables. Ce pôle représente l’essentiel des créations.

Dans le cadre de cette communication, je mettrai l’accent tout particulièrement sur le premier pôle, celui de l’instauration de nouveaux rapports entre instances éducative et productive et tenterai d’alimenter la réflexion à partir des interrogations suivantes : Quels sont les contours des configurations éducatives qui procèdent d’un mécanisme de pilotage par l’aval et de quels modes de rapprochement université-entreprise sont-elles porteuses ? Comment émergent-elles ?

Les configurations éducatives pilotées par l’aval sont soutenues tant par des composantes UFR qu’IUT⁸¹. L’implication forte des acteurs économiques tout au long du cursus, centrale dans ce mode de régulation, prend des formes variables selon les rapports de pouvoirs mis en œuvre :

- *Copilotage par les acteurs des deux sphères* dans le cadre d’une complémentarité de rôles et de compétences tout au long du cursus. La négociation, l’élaboration de compromis autour d’objets de transactions sont au cœur de tels dispositifs.
- *Pilotage de la licence professionnelle par l’acteur économique*, porté par une vision fortement instrumentalisée de la formation et la prégnance du registre marchand. Le rapprochement entre instances prend, dans ce schéma, la forme de relations de sous-traitance ou de relations client-fournisseur.

Une approche sectorielle – celle de la Banque - m’est apparue particulièrement pertinente pour appréhender ces diverses formes de pilotage par l’aval et mettre en évidence les enjeux en matière de formation, de qualification et de profil recherchés qui les sous-tendent. L’analyse des licences professionnelles “ Banque ” traduit l’existence des deux logiques : celle du copilotage, portée par des UFR ou IUT et des sociétés de crédit ; celle du pilotage par l’instance professionnelle, la fédération patronale en l’occurrence, interlocuteur économique d’UFR. L’engagement fort des professionnels dans le nouveau cursus, qui est une des marques du secteur, s’explique fondamentalement par l’urgence des problèmes auxquels il est d’ores et déjà confronté notamment un déficit important en main d’œuvre d’ordre quantitatif et qualitatif.

Logique de copilotage

La coopération entre acteurs éducatifs et professionnels procède du principe de co-implication tout au long du cursus et de la parité : co-conception, co-production d’enseignement, co-évaluation- co-délivrance du diplôme. “ On est “ co ” partout ” (partenaire professionnel). La phase d’identification des besoins ne suit pas une voie

traditionnelle, elle fait l'objet d'une coanimation dans le cadre de relations constantes en dehors de toute juxtaposition. Toutefois, les modalités de répartition des tâches varient d'un dispositif à l'autre notamment en ce qui concerne la phase d'identification des besoins et le poids respectif des acteurs dans la construction de la maquette. Contrairement à toute attente, l'origine du dispositif n'émane pas exclusivement d'une demande externe formulée par les professionnels. Celle-ci peut faire l'objet d'une demande interne travaillée par l'universitaire porteur de projet en association étroite avec ses partenaires économiques.. Il s'agit dans ce cas d'un profil spécifique d'enseignant du supérieur : c'est dans une longue expérience en entreprise que l'acteur éducatif puise sa légitimité à piloter les phases d'analyse des besoins et de conception de la licence.

Lorsque les partenariats sont expérimentés de longue date, les conditions sont requises pour construire les échanges de manière contractuelle et coproduire un cahier des charges. Cet outil, négocié au niveau national entre l'instance professionnelle et les composantes universitaires, constitue un cadre de référence pour les rapports locaux. Conçu pour être souple, il laisse une large place aux initiatives émanant du terrain et aux régulations locales. Plus globalement, la construction des rapports dans ce schéma repose le plus souvent sur un " nœud de contrats ". A toutes les étapes du processus, c'est la forme contractuelle qui organise les échanges : cahiers des charges comme nous l'avons dit, mais aussi conventions (convention d'ingénierie pédagogique...).

Cette logique de régulation de la formation regroupe des licences professionnelles dont l'élément fédérateur est de promouvoir une conception transversale de la formation au service d'une réflexion prospective en matière de formations, de fonctions et d'organisations du travail. Pour prendre l'exemple des fonctions de chargé de clientèle, une telle perspective repose sur une appréhension globale du client ; elle rompt avec la segmentation dominante du marché, avec les hiérarchisations largement en vigueur dans le secteur. La licence professionnelle est dans ce cadre au service d'une recomposition de fonctions traditionnellement éclatées.

Logique de pilotage par l'instance patronale

La licence professionnelle est issue d'une commande de la fédération patronale formulée auprès d'un ensemble d'UFR réparties sur le territoire national, commande médiatisée par l'organisme de formation de la branche. L'engagement de l'instance patronale dans le nouveau cursus participe d'une évolution de sa politique de formation, fondée sur une diversification de l'offre depuis ces dernières années (diversification des voies et des niveaux de formation) et sur une nouvelle stratégie de formation : ouverture de la branche à un partenariat avec l'université dans le cadre de formations initiales par apprentissage.

Le rapprochement dans ce scénario est construit selon le mode de la sous-traitance : l'université devient prestataire de services et facture ses services à l'instance professionnelle. Elle assure les enseignements académiques et délègue à son partenaire une grande part de ses prérogatives. L'acteur professionnel pèse d'un poids dominant à toutes les phases du cursus : il est concepteur de la maquette, dispense près de 60 % des enseignements, est entièrement responsable de l'organisation et du contenu des périodes en entreprise, du projet tutoré ; enfin, il est majoritaire dans le jury chargé de la délivrance du diplôme.

La recherche d'adéquation formation-emploi procède ici d'un mécanisme où la référence nationale – un cahier des charges très prescriptif - est déterminante et autorise une marge de liberté quasiment nulle au niveau des universités.

La professionnalité attendue, étroitement spécialisée, prend ici sens dans des organisations du travail très hiérarchisées, en relation avec une segmentation forte du marché en niveaux et types de clientèles.

L'actualisation des prescriptions ministérielles va dans ce scénario au-delà des équilibres préconisés par le réformateur en matière d'échanges universités-entreprises. " On assiste à une perte d'extériorité du monde de l'université par rapport à celui de l'entreprise qui permet d'expliquer l'absence de point d'appui critique permettant de fonder une prise de distance face à l'autre univers ".⁸²

Conclusion

Dans ce secteur professionnel traditionnel, fortement structuré, confronté à un déficit quantitatif et qualitatif en main-d'œuvre, les acteurs économiques s'impliquent fortement dans des partenariats avec l'université. Les conditions sont remplies, dans ce secteur, pour que soient fondés des échanges contractualisés entre acteurs éducatifs et professionnels locaux, régulés par des cahiers des charges à vocation nationale dans un souci d'homogénéité du " produit " et de lisibilité pour les recruteurs. Cette référence nationale autorise des ajustements moindres ou au contraire est conçue comme un cadre souple et évolutif, susceptible d'adaptations à la périphérie en fonction des spécificités de l'environnement local.

Nous avons vu que les professionnalités qui sont au cœur de ces mécanismes de régulation de la formation font l'objet de représentations profondément divergentes : compétences élargies au service d'organisations du travail renouvelées et " apprenantes ", compétences étroitement spécialisées au service d'une segmentation du marché très hiérarchisée. Ce constat donne une force accrue aux analyses effectuées par Michel Bauer et Elie Cohen lors d'une recherche spécifiquement consacrée aux ingénieurs, mais qu'il paraît légitime d'étendre aux dispositifs étudiés ici : les objectifs, mais aussi les matières retenues et les contenus qu'elles recouvrent font l'objet d'enjeux, en fonction des représentations de l'usage social des savoirs que se font ceux qui les élaborent : " Ni l'ensemble des matières enseignées, ni le contenu de chacune d'elles ne s'imposent, donnés *a priori*, aux acteurs qui élaborent un curriculum (...). Ils résultent au contraire de l'action de différents groupes de scientifiques, d'enseignants, d'industriels qui au travers d'ententes et de conflits font prévaloir une certaine conception de différentes disciplines scientifiques, de différents savoirs et de leur usage social et tentent, ce faisant, d'imposer et de légitimer orientation scientifique et leur projet industriel ".⁸³

⁸²Doray P., Maroy Chr., la construction sociale des relations entre éducation et économie. De Boeck Université Bruxelles, 2001.

⁸³ Bauer M., Cohen E., " Politiques d'enseignement et coalitions industrialo-universitaires. L'exemple de deux " grandes écoles " de chimie, 1982-1976 ". In Revue française de sociologie, XXII, 1981.

"GRANDES ÉCOLES" ET PROCESSUS D'INTERNATIONALISATION DE LA FORMATION

SARAH GHAFFARI, GILLES LAZUECH, ERIC ROUSSEL⁸⁴

Introduction

De plus en plus, l'internationalisation des formations est perçue par les établissements diplômant des cadres et des ingénieurs comme un enjeu majeur de leur adaptation. A partir de faits précis tirés pour partie d'une enquête par questionnaires (intitulée "Recherche sur la mobilité internationale des cadres") et d'une observation de type ethnographique à l'école des Mines de Nantes, nous montrerons comment elles y répondent par diverses stratégies.

Depuis la fin des années 80 l'ouverture internationale des grandes écoles est en marche, les innovations en la matière ont été nombreuses, tant dans la formation initiale (avec la forte croissance des cursus double diplômes, la généralisation des séjours dans les universités étrangères, le développement de spécialisations et/ou d'options tournées vers l'international etc.) que dans les diplômes complémentaires : MBA, masters spécialisés, etc... Ce processus a pour effet d'insérer les écoles françaises dans des réseaux internationaux d'écoles et d'universités (réseau TIME pour les écoles Centrales, réseau CEMS pour HEC, réseau ABE pour l'école de commerce de Nantes Audencia)⁸⁵ et de raviver au sein de l'espace national une certaine concurrence entre les écoles, au point d'en bouleverser les hiérarchies intermédiaires (voir classement des écoles).

A l'occasion de ce texte nous aimerions montrer que les grandes écoles ont, face à l'internationalisation, des logiques adaptatives visant à développer une offre de formation (cursus initial ou post-graduate) qui "répondent" aux besoins supposés du marché de la formation, mais également des logiques proactives qui les rendent partie prenante des processus d'internationalisation actuellement en cours ; ces deux logiques se cumulant dans le processus de transformation et de redéfinition du système de formation des cadres diplômés.

Les grandes écoles face à l'internationalisation des formations

L'internationalisation des formations et l'ouverture internationale des grandes écoles françaises apparaissent, au premier abord, être le résultat d'une nouvelle configuration économique qui impose aux écoles de réagir en développant des logiques adaptatives aussi bien dans le mode que dans le contenu de la formation offerte aux élèves.

Face au processus de mondialisation et d'eupéanisation des économies, le processus d'internationalisation des formations de cadres et d'ingénieurs permet à une école ou à un groupe d'écoles de se positionner sur un marché du travail qui n'est plus

⁸⁴ CENS – Université de Nantes

⁸⁵ Respectivement TIME, Top Industrial Manager Europe ; CEMS, Community of European management School ; ABEAlliance for Business Education.

strictement lié au marché domestique. Former à l'international semble être une réponse adaptative des écoles de cadres à l'internationalisation de l'économie et des entreprises. D'où un ensemble de réponses :

- -La généralisation des séjours académiques et des stages en entreprises à l'étranger au cours de la formation initiale : Selon notre enquête⁸⁶, 43% des élèves ingénieurs sortis de l'école avant 1992 avaient réalisé un stage dans une entreprise à l'étranger ; 72% pour ceux sortis après 1992 (pour les séjours académiques respectivement 15% et 25%).
- -Le développement de l'enseignement des langues. Si la maîtrise de deux langues étrangères n'augmente que lentement (les ingénieurs sortis depuis plus de 10 ans de leur école sont 61 % à parler de façon standard deux langues étrangères ; 66% pour les moins de 10 ans), on constate, en revanche, deux évolutions importantes depuis la fin des années 80. Premièrement, la possibilité de choisir certaines langues "rares" comme le portugais, les langues slaves, le japonais, l'arabe ou le chinois se développe. Ces langues sont souvent nouvelles pour les élèves et s'ajoutent aux langues apprises antérieurement. Deuxièmement, dans des disciplines non linguistiques, apparaissent des enseignements entièrement réalisés en langue étrangère (principalement en anglais).
- -L'accueil d'étudiants étrangers dans les écoles et l'envoi d'élèves français dans des universités étrangères. Selon une étude réalisée par la Conférence des Grandes Ecoles, 13 000 étudiants étrangers auraient été accueillis dans l'une des 156 écoles membres de la Conférence ayant répondues à l'enquête en 1999 pour 7 741 en 1994 soit une progression de 68 % en cinq ans⁸⁷. L'intensification des échanges internationaux (qui se fait également avec le corps professoral) apparaît comme un mode possible de formation de dispositions internationales des élèves (ouverture culturelle, capacité d'adaptation, compétences linguistiques, formation d'un esprit de corps entre élites internationales, etc.). Compétences, en savoir-être et en savoir, de plus en plus souvent exigées par les recruteurs.

Une réponse à la demande des élèves

Si l'on peut parler sans trop de risque de l'existence, chez les anciens élèves d'écoles d'ingénieurs, d'une disposition spécifique à l'international différente du reste de la population, il convient pourtant d'éviter le piège qui consisterait à penser que les écoles sont à elles seules en mesure de la constituer. Si leur rôle ne peut être négligé, il convient cependant de le pondérer en considérant, *a priori*, que cette disposition n'est pas donnée par avance, mais qu'elle est plutôt le fruit d'une construction dynamique trouvant ses origines dans des conditions sociales antérieures que nous allons essayer de déterminer ici. En nous appuyant plus spécifiquement sur les résultats statistiques de

⁸⁶ Enquête réalisée par nous mêmes auprès de 350 anciens élèves d'écoles d'ingénieurs (écoles des Mines, école Centrale, école Polytechnique principalement) en poste à l'étranger au moment de l'enquête (2001-2002) ou ayant une expérience professionnelle significative à l'étranger.

⁸⁷ La Lettre de la CGE, n° 32, octobre 1999.

l'enquête⁸⁸ que nous avons réalisée entre juin 2001 et juillet 2002, nous nous sommes fixés, deux objectifs permettant d'éclairer cette orientation. Le premier consiste à cerner les manifestations d'une disposition à international puis d'en identifier les conditions de possibilité. Un second point cherchera à décrire les attentes des élèves en termes d'ouverture de la formation sur l'étranger. Ces attentes ne peuvent être dissociées de causalités circulaires qui unissent entre eux, dans une recherche de stratégies de distinction positive (logiques adaptatives et proactives) évolution des besoins du marché de la formation et objectifs des écoles et des élèves. L'intégration, dans l'offre de formation d'éléments, *a priori*, jugés extérieurs à leurs préoccupations, permet d'alimenter le processus d'internationalisation de la formation.

Un attrait pour les carrières à l'étranger

La lecture des résultats, notamment des tris à plat du questionnaire nous a conduit à formuler la proposition suivante : il existe dans la population des ingénieurs diplômés des dispositions différentes à percevoir l'internationalisation comme un champ d'investigation possible. Si la formation contribue à structurer cet espace comme possible, elle ne le décrète cependant pas. Nous pensons que l'attrait pour les carrières à l'étranger est indissociable d'une propension à la mobilité que nous qualifierons de *disposition à l'international*. Après avoir mis en évidence deux comportements à travers lesquels ces dispositions s'actualisent nous essaierons de déterminer, par quelques croisements statistiques, à quel héritage culturel elles se rattachent.

Parmi les questions que nous avons formulées dans notre questionnaire, certaines ont permis de stigmatiser une propension différentielle à la mobilité, perceptible au niveau de comportements pouvant être assimilés à des indicateurs d'un projet d'avenir personnel déjà finalisé. Ces comportements différenciés nous ont ainsi conduit à formuler l'hypothèse suivante : les individus qui effectuent un stage en entreprise et/ou des séjours d'études à l'étranger sur leur propre initiative, c'est-à-dire sans injonction forte de la part de l'école, possèdent des dispositions spécifiques à la mobilité. Les tris à plat nous ont alors permis de constituer deux sous-populations⁸⁹, regroupant respectivement 27 % et 16,5 % des effectifs. La sous-population 1 est constituée des anciens élèves, qui sans être contraint par l'école, ont réalisé un stage en entreprise à l'étranger à l'occasion de leur formation initiale. La sous-population 2 concerne ceux qui ont effectué des séjours d'études dans une école ou université étrangère à l'occasion de leur formation initiale sans avoir suivi nécessairement, là non plus, les conseils explicitement formulés par l'école.

Pour rendre compte d'un éventuel héritage culturel favorisant la propension à la mobilité, nous avons comparé ces deux sous-populations à la population globale des ingénieurs diplômés afin de dégager certains éléments qui pourraient les distinguer l'un de l'autre. Plusieurs pistes ont ainsi pu être ouvertes.

⁸⁸ Tous les résultats qui sont apportés dans ce chapitre proviennent du questionnaire qui a été mentionné ci-dessus. Voir la note en infra

⁸⁹ Les deux sous-populations ne sont pas exclusives l'une de l'autre et un même élève peut avoir à la fois fait un stage et réalisé un séjour sans qu'aucune des modalités n'aient été obligatoires ; puisqu'elles ne se confondent pas totalement, nous avons préféré conserver la distinction entre ces deux sous-populations.

L'héritage ...

En premier lieu, comparée à l'ensemble de la population, on s'aperçoit que les individus de la sous-population 1 et de la sous-population 2 ont eu, au cours de leur enfance et/ou leur adolescence, davantage de contacts avec des personnes de nationalités étrangères que la population globale. Avant d'avoir atteint 18 ans, 11 % de la population globale a résidé en France et à l'étranger, pour la sous-population 1, ce chiffre est de 28 %, pour la sous-population 2 il est de 20 %. Un des premiers attributs distinctif de ces deux sous-populations concerne donc une fréquentation précoce avec des individus d'origine étrangère. Par ailleurs, nous avons pu mettre en avant le fait que cette fréquentation différentielle se doublait de ce que nous avons appelé une "familiarisation à la mobilité". En effet, alors que seulement 8 % des personnes interrogées ont été scolarisées, en partie, dans un établissement bilingue ou international (y compris en France), ce pourcentage atteint respectivement 17 %, pour la sous-population 1 et 15 % pour la sous-population 2. Enfin, un autre point intéressant concerne l'origine sociale des individus les plus disposés à l'égard des carrières internationales. Par rapport à la population totale de la société salariale, notre population est sur-représentée par la catégorie des ingénieurs, cadres supérieurs, professions libérales, et professeurs du supérieur, sous représentée par celle des ouvriers et employés. On trouve dans la sous-population 1 et dans la sous-population 2, proportionnellement à notre population totale, plus d'ingénieurs, cadres supérieurs, professions libérales, et professeurs du supérieur, mais aussi davantage d'ouvriers et employés, mais moins de dirigeants d'entreprise et cadres de direction.

On pourrait ici se risquer à une comparaison qui aurait valeur d'hypothèse. Ne peut-on pas voir dans ce différentiel de représentativité – qui exclut le "haut du haut" de la société salariale, de la même façon qu'on peut articuler ensemble chances objectives d'ascension et taux de fécondité (dont on sait⁹⁰ qu'ils restent élevés pour les catégories dont les chances d'ascension sont encore lointaines, mais aussi chez celles qui appartiennent déjà aux catégories élevées) – le reflet de l'intériorisation des chances subjectives d'ascension; en gros, "l'attitude mobilité" n'apparaissant pas comme une nécessité pour ceux dont les parents appartiennent déjà aux catégories sociales les plus élevées ?

Les moyens de l'avenir ...

Notre questionnaire permettait, à travers certaines questions, de décrypter quels pouvaient être les moyens par lesquels les individus envisageaient de construire leur mobilité à l'internationale. Un facteur semblait, à ce titre, déterminant qui concerne la formation post-diplôme. Si bien souvent ce type de formation peut être vécu comme le moyen de se spécialiser sur des domaines fortement demandeur de main d'œuvre qualifiée, en France comme à l'étranger, il est aussi possible de voir émerger, dans certaines conditions, d'autres types de stratégies. La formation post-diplôme devenant par exemple un moyen d'obtenir une équivalence avec les systèmes étrangers et donc d'accroître ses chances de mobilité.

Sur la population totale, seulement 36 % des individus interrogés ont suivi une (ou des) formation(s) diplômante(s) après leur cursus initial. Or, il s'avère que, parmi eux, seulement 27,5 % l'ont fait dans l'optique d'une carrière à l'international.

⁹⁰. P. Bourdieu, "Avenir de classe et causalité du probable", *Revue française de sociologie*, XV, 1974, p. 3-42.

Formations post-diplôme et stratégie de mobilité à l'étranger.

| | | Vous avez suivi une ou des formations post-diplôme | | |
|------------------------------------|-----------------|--|-----------|-------|
| | | Oui, une | Oui, deux | Total |
| En vue d'une carrière à l'étranger | Oui tout à fait | 7,2 | 0 | 5,9 |
| | Oui, en partie | 21,4 | 22,2 | 21,6 |
| | Non | 71,4 | 77,8 | 72,5 |
| Total | | 100 | 100 | 100 |

Contrairement à ce que nous avons pu observer précédemment, il n'y a pas ici de différences significatives entre la population totale et nos deux sous-populations. Notre hypothèse ne paraît pas se confirmer et le fait de suivre une formation complémentaire ne semble donc pas être un moyen retenu pour préparer une carrière à l'étranger.

Dans la population composée de ceux qui ont, ou ont eu, une expérience professionnelle à l'étranger, 31,6 % ont l'intention de poursuivre une carrière à l'étranger sans projet de retour au moment de la passation du questionnaire, 56 % souhaitent poursuivre une carrière à l'étranger pour quelques années seulement, seulement 13 % n'envisagent pas de la poursuivre. Dans l'ensemble de la population ayant fait l'expérience de l'étranger, nous pouvons donc constater que certains l'ont réalisé en gardant à l'esprit l'idée d'une carrière en France. L'expatriation n'est alors qu'un moyen d'enrichir son Curriculum Vitæ pour un espace économique qui exige de plus en plus ce genre d'expérience. C'est là une différence importante qui permet de distinguer nos sous-populations. En effet, dans ce groupe d'ingénieurs, aucun de ceux que nous avons interrogés n'envisageait un retour immédiat en France. Proportionnellement ceux qui souhaitent poursuivre leur carrière à l'étranger encore quelques années sont ici plus nombreux que dans la population totale.

L'héritage culturel des dispositions à l'international

Les résultats apportés ci-dessus incitent à pondérer l'impact des formations sur la constitution d'une propension à la mobilité. Ni définitives ni données totalement à l'avance, les dispositions à l'international se construisent tôt. Parmi les éléments qui les composent et les façonnent, se mêlent une forme de familiarisation précoce et prolongé à l'expérience de l'étranger sous différentes formes, pays, individu, langue, mais aussi un apprentissage à/de la mobilité géographique, d'un pays à l'autre et non à l'intérieur de la France même. Parmi leurs effets, on remarquera que semble évacuée du champ des possibles l'idée de ne pas poursuivre une carrière à l'étranger, au moins pendant plusieurs années⁹¹.

Attentes des élèves en termes d'ouverture de la formation sur l'étranger

Parce que les élèves sont aussi au cœur de cette circularité que nous évoquions en début de chapitre entre le marché de la formation et les objectifs des écoles, il importe de cerner leurs attentes pour alimenter notre compréhension du processus d'internationalisation des écoles. En effet, et à son tour, l'internationalisation entraîne des changements dans la définition de l'excellence qui ont des répercussions sur la façon dont les élèves perçoivent leur propre excellence. L'aptitude à l'internationalisation est de plus présentée comme l'un des éléments constitutifs de la compétence professionnelle des cadres et ingénieurs.

Toujours en nous appuyant sur notre questionnaire, nous voudrions à présent évaluer les attentes des enquêtés en termes d'ouverture de la formation sur l'étranger en focalisant nos recherches sur deux registres qui dessinent une sorte de représentation archétypale de ce que représentent à leurs yeux l'idéal de l'internationalisation et l'idéal de l'excellence.

⁹¹ Il conviendrait, pour plus de précision, de pondérer ces résultats à l'aune du temps déjà passé à l'étranger, mais, des effectifs insuffisants ne nous permettent pas d'approcher ces finesses.

L'idéal de l'internationalisation

Dans un premier temps, nous avons demandé aux ingénieurs d'évaluer le degré d'internationalisation de leur école⁹² à l'aune des critères généralement mobilisés par les écoles et leurs prescripteurs du monde économique pour qualifier l'idéal de l'internationalisation des formations d'ingénieurs.

Certains des éléments jugés essentiels à la bonne façon de concevoir l'internationalisation des formations sont effectivement mis en pratique comme, par exemple, le nombre de partenaires étrangers de l'école, l'ouverture culturelle de l'école sur le monde et la qualité des cours de langue étrangère. En revanche, d'autres critères semblent être restés de l'ordre du discours ou n'ont pas été perçus par les ingénieurs interrogés. Sont ainsi considérés comme insuffisants : le nombre de professeurs et d'élèves étrangers dans les écoles, la possibilité d'effectuer un double cursus (français/étranger) diplômant, l'existence d'options préparant à une carrière à l'international (très insuffisant), les aides financières spécifiques pour les élèves allant à l'étranger ainsi que la faiblesse de la notoriété internationale de l'école.

Leurs attentes dans le registre de l'internationalisation de leur école renvoient donc à une demande d'une présence que l'on pourrait qualifier à la fois de physique (de présence de professeurs et d'élèves étrangers), de pratique (d'enseignement pratique et pratique de l'enseignement ; effectuer un double cursus [français/étranger] diplômant, options préparant à une carrière à l'international) et d'économique (aides financières spécifiques pour les élèves allant à l'étranger).

L'idéal de l'excellence

À l'aide de questions renvoyant cette fois à la représentation, que se font les personnes interrogées, de leurs qualités et défauts (distinctions positives et négatives) par rapport à leurs collègues étrangers occupant des postes comparables aux leurs, que nous avons évalué à travers différents critères, nous voudrions construire ce que peut être pour ces personnes un idéal de l'excellence.

Les résultats obtenus sont les suivants. Ce qui distingue [selon eux] dans le positif (en relief) les individus interrogés de leurs collègues étrangers renvoie à leur niveau scientifique ainsi qu'à leurs capacités d'analyse et de synthèse. Pour ce qui est de l'évaluation de leurs capacités de management, de la gestion du stress, de leur aptitude à travailler en équipe, de leur capacité à gérer les différences culturelles, de leurs perspectives de carrière, de leur rémunération, de leur niveau technique ainsi que de la confiance qu'on leur accorde les ingénieurs français en poste à l'étranger estiment qu'ils sont aussi compétents ou appréciés que leurs collègues nationaux. En revanche, il semble que rien ne les distingue dans le négatif de leurs collègues étrangers occupants des postes comparables aux leurs.

Un premier constat s'impose si l'on entreprend de faire le tour des attentes des ingénieurs français interrogés dans le registre de la fabrication de l'excellence, aucun

⁹². Deux rubriques cumulées nous permettent de le faire. À travers les deux rubriques : "très satisfaisant" et "satisfaisant" d'un côté et les "insuffisant" de l'autre à la question : "Évaluez l'internationalisation de votre école à l'aide des critères énoncés dans le tableau ci-dessous" on a là, en relief et en creux, ce que représente aux yeux des élèves l'idéal de l'internationalisation d'une école, et donc, en creux, leurs attentes dans le registre de l'internationalisation de leur école.

élément d'infériorité par rapport aux collègues étrangers n'apparaît en premier. Les personnes interrogées se distinguent dans le positif par rapport à la valeur qu'elles s'accordent et accordent aux autres dans les registres de leur niveau scientifique et de leurs capacités d'analyse et de synthèse. Leurs éventuelles attentes - celles qui pourraient venir alimenter des logiques anticipatives à la recherche d'une plus value dans le registre de la fabrication de l'excellence - concerneraient alors seulement des points où ils se sentent les égaux de leurs collègues étrangers sans donc pouvoir, pour cela, s'en distinguer en mieux.

Les grandes écoles dans l'internationalisation des formations

Les grandes écoles françaises ont fait également de l'ouverture internationale un puissant levier de transformation de leur pédagogie, de leur image et de conquête de nouveaux marchés de la formation. On doit constater que l'internationalisation des écoles et de leur formation est un élément clef de leur stratégie actuelle de développement : d'une part parce que l'internationalisation introduit de nouveaux principes d'excellence et de hiérarchisation des établissements dont les écoles de commerce et certaines écoles d'ingénieurs se font les promoteurs⁹³ ; d'autre part parce que les écoles visent par le développement de leur offre de formation à attirer vers elles un nouveau public (ceux des cadres en exercice en particulier).

Du point de vue de la pédagogie et de l'offre de formation,

Deux constats majeurs sont à faire. Le premier concerne la création, tout au long du cursus initial, de nouveaux enseignements tournés vers l'international comme, par exemple, le marketing international, la finance internationale, le management interculturel, la "global strategy", etc... Ces enseignements sont souvent dispensés en anglais.

Le second constat vient de la très forte expansion des mastères spécialisés et des MBA (400 inscrits en Mastères spécialisés dans les écoles d'ingénieurs en 86/87, 2200 en 2001/02 ; 420 inscrits en 86/87 pour les écoles de gestion, 2300 en 2001/02⁹⁴). Pour le premier trimestre 2002, 46 mastères ont été accrédités par la Conférence des Grandes Ecoles dont 20 tournés très spécifiquement vers l'international avec notamment la mise en place de cours et de stages spécifiques et la constitution d'un corps professoral partiellement étranger. Par ailleurs, selon la *Lettre de la CGE*, n°42, 25 % des élèves inscrits dans les mastères en 2001-2002 sont d'origine étrangère (36 % dans les écoles d'ingénieurs et 15 % des inscrits dans les écoles de commerce).

C'est au niveau "post-graduate" que les innovations pédagogiques à l'international ont été les plus remarquables. Parmi les nombreux cas recensés, nous pouvons citer, par exemple, l'ouverture, en janvier 2002 à l'école de commerce de

⁹³ Si le processus d'internationalisation a été au départ initié par les écoles de commerce visant à devenir plutôt des business schools comme l'EAP, plus récemment, HEC et l'école de Management de Lyon -anciennement école de commerce-, les écoles d'ingénieurs, dès le milieu des années 90 ont emboîté le pas en multipliant les accords d'échanges avec les universités étrangères et en développant, suite à l'initiative de l'école centrale de Paris, la formule des double diplôme.)

⁹⁴ In n° 42 de La Lettre de la CGE

Nantes, d'un mastère intitulé "*International purchasing and supply chain management*"⁹⁵ où l'enseignement est entièrement réalisé en anglais ou encore, le "*Trium Executive MBA*", diplôme international, s'adressant à des cadres de haut niveau et crée par HEC en 2001 avec la Stern School of Business de la New York University et la London School of Economics.

La même dynamique se retrouve dans les écoles d'ingénieurs qui elles aussi développent des mastères spécialisés et de MBA ayant une dimension internationale, avec, par exemple, le mastère "*Environmental Engineering*" à l'INP de Lorraine ou le "*MBA in Agribusiness*" à l'Ecole Supérieure d'Agriculture d'Angers (ESA).

Vers une Europe de la formation des cadres et ingénieurs

L'internationalisation des formations permet, dans une certaine mesure, de donner corps à un espace européen de l'enseignement supérieur.

- 47 % des élèves étrangers accueillis en 1999 dans les écoles françaises étaient d'origine européenne alors que 6 % venaient d'Amérique du Nord, 29 % d'Afrique ; 11 % de la zone Asie-Pacifique et 7 % d'Amérique du Sud.
- 80 % des accords de double diplôme en 2000 ont été réalisés avec des pays européens.

Il y a également le développement d'un système d'accréditation spécifiquement européen comme Equis. En France, la CGE met actuellement en place un label MS destiné à des formations ne débouchant pas sur un diplôme d'État afin d'en garantir la qualité au niveau international.

Parallèlement, on observe la mise en place de réseaux européens d'écoles et d'universités : TIME, CEMS, EUDOKOMA (European Doctoral School on Knowledge and Management, qui est un réseau doctoral européen auquel appartiennent le CERAM Sophia-Antipolis et 8 universités européennes).

En ce sens, la constitution d'un espace européen de la formation relève d'une logique proactive.

- Il s'agit de faire face au modèle nord-américain (Etats-Unis et Canada) de formation au management en insistant sur certaines spécificités liées à l'Europe : le pluralisme culturel européen face au prétention globalisatrice américaine.
- Il s'agit aussi de développer le marché de la formation payante, marché important pour assurer la pérennité financière des écoles (de commerce surtout). À ce titre, les économies de l'Est européen où la formation au management reste embryonnaire suscitent un intérêt grandissant de la part des institutions de formation. Ainsi au sein du réseau ABE, on trouve une école française, une école de commerce espagnole, une école de management britannique et une Académie hongroise ; en 2002 l'ESC Grenoble et l'Académie d'Economie Nationale de Moscou ont créé un MBA en E-business d'une durée de 12 mois et destiné à des cadres russes.

⁹⁵ Achats internationaux et management de la chaîne d'approvisionnement

L'internationalisation des écoles et des formations, un enjeu dans l'espace national des grandes écoles

L'internationalisation des formations et des écoles introduit une concurrence entre les écoles et bouleverse les hiérarchies dont certaines remontent au XIX^e siècle : Polytechnique devant l'école Centrale ; les parisiennes devant les provinciales ; les écoles de la "grande porte" avant celles de la "petite porte". Or, les écoles n'étant plus uniquement évaluées selon de critères strictement nationaux mais également en fonction de critères plus globaux, certaines des hiérarchies nationales sont remises en cause surtout pour les écoles de rang intermédiaire.

Alors que nos résultats montrent que les ingénieurs diplômés reconnaissent certains attributs de l'excellence à la française (en termes de savoir et de théorie) comme des avantages par rapport à leurs collègues étrangers, se trouve pourtant posée, au sein même des écoles, la question de la fidélité à une tradition nationale de sélection et de formation des élites (excellence méritocratique à la française) face à d'autres modèles de formation (anglo-saxons surtout) où l'expérience de terrain ("learning by doing", apprendre en faisant) fait partie intégrante de la formation dispensée aux élèves⁹⁶.

De fait, certaines écoles, même très prestigieuses dans l'espace national, ont connu de profondes transformations sous l'effet de leur politique d'ouverture à l'international. C'est notamment le cas de l'Ecole Polytechnique qui, depuis quelques années, reçoit de nombreux élèves étrangers (près de 20% pour l'année scolaire 1998-99) ce qui conduit les responsables pédagogiques de l'école à revoir en partie les modes d'admission (il n'existe pas de système de classes préparatoires ailleurs qu'en France et dans certains pays du Maghreb), ainsi que les débouchés offerts aux élèves (les élèves étrangers ne finissent généralement pas leurs études dans les écoles d'application et ils n'ont pas accès aux grands corps de l'Etat).

C'est aussi le cas semble-t-il pour l'école nationale des sciences politiques, (Sciences Po Paris), dont les objectifs sont redéfinis. Il s'agit moins, désormais, de préparer les élèves à entrer à l'ENA que de transformer l'école en business school. Comme l'affirme Alain Garrigou dans l'un de ses derniers ouvrages⁹⁷, la stratégie d'ouverture de l'école est manifeste : en 2001 Sciences Po avait signé 193 accords internationaux ; les élèves ont pour obligation de passer un an à l'étranger en stage ou à l'université ; 20 % d'élèves étrangers sont présents dans les murs de l'école en 2001-02.

Conclusion : la fin de la Noblesse d'Etat ?

L'ouverture mondiale du marché de la formation des cadres n'a pas seulement pour effet de déplacer les limites d'un espace national de la formation jusque-là fortement marqué par la norme d'Etat, elle bouleverse aussi, à l'intérieur de cet espace la hiérarchisation des écoles et modifie le contenu des critères qui mesurent et produisent l'excellence. Si les petites écoles d'ingénieurs et les écoles de commerce se mobilisent autour de l'internationalisation, si elles sont les premières à y investir une "nouvelle" pédagogie, il faut voir ici les effets d'un champ national de la formation qui,

⁹⁶ Voir notre ouvrage, Gilles Lazuech, *L'Exception française, le modèle des grandes écoles face à l'internationalisation*, Rennes, PUR, 2000.

⁹⁷ Garrigou Alain, *Les élites contre la République*, La Découverte, 2001.

jusqu'alors, leur imposait ses contraintes et qui, également, les condamnait à rester des écoles de second rang derrière les "grandes", dont la fondation remonte souvent au XIX^e siècle.

La création, en 1992, de l'école des Mines de Nantes illustre au niveau local une tendance plus générale, plus offensive également, de disqualification du modèle français de sélection et de formation des élites. Dans cette école, l'admission des élèves ne se fait qu'après qu'aient été évaluées leurs "qualités personnelles" par un jury dans lequel se trouvent réunis des professionnels de l'industrie et du recrutement. Le cursus s'inspire pour une large part de la conception anglo-saxonne du *learning by doing*, ayant déjà cours dans les business schools avec, en particulier, pour les élèves, la multiplication, des stages en entreprise et le développement d'une pédagogie par projet. L'Ecole appuie, en outre, son développement sur une politique de communication qui la présente comme très ouverte sur l'extérieur. L'esprit de l'Ecole se veut "grand ouvert" (selon la plaquette de présentation de l'école en 2001), c'est-à-dire dépassant le cadre devenu trop étroit de la formation d'une élite d'Etat. En définitive, ce que laisse voir le processus actuel d'internationalisation des écoles de commerce et d'ingénieur, c'est la façon dont un espace s'adapte à des évolutions qui, pour une part, s'imposent à lui mais qui, pour une autre part, anticipent et provoquent. Si l'internationalisation des économies se traduit par un relâchement du lien séculaire qui relie, assez fortement en France, les entreprises (les grandes) et l'Etat, il semble attendu que les grandes écoles s'affranchissent également du lien qui les rattachait historiquement à une définition nationale de l'excellence.

DEBATS

Animateur

Merci, donc on va se donner dix, douze minutes pour échanger, il y a une demande de parole. Moi, ce qui me frappe à l'issue de toute la matinée d'ailleurs, c'est un peu ce paradoxe entre une observation sur la longue durée qui laisse à penser qu'on est devant une révolution silencieuse du modèle français de formation des cadres, peut-être pas tellement silencieuse d'ailleurs, et puis, notamment la dernière intervention qui insiste sur la modestie finalement, de l'impact d'un certain nombre de réformes qui étaient très ambitieuses.

Carlos Da Silva

je suis doctorant à l'Université d'Evry-Val-d'Essonne, laboratoire Centre Pierre-Naville, et ma question s'adresse essentiellement à Chantal Darsch. Voilà : comment s'articule et comment peut-on analyser à votre avis les deux phénomènes que vous avez décrits et qui sont : pour le premier, l'introduction de critères de sélection à l'entrée des grandes écoles, qui ne sont plus basés sur des résultats scolaires seulement mais qui se rapprochent des méthodes de sélection ou d'embauche des entreprises, c'est-à-dire qu'il prennent appui sur des savoir-être en plus des savoirs et des savoir-faire ; et, pour le second phénomène, la diversification des niveaux et des modes de recrutement à l'entrée de ces mêmes écoles, c'est-à-dire bac, DEUG, maîtrise en plus des classes préparatoires aux grandes écoles. Donc, je pose cette question de la combinaison de ces deux phénomènes au regard des mécanismes de reproduction sociale. Ainsi, ces deux phénomènes se combinent-ils pour accroître encore le phénomène de reproduction ? En effet, les savoir-être sont – à mon avis en tout cas – au sortir des classes préparatoires des grandes écoles, avant tout des savoir-être de classes sociales. Et d'autre part, la diversification dont vous parliez – la diversification à l'entrée des grandes écoles, donc la diversification bac, DEUG, maîtrises – ne permet-elle pas finalement de repêcher les bonnes classes sociales entre guillemets, mais qui ont pris un mauvais départ ? Je pose aussi la question donc de l'articulation de ces deux phénomènes au regard du système de compétence prôné par le CNPF à l'époque, et maintenant par le MEDEF, depuis 98. Système de compétence qui est de plus en plus mis en œuvre dans les entreprises ? Phénomène qui, pour faire vite pour ceux qui n'en ont pas encore entendu parler, est celui qui consiste en un passage d'une logique de poste à une logique de compétences individuelles où dans la carrière le savoir-être, la demande d'implication subjective est de plus en plus forte. Donc je voudrais savoir si vous pensez que ces deux phénomènes viennent s'insérer dans un tel système.

Chantal Darsch

Sur la toute dernière question, vous avez ici quelqu'un de beaucoup plus qualifié que moi, qui est Sophie Pochic et qui vous dira beaucoup plus de choses que moi. Sur ce qui est de la reproduction sociale et des filières qui permettent de "repêcher" des enfants de cadres qui n'auraient pas d'emblée réussi les parcours scolaires d'excellence, quand on regarde en détail les

statistiques sur l'origine sociale des gens qui ont un DUT et rentrent dans les grandes écoles, elle est plus "populaire" que la moyenne. Il y a moins d'enfants de cadres.

On peut reprocher aux "grandes" écoles d'ingénieurs en particulier, d'être très reproductrice des élites, avec une moyenne d'environ 50% de diplômés dont le père est cadre, alors que dans la population il n'y a que 14 % de cadres. C'est donc une composition tout à fait distordue. Il est aussi vrai que pour infléchir ce modèle, il a fallu que d'autres types d'écoles soient créées, les écoles universitaires, qui recrutent des bac+2 ont un pourcentage d'enfants de cadres moins élevé. Mais ce sont les NFI, créées depuis une dizaine d'année, qui ont le pourcentage d'enfants de cadres le plus faible. Mais, il faut le reconnaître, même ce niveau minimum reste deux fois plus élevé que dans la population totale.

Dans le discours des écoles, le fait de diversifier les recrutements est présenté comme un élément important pour que leurs élèves ne vivent pas dans un milieu totalement homogène, qu'ils ne soient pas dans une monoculture, qu'ils aient un champ plus vaste de contacts avec des jeunes d'autres origines scolaires, au moins, et d'autres origines nationales avec la multiplication des étudiants étrangers.

Cependant, on peut contester la réalité de ce mélange, parce que quand on regarde de près dans les écoles, le mélange ne se fait pas spontanément, pour qu'il se fasse, il faut des politiques actives (TP et projets avec des groupes "mixtes" par exemple), sinon chaque sous groupe aura tendance à rester ensemble.

Alain Dermangian

Je suis un ancien des commissions du CNESER, de l'ACTS de la commission technique de suivi, donc à l'époque on s'était rencontré avec Madame Chantal Darsch, je constate une chose parce que j'avais beaucoup milité pour les NFI à l'époque, et que donc c'est un échec, c'est un échec qu'il faut certainement mettre en relation avec l'objet de ce qu'on a entendu ce matin, c'est-à-dire l'orientation des écoles d'ingénieurs vers le management. Quand se pose la question de savoir ce que doivent faire les ingénieurs en activité : est-ce qu'ils doivent faire du management et moins de technique ou est-ce qu'au contraire ils doivent faire du technique et résoudre un certain nombre de problèmes opérationnels dans l'entreprise ?

Mon constat, c'est que l'orientation des NFI : former des cadres de production est celui de l'échec de cette orientation . Ce qui ne veut pas dire que les NFI sont inutiles, mais qu'elles ne peuvent devenir le modèle dominant que l'on avait espéré. Il faut aussi distinguer deux débouchés : les grandes entreprises et les PME. Or, actuellement, on travaille pour les grandes entreprises mais elles représentent de moins en moins de salariés dans la société française. Donc, à terme c'est la question de la compétitivité des PME qui va se poser.

Animateur

encore une ou deux interventions de la salle, très brèves, puisqu'on a déjà pris du retard, puis ensuite la conclusion de la matinée à la tribune...

André Grelon

Ce que je voudrais dire, c'est que, si on se place sur un plan séculaire, il y a un certain nombre de mouvements qu'ont exposé Chantal, Colette et aussi d'une certaine façon l'équipe nantaise, qui peuvent être compris dans le cadre de ces mouvements. Un : il y a toujours eu une tendance de la part des établissements à essayer de grimper vers le haut et donc à quitter le domaine de la production. Et donc, à chaque étape historique, on voit apparaître un nouveau type d'écoles qui reprend cette demande lancinante, récurrente des entreprises, c'est : " nos ingénieurs ne font plus dans la production donc il faut créer un nouveau type d'établissement qui correspond à ça ". Avant la seconde guerre mondiale, on avait les Écoles d'Arts et métiers. Après, les Écoles d'Arts et métiers grimpant et tentant de devenir une grande école, on a créé les écoles nationales d'ingénieurs, les ENI. Ces ENI elles-mêmes ont essayé de se pousser du col, et puis, de devenir des écoles d'ingénieurs comme les autres. Et donc, on a à ce moment-là une nouvelle demande à la fin des années 80 qui se traduit par les ingénieurs de la filière Decomps. Alors, ça ne marche pas pendant un certain moment parce que ça tombe mal, parce que c'est précisément une crise économique et une crise de recrutement qui dure des années 92 à 95. Mais ce n'est pas de la faute des NFI en tant que telles, parce qu'il y a une conjoncture qui est défavorable. Sur ce type de procédure, il faut examiner ça à long terme.

Deuxièmement, à partir du moment où on a une massification des établissements, le recrutement par les classes préparatoires est tout à fait insuffisant parce que c'est un recrutement extrêmement étroit : les classes préparatoires, ça suppose beaucoup de profs, beaucoup d'encadrement, et ça ne peut pas être un enseignement de masse. Par conséquent, à partir du moment où on développe le nombre des écoles et des recrutements, on est bien obligé d'aller chercher ailleurs, et ça, ça s'est toujours fait.

Troisième élément, et sur ce point, le graphique de Chantal était très intéressant, il montre comment il y avait eu une augmentation du nombre d'ingénieurs. Et en même temps, ça ne veut pas dire pour autant qu'il y a eu une baisse de niveau, bien au contraire, puisque en 1947-48, on avait des écoles d'ingénieurs pour ne prendre que celles là, qui étaient des écoles à trois ans, à quatre ans et à cinq ans. Puis progressivement, l'ensemble de ces établissements est passé à un niveau bac+5 ou équivalent bac+5. Et donc, il y a eu une exigence de plus en plus forte.

Dernier élément, qui est un élément qu'on peut considérer de deux points de vue, d'une part, il y a quand même une augmentation de la population cadre par rapport à une diminution de la population ouvrière, ça, c'est un mouvement tendanciel, bon, il y a vingt ans, la population cadre, c'était pas 14 %, c'était 7% et la population ouvrière, elle baisse, un petit peu. Donc, on est bien obligé d'en tenir compte quand on regarde les origines sociales. Comme il y a une – relative – massification, les établissements sont amenés toujours à recruter à l'extérieur de la classe sociale où vocationnellement ils auraient tendance à prendre leurs étudiants, pour pouvoir élargir leur bassin de recrutement.

(???)

L'effet qui est observé quand les écoles quittent leur profil lié à la production pour aller vers des profils plus conceptuels, s'observe aussi en ce qui concerne

les réseaux internationaux. C'est-à-dire que la logique des écoles reste marquée par ce qui structure historiquement le champ des grandes écoles. Lorsqu'elles font des réseaux d'échange, ou des partenariats, elles essaient toujours de le faire avec une école dont le prestige scolaire correspond à peu près au leur. Et donc cette logique-là, on la retrouve tout le temps. L'Allemagne a un petit peu contourné cela, parce qu'il y avait deux systèmes en Allemagne, deux niveaux étanches de formation des ingénieurs. Il y a donc toujours eu la fabrication, on va dire les ingénieurs-techniciens des Fachhochschulen, qui n'avaient pas la possibilité de devenir autre chose et les ingénieurs des universités technologiques, Technische Universität.

En France, les universités aussi se trouvent impliquées dans cette logique. Je m'en suis rendu compte à des congrès de la FNEGE, où il y avait à la fois des grandes écoles et des universités. Certaines filières des universités sont en concurrence avec certaines formations de grandes écoles. Nous sommes dans un système un peu mouvant dans lequel effectivement les institutions peuvent être en concurrence les unes avec les autres, et ces concurrences elles sont importantes parce que cela met en jeu à la fois la crédibilité de leurs diplômes à la sortie, mais aussi en amont les ressources financières dont elles peuvent bénéficier.

Je n'ai pas eu le temps de le dire tout à l'heure, mais l'internationalisation, c'est aussi un moyen pour les écoles de "faire de l'argent". C'est-à-dire d'attirer vers elles des publics de cadres, d'ingénieurs en poste, qui vont suivre les filières payantes de formation continue. Une école qui serait taxée de "petite école d'ingénieurs", parce que recrutant un profil d'élèves venant de milieux ouvriers et employés, serait désavantagée en formation permanente, et très rapidement serait vouée à disparaître. Et en fait, tous les directeurs d'écoles, se donnent du mal pour essayer de sortir de cela. D'autres filières aussi attirent leur sein des universitaires, vont développer la recherche et se faire connaître de cette façon-là. Je crois qu'on est dans une structure de l'organisation de l'enseignement supérieur, je ne sais pas si c'est uniquement français, mais qui est très ancrée chez nous, depuis très longtemps.

(???)

C'est en rapport avec ce que disait notre collègue. Est-ce que la logique par les compétences, la gestion par les compétences, et le besoin pour les entreprises de mettre en place de nouveaux outils d'appréciation du travail du cadre, de plus en plus immatériel, est-ce que cela a des conséquences sur les formations, notamment sur les modalités de recrutement, c'est-à-dire des aspects beaucoup plus subjectifs donc beaucoup plus flous ? Première question, et deuxièmement pour Gilles, est-ce que cette logique de lutte, de classements des écoles, donc un champ des grandes écoles qui lutteraient entre elles pour un monopole, est-ce que ça implique effectivement une nouvelle figure du cadre d'aujourd'hui, est-ce que ça a un impact sur l'image du cadre aujourd'hui ? Est-ce que le cadre aujourd'hui va être effectivement plus rapide, plus réactif, pour répondre à une logique financière de classement et d'effet d'annonce ?

Gilles Lazuech

Bon. Pour aller très très vite. De toutes façons il est clair que l'internationalisation conduit les écoles françaises à être confrontées à des

modes d'appréciation de l'excellence, qui ne sont pas tout à fait les mêmes que ceux utilisés en France. C'est-à-dire que c'est vrai qu'il y a des modes d'excellence anglo-saxons qui ne sont pas strictement ceux qui existent en France. Donc, de fait, l'internationalisation des écoles les conduit, je dirais, de façon un peu mécanique, à, disons à mettre de l'eau dans le vin de l'excellence scolaire. Ca, c'est évident.

Et le deuxième point, on a essayé de montrer tout à l'heure que la hiérarchie des écoles est, en gros, fondée sur une logique d'excellence scolaire, c'est-à-dire qu'elle s'apprécie via la difficulté du concours. Les grandes écoles de commerce ne produisent pas en France les grands patrons, encore que les choses vont peut-être changer. Aujourd'hui, le grand patronat ne vient pas des écoles de commerce. Il vient des grands corps de l'État, formé par quelques grandes écoles. Il est vrai que ces écoles-là, compte tenu de la reconfiguration du capitalisme, ne sont plus forcément les mieux adaptées à former les dirigeants. Les entreprises d'État sont de moins en moins nombreuses. Elles ont une logique plus marchande, plus commerciale et vont trouver évident que ce que l'on peut appeler l'idéologie du manager, c'est-à-dire, celle où l'on privilégie les qualités comportementales (en plus bien sûr de connaissances techniques qui restent indispensables) leur correspond mieux. Du coup, ces écoles-là vont trouver en fin de compte des critères de production d'une excellence qui les arrange et dont elles seront en même temps le promoteur. Le problème de l'ensemble des écoles, tant de commerce que d'ingénieurs, c'est que, à la fois on veut garder les critères d'excellence scolaire à la française parce que ça permet effectivement d'avoir des gens qui ont des qualités de synthèse, et qu'en même temps, ce qu'on veut, c'est de ne pas avoir l'étudiant qui passe sa vie en bibliothèque qui est incapable de regarder son prof dans les yeux avant de rougir. Alors il faut concilier les deux logiques et ce n'est pas simple.

On veut continuer à former des gens qui atteindront le summum de l'excellence scolaire : le doctorat et en même temps former des managers, des meneurs d'hommes...

La formation des cadres

VOLUME II

TEXTES RASSEMBLÉS PAR **CHARLES GADEA**
AVEC LA COLLABORATION DE **CHANTAL DARSCH**



Actes de la journée
du **22 novembre 2002**

Université de Rouen / CA-Cereq de Rouen
Département de sociologie
Rue Lavoisier
76 130 MONT-Saint-AIGNAN

**Les cahiers
du gdr
CADRES**
2002-3
Cadres,
Dynamiques
Représentations
Entreprises
Sociétés

Le gdr CADRES

CADRES, DYNAMIQUES, REPRESENTATIONS, ENTREPRISES, SOCIETES

Le Groupement De Recherches « CADRES » - Gdr n° 2334 - a été créé par le Département des Sciences de l'Homme du CNRS pour une durée de quatre ans à compter du 1^{er} janvier 2001. Il relève de deux sections d'évaluation, les 36 (Sociologie, Normes et Règles) et 40 (Pouvoir, Politique, et Organisation).

Il est dirigé par Paul BOUFFARTIGUE*, sociologue, Directeur de recherche au CNRS (LEST).

Son comité scientifique est également composé de :

- Françoise DANY, gestionnaire, Professeur à l'Ecole de Management de Lyon.
- Charles GADEA, sociologue, Professeur à l'Université de Rouen.
- Guy GROUX, sociologue, Directeur de recherche au CNRS (CEVIPOF).
- André GRELON, historien, Directeur d'étude à l'EHESS.
- Jacqueline LAUFER, sociologue, Professeur à HEC.
- Gilles LAZUECH, sociologue, Maître de Conférences à l'Université de Nantes.
- Yves-Frédéric LIVIAN, gestionnaire, Professeur à l'IAE-Lyon.
- Sophie POCHIC, sociologue, Chargée de recherche au CNRS (Lasmas).

Les laboratoires de recherches qui l'ont fondé sont :

- Le LEST-CNRS (Aix-en-Provence), laboratoire support du GDR.
- Le LASMAS-CNRS (Paris-Caen).
- Le CEVIPOF-CNRS (Paris).
- L'ECOLE DE MANAGEMENT de Lyon
- Le GROUPE HEC.

Le CENS (Centre Nantais de Sociologie) et le GRIS (Groupe de Recherche sur les Innovations et la Société, Nantes) ont depuis rejoint le Gdr.

Le Gdr CADRES est né à la suite des « Journées d'études scientifiques sur les cadres » organisées à Aix-en-Provence en décembre 1999 et du livre qui en est issu¹. Il fait vivre un réseau d'une centaine de chercheurs et de partenaires de la recherche (membres d'organisations syndicales et d'organismes paritaires et professionnels représentatifs des cadres, de la GRH, journalistes...) intéressés au développement des connaissances sur ce groupe social. Il comprend plusieurs membres exerçant dans d'autres pays européens. Son activité est principalement basée sur l'organisation de journées d'étude thématique, l'édition des *Cahiers du Gdr CADRES* en format papier et électronique, et l'animation d'un site internet.

* Paul Bouffartigue (Dir.), André Grelon, Guy Groux, Jacqueline Laufer, Yves-Frédéric Livian (Coll.), 2001, *Cadres : la grande rupture*, La Découverte, Collection Recherches.

Sommaire Volume II

| | |
|---|----------|
| FORMATION ET EMPLOI DES DIPLOMES | 5 |
| Formation et insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur en Haute-Normandie <i>Guillaume Folléa</i> | 6 |
| Origine sociale, parcours scolaire et devenir professionnel des diplômés de l'enseignement supérieur <i>Henri Eckert et Dominique Epiphane</i> | 15 |
| Insertion et évolution de carrière des ingénieurs diplômés de l'Université Polytechnique d'Athènes Analyse comparative de deux groupes d'ingénieurs grecs, les jeunes et les plus expérimentés et les tendances en France <i>Kyriaki Athanassouli</i> | 25 |
| Débats | 43 |
| LES CADRES ET LA FORMATION CONTINUE | 51 |
| Le rôle de la formation dans les transformations de l'entreprise et les reconversions professionnelles des ingénieurs de Bull. Illusion psychologique et conflit identitaire. <i>Hélène STEVENS</i> | 52 |
| Le CNAM au sein des écoles d'ingénieurs <i>Charles Gadea, François Pottier</i> | 63 |
| Débats | 74 |
| Entretien avec Marc Maurice <i>Réalisé par Paul Bouffartigue, le 8 juillet 2003</i> | 77 |

FORMATION ET EMPLOI DES DIPLOMES

FORMATION ET INSERTION PROFESSIONNELLE DES DIPLOMES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN HAUTE- NORMANDIE

GUILLAUME FOLLEA²

Introduction

Les questions de la formation et de l'insertion professionnelle en Haute-Normandie s'inscrivent dans la connaissance d'éléments "structurants" qui marquent l'environnement socio-économique de la région. Ce sont donc là quelques pistes de réflexion que nous proposerons pour nourrir ce sujet.

En premier lieu, la Haute-Normandie accuse (historiquement) un "certain retard" de formation et les taux de scolarisation et les indicateurs de "réussite" scolaire sont en-deçà du niveau national (tout en étant néanmoins en nette progression d'année en année). Ainsi les jeunes haut-normands redoublent un peu plus fréquemment que l'ensemble des élèves Français en général. Par ailleurs, on note un phénomène de départs en cours de cycle dans le second degré. Enfin, l'académie de Rouen connaît une moindre réussite à l'examen du baccalauréat et le taux d'accès au baccalauréat³ est en région plus faible qu'au niveau national.

L'ensemble de ces éléments ont pour incidence notamment d'entraîner un déficit d'accès aux études supérieures, accru par la plus forte propension des jeunes Haut-Normands à se diriger vers des filières professionnelles. De fait, le taux de scolarisation (année 1999-2000) des 20-24 ans en Haute-Normandie est de près de 5 points inférieure au taux national (30,1 % contre 34,9 %).

Par ailleurs, les diplômes délivrés dans les établissements universitaires régionaux relèvent plus souvent de filières techniques courtes (DUT) tandis que les diplômés de deuxième et surtout troisième cycles sont moins représentés.

Exemples d'indicateurs scolaires – comparaison Haute-Normandie / France

| | Haute-Normandie | France |
|---|-----------------|--------|
| Taux de redoublement en Seconde générale (2001) | 18,3 % | 15,9 % |
| Taux de redoublement en Terminale générale (2001) | 16,9 % | 13,7 % |
| Taux de réussite au baccalauréat général (2001) | 75,1 % | 79,4 % |
| Taux d'accès au baccalauréat (toutes séries) | 60,4 % | 61,9 % |

Source : Rectorat de Rouen, SPRESER – Cahier d'Aval n°59, juillet 2001

Part des diplômés issus des filières courtes et des filières de troisième cycle en Haute-Normandie et en France (année 1999)

| | Haute-Normandie | France |
|---------------------|-----------------|--------|
| DUT | 14,7 % | 9,9 % |
| DEA, DESS, Doctorat | 9,4 % | 13,1 % |

Source : Rectorat de Rouen, SPRESER

² CREFOR-OREF (Observatoire Régional Emploi Formation), 98, av de Bretagne, 76 176 Rouen cedex 1, guillaume.follea@crefor.asso.fr

³ Taux d'accès au baccalauréat : pourcentage d'une génération titulaire du baccalauréat

Ainsi, plus du quart (25,7 %) de la population régionale âgée de plus de 30 ans ne possèdent aucun diplôme (contre 20,6 % au niveau national) et tandis que 16 % des Français sont titulaires d'un diplôme de niveau bac+2 et plus, cette proportion ne concerne que 12 % des Haut-Normands (au Recensement de mars 1999).

En second lieu, la Haute-Normandie connaît de façon récurrente un *niveau de chômage* plus élevé que le niveau national (le taux de chômage était de 11,1 % fin mars 2002 dans la région contre 9,1 % pour la France). *Les jeunes* apparaissent particulièrement touchés par le phénomène du chômage puisque la Haute-Normandie connaît une surreprésentation structurelle des demandeurs d'emploi de moins de 26 ans (21,4 % contre 16,1 % au niveau national au 31 juillet 2002). Au cours de l'année 2001, marquée par une dégradation générale de l'emploi, le rythme de croissance du nombre des jeunes demandeurs d'emploi haut-normands a été supérieure de deux points au niveau national.

Une des façons de réfléchir à la problématique de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur en Haute-Normandie consiste à poser un triple questionnement :

- Le niveau de diplôme garantit-il l'insertion professionnelle et d'autres mécanismes sont-ils à considérer ?
- Quelles sont les modifications du marché du travail à intégrer dans l'insertion professionnelle ?
- Quelles opportunités d'insertion professionnelle offre la région Haute-Normandie aux diplômés de l'enseignement supérieur ?

Le dispositif de formation d'enseignement supérieur en Haute-Normandie

Effectifs en formation initiale en Haute-Normandie année 2001-2002

| | Effectifs Haute-Normandie | Evolution sur un an |
|--|---------------------------|---------------------|
| Premier degré | 194 592 | -1,5 % |
| Second degré | 183 299 | -1,7 % |
| <i>1^{er} cycle</i> | 104 414 | -2,3 % |
| <i>Second cycle GT</i> | 48 347 | -0,6 % |
| <i>Second cycle Pro</i> | 23 481 | -1,6 % |
| <i>Enseignement spécial</i> | 3 773 | -7,3 % |
| <i>Enseignement relevant du Ministère de l'Agriculture</i> | 3 284 | +0,7 % |
| Enseignement supérieur | 47 112 | -3,6 % |
| Universités | 29 689 | -4,5 % |
| IUFM | 2 404 | +4 % |
| Ecoles d'ingénieurs | 2 521 | +4,8 % |
| Ecoles de commerce | 1 615 | -24,8 % |
| Ecoles paramédicales et sociales | 2 500 | % |
| Classes préparatoires | 1 290 | - |
| STS | 5 643 | -7 % |
| Autres | 1 510 | -1,1 % |
| | | +14,8 % |
| Apprentissage (tous ministères) | 14 265 | +4,3 % |
| Total | 439 268 | -1,7 % |

Source : Rectorat de Rouen – SPRESER

Le système de formation initiale en Haute-Normandie forme 440 000 élèves et étudiants (année 2001-2002).

47 000 jeunes étaient inscrits dans les filières d'enseignement supérieur à la rentrée 2001, dont 30 000 dans les universités (les $\frac{3}{4}$ à l'université de Rouen).

Le nombre de jeunes intégrant les filières d'enseignement supérieur suit globalement une tendance à la baisse depuis quelques années. L'Université par exemple accuse une diminution de -4,5 % des inscrits entre les rentrées 2001 et 2000.

Exemple d'écoles d'enseignement supérieur en Haute-Normandie :

Institut National des sciences Appliquées (INSA) – Mont Saint Aignan

Ecole Supérieure d'Ingénieurs en Génie Electrique (ESIGELEC) - Mont Saint Aignan

Ecole Supérieure de Commerce (ESC) - Rouen, Le Havre

Ecole Nationale de la Marine Marchande (ENMM) – Le Havre - Sainte Adresse

Ecole Supérieure d'Ingénieurs et de Techniciens pour l'Agriculture (ESITPA) - Val de Reuil

Insertion professionnelle et diplômes

L'ensemble des études menées sur le thème de l'insertion montre uniformément que les chances d'accéder rapidement et durablement au monde professionnel sont d'autant plus grandes que l'on possède un niveau de diplôme élevé.

Au niveau national, l'enquête Génération 98 du Céreq réalisée au Printemps 2001 montre qu'au cours de leurs trois premières années de vie active, les titulaires d'un diplôme de niveau bac + 2 et plus ont passé 82 % de leur temps en emploi et 10 % au chômage.

En revanche, les non diplômés éprouvent beaucoup plus de difficultés à entrer dans le monde professionnel. Ils n'ont passé qu'un peu plus de la moitié de leur temps en emploi (57 %) et plus du quart au chômage (26 %).

L'enquête emploi de l'Insee de mars 2000 indique que les jeunes diplômés du supérieur et sortis depuis moins de 5 ans du système éducatif ont un taux de chômage de 10 % contre un peu moins de 20 % pour les titulaires d'un baccalauréat ou d'un CAP/BEP et 42 % pour les non diplômés.

En Haute-Normandie, l'enquête Insertion Vie Active (IVA) réalisée en février 2001 qui mesure les parcours des jeunes haut-normands six mois (même si l'insertion professionnelle doit être mesurée sur des temps plus longs) après être sortis du système éducatif montre que la probabilité d'occuper un emploi est de 83 % pour les jeunes de niveau III, 64 % pour les titulaires d'un diplôme de niveau V (CAP, BEP) et seulement de 35 % pour les individus sortis au niveau Vbis, soit sans diplôme.

Si posséder un diplôme de niveau supérieur assure une insertion professionnelle plus rapide sur le marché de l'emploi, cela n'est pas sans effet non plus sur l'évolution des parcours professionnels. Ainsi, selon l'enquête " Formation continue 2000 " du

Céreq, le système de formation continue français demeure fortement dépendant des acquis à la sortie de la formation initiale et ce sont les catégories socioprofessionnelles les plus élevées qui bénéficient d'un meilleur taux d'accès en la matière, soit 50 % pour les cadres et les professions libérales et entre 10 % et 30 % pour les catégories d'ouvriers et d'employés.

Un exemple d'insertion des diplômés de l'Université de Rouen
Les diplômés de Maîtrises es Lettres et Sciences Humaines (promotions 1995, 1996, 1997, 1998)
Les Maîtrises es Sciences (promotions 1994, 1995, 1996, 1997)
Interrogés en 1999 et 2000

| | En emploi au moment de l'enquête | | Poursuite d'études | Taux de chômage | Autres |
|--|----------------------------------|------------------------------------|--------------------|-----------------|--------|
| | % CDI au 1 ^{er} emploi | % cadres au 1 ^{er} emploi | | | |
| Maîtrise es Lettres et Sciences Humaines | 80 % | | 11 % | 6 % | 3 % |
| | 55 % | 49 % | | | |
| Maîtrise es Sciences | 82 % | | 9 % | 6 % | 3 % |
| | 65 % | 62 % | | | |

Source : Observatoire de la vie étudiante (OVE) de l'université de Rouen, juin 2001

D'autres mécanismes que le seul niveau de diplômes doivent être considérés dans l'observation de l'insertion professionnelle.

L'enquête "Insertion professionnelle et sociale des jeunes Haut-Normands" réalisée par l'Insee en 1997 (auprès des jeunes jusqu'au niveau III de formation) fait apparaître que l'insertion professionnelle est fortement corrélée avec les *facteurs "personnels"* des jeunes entrants dans la vie active. Ceux qui se déclarent en bonne santé, qui pratiquent un sport, qui vont au cinéma, qui lisent les livres ou les journaux, qui sont assez autonomes par rapport à leur famille, qui ont une vie sociale active, dont les parents travaillent et forment un couple uni...sont ceux qui connaissent l'insertion professionnelle la plus aisée.

D'autre part, le constat établi au cours de cette enquête qu'une forte proportion de jeunes diplômés s'insèrent dans des activités pour lesquelles ils n'ont pas été directement formés pourrait nous laisser supposer que pour l'employeur, "*le diplôme soit moins la preuve d'une compétence technique que celle d'une somme d'aptitudes (capacités relationnelles, adaptation, stabilité psychologique...) nécessaires à l'occupation d'un poste de travail dans l'entreprise*"⁴.

Du point de vue qualitatif, les besoins exprimés par les employeurs portent désormais moins sur les savoirs (dans l'ensemble satisfaits par l'expansion quantitative de l'enseignement supérieur dans les pays développés) que sur les comportements. Les nouvelles méthodes de gestion de la main d'œuvre, fondées notamment sur la flexibilité individuelle (la frontière entre "temps pour soi" et "temps pour le patron" s'estompe), suppose de valoriser les qualités comportementales d'autonomie, d'initiatives et de responsabilité au service d'obligations de résultats⁵

⁴ Selon Jean LEMATTRE, Chef du service des études et de la diffusion de l'INSEE Haute-Normandie dans Cahier d'Aval n°55, août 2000

⁵ "Quand les jeunes entrent dans l'emploi" par José Rosse, Formation Emploi n°79, septembre 2002, CERREQ

Les transformations du marché du travail

Les transformations principales de ces dernières années ont moins porté sur les chances d'accès à l'emploi que sur les formes d'emplois occupés. Celles-ci déterminent en grande partie la qualité de l'insertion professionnelle. Certes, les diplômés de l'enseignement supérieur, et plus le diplôme est élevé, sont davantage "à l'abri" que d'autres des parcours "chaotiques". Mais en réalité, au-delà de la seule problématique du diplôme, c'est à d'autres défis que sont et seront confrontés les jeunes sortants de formation, notamment celui de la variation des parcours d'insertion et de la précarité des emplois.

Même si les générations des sortants les plus récentes s'insèrent mieux dans la vie active que les précédentes, les formes d'emplois temporaires sont de plus en plus répandues. Au total, dans le secteur privé, la part des emplois de courte durée (CDD, intérim et emplois aidés) est passée de 7 % en 1991 à 12 % en 2000 selon les enquêtes annuelles nationales sur l'emploi réalisées par l'INSEE. Par ailleurs, le nombre d'emplois aidés dans le secteur public est passé de 250 000 à 459 000. Dans la seconde moitié des années 90, la moitié des jeunes occupent au moins une fois un emploi à durée déterminée au cours de leurs deux premières années de vie active.

L'enquête Génération 98 (Céreq) montre que tous niveaux confondus, un jeune sur cinq de la Génération des sortants de 1998 a été recruté avec un contrat d'intérim pour son premier emploi, soit deux fois plus que la génération des sortants de 1992.

En Haute-Normandie, l'enquête Insertion Vie Active (IVA) indique que 27% des sortants du système de formation initiale avec un niveau III (BTS) ont un emploi précaire (contrats aidés⁶ ou intérim) hors CDD (parmi les sortants en emploi et six mois après leur sortie).

Au total, l'augmentation des formes d'emplois précaires (emplois aidés, intérim, temps partiel...) est un signe que l'on peut interpréter comme une réponse aux exigences sociales (lutte contre le chômage) mais aussi économiques, telles que le besoin de flexibilité ou le refus de s'engager à long terme de la part des employeurs. Un "parcours du combattant" que doivent éprouver les nouveaux entrants dans la vie professionnelle.

Les conditions de l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur en Haute-Normandie

Davantage que dans d'autres régions françaises, les emplois de la production industrielle caractérisent le système productif haut-normand, fortement marqué en outre par les établissements de taille importante. Par ailleurs, la région accueille davantage de sites de production que de centres de décision avec pour conséquence notamment de ne pas bénéficier sur son territoire des fonctions décisionnelles et stratégiques.

- Le taux d'autonomie de l'industrie haut-normande est de 58 % des effectifs industriels (entreprises de 20 personnes et plus) dépendant d'un siège social dans la région, contre 74 % pour la France entière.

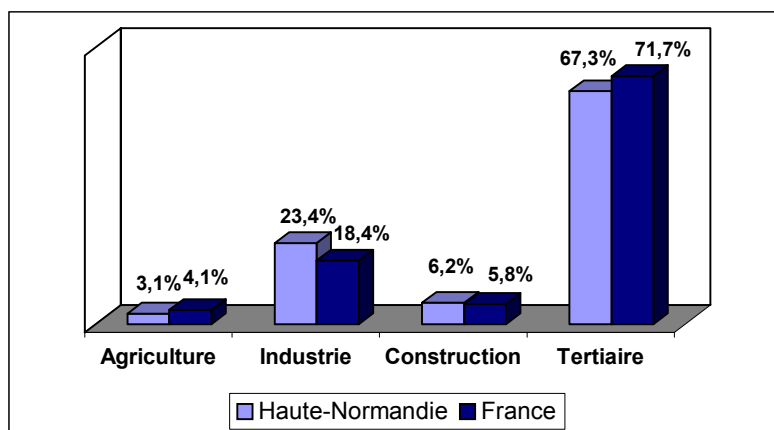
⁶ Contrat de qualification et d'adaptation, emploi-jeunes, contrat d'orientation, contrat initiative emploi, contrat emploi solidarité

Cela se traduit notamment dans la structure des qualifications des emplois de l'économie régionale, où les catégories de cadres et d'ingénieurs sont sous-représentées, et par une présence moindre des emplois "à haute valeur ajoutée" du tertiaire supérieur (conseil, informatique, recherche et développement).

- Rouen par exemple est la 9^e agglomération de France mais n'occupe que la 26^e place pour les emplois stratégiques.

Même si l'industrie constitue une pourvoyeuse importante d'emplois, certains de haut niveau, son poids (et ses implications) est de nature à restreindre les débouchés offerts par l'économie haut-normande à ses jeunes diplômés de l'enseignement supérieur.

Graphique 1. : Répartition des emplois selon le secteur d'activité en Haute-Normandie



Source : Recensement de la Population 1999, INSEE

Répartition des actifs (au lieu de travail) en Haute-Normandie et en France selon la catégorie socioprofessionnelle en 1999 (hors agriculture)

| Catégorie socioprofessionnelle des emplois | Haute-Normandie | France |
|--|-----------------|--------|
| Artisans, commerçants, chefs d'entreprises | 6,1 % | 6,8 % |
| Cadres et professions intellectuelles supérieures | 10 % | 13,5 % |
| Professions intermédiaires | 23,1 % | 23,7 % |
| Employés | 28,7 % | 29,6 % |
| Ouvriers | 32 % | 26,3 % |
| Total | 100 % | 100 % |

Source : Recensement de la Population 1999, INSEE

**Part en Haute-Normandie et en France des emplois salariés dans les activités
“ à forte valeur ajoutée ” parmi l’ensemble des emplois salariés du secteur des services**

| Activité | Haute-Normandie | France |
|---|-----------------|--------------|
| Conseil & assistance (dont informatique) | 6,2 % | 8,7 % |
| Recherche & développement | 0,4 % | 1 % |
| Total | 6,6 % | 9,7 % |

Source : Estimations d’emploi au 31/12/2000, INSEE

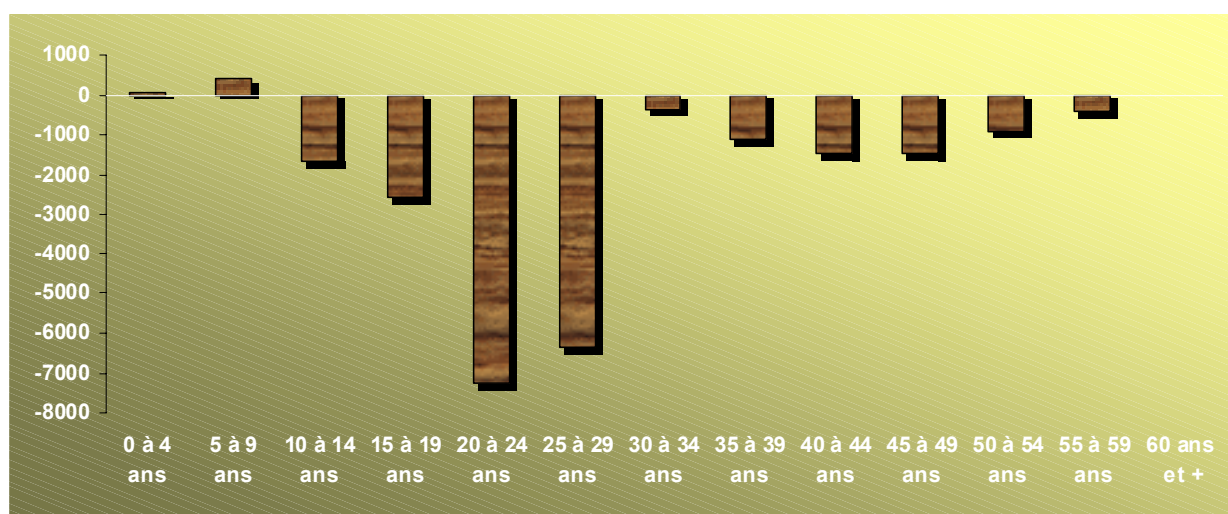
La question de l’insertion professionnelle des diplômés de l’enseignement supérieur en Haute-Normandie pose celle de l’attractivité de la région. La nature des emplois offerts par le système productif constitue bien entendu un des paramètres déterminant de cette attractivité, avec d’autres, tels que l’étendue de l’offre de formations supérieures, l’offre de services et de commerces, l’offre sociale et culturelle, la qualité de vie...autant d’éléments qui mettent les régions en concurrence les unes avec les autres pour des individus dont les parcours et les attentes les rendent mobiles par nature.

En la matière, nous constatons que la Haute-Normandie apparaît davantage comme une région déficitaire qu’excédentaire.

Entre 1990 et 1999, 155 000 individus sont arrivés en Haute-Normandie tandis que 178 000 en sont partis, induisant une perte “ nette ” pour la région de 23 000 personnes. Un tiers des échanges se font avec l’Ile-de-France.

C’est particulièrement entre 20 et 35 ans que les échanges migratoire sont importants. Ainsi, ce sont plus de 62 000 jeunes qui ont quitté la région entre 1990 et 1999, soit 17 % de leur population totale de 1990. Pour les individus de ce groupe d’âge, le déficit migratoire s’élève à près de 14 000.

Graphique 2. : Soldes migratoires par groupes d’âges en Haute-normandie entre 1990

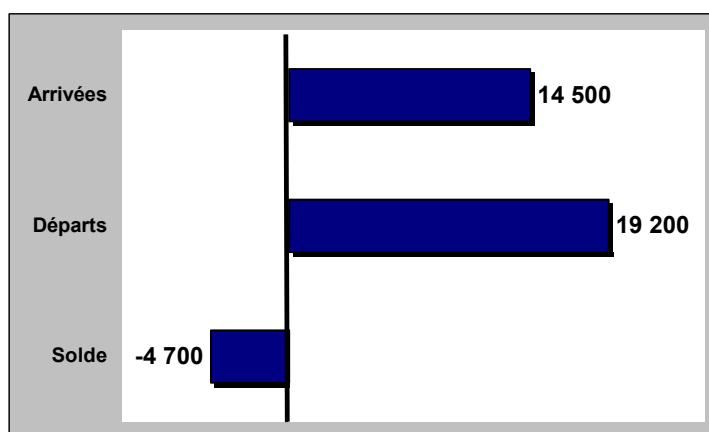


et 1999

Source : Recensement de la population 1999, INSEE

La recherche d'un premier emploi joue un rôle prépondérant dans les migrations des jeunes et ce sont plus de 19 000 jeunes actifs âgés de 25 à 29 ans qui sont partis travailler hors de la région entre les deux recensements. A l'inverse, la Haute-Normandie n'en a accueilli que 14 500, soit un déficit migratoire de - 4 700, représentant une "perte nette" d'un jeune actif sur vingt, l'île de France ainsi que les régions méridionales étant les premières "inspiratrices" de ces départs.

Graphique 3. : Flux des jeunes actifs âgés de 25 à 29 ans entre 1990 et 1999 en Haute-Normandie



Source : Recensement de la population 1999, INSEE

A ce titre, la capacité d'un territoire à attirer et retenir les individus les plus qualifiés ("la matière grise"), par **une offre d'activités et d'emplois à forte valeur ajoutée** (encadrement, recherche...), représente un enjeu majeur car ils constituent des "animateurs" importants de son développement. Or, il apparaît que la Haute-Normandie "perd" plus d'individus susceptibles d'occuper ces emplois qu'elle n'en gagne.

De fait, les départs pour l'Ile-de-France sont particulièrement nombreux pour les jeunes sortants d'études supérieures (Bac + 3 et plus), départs non compensés par les arrivées de jeunes voisins de même niveau (Bretagne, Basse-Normandie, Nord-Pas-de-Calais...).

En outre, les échanges selon la catégorie socioprofessionnelle entre les deux derniers recensements montrent que la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures est celle qui affiche le déficit le plus élevé proportionnellement à la population de référence (résidant dans la région en 1990). Ainsi, la Haute-Normandie a perdu plus de 4 % de ses résidents cadres et professions intellectuelles supérieures entre 1990 et 1999. A titre de comparaison, ce taux est de -2,4 % pour les employés et -1,9 % pour les professions intermédiaires.

**Les flux migratoires selon la catégorie socioprofessionnelle en Haute-Normandie
entre 1990 et 1999**

| Catégories socioprofessionnelles | Départs | Arrivées | Nombre | % population référence |
|---|---------------|---------------|---------------|------------------------|
| Agriculteurs, exploitants | 289 | 224 | -65 | -0,5% |
| Artisans, commerçants, chefs d'entreprises | 4 667 | 4 543 | -124 | -0,3% |
| Cadres, prof. intellectuelles supérieures | 19 579 | 17 441 | -2 138 | -4,1% |
| Professions intermédiaires | 24 249 | 21 458 | -2 791 | -1,9% |
| Employés | 25 151 | 20 164 | -4 987 | -2,4% |
| Ouvriers | 16 368 | 13 676 | -2 692 | -1,1% |
| Retraités | 14 877 | 14 614 | -263 | -0,1% |
| Autres | 75 064 | 67 656 | -7 408 | -1,2% |

Source : Recensement de la population 1999, INSEE

La poursuite d'études, en amont de la recherche du premier emploi, constitue également une composante majeure des migrations. Ainsi, plus de 30 % des étudiants actuels qui résidaient en Haute-Normandie en 1990 ont choisi de poursuivre leurs études hors de la région, la très grande majorité d'entre eux quittant la Haute-Normandie pour s'installer dans leur région d'études. A l'inverse, seuls 15 % des étudiants Hauts-Normands en 1999 viennent de territoires extérieurs.

Il semble donc que les pôles universitaires de Haute-Normandie ne proposent pas une offre de formation suffisante pour satisfaire les attentes et besoins des étudiants, même si la proximité de l'Ile-de-France (" responsable " de près de la moitié du déficit migratoire des étudiants de Haute-Normandie) et son poids dans l'offre de formation des niveaux supérieurs génèrent une concurrence qu'il semble difficile de surmonter.

Conclusion

Au-delà de la seule force d'attraction de la région Ile-de-France et des espaces méridionaux envers ces populations, c'est toute la question de la capacité de la structure de l'économie Haut-Normande à permettre à ses ressortissants de " haut niveau " de trouver les emplois correspondants et donc de mettre leurs compétences au service du développement régional. Ce point est d'autant plus important que la part des cadres et des diplômés de l'enseignement supérieur dans la population totale constitue non seulement un facteur important de la vie culturelle et des modalités de consommation mais également des stratégies scolaires et éducatives.

ORIGINE SOCIALE, PARCOURS SCOLAIRE ET DEVENIR PROFESSIONNEL DES DIPLOMES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

HENRI ECKERT ET DOMINIQUE EPIPHANE⁷

Introduction

La diffusion rapide des diplômes dans les jeunes générations donne crédit à l'hypothèse d'un brouillage progressif de la frontière entre cadres et professions intermédiaires. Sans doute la conception commune, selon laquelle un diplôme de l'enseignement supérieur garantirait peu ou prou l'accès à la catégorie des cadres a-t-elle été ébranlée par la massification de l'enseignement supérieur. Encore recevable au début des années soixante, cette idée n'a pas résisté aux effets de la première explosion scolaire et au développement des formations supérieures courtes qui l'a suivie. Loin d'alimenter la catégorie des cadres, ces formations supérieures courtes ont bien plutôt constitué le vivier privilégié dans lequel les entreprises et les administrations ont recruté leurs personnels intermédiaires. Plus récemment, la seconde explosion scolaire, dans la mesure où elle favorise, dans la foulée de la généralisation de l'accès au lycée et au baccalauréat, la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur, pourrait ainsi avoir contribué à rendre caduque l'opposition entre les cadres et la catégorie intermédiaire du point de vue de leurs diplômes.

Professions intermédiaires et cadres (hors prof. lib.) : proportion de diplômés de l'enseignement supérieur.

| | | 1982 | 1990 | 1997 |
|-------------|---------------------|------|------|------|
| diplômés de | <i>prof. inter.</i> | 29 | 31 | 42 |
| l'ens. sup. | <i>cadres</i> | 55 | 64 | 73 |
| diplômés de | <i>prof. inter.</i> | 22 | 25 | 31 |
| niv. III | <i>cadres</i> | 10 | 15 | 15 |
| diplômés de | <i>prof. inter.</i> | 7 | 7 | 11 |
| niv. I/II | <i>cadres</i> | 45 | 49 | 58 |

Source : Recensements 1982 et 1990, Enquête Emploi 1997 - traitement Céreq

Ce que Paul Bouffartigue résume ainsi : "dans la mesure même où les progrès de la certification concernent l'ensemble de la population active, en particulier les professions intermédiaires, la possession de ce qui a longtemps été l'un des attributs distinctifs des cadres supérieurs, la détention d'un titre de l'enseignement supérieur, les différencie de moins en moins des catégories intermédiaires." (2001, p. 76) Et c'est bien ce qui ressort de la lecture des deux premières lignes du tableau qui compare la

⁷ Céreq-Marseille eckert@cereq.fr epiphane@cereq.fr

fréquence des diplômés de l'enseignement supérieur parmi les cadres et les professions intermédiaires : entre 1982 et 1997, leur part croît fortement dans les deux catégories.

Mais ce brouillage apparent de la frontière entre les deux catégories tient, pour une grande part, à la nomenclature des diplômes retenue. La distinction entre diplômes de l'enseignement supérieur court (niveau III) et diplômes délivrés par l'enseignement supérieur long (niveau I/II) permet de restituer leur spécificité aux deux catégories sociales et de rendre clairement visible la frontière qui les sépare. La forte part de diplômés de l'enseignement supérieur dans la catégorie des professions intermédiaires tient, pour l'essentiel, aux diplômés de l'enseignement supérieur court : ces derniers constituent environ les trois quarts des diplômés de l'enseignement supérieur dans la catégorie contre un quart seulement de diplômés de l'enseignement supérieur long. Notons que cette proportion varie fort peu d'une date à l'autre. Dans la catégorie des cadres, au contraire, la grande majorité des diplômés de l'enseignement supérieur détient un diplôme de l'enseignement supérieur long alors que les diplômés de l'enseignement supérieur court n'en forment qu'une petite minorité. Le brouillage de la frontière entre cadres et professions intermédiaires ne tient qu'au prix d'une confusion entre les deux types d'enseignement supérieur, voire au prix d'une méprise sur la destination professionnelle et sociale des sortants de l'enseignement supérieur court. Ces derniers, comme le montre les enquêtes Génération⁸, continuent d'alimenter essentiellement les catégories sociales moyennes : parmi les sortants de Génération 92, pour cent sortants au niveau III, quarante-quatre occupent un emploi intermédiaire cinq ans plus tard et trente-trois un poste d'employé (Eckert, 2002, 37). Reste que les sortants à ce niveau de formation subissent de plus en plus la concurrence de diplômés de l'enseignement supérieur long dans l'accès aux emplois intermédiaires. Le déclassement de ces derniers pourrait alors, s'il s'accroît, aboutir à l'établissement de nouvelles correspondances entre formations et catégories socioprofessionnelles et provoquer un déplacement de la frontière entre cadres et professions intermédiaires vers le haut de la hiérarchie des diplômes.

Les cadres : une catégorie plus homogène du point de vue du diplôme

Une homogénéisation en cours

Depuis sa création, la catégorie statistique des cadres réunit diplômés de l'enseignement supérieur, qu'elle accueille souvent directement, et non diplômés promus sur la base de leur expérience professionnelle. C'est au nom de la correspondance établie entre "avoir une formation de niveau supérieur (...) ou une expérience professionnelle équivalente" (Desrosières et Thévenot, 1988, p.76) que la nomenclature des Professions et catégories socioprofessionnelles (Pcs), dans sa version de 1982, passe outre cette hétérogénéité. Or, la proportion des uns et des autres est encore, à cette époque, extrêmement variable d'une catégorie de cadres à l'autre. En 1982, les "professeurs et professions scientifiques" comptent trois fois plus de diplômés de l'enseignement supérieur long que les "professions de l'information, des arts et des spectacles" ou les "cadres administratifs et commerciaux d'entreprises" : seulement un quart de diplômés de cet enseignement parmi ceux que regroupent ces deux dernières

⁸ Au cours des enquêtes "Génération", réalisées par le Céreq, les sortants du système de formation initiale une année donnée sont interrogés quelques années plus tard (généralement au bout de 3 ou 5 ans) sur leurs parcours d'entrée dans la vie active.

catégories contre les trois quarts des professeurs et professions scientifiques ! Prétendre que l'expérience professionnelle des cadres non diplômés de l'enseignement supérieur long (équivalent de fait à) un titre gagné sur les bancs de l'université ou des grandes écoles, n'atténue en rien la différence entre un jeune ingénieur polytechnicien et un cadre maison promu après vingt ans de bons et loyaux services. Ce qui les sépare renvoie à une diversité profonde des individus dans leurs manières d'être, leurs rapports à l'activité, à la hiérarchie, à la carrière ou à l'entreprise, bref à des modes d'acculturation à la catégorie très différents... et, *in fine*, à une hétérogénéité culturelle des groupes qu'ils constituent. Des regroupements peuvent toutefois être opérés entre les cinq catégories de cadres salariés selon la part de diplômés de l'enseignement supérieur long dans chacune d'elle : si les "professeurs et professions scientifiques" se distinguent en ce qu'elle y est tout à fait prépondérante, les "cadres de la fonction publique" et les "ingénieurs et cadres techniques d'entreprises" occupent une position intermédiaire, proche de la moyenne de l'ensemble des cinq catégories, les "cadres administratifs et commerciaux des entreprises" et les "professions de l'information, des arts et des spectacles" n'accueillant toutes deux qu'une faible proportion de diplômés de l'enseignement supérieur long. Depuis, l'afflux continu de jeunes diplômés a-t-il modifié la donne ?

Si la hiérarchie que nous venons d'esquisser s'est maintenue au cours des années 1980 à 1990, les écarts se sont, en revanche, atténués. Ainsi, la part des diplômés de niveau I/II a été multipliée par 1,6 parmi les "professions de l'information, des arts et des spectacles" et les "cadres administratifs et commerciaux d'entreprises" alors qu'elle n'est multipliée que par 1,3 pour l'ensemble des cadres salariés. Les cadres fortement diplômés, qui ne représentaient qu'une minorité dans ces deux catégories, en constituent la majorité relative en 1997 et cette prépondérance récente ne devrait pas tarder à se traduire par une majorité absolue dans un avenir proche. Mais une lecture plus attentive des évolutions, nous invite à en analyser plus finement le déroulement dans le temps : pour bien le saisir, il faut alors distinguer les années 1980 des années 1990. Revenons à l'exemple des "professions de l'information, des arts et des spectacles" et aux "cadres administratifs et commerciaux d'entreprises". Si la proportion des diplômés de l'enseignement supérieur court double approximativement au cours des deux décennies, la progression est forte surtout dans les années 1980 alors que celle des diplômés de l'enseignement supérieur long reste faible. Au cours des années 1990 les rythmes s'inversent : si la progression des diplômés de l'enseignement supérieur court reste soutenue entre 1990 et 1997, celle des diplômés de l'enseignement supérieur long s'accélère et la dépasse. Cette inversion de tendance enregistre assurément les effets des deux explosions scolaires successives : alors que la première a conduit nombre de ceux qui n'y accédaient pas encore à l'enseignement supérieur court, la seconde pousse toujours plus à entreprendre des études supérieures longues. Ce mouvement, même retardé dans le cas des deux catégories que nous venons d'évoquer, entretient une homogénéisation progressive de la catégorie des cadres du point de vue de leur formation. Alors que dans les années 1980, la part des diplômés de l'enseignement supérieur court avait crû plus vite que celle des diplômés de l'enseignement supérieur long, dans les années 1990 celle-ci continue de progresser alors que l'autre stagne. Ainsi le tassement de la progression des diplômés de niveau III accentue l'homogénéisation de la catégorie autour des niveaux I/II.

Une homogénéisation portée par les nouvelles générations

Ainsi la part des diplômés de l'enseignement supérieur long ne cesse de croître au sein de la catégorie des cadres dans son ensemble : cette évolution affecte toutes les catégories d'âge. Même si le retard des cadres les plus âgés perdure, l'écart entre les plus jeunes (les moins de 35 ans) et les plus âgés (ceux qui ont 55 ans ou plus) tend à se réduire, que l'on considère la différence des proportions ou leur rapport. Avec le temps, la plus grande homogénéité des jeunes cadres tend donc à diffuser dans l'ensemble de la catégorie. Avant d'en proposer une interprétation, il nous paraît nécessaire de détailler ce mécanisme de propagation : il témoigne à sa manière de la poussée initiale des diplômés de l'enseignement supérieur court avant que leur percée ne soit freinée et, finalement, bornée par la concurrence des diplômés de l'enseignement supérieur long. Ainsi, c'est parmi les cadres les plus âgés que l'irruption des diplômés de l'enseignement supérieur court (ou de toute autre formation équivalente) peut être repérée le plus nettement. Entre 1982 et 1990, leur proportion est multipliée par 1,6 chez les cadres de 55 ans et plus ainsi que chez les 35-54 ans alors qu'elle est multipliée par 1,2 seulement chez les jeunes cadres de moins de 35 ans ; elle est encore, entre 1990 et 1997, multipliée par 1,3 chez les plus âgés, par 1,1 seulement chez les cadres de la tranche d'âge intermédiaire et diminue, puisqu'elle n'est multipliée que par 0,9 chez les plus jeunes. Pendant le même temps, d'une période à l'autre, la part des diplômés de l'enseignement supérieur long n'a cessé d'augmenter dans toutes les classes d'âge, plus vite au cours de la seconde période qu'au cours de la première. Si l'évolution entre 1982 et 1997 pouvait, comme nous l'avons déjà signalé plus haut, brouiller la prééminence des diplômés de l'enseignement supérieur long sur les diplômés de l'enseignement supérieur court, les années quatre-vingt-dix en confirment l'irréversibilité, non seulement pour la catégorie dans son ensemble mais aussi dans toutes les classes d'âges. Cette diffusion des diplômés de l'enseignement supérieur long au fil du temps dans les différentes classes d'âge apparaît également lorsqu'on focalise l'attention sur les cadres administratifs et commerciaux, même si leur spécificité n'en ressort que davantage : l'augmentation de la part des diplômés de l'enseignement supérieur long ne s'y accélère que tardivement dans les classes d'âges les plus jeunes en comparaison avec l'ensemble des autres cadres alors que la croissance de la part des diplômés de l'enseignement supérieur court, bien que se tassant, y reste encore vive chez les plus âgés. Comment rendre compte de ces évolutions ? Comment comprendre en particulier la divergence des tendances entre les années quatre-vingt et la décennie suivante ?

**Proportion de diplômés de niveau I/II
chez les cadres (sauf prof. lib.)**

| | 1982 | 1990 | 1997 |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|
| moins de 35 ans | 56 | 60 | 70 |
| de 35-54 ans | 41 | 46 | 54 |
| 55 ans et plus | 33 | 40 | 51 |
| total | 44 | 49 | 58 |

Source : Recensements 1982 et 1990, Enquête Emploi 1997 - traitement Céreq

**Proportion de diplômés de niveau I/II
chez les cadres administratifs et commerciaux**

| | 1982 | 1990 | 1997 |
|-----------------|-----------|-----------|-----------|
| moins de 35 ans | 40 | 50 | 60 |
| de 35-54 ans | 22 | 28 | 37 |
| 55 ans et plus | 20 | 22 | 26 |
| total | 26 | 33 | 42 |

Source : Recensements 1982 et 1990, Enquête Emploi 1997 - traitement Céreq

L'homogénéisation de la catégorie des cadres salariés - du point de vue de leur formation - relève d'un phénomène de génération. Il convient ici de prendre en compte la mise en demeure de Karl Mannheim, suivant laquelle "le chercheur ne peut comprendre les changements dus au facteur de génération qu'après avoir mis en évidence tous les changements dus à la dynamique historico-sociale" (1990, p. 69). Or seule la succession des deux explosions scolaires, survenues au début des années 1960 et au milieu des années 1980, est en mesure de rendre compte du phénomène observé. Certes, il y a tout lieu de penser que la préférence marquée pour un recrutement externe de cadres (et, parmi eux, d'une part importante de nouveaux venus sortis du système de formation initiale) au détriment de la promotion interne à ces emplois, caractéristique des années 1990 (Commissariat général du plan, 2002), est de nature à avoir accentué la prééminence des diplômés de l'enseignement supérieur long. Mais le rapport entre ces deux types de recrutement est variable puisqu'au cours de la période précédente les entreprises ont manifesté une préférence pour la promotion interne et que la fin des années quatre-vingt-dix pourra amorcer un retour à ces usages : or il ne semble guère possible d'assigner à une pratique aussi versatile un phénomène aussi constant que la croissance régulière de la part des diplômés de l'enseignement supérieur long dans la catégorie des cadres. Il est donc plus vraisemblable d'invoquer les deux explosions scolaires qui ont orienté les flux de formation d'abord vers le niveau du baccalauréat ou les formations supérieures courtes - d'où procède l'irruption des diplômés de l'enseignement supérieur court dans la catégorie des cadres au cours des années 1980 - puis vers l'enseignement supérieur long, poussant ainsi à l'homogénéisation de la catégorie des cadres autour de ce niveau de formation dès les années 1990. Le mode spécifique de reproduction de la catégorie des cadres conforte encore cette hypothèse : leur position dans l'espace social tient avant tout au capital culturel dont ils disposent et, dans la plupart des cas, seule l'acquisition d'un capital scolaire susceptible d'assurer l'avantage distinctif exigé sur le marché du travail, est de nature à garantir le maintien de la position sociale acquise par les pères. Dans un contexte de massification de l'accès au lycée et aux études supérieures, seules des études longues, et parmi elles les plus

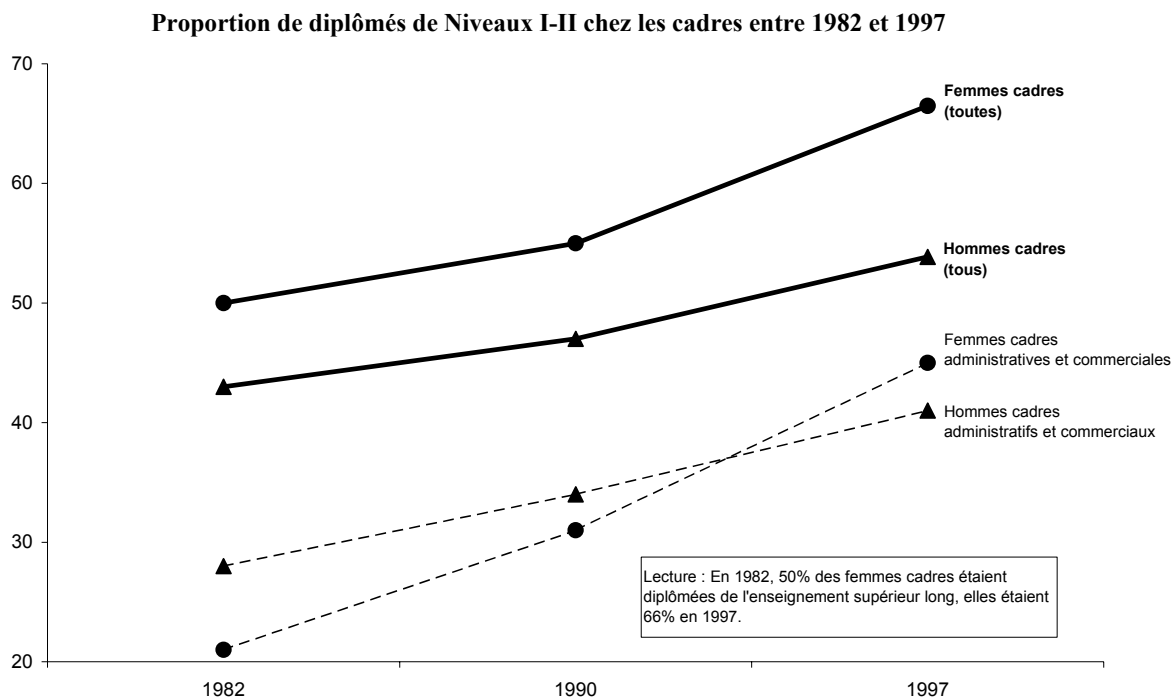
prestigieuses, sont en mesure d'offrir des chances satisfaisantes d'accès à la catégorie des cadres. L'homogénéité culturelle de la catégorie ne peut que s'en trouver renforcée.

Une homogénéisation accélérée par la féminisation de la catégorie

En avant-propos de leur ouvrage "Allez les filles !", Christian Baudelot et Roger Establet (1992, p. 9) rappellent que chaque mois de ce siècle a "compté autant pour la formation des femmes que tous les siècles réunis depuis l'an mil". Les femmes ont ainsi, tout au long du 20^{ème} siècle, fortement contribué au mouvement généralisé de prolongation des scolarités. Cette spectaculaire avancée scolaire a nécessairement eu d'importantes répercussions sur le marché du travail à tel point qu'on attribue à l'élévation du taux d'emploi féminin entre 1964 et 1989 l'accroissement de la population active dans son ensemble (id., p. 190). Les femmes, ont pu, malgré la segmentation sexuée du marché du travail, accéder à des emplois et des positions sociales qui leur étaient jusque-là peu ouverts. Ainsi, la catégorie cadres s'est, progressivement et de façon continue, féminisée. En 1982, les femmes représentaient un quart de la catégorie ; en 1997, elles en constituent le tiers ! Entre ces deux dates, leur nombre a été multiplié par 2,2 tandis que celui des hommes ne l'a été que par 1,4. Les plus fortes évolutions sont enregistrées au sein des catégories qui étaient les plus masculines : les "cadres administratifs et commerciaux" (la part de femmes y passe d'un cinquième à un tiers) et les "ingénieurs et cadres techniques". Même si cette féminisation a été particulièrement forte entre 1982 et 1990, la part des femmes ayant été multipliée par 1,3 sur cette période contre 1,1 entre 1990 et 1997, cette tendance semble se confirmer. En effet, dans les jeunes générations, "les jeunes femmes confirment leur présence au sein des catégories déjà fortement féminisées comme celles des professeurs mais aussi parmi celles où leurs aînées étaient moins représentées – "cadres de la fonction publique", "cadres administratifs et commerciaux d'entreprise" -, voire très minoritaires, puisque cet élan atteint même la catégorie des "ingénieurs et cadres techniques d'entreprises". Ainsi, la proportion de jeunes femmes ingénieurs frôle les 20% au sein de la jeune génération tandis que les femmes, toutes générations confondues, ne représentent que 12% des ingénieurs. La progression globale des femmes au sein de la catégorie cadres fait donc largement écho à l'augmentation du niveau de formation initiale des femmes." (Epiphane, 2002) Mais, réciproquement, l'homogénéisation de la catégorie des cadres du point de vue du niveau de diplôme fait elle-même écho à l'entrée continue des femmes et, notamment, des jeunes femmes dans la catégorie.

Les femmes cadres ont toujours été plus diplômées que leurs pairs (en 1982, 50% d'entre elles sont diplômées de niveau I/II contre 43% des hommes) mais, au cours de la période, cette tendance s'est nettement accentuée. Si à peine plus de la moitié des hommes cadres sont titulaires d'un diplôme de niveau I/II, c'est le cas de deux tiers des femmes. Ce phénomène est particulièrement sensible au sein de la catégorie des cadres administratifs et commerciaux d'entreprises, où l'on observe un rattrapage encore plus vélocité des femmes au niveau I/II : entre les deux dates, la proportion de ces diplômés, multipliée par 1,6 pour l'ensemble de cette catégorie, l'a été par 1,5 chez les hommes et par 2,1 chez les femmes. L'augmentation des effectifs féminins ne s'est donc pas accompagnée d'un rapprochement des profils des hommes et des femmes, qui aurait vu ces dernières recrutées plus largement parce que bénéficiant d'un effet d'augmentation de l'offre. Au contraire, le ticket d'entrée demeure plus élevé pour elles et leur arrivée régulière dans la catégorie alimente dans le même temps celle-ci de cadres de plus en plus diplômé(e)s... Ainsi, la féminisation de la catégorie accélère l'élévation du niveau de diplôme des cadres et d'homogénéisation de la catégorie autour du niveau I/II. Alors

que la féminisation de la population des cadres constitue, en elle-même, plutôt un facteur d'hétérogénéité supplémentaire elle produit, paradoxalement, un effet d'homogénéisation de la catégorie du point de vue de son unité culturelle. En ce sens, les femmes anticipent et amplifient le mouvement amorcé par le prolongement généralisé des scolarités et la diffusion des titres dans l'ensemble du corps social. Mais la féminisation de la catégorie des cadres risque, indirectement, d'accentuer encore la marginalisation des peu ou pas diplômés au sein du groupe social.



Quelle place pour les "peu/pas titrés" ?

Ceux qui ne disposent pas des diplômes désormais requis peuvent-ils encore accéder à la catégorie des cadres ? Sans doute faut-il, au préalable, prendre en compte ceux qui, disposant pourtant des titres attendus, n'ont pas, pour autant, accédé à la catégorie. A prendre l'exemple des jeunes de "Génération 92", il apparaît qu'un peu plus des deux tiers des diplômés de l'enseignement supérieur long seulement ont, en mars 1997, un emploi de cadre alors qu'un peu plus d'un sur cinq occupe un emploi intermédiaire (Eckert, 2002). Qu'en est-il de ces derniers ? Ils s'estiment "employés en dessous de leur niveau de compétence" et placés dans "une situation qui ne leur convient pas" (selon les formulations du questionnaire d'enquête) deux fois plus souvent que leurs camarades devenus cadres. Il y a donc tout lieu de penser qu'une part importante de ces jeunes se considère comme déclassée : de là à supposer qu'ils tenteront de rattraper leur déclassement il n'y a qu'un pas que nombre d'entre eux franchiront effectivement. L'hypothèse suivante peut donc être avancée : les diplômés de l'enseignement supérieur long qui n'ont pas accédé directement à un emploi de cadre risquent fort de guetter les opportunités qui leur permettront de rétablir leur situation pour les saisir dès que l'entreprise (ou un changement d'entreprise) leur en offrira l'occasion. Corollaire de cette hypothèse : les entreprises, lorsqu'elles disposent d'un

vivier (propre ou partagé) de jeunes diplômés en attente de reclassement, pourraient à leur tour privilégier la promotion de ces individus qui, outre les titres souhaitables, auront acquis, au cours de leurs premières années d'activité, l'expérience professionnelle et la connaissance de l'entreprise indispensables. Ainsi, la fréquence actuelle des déclassements pourrait bien induire la captation des possibilités de promotion internes/externes par ces individus, au détriment de ceux qui, détenteurs de diplômes inférieurs, ont pourtant acquis la même ancienneté qu'eux. S'il est possible d'énoncer un mécanisme aussi général pour l'ensemble de la catégorie statistique des cadres salariés, sans doute faut-il nuancer en fonction des spécificités des différents types de cadres : des particularités subsistent.

Les activités commerciales ont longtemps offert des possibilités de carrière à des individus peu, voire pas diplômés et peut-être cette représentation stéréotypique conserve-t-elle une certaine pertinence... Le chemin pourrait toutefois se révéler d'autant plus difficile que les concurrences risquent d'être plus âpres que prévues. L'insertion des jeunes de Génération 92 montre que les entreprises du secteur commercial (qui ne regroupe certes pas tous les cadres commerciaux) sont parmi celles qui reconnaissent le moins volontiers les titres de l'enseignement supérieur long comme passeport d'accès (direct ou rapide) aux emplois de cadre : sur dix diplômés de ce niveau d'enseignement, recrutés dans une entreprise de ce secteur, moins de quatre occupent cinq ans après leur sortie de formation un emploi de cadre (cf. tableau 3). Ils sont presque autant à occuper un emploi classé profession intermédiaire et, parmi eux, nombreux doivent être ceux qui aspirent à une position plus prestigieuse et à un emploi plus conforme à leurs attentes. Nous sommes dans le cas de figure envisagé précédemment : les individus moins, peu ou pas diplômés pourraient, dès lors, être les premières victimes du bouleversement du système des concurrences. L'industrie semble, en revanche, capable d'offrir encore des promotions dans la catégorie des cadres à des individus sortis de formation à des niveaux moindres mais qui ont acquis dans l'entreprise une expérience de nature à légitimer leur mobilité professionnelle. C'est dans ce secteur d'activité, il est vrai, que les liens entre niveaux de formations et catégories d'emplois sont les plus forts : plus de 70% des jeunes diplômés aux niveaux I/II, recrutés dans ce secteur parmi les sortants de "Génération 92" occupent une position de cadre et 55% des sortants au niveau III sont sur des emplois classés professions intermédiaires. Malgré la force de ce lien, le secteur industriel pourrait, paradoxalement, contrarier bien moins la promotion interne des niveaux III vers des emplois de cadres puisque le jeu des concurrences pourrait ici, leur être moins défavorable. Dans la mesure où les déclassements des jeunes les plus diplômés sont moins fréquents, les diplômés de niveaux III se heurtent à une concurrence moindre. Cette situation particulière du secteur de l'industrie tient sans doute à la prégnance des conventions collectives qui réglementent plus fortement que dans les entreprises commerciales la gestion des ressources humaines. Cette diversité sectorielle va-t-elle, toutefois, jusqu'à laisser ouvert un espace de promotion à ceux qui arrivent dans la vie active encore moins diplômés ?

Accès aux catégories de cadre et profession intermédiaire des diplômés des niveaux I/II et III selon l'activité de l'entreprise (situation en mars 1997).

| | | | cadres salariés | professions intermé- diaires. | autres | effectif pris en compte (100%) |
|----------------------|--------------|---------|--------------------|-------------------------------------|--------|--------------------------------------|
| tous secteurs | | niv.1/2 | 66 | 22 | 12 | 76 000 |
| | | niv. 3 | 11 | 45 | 45 | 61 000 |
| dont... | production | niv.1/2 | 71 | 20 | 9 | 12 000 |
| | de biens | niv. 3 | 8 | 55 | 37 | 16 000 |
| | transport, | niv.1/2 | 38 | 37 | 25 | 7 000 |
| | commerce, | niv. 3 | 7 | 42 | 52 | 12 000 |
| | banque, | niv.1/2 | 56 | 27 | 17 | 4 000 |
| | assurance | niv. 3 | 6 | 44 | 50 | 4 000 |
| | services aux | niv.1/2 | 71 | 13 | 16 | 15 000 |
| | entreprises | niv. 3 | 12 | 44 | 44 | 9 000 |

Source : Génération 92 - ONEVA - Céreq

La part de ceux qui, entrés dans la vie active avec au mieux un baccalauréat, ont néanmoins réussi à atteindre une position de cadre a été divisée par deux en une vingtaine d'années : s'ils constituaient encore près de la moitié de la catégorie en 1982, ils en regroupent moins d'un quart en 2001 (d'après l'enquête sur l'emploi de cette année-là). Cet effondrement paraît irréversible et, dans le contexte actuel de prolongation massive des cursus scolaires au-delà du baccalauréat, il pourrait bien s'accélérer. En 1997, leur part était tombée à moins de 15% chez les jeunes cadres de moins de 35 ans, elle a chuté sous la barre des 10% en 2001. A y regarder de plus près parmi les différentes catégories de cadres, il apparaît qu'une seule résiste encore à cette élimination rapide : il s'agit de celle qui regroupe les "professions de l'information, des arts et des spectacles". Sans doute l'hétérogénéité de la catégorie explique-t-elle pour une part cet état de fait mais, sans doute, celui-ci résulte-t-il davantage encore des activités auxquelles se livrent ceux qu'elle rassemble tant bien que mal. Celles-ci relèvent d'un espace flou des activités économiques, dans lequel certaines dispositions - différentes de celles que leur détenteurs n'ont pu faire valoir au cours de leur scolarité, le plus souvent héritées du milieu familial, dispositions artistiques en particulier - peuvent leur permettre de trouver ou d'inventer des activités professionnelles qui leur épargneront un déclassement ou leur consentiront une ascension sociale en palliant les titres scolaires qu'ils n'ont pas obtenus. Reste que ces activités n'offrent que peu d'opportunités - les cadres des "professions de l'information, des arts et des spectacles" sont aussi les moins nombreux - et qu'elles n'offrent de solution qu'à un petit nombre d'individus. Cette sélectivité joue le plus souvent en faveur de ceux qui, dépourvus de titres scolaires, n'en sont pas moins pourvus d'un capital culturel important et, plus crucial encore en la circonstance, d'un réseau de relations efficace. Ainsi, de quelque côté que se porte le regard, il se pourrait bien que l'accès détourné ou différé à la catégorie des cadres, après une expérience professionnelle éventuellement complétée par la formation continue (Gadéa/Trancart, 2003), ne soit plus guère possible sinon à des individus déclassés au moment de l'entrée dans la vie active et, plus marginalement, à des individus qui ont accédé à une profession intermédiaire sur la base d'un diplôme de l'enseignement supérieur court.

Bibliographie

- Baudelot Ch. et Establet R. (1992), *Allez les filles !*, Seuil, Paris.
- Boltanski L. (1982), *Les cadres, la formation d'un groupe social*, Editions de Minuit, Paris.
- Bouffartigue P. (2001), *Les cadres, fin d'une figure sociale*, La Dispute, Paris.
- Bouffartigue P. et Gadéa Ch. (2000), *Sociologie des cadres*, collection "Repères", La Découverte, Paris.
- Bourdieu P. (1979), *La distinction, critique sociale du jugement*, Editions de Minuit, Paris.
- Desrosières A. et Thévenot L. (1988), *Les catégories socioprofessionnelles*, La Découverte, collection "Repères", Paris.
- Eckert H. (2002), La place des jeunes, entre mobilité et reproduction sociales, in Arliaud M. et Eckert H., *Quand les jeunes entrent dans l'emploi*, La Dispute, Paris.
- Epiphane D. (2002), La féminisation de la catégorie des cadres au miroir de l'insertion des jeunes, in *Quand les jeunes entrent dans l'emploi*, coord. par Arliaud M. et Eckert H., La Dispute, Paris.
- Gadéa Ch. (2003), *Les cadres en France, une énigme sociologique*, Belin, coll. "Perspectives sociologiques", Paris.
- Gadéa Ch. et Trancart D. (2003), Pratiques de formation continue et promotion au statut de cadre : un lien paradoxal, in *Formation-emploi*, n°81, janvier-mars 2003.
- Mannheim K. (1990), *Le problème des générations*, traduction de l'allemand par Mauger G. et Perivolaropoulou N., Nathan, Paris.

INSERTION ET EVOLUTION DE CARRIERE DES INGENIEURS DIPLOMES DE L'UNIVERSITE POLYTECHNIQUE D'ATHENES

Analyse comparative de deux groupes d'ingénieurs grecs, les jeunes et les plus expérimentés et les tendances en France

KYRIAKI ATHANASSOULI⁹

L'intensité du chômage des jeunes diplômés soulève un certain nombre d'inquiétudes non seulement quant aux moyens d'entrée dans la vie active, mais aussi quant à la période d'accès à la "*stabilisation professionnelle*". S'ouvre alors dans l'espace économique et social un champ à l'observation, à la réflexion et à l'action sur l'insertion. Cette perspective nécessite le développement de structures aptes à aider les jeunes débutants en période transitoire sur le marché du travail et à identifier les problèmes liés à la recherche d'un emploi. A cette fin, des informations sur la situation professionnelle des jeunes, les difficultés qu'ils rencontrent, les démarches qu'ils entreprennent ainsi que sur leur comportement en matière d'insertion et d'évolution professionnelle sont nécessaires. Des observatoires se développent au niveau national et international. Compte tenu de ces éléments, l'Université Polytechnique d'Athènes, en collaboration avec l'Institut National du Travail¹⁰, a mené une enquête de terrain sur les caractéristiques de l'emploi des ses diplômés. Plus précisément, l'étude permet de dégager le profil des jeunes et des plus expérimentés parmi les ingénieurs diplômés au sein de cette université. La distinction entre deux groupes d'ingénieurs répond à un double objectif qui met au centre des préoccupations l'analyse de l'insertion professionnelle et l'analyse de la trajectoire professionnelle. A la différence des travaux antérieurs à notre enquête sur les ingénieurs grecs, on réalise en quelque sorte une "étude longitudinale", en posant rétroactivement des questions sur l'emploi précédent et l'emploi initial afin de déterminer l'évolution de la profession d'ingénieur. Par ailleurs, l'exploitation des résultats permet de contrôler et d'évaluer les besoins en ingénieurs et les flux d'étudiants de l'Université Polytechnique d'Athènes¹¹.

Parallèlement, dans le cadre d'une collaboration franco-grecque, un projet bilatéral de recherche (le programme "Platon"¹²) a permis de mettre à jour des éléments de convergence et de divergence et d'établir un bilan comparatif entre la situation des ingénieurs diplômés dans les deux pays. Ce programme a été mené avec André GRELON, Françoise CHAMOZZI (CNRS) et Chantal DARSCH (CEFI).

⁹ Chercheur en Economie Appliquée, Employment Observatory Research – Informatics S.A., 6-8 K. Palama str., 11 41 Athens – GREECE

¹⁰ L'Institut National du Travail fait actuellement partie de l'Observatoire de l'Emploi de Grèce (Employment Observatory Research-Informatics S.A.)

¹¹ Université Polytechnique d'Athènes, 2000, *L'insertion et la mobilité professionnelle des ingénieurs diplômés de l'Université Polytechnique d'Athènes*, Laboratoire d'Economie Industrielle et d'Energie - Institut National du Travail (en grec).

¹² Cf. rapport rédigé par K. Athanassouli (2001) dans le cadre du programme Platon et Athanassouli K. et Tsolas G., 2000, "Insertion et mobilité professionnelles des ingénieurs diplômés : un bref aperçu de la situation au niveau international", Institut National du Travail-Université Polytechnique d'Athènes (en grec).

Méthodologie et populations enquêtées

L'enquête comporte *deux échantillons*, stratifiés en fonction du sexe, de la spécialité et des régions. Le premier échantillon permet d'étudier *l'insertion des ingénieurs* qui ont obtenu l'autorisation d'exercer entre 1991 et 1995 (moyenne d'âge : 30 ans) : 536 ingénieurs ont accepté de répondre par téléphone (en octobre et décembre 1999), soit 11,6% des ingénieurs de cette tranche d'âge. Le deuxième échantillon permet de suivre les *carrières des ingénieurs diplômés* qui ont obtenu l'autorisation d'exercer entre 1976 et 1990 (moyenne d'âge : 40 ans) : 973 ingénieurs ont répondu (en janvier et mars 2000) soit 10% de cette tranche d'âge.

Le choix des échantillons

| | Jeunes ingénieurs diplômés de l'Université Polytechnique d'Athènes | Ingénieurs plus expérimentés de l'Université Polytechnique d'Athènes |
|--|---|---|
| Autorisation d'exercer la profession | 1991-95 | 1976-90 |
| Taille de l'échantillon | 536 | 973 |
| Part que représente l'échantillon dans la population totale | 11,6% | 10% |
| Taux de réponse | 62,9% (536/853) | 51,6% (973/1885) |
| Moyen de collecte des données | Téléphone | Téléphone |
| Durée des interviews téléphoniques et constitution de la base de données | 20 Octobre - 10 Décembre 1999 | 10 Janvier - 23 Mars 2000 |

Dans les deux cas, les *critères de stratification* retenus pour le choix de l'échantillon sont le sexe, le lieu de résidence¹³ et la spécialité (Πασπαλιάρη 1998).

En tenant compte de ces trois critères, la répartition de l'échantillon est la suivante :

- La population est concentrée à 80% à Athènes et aux environs (région d'Attiki).
- La population est à dominante masculine avec 68,8 % d'hommes.

La répartition des diplômés selon la spécialité est la suivante :

¹³ Distinction entre région d'Attiki et le reste du pays.

Tableau 10 : Répartition des ingénieurs diplômés de l'Upa selon leur spécialité

| | Fréquences relatives (%) Jeunes diplômés | Fréquences relatives (%) Diplômés anciens |
|--|---|--|
| 1.Architecte | 10,6% | 14,9% |
| 2.Ing. en génie civil | 23,3% | 27,6% |
| 3.Ing. mécanicien | 12,3% | 10,8% |
| 4.Ing. en planif/dév. régional, topographe | 9,0% | 8,4% |
| 5.Ing. électricien ¹⁴ | 22,0% | 13,1% |
| 6.Ing. chimiste | 14,0% | 10,1% |
| 7.Ing. des mines/métallurgie | 5,4% | 4,6% |
| 8.Ing. en construction navale | 3,4% | 5,0% |
| <i>Total</i> | 100% | 5,4% |

Caractéristiques de l'Université Polytechnique d'Athènes (UPA) et définition de l'ingénieur

L'étude permet de dresser le profil de l'ingénieur diplômé en Grèce dans la mesure où l'Université Polytechnique d'Athènes, de part son poids historique, fournit **le tiers** des ingénieurs diplômés du pays. Elle tient de ce fait une place importante dans la formation des ingénieurs. Nous rappelons que l'accès à l'université se fait sur concours. En Grèce, les ingénieurs sont formés en 5 ans par les universités polytechniques qu'ils intègrent par ordre de mérite après un concours post-baccalauréat. Les résultats du concours dépendent de la note obtenue et du choix des différents candidats. L'Université Polytechnique d'Athènes est la plus cotée des universités. Par ailleurs, une fois les études terminées, les ingénieurs diplômés, pour pouvoir exercer la profession à titre libéral ou salarié, doivent s'inscrire à la Chambre Technique de Grèce et payer une cotisation. L'existence donc d'une Chambre Technique fait office d'**Ordre** pour l'exercice de cette profession. Par ailleurs, les spécialités des ingénieurs grecs diffèrent de celles des autres pays. En France, par exemple, les architectes ne font pas partie des ingénieurs alors qu'ils en font en Grèce. Et, inversement les ingénieurs en agro-alimentaire, ne sont pas comptés parmi les ingénieurs en Grèce.

¹⁴ Ing. électricien est un terme général qui recouvre l'électricité, l'électronique et l'informatique. De ce fait les informaticiens sont inclus dans les ingénieurs électriciens.

Les caractéristiques de l'emploi des ingénieurs diplômés de l'Université Polytechnique d'Athènes.

Un chômage quasi-inexistant

Nous constatons, aussi bien pour les jeunes ingénieurs diplômés de l'UPA que pour les plus expérimentés, la présence d'un "*chômage résiduel*", quasi-inexistant, qui est sans commune mesure avec les taux de chômage des diplômés des autres filières/formations universitaires en Grèce.

Activité professionnelle et jeunes ingénieurs diplômés de l'UPA

| Activité professionnelle actuelle des jeunes ingénieurs diplômés de l'UPA | Fréquences relatives (%) |
|--|-----------------------------|
| 1. Actifs occupés | 96,5% |
| 2. Chômeurs | 2,1% |
| 3. Inactifs | 1,5% |
| <i>Total</i> | 100% |

Activité professionnelle et anciens ingénieurs diplômés de l'UPA

| Activité professionnelle actuelle des anciens ingénieurs diplômés de l'UPA | Fréquences relatives (%) |
|---|-----------------------------|
| 1. Actifs occupés | 98,3% |
| 2. Chômeurs | 0,9% |
| 3. Inactifs | 0,5% |
| 4. Sous employé (activité professionnelle réduite, sans rapport direct avec le niveau de formation) | 0,3% |
| <i>Total</i> | 100% |

Le taux de chômage des ingénieurs diplômés de l'UPA est relativement faible par rapport à celui de l'ensemble des ingénieurs diplômés en Grèce. Selon les données de la Chambre Technique de Grèce, ce dernier atteint les 3 à 4% (Τεχνικό Επιμελητήριο της Ελλάδας 1997a et 1997b).

Maintenant, si l'on tient compte du taux de chômage de l'ensemble des diplômés grecs dans les autres disciplines, nous constatons que le chômage des ingénieurs diplômés reste faible (Δεவிόζος 1999 et 2000).

En France, le taux de chômage des ingénieurs diplômés ne dépasse guère les 4% selon les résultats des deux dernières enquêtes du Conseil National des Ingénieurs et des Scientifiques de France (CNISF 1997 et 1999). En outre, plus de la moitié des jeunes ingénieurs français ont une promesse d'emploi avant la fin des études. D'autres pays également, comme le Canada et les Etats-Unis, connaissaient une transition rapide et aisée entre système de formation et marché du travail à la fin des années 1990 (National

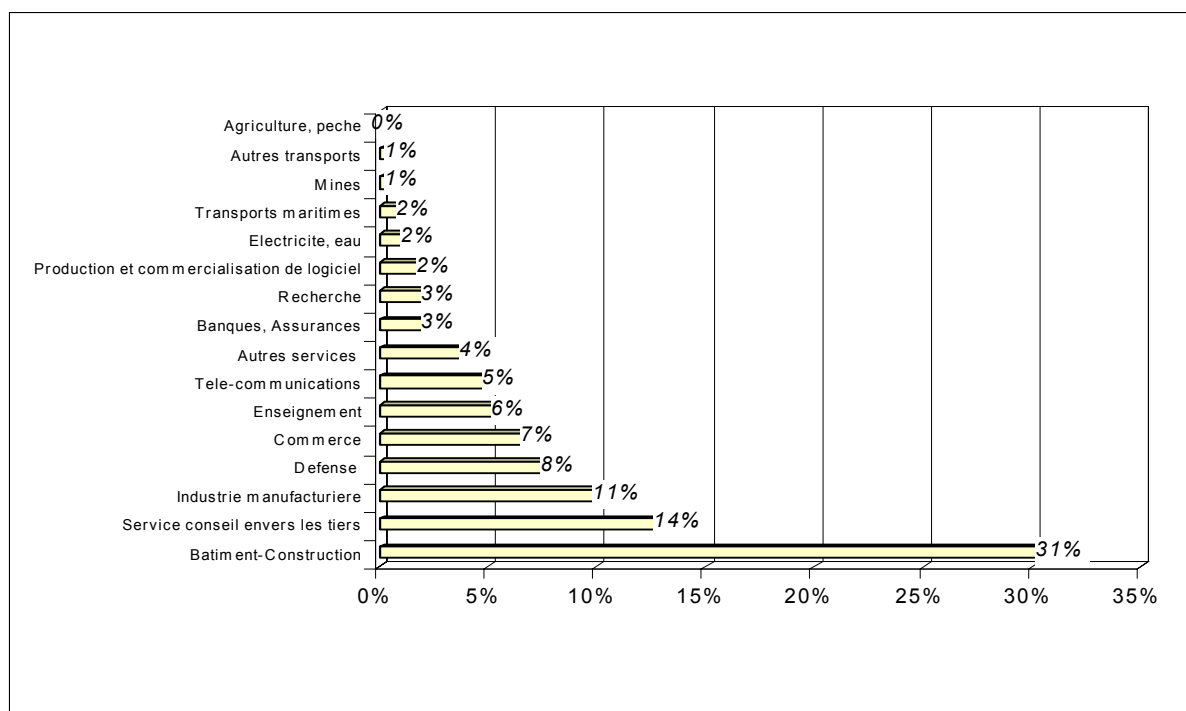
Science Foundation 1998, Report of the 1997 National Survey of 1995 Graduates 1999).

Secteurs d'activité : prédominance du secteur bâtiment-construction

La répartition sectorielle fait apparaître des spécificités par rapport à la France, liées à la particularité de l'économie grecque, avec la forte présence des ingénieurs grecs dans le secteur du bâtiment-Construction, situation significative des pays en plein développement économique et à transformation du tissu industriel (Καλογήρου και Παπαγιαννάκης 1994).

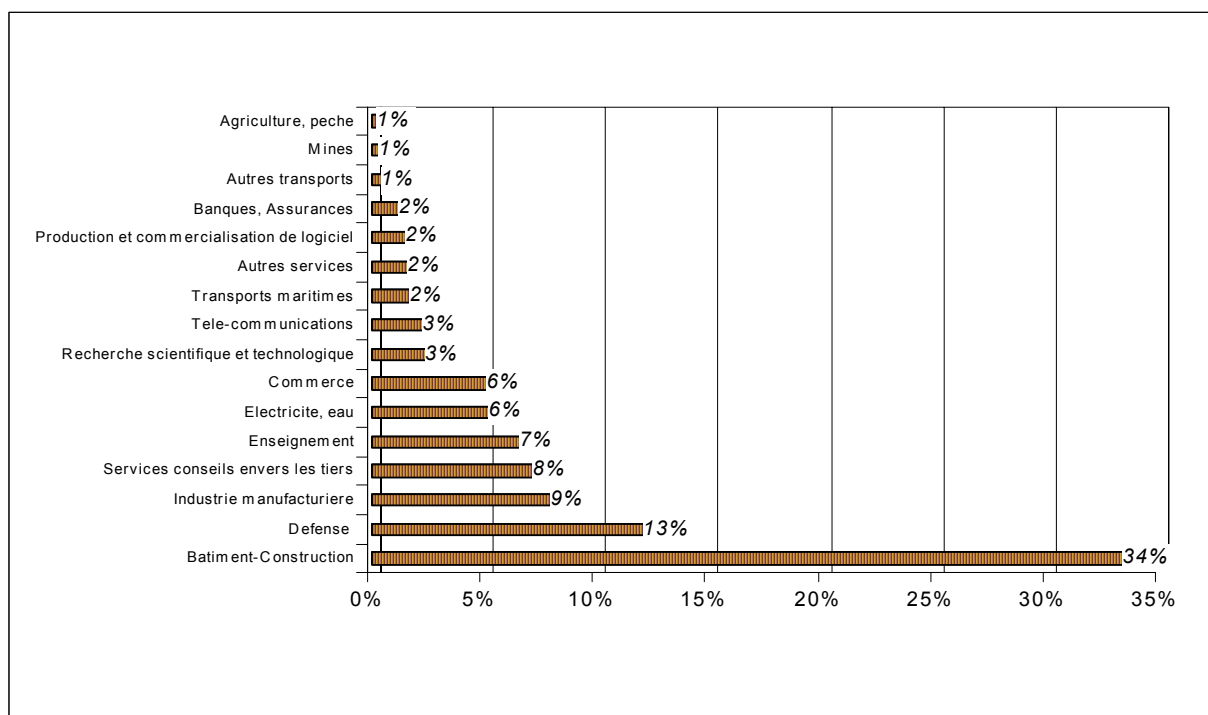
En effet, l'emploi des répondants, dans les deux échantillons, est concentré pour une part importante dans le secteur bâtiment-Construction¹⁵. Ce secteur est sur-représenté par rapport aux autres secteurs, avec un taux de 30% environ. Nous y retrouvons la majorité des ingénieurs en génie civil et des architectes. Lorsque l'on se réfère à l'ensemble des ingénieurs diplômés, selon les enquêtes exhaustives de la Chambre Technique de Grèce, ce pourcentage est encore plus important et atteint les 50%. En France, les emplois dans le "bâtiment et travaux publics" (BTP) étaient encore relativement importants à la fin des années 1950 (8,4% en 1958), mais par la suite leur poids a diminué jusqu'en 1980 pour réaugmenter légèrement après. Le secteur industriel a perdu des effectifs en faveur du secteur tertiaire (CNISF). En France, il faudrait remonter loin dans le passé pour trouver un tel poids de la filière bâtiment-travaux publics. Dans la première enquête du CNISF, en 1958, le BTP emploie seulement 8,4% des ingénieurs et ce poids va diminuer par la suite (5% en 1998).

Graphique 4. : Répartition des jeunes ingénieurs diplômés de l'UPA selon le secteur économique



¹⁵ Et ce indépendamment de la prise en compte de la part des architectes dans les échantillons.

Graphique 5. : Répartition des ingénieurs plus expérimentés de l'UPA selon le secteur économique



Statut de l'emploi dans l'activité principale

Le statut de l'emploi dans l'activité principale détermine la relation de travail qui s'établit sur le marché des ingénieurs diplômés et constitue un des thèmes fondamentaux de notre problématique. Le tableau ci-dessous fournit la répartition des ingénieurs diplômés de l'UPA selon le statut de l'emploi dans l'activité principale. De fortes divergences entre ingénieurs grecs et français sont mises à jour lorsque l'on observe la répartition des ingénieurs diplômés de l'UPA selon le type d'emploi exercé.

Répartition des ingénieurs diplômés de l'UPA selon le type d'emploi

| Statut de l'emploi des ingénieurs diplômés de l'UPA | Ingénieurs plus expérimentés de l'UPA | Jeunes diplômés de l'UPA | Ingénieurs diplômés tous âges confondus en France - enquête CNISF (1997) |
|--|---------------------------------------|--------------------------|--|
| 1. Indépendant - Gérant | 16,1% | 9,1% | 2,8% |
| 2. Indépendant sans personnel (auto-employé ou self-employed) | 21,7% | 18,4% | 1,1% |
| 3. "quasi-salarié", Indépendant auprès d'un seul employeur (dans le cadre d'un projet) | 9,5% | 27,3% | - |
| 4. Salarié dans la fonction publique | 21,9% | 5,5% | 7,9% |
| 5. Salarié sous contrat à durée indéterminée (CDI) | 29,0% | 34,1% | 80,6% |
| 6. Salarié sous contrat à durée déterminée (CDD) | 1,9% | 5,7% | 6,2% |
| 7. Autre | - | - | 1,4% |
| <i>Total</i> | 100% | 100% | 100% |

Le marché du travail des ingénieurs grecs, contrairement à celui de la France ou de l'Allemagne où la quasi-totalité des ingénieurs est salariée, comporte une proportion importante de travailleurs à conditions de travail particulières qui sont les "*quasi-salariés*", "*pseudo-indépendants*"¹⁶ ou encore les "*faux indépendants*", en référence au terme utilisé en Allemagne et dans les travaux de l'OCDE (Kessler 2000, OECD 2000). En outre, la part *d'indépendants*, au sens traditionnel du terme (gérants et indépendants sans personnel) est sur-représentée par rapport à la France.

En effet, la catégorie des "pseudo-indépendants", inexistante en France pour les ingénieurs, caractérise typiquement le fonctionnement du marché du travail grec. Elle constitue une *forme hybride de travail* dans la mesure où la relation de travail associe simultanément certaines caractéristiques structurelles du marché du travail des indépendants, comme la façon d'être payé (sur honoraires), le type de sécurité sociale auquel chaque travailleur a droit, et simultanément certaines caractéristiques du marché du travail des salariés, à savoir la présence d'une relation de travail et du lien qui s'instaure entre employeur et salarié. Toutefois, cette relation n'est pas formalisée ou contractualisée (Gazier et Thévenot).

Ce type d'activité, qualifiée de "para-subordonnée" en Italie par Ballestro (1997), atteint des proportions plus élevées chez les jeunes ingénieurs de l'UPA, dans la mesure où l'on retrouve 27,3% des cas alors que chez les plus âgés, ce pourcentage est moindre (9,5%) et ce indépendamment du sexe.

¹⁶ indépendants auprès d'un seul employeur, dans le cadre d'un projet.

Cette forme de travail est sans doute révélatrice d'un moyen d'insertion sur le marché et aussi d'une flexibilité du marché du travail, dont il faudrait suivre l'évolution afin de vérifier si ensuite ils ne s'établissent pas comme travailleurs indépendants gérants (Σαμπεθαί 2000, Karadinos 1998). Mais, comme le souligne Kessler (2000) cette forme de flexibilité est également constatée dans d'autres pays, sans pour autant prendre les mêmes proportions qu'en Grèce. Néanmoins, il n'existe aucune conception commune de ce travailleur "indépendant" en Europe. Face à ce manque de précision ou de définition commune correspond une multiplicité de systèmes de protection sociale.

Mis à part la précédente catégorie de travailleurs évoquée, la particularité du marché du travail grec porte également sur la part importante de travailleurs indépendants (gérants et indépendants sans personnels) constatée dans les deux échantillons, 27,5% et 37,8% respectivement pour les jeunes et les plus expérimentés. Alors que dans l'ensemble des pays de l'Union européenne, l'emploi salarié représente 80% de l'emploi total des ingénieurs (CNISF 1997, Fayolle 1999). Aux Etats-Unis, cette proportion dépasse les 90%. En France, selon les travaux de Duprez, Grelon et Marry (1991) sur les ingénieurs des années 1990, le poste occupé dès le premier emploi correspond à celui d'un cadre salarié du secteur privé. Il s'agit d'un emploi stable, ouvrant des perspectives de carrières intéressantes tant sur le plan financier que dans la prise en charge de responsabilités. Les résultats de la 12e enquête socio-économique sur la situation des ingénieurs renforcent également ce constat (CNISF 1997, p.38).

Quant aux femmes ingénieurs de l'UPA, jeunes et plus expérimentées, on les retrouve dans de plus faibles proportions que les hommes à exercer en libéral, comme employeur-gérant (4,9% des jeunes femmes ingénieurs contre 10,9% des jeunes hommes et 8,4% femmes ingénieurs expérimentées contre 18,2% des hommes. Par contre, la part des femmes qui travaillent comme indépendantes sans personnel, est importante, surtout parmi les anciennes diplômées de l'UPA (27,7% du total des femmes ingénieurs plus expérimentés de l'UPA). Ce comportement ne serait-il pas dû au fait que les femmes ingénieurs aujourd'hui se trouvent de plus en plus obligées de se mettre à leur compte, faute de pouvoir obtenir un emploi salarié, comme l'évoque Chatzis (2000) ? Il serait intéressant d'analyser ultérieurement, comment dans le temps, à une même situation professionnelle peuvent correspondre des critères de choix et de non choix. Il est certain que, de façon plus générale, un des facteurs explicatif de la part importante d'ingénieurs indépendants trouve son origine dans le type de développement économique particulier qu'a connu la Grèce après la Seconde guerre mondiale.

Type d'emploi et sexe des jeunes diplômés de l'UPA

| Type d'emploi des jeunes ingénieurs diplômés de l'UPA | Sexe | | Total |
|--|--------|--------|-------|
| | Hommes | Femmes | |
| 1. Indépendant – Gérant | 10,9% | 4,9% | 9,1% |
| 2. Indépendant sans personnel (auto-employé ou self-employed) | 18,0% | 19,1% | 18,4% |
| 3. "Quasi-salarié", Indépendant auprès d'un seul employeur (dans le cadre d'un projet) | 25,7% | 30,9% | 27,3% |
| 4. Salarié dans la fonction publique | 4,1% | 8,6% | 5,5% |
| 5. Salarié sous contrat à durée indéterminée (CDI) | 36,9% | 27,8% | 34,1% |
| 6. Salarié sous contrat à durée déterminée (CDD) | 4,4% | 8,6% | 5,7% |
| Total | 100% | 100% | 100% |

Type d'emploi et sexe des anciens diplômés de l'UPA

| Type d'emploi et sexe des anciens diplômés de l'UPA | Sexe | | Total |
|--|--------|--------|-------|
| | Hommes | Femmes | |
| 1. Indépendant – Gérant | 18,2% | 8,4% | 16,1% |
| 2. Indépendant sans personnel (auto-employé ou self-employed) | 20,0% | 27,7% | 21,7% |
| 3. "Quasi-salarié", Indépendant auprès d'un seul employeur (dans le cadre d'un projet) | 9,7% | 8,9% | 9,5% |
| 4. Salarié dans la fonction publique | 20,0% | 28,7% | 21,9% |
| 5. Salarié sous contrat à durée indéterminée (CDI) | 30,6% | 22,8% | 29,0% |
| 6. Salarié sous contrat à durée déterminée (CDD) | 1,5% | 3,5% | 1,9% |
| Total | 100% | 100% | 100% |

Le croisement de la spécialité avec le type d'emploi fait apparaître des modes différenciés d'insertion selon les spécialités. Les disciplines qui sont le plus citées parmi les travailleurs indépendants, sont les ingénieurs civils et les architectes.

Activité parallèle

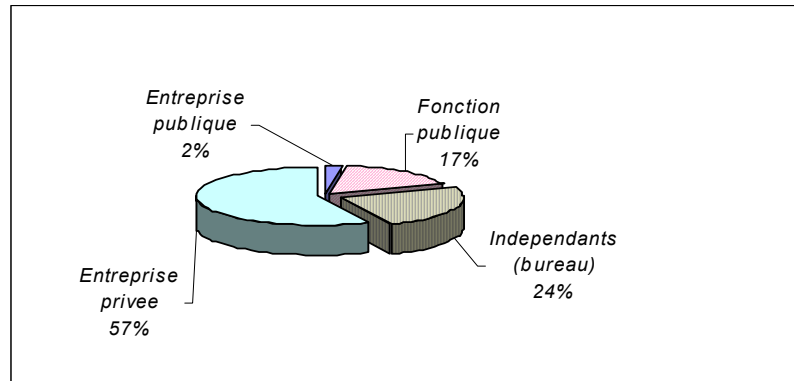
Parmi les anciens ingénieurs diplômés de l'UPA, 11,4% déclarent exercer une deuxième activité, dont 70% travaillent parallèlement en tant que travailleurs indépendants sans personnel. Chez les jeunes, la part de ceux qui exercent une activité parallèle est deux fois plus grande, soit 18,3%.

Caractéristiques des entreprises qui emploient les répondants

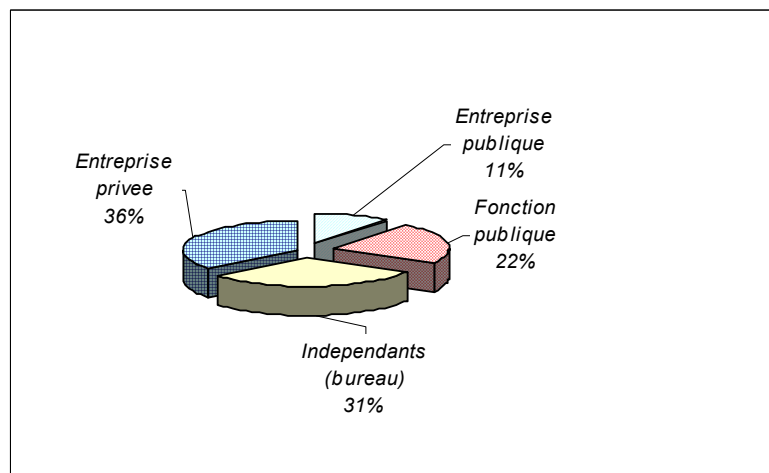
La part des ingénieurs diplômés de l'UPA qui travaille dans le secteur privé est majoritaire chez les jeunes (57%) et minoritaire chez les plus expérimentés (36%). Mais

avec l'âge, nous constatons un glissement du privé vers le public. En effet, la part des jeunes est de 19% dans le public (entreprise publique 2% et fonction publique 17%) alors que celle des plus expérimentés est de 33% (11% et 22% respectivement).

Graphique 6. : Jeunes ingénieurs diplômés et statut juridique de l'entreprise/organisme (en %)



Graphique 7. : Anciens ingénieurs diplômés et statut juridique de l'entreprise/organisme



Transition entre système de formation et marché du travail

Une faible durée de recherche du premier emploi

La transition entre le système de formation et le marché du travail apparaît rapide. Pour 88,7% des jeunes la durée de recherche du premier emploi¹⁷, en rapport avec le niveau d'études, n'a pas dépassé les six mois.

¹⁷ Pour près de la moitié des jeunes ingénieurs interrogés, le premier emploi correspond également à l'emploi actuel.

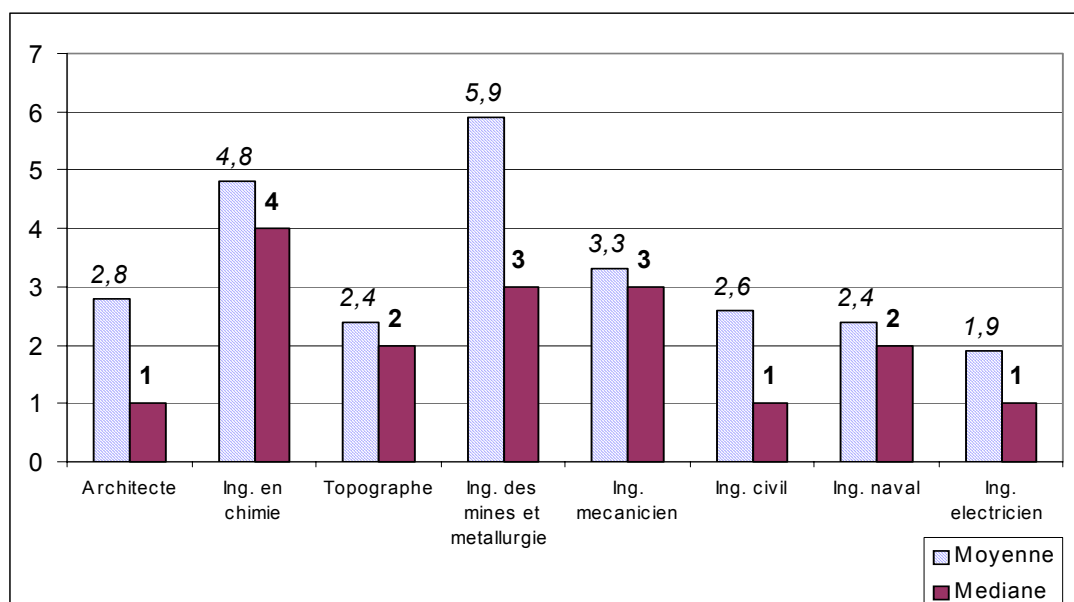
**Répartition des jeunes ingénieurs diplômés de l'UPA
selon la durée de recherche du premier emploi.**

| Durée de recherche du premier emploi des jeunes ingénieurs diplômés de l'UPA | Fréquences relatives (%) | Fréquences cumulées (%) |
|--|--------------------------|-------------------------|
| 0-2 mois | 56,8% | 56,8% |
| 2-4 mois | 20,8% | 77,6% |
| 4-6 mois | 11,1% | 88,7% |
| plus de 6 mois | 11,3% | 100% |

La rapidité d'insertion, qui est de 3 mois en moyenne, confère aux jeunes diplômés de l'UPA une situation privilégiée par rapport à l'ensemble des diplômés en Grèce, toutes formations confondues.

Toutefois, la vitesse d'accès à l'emploi varie selon les disciplines. La durée de recherche d'un emploi est plus longue, en moyenne, pour les ingénieurs des mines/métallurgie (6 mois en moyenne) et les ingénieurs en chimie (5 mois en moyenne). A l'autre extrême, se situent les électriciens¹⁸, pour lesquels la durée moyenne de recherche du premier emploi est de 2 mois.

Graphique 8. : Durée de recherche d'emploi actuel, selon la spécialité, en mois



En France aujourd'hui, la transition entre le système de formation et le marché du travail se fait rapidement. Le marché du travail des ingénieurs est, de ce fait, qualifié de "*protégé du chômage*" étant donné que la moitié des ingénieurs diplômés trouve un emploi dans les quatre mois et ce, quelle que soit la spécialité. Dans aucun cas, la durée

¹⁸ Je rappelle que les informaticiens sont inclus dans les électriciens.

de recherche d'emploi ne dépasse les 6 mois, selon les résultats de la huitième enquête sur l'insertion des jeunes diplômés réalisée au cours du premier trimestre 2000 par les Ecoles membres de la Conférence des Grandes Ecoles. On constate également, toujours d'après ces mêmes sources, que les durées de recherche d'emploi des jeunes diplômés issus des écoles d'ingénieurs et des écoles de commerce et de gestion se sont raccourcies puisque près d'un jeune diplômé sur deux a trouvé son emploi avant la fin de son cursus de formation (47% et 49% lors de l'enquête de 1999 et de 2000 respectivement). De plus, il s'agit d'emplois stables, en adéquation avec le projet professionnel (80%) et dans de grandes entreprises excluant pratiquement toutes les situations précaires comme l'intérim ou les contrats à durée déterminée. Souvent même, des possibilités d'embauches multiples s'offrent aux ingénieurs débutants (CNISF 1997, p.11).

Moyens d'accès à l'emploi actuel¹⁹

Ce paragraphe met en évidence les résultats relatifs au mode d'accès à l'emploi. On distingue les ***moyens formels***, tels que les annonces dans la presse quotidienne ou spécialisée et les candidatures spontanées, des ***moyens informels*** comprenant l'ensemble des relations sociales, aussi bien familiales que professionnelles. Soulignons que la question ne concerne pas les indépendants (gérants et auto-employés). Elle porte sur le moyen d'accéder à l'emploi actuel des salariés et quasi-salariés et sur le moyen de rechercher un emploi dans le cas des chômeurs.

D'une manière générale, on constate qu'une part importante de jeunes ingénieurs diplômés (67%) utilise des moyens formels (presse, candidature spontanée) pour leur recherche d'emploi, mais que les moyens informels ou encore "*l'effet réseau*", au sens de Granovetter (1973) et Degenne, Fournier, Marry et Mounier (1991) représentent également une proportion notable (54%). 24% des jeunes ingénieurs se sont servis directement de leurs relations familiales ou des "liens forts" pour trouver leur emploi actuel. Parmi l'ensemble des moyens informels, les "liens faibles", se décomposent en 21% et 9% respectivement pour les relations professionnelles (employeurs ou collègues) et les recommandations des professeurs. Dans le cas des ingénieurs *l'effet réseau*, relatif à l'utilisation des relations (familiales et/ou professionnelles) pour trouver un emploi paraît nettement plus marqué en Grèce, ou du moins évoqué par les jeunes interviewés de façon plus spontanée en Grèce qu'en France, où les stages et les candidatures spontanées restent les deux premières modalités de recherche d'emploi pour les diplômés (CNISF 1997, Enquêtes 1996 et 2000 sur l'insertion des jeunes diplômés de la Conférence des Grandes Ecoles).

Le recours aux relations sociales pour accéder à l'emploi actuel varie selon les spécialités. C'est le moyen le plus utilisé par les architectes (environ 70%), ensuite par les ingénieurs en construction navale (62%), les ingénieurs civils (56%), les ingénieurs mécaniciens (40%) et enfin les ingénieurs électriciens (42%). Pour les autres spécialités, cette part est minoritaire et varie entre 34 et 38%.

Les relations sociales jouent un rôle prépondérant pour l'accès au travail de la catégorie des quasi-salariés. Elles sont citées par 63,3% des personnes interrogées comme moyen d'obtention de l'emploi. Il semblerait, et ce paradoxalement²⁰, que l'effet réseau contribue pour une grande part à l'existence ou au maintien de cette forme particulière de travail en Grèce. A l'opposé, les trois autres catégories utilisent, et ce

¹⁹Lors de la réalisation de l'enquête deux choix sont possibles, mais pas dans les enquêtes en France.

²⁰ Etant donnée la forme flexible de ce type de marché.

dans la majorité des cas, des méthodes plus formelles. L'explication n'est pas évidente a priori, il faudrait pour cela compléter l'analyse par des enquêtes qualitatives.

L'analyse de la relation entre emploi et sexe ne laisse pas transparaître des différences dans l'efficacité des réseaux selon le sexe ; le sexe et le moyen de rechercher un emploi étant deux variables indépendantes l'une de l'autre²¹.

Enfin, afin de compléter l'information sur le moyen d'insertion professionnelle, une question a été posée directement sur les critères qui, toujours selon les jeunes, ont finalement décidé de l'embauche. La majorité écrasante (73% des jeunes) accorde un poids considérable au "signal", au sens de Spence (1973), qu'émet le diplôme de l'UPA auprès de l'employeur. En d'autres termes, l'image de l'UPA semble jouer positivement auprès de l'employeur.

En France, la hiérarchie des établissements qui délivrent un diplôme d'ingénieur influence considérablement l'accès au travail et le type de fonction. La spécificité de la formation des ingénieurs en France est qu'elle est acquise dans des écoles qui sont des structures particulières. Elles développent aussi des cultures pluralistes qui donnent une identité affinée aux ingénieurs qui en sont sortis, même si ces traits sont moins forts aujourd'hui que dans le passé (Duprez, Grelon, Marry 1991, Grelon 1987).

L'expérience professionnelle ou le stage y contribue également mais de façon plus modeste (27% des cas). Et dans des proportions allant de 14 à 20%, les critères qui jouent favorablement sur l'embauche sont : l'expérience professionnelle ou le stage, les langues étrangères et le diplôme de 3e cycle (Master, DEA/DESS)

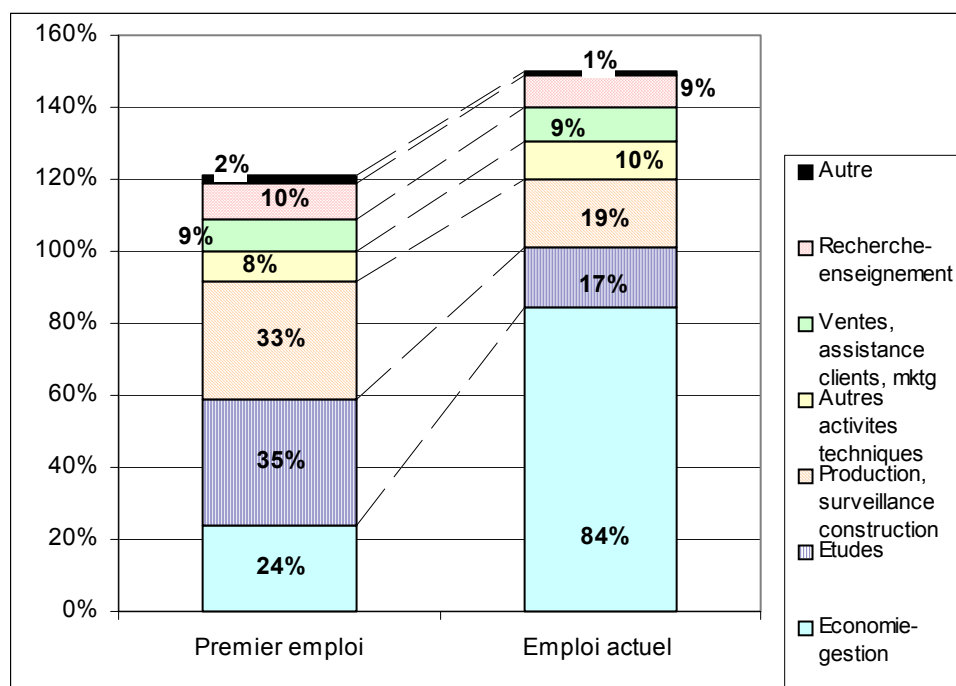
Evolution de carrière - Trajectoires professionnelles (*ingénieurs les plus anciens uniquement*)

L'objectif est alors de mettre en évidence la mobilité professionnelle des ingénieurs, de savoir comment évoluent les fonctions qu'ils exercent ou le domaine d'activité-responsabilité tout le long de leur carrière, aussi bien au sein d'une même entreprise/organisation privée ou publique que d'une entreprise/organisation à l'autre. En moyenne 10 ans se sont écoulés entre le passage du premier emploi vers l'emploi actuel.

Le graphique ci-dessous présente la mobilité professionnelle dans une entreprise/organisation privée entre le premier emploi et l'emploi actuel. On remarque une hausse considérable des fonctions des ingénieurs en économie-gestion et une diminution des activités dans le domaine de la production. Dans le cadre de la fonction publique, on observe également une croissance des activités techno-économiques et de gestion. Les résultats des calculs tiennent compte de l'éventuel double choix possible des répondants.

²¹ Test du χ^2 non significatif.

Graphique 9. : Domaine d'activité et mobilité professionnelle au sein d'une même entreprise du secteur privé



La trajectoire professionnelle présente un profil similaire que les individus aient ou non changé d'entreprise/organisation du secteur privé ou public.

Formation et métier d'ingénieur

Afin d'alimenter le débat à propos du lien entre formation et métier²², une question concernant la relation entre la formation d'ingénieur et l'activité professionnelle exercée, a été directement posée aux plus expérimentés. Nous constatons alors que 2,4% disent exercer des fonctions qui ne sont pas à l'origine des fonctions d'ingénieur, au sens traditionnel du terme et que 9,2% exercent des activités de gestion et d'économie. Cependant 88,4% occupent des fonctions en rapport avec la formation d'ingénieur.

Soulignons qu'en France, en moyenne, 70% des emplois des ingénieurs sont concentrés sur des fonctions techniques mais la proportion des fonctions de management et d'encadrement augmente fortement avec l'âge.

Revenu déclaré en 1998 des ingénieurs diplômés de l'Université Polytechnique d'Athènes

Des informations relatives au revenu des ingénieurs de l'UPA sont fournies dans les deux échantillons. Elles sont mises en rapport avec une série de variables comme le sexe, la spécialité, le type d'emploi et le niveau d'étude.

²² Employment-out-of-field

Revenu moyen déclaré en 1998 des ingénieurs diplômés de l'UPA.

En moyenne, un jeune ingénieur de l'UPA a gagné en 1998, environ deux fois l'équivalent du SMIC en Grèce et un ingénieur expérimenté a gagné trois à quatre fois plus.

Revenu moyen et médian des ingénieurs diplômés de l'UPA en 1998

| Ingénieurs diplômés de l'UPA | Revenu moyen déclaré un an auparavant | Revenu médian déclaré un an auparavant |
|------------------------------|---------------------------------------|--|
| Jeunes ID- UPA | 13.793 € | 13.206 € |
| Anciens ID- UPA | 21.423 € | 19.076 € |

Le revenu moyen des ingénieurs de l'UPA a été comparé avec celui des ménages salariés en Grèce, des commerçants et industriels, en utilisant les données disponibles du Service Central d'Information du Ministère des Finances de 1998 (KEITYO).

Nous constatons que le revenu moyen de ces ingénieurs²³ est plus élevé que le revenu moyen déclaré par l'ensemble des autres catégories. Par ailleurs, le revenu moyen des ingénieurs plus expérimentés reste plus élevé que celui des travailleurs indépendants dans leur ensemble.

Remarque : on se réfèrera à la médiane²⁴ par la suite, étant donné que cet indicateur de tendance centrale subit moins l'influence des valeurs extrêmes de la distribution des revenus.

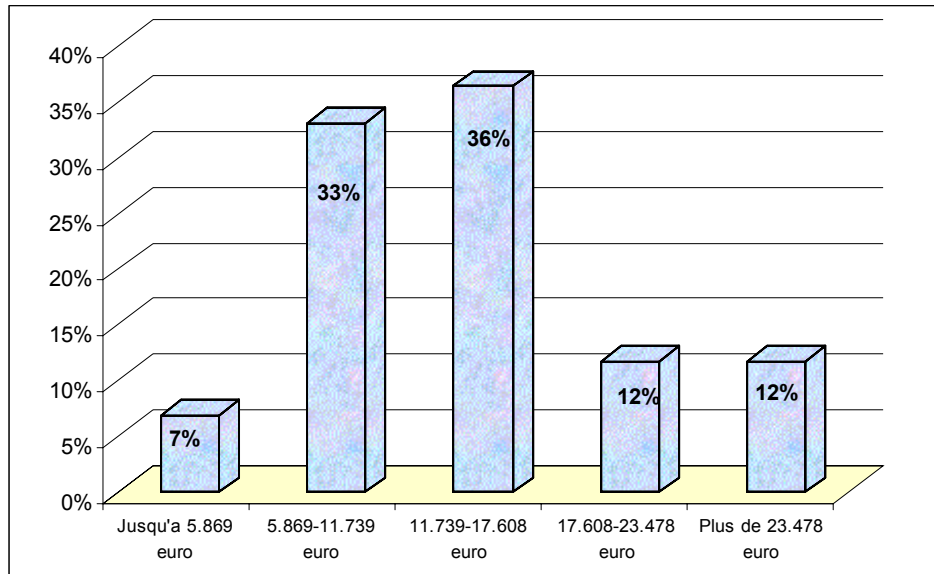
Distribution des revenus déclarés en 1998

Les revenus des ingénieurs de l'UPA sont dispersés, même pour les jeunes 7% gagnent moins de 5.869 € et 12% ont perçu plus de 23.478 €.

²³ Jeunes et anciens.

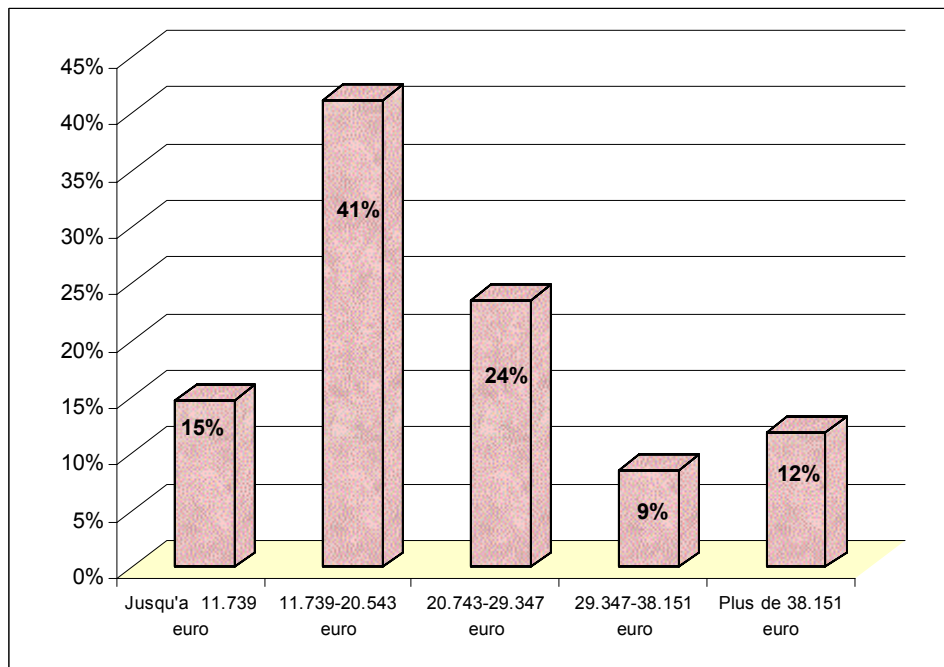
²⁴ Valeur telle que 50% des individus gagnent davantage et 50% gagnent moins.

Graphique 10. : Distribution des revenus déclarés des jeunes ingénieurs diplômés de



I'UPA en 1998

Graphique 11. : Distribution des revenus déclarés des anciens ingénieurs diplômés de



I'UPA en 1998

Revenu déclaré en 1998 et sexe

En ce qui concerne la répartition du revenu par sexe, on constate que les hommes ingénieurs sont apparemment mieux rémunérés que leurs collègues féminines.

En 1998, le revenu médian atteint 20.249 € pour les hommes et les 16.141 € pour les femmes. Pour les jeunes diplômés, ces médianes s'élèvent respectivement à 14.087 € et 11.152 €.

En France, l'écart de revenu entre hommes et femmes persiste également, avec un ordre de grandeur plus atténué, selon l'enquête du CNISF (1997, 1999).

Toutefois, ces écarts peuvent n'être qu'apparents dans la mesure où les femmes peuvent être plus jeunes ou exercer des fonctions moins rémunératrices..., ce qui expliquerait l'écart. Une analyse de la variance permettra de trancher ultérieurement.

Revenu déclaré en 1998 et spécialité

L'influence de la spécialité sur le revenu est nette. Aussi bien en France qu'en Grèce, la spécialité de la formation joue un rôle sur les rémunérations.

Les anciens ingénieurs diplômés les mieux rémunérés sont les ingénieurs en construction navale, ingénieurs électriciens-mécaniciens et ingénieurs chimistes, à l'opposé se situent les architectes. On retrouve la même hiérarchie chez les plus jeunes, à l'exception des ingénieurs chimistes²⁵

Revenu déclaré en 1998 et statut de l'emploi

Pour les jeunes ingénieurs de l'UPA, les revenus les plus élevés reviennent aux travailleurs indépendants-gérants (15 978 € de revenu médian) et aux salariés sous contrat à durée indéterminée (14 878 €). Par opposition, les travailleurs indépendants sans personnel (11 592 €) et les contractuels à durée déterminée (8 977 €) ont les revenus les plus bas. Des traitements moins élevés sont également constatés dans la fonction publique (12 190 €) et pour les travailleurs indépendants auprès d'un employeur (12 215 €).

Une hiérarchie voisine est observée pour les plus expérimentés. Les mieux rémunérés sont les travailleurs indépendants-gérants (25 745 €) et les CDI (23 722 €). A l'autre extrémité, les plus faibles rémunérations sont celles des travailleurs indépendants sans personnel et des CDD (15 577 €). Entre les deux se placent les travailleurs indépendants auprès d'un employeur (20 091 €) et les fonctionnaires (16 601 €).

Conclusions

Ce rapport fournit un aperçu de la situation du marché du travail de deux groupes d'ingénieurs de l'Université Polytechnique d'Athènes, les jeunes et les plus expérimentés. Il permet également de dégager le profil des ingénieurs de l'UPA en faisant référence aux grandes tendances du marché du travail des ingénieurs français. Dans ce but, les spécificités du marché du travail grec sont mises en évidence, ainsi que les convergences entre les deux pays.

Le type de données mises à jour permet de souligner les caractéristiques de l'emploi des ingénieurs de l'UPA, à savoir un taux de chômage résiduel, une qualité d'insertion et une remarquable évolution de carrière, marquée souvent par le passage des

²⁵ Voir lien entre femmes et chimie (C. Marry 1995, in "La chimie dans la société", l'Harmattan)

fonctions techniques vers des fonctions non techniques. Ces premiers éléments sont le reflet du bon “ signal ” émis par le diplôme de l'UPA.

La part considérable de la catégorie de “ pseudo-indépendants ” ou encore “ quasi-salariés ”, surtout chez les jeunes et les femmes, mise en évidence par l'enquête actuelle, laisse transparaître une particularité du marché du travail grec. En effet, une catégorie identique n'existe pas en France pour les ingénieurs. Toutefois, une forme de flexibilité subsiste également en Europe, qui sans prendre les mêmes proportions, se manifeste par la présence d'une catégorie de travailleurs mal définie économiquement et juridiquement.

La part importante d'ingénieurs de l'UPA, par rapport aux autres pays de l'Union européenne, exerçant un travail en tant qu'indépendant-gérant, oriente le débat vers une autre problématique. Est-elle le reflet de la structure du marché du travail grec et de ce fait un choix subi par les individus ou bien manifeste-t-elle un état d'esprit, un entrepreneuriat plus marqué en Grèce par rapport aux autres pays de l'Union européenne ? Ce comportement est-il le résultat d'un choix traditionnel qui se perpétue de génération en génération ? Dans cette optique, il serait intéressant d'analyser ultérieurement l'influence de la profession des parents sur le type d'emploi qu'ont choisi d'exercer les ingénieurs.

Il serait souhaitable que l'extension de l'enquête à l'ensemble des ingénieurs du pays puisse se réaliser afin de dégager des conclusions à un niveau national. D'autre part, il serait également souhaitable de renouveler périodiquement un panel de données qui permettrait de suivre de plus près l'évolution de carrière des ingénieurs. L'enquête nationale aura pour conséquence d'élaborer une analyse longitudinale fine sur la situation économique et professionnelle des ingénieurs.

DEBATS

Animateur

Nous avons eu trois interventions extrêmement importantes, éclairantes. C'était intéressant d'avoir une monographie régionale sur les questions d'emploi et de formation en Haute-Normandie, ensuite une réflexion qui est rarement menée sur les cadres autodidactes, merci Henri de nous avoir proposé ça, et puis cet éclairage singulier sur la Grèce avec en particulier cette caractéristique des quasi-salariés, sur lesquels Kyriaki a bien voulu insister, on peut la remercier parce que c'est quelque chose que nous connaissons mal en France alors que ça existe dans d'autres pays comme l'Italie et le cas de Grèce est particulièrement significatif à cet égard.

Paul Bouffartigue du LEST

Nous avons entamé une discussion avec Henri ce matin que nous poursuivrons sûrement dans le train qui m'amène à une demande à Madame Athanassouli à propos de ces para-subordonnés que l'on connaît mal en France... D'un certain point de vue, ils peuvent évoquer notre modèle des cadres nomades, qu'on essaye de promouvoir par certains moyens dans certains milieux du management, ici en France, mais d'un autre côté, ils sont dans des secteurs assez traditionnels, donc, c'est simplement une demande pour en savoir un peu plus. Par rapport à l'intervention d'Henri : en deux mots, il aborde deux thèmes qui sont liés mais qu'il faut quand même un petit peu distinguer, le premier thème, c'est le recul des flux promotionnels au statut cadre. Il essaye de tirer sa thèse dans le sens de la fin de ces flux promotionnels, je propose de relativiser un peu la chose. Et deuxièmement, il développe la thèse que l'on aurait une accentuation du point de vue du diplôme, et donc plus largement culturellement, de la distinction, de la frontière distinctive, entre cadres et professions intermédiaires, et je propose que l'on discute aussi ce deuxième point.

Alors sur le premier point, en incluant les enseignants, on arrive souvent à des chiffres impressionnants. Je reprendrais par exemple pour aller un peu en sens inverse, le graphique ou les tableaux (page 100) à propos de la catégorie 37, les cadres administratifs et commerciaux des entreprises. Ils constituent non pas la totalité mais une bonne partie des cadres. Il faudrait encore une soixantaine d'années pour arriver à 100% de bac+5 dans ce groupe. Donc, c'est vrai que le mouvement est lancé, mais c'est vrai qu'aujourd'hui on n'est qu'à 42 % de diplômés de niveau 1 et 2 dans ce groupe. Dans les quelques dizaines d'années qui viennent, restent donc encore certains espoirs de promotions. N'es-tu pas d'accord ?

Deuxièmement, sur la question de la frontière, l'entrée par le diplôme n'est que l'une des multiples dimensions pour approcher une frontière distinctive. On reste là dans une approche que Boltanski qualifierait d'un peu positiviste, enfin très objectivante, des caractéristiques de cette frontière, alors qu'on ne sait rien des sentiments d'appartenance, on ne sait rien des sentiments d'identité... Ni du côté des professions intermédiaires, ni du côté des cadres supérieurs. Mais, je pense que l'on peut tout à fait soutenir l'idée que la distinction entre être

rentré ou pas dans le système de l'enseignement supérieur est aussi importante celle qui découle de la durée des études dans l'enseignement supérieur. Ainsi, parmi tous ces jeunes qui font un DUT, certains rentrent dans la vie active juste après, d'autres continuent à Bac +3, 4, 5. Est-ce qu'on peut parler de frontière culturelle significative entre ces catégories de jeunes ? Je n'en sais rien. Je pense que de toute façon, on manque cruellement d'études microsociologiques sur les modes, les contextes et les effets de la socialisation dans les différentes filières supérieures, pour dire des choses vraiment très très étayées là-dessus. Sur ce point, c'est donc plutôt un appel à la recherche que je ferai.

Enfin, il y a bien d'autres critères qu'il faut mobiliser pour approcher la question des distinctions éventuelles entre professions intermédiaires et supérieures. Evidemment du côté du travail et de l'emploi, et des revenus, et évidemment aussi du côté des modes de vie concrets. Qui vit avec qui ? Moi, j'avais été frappé par le fait que les cadres vivent avec des professions intermédiaires au sens où les cadres hommes vivent massivement avec des professions intermédiaires, et parfois avec des enseignantes. Donc, ça, en termes de culture, de mode de vie, c'est aussi très important.

Animateur

C'est une vaste question, je pense que l'on pourra faire une session complète à partir des modestes propositions que nous formule Paul. Alors quand même, d'abord, Kyriaki, est-ce que tu veux répondre à Paul. Tu veux revenir sur la question que tu soulevais ?

Kyriaki Athanassouli

Vous avez parlé de cadres nomades, j'ai pas très bien saisi le sens. Est-ce à dire qu'ils changent d'entreprises ?

Paul Bouffartigue

Sophie Pochic en parlerait bien plus longuement que moi, mais c'est cette idée que le cadre faisant une carrière salarié dans une entreprise de manière durable serait remplacé par un cadre qui circulerait d'une entreprise à une autre de manière beaucoup plus fréquente, d'un statut salarié à un statut indépendant, d'un statut de créateur d'entreprises à un statut salarié, etc. C'est un peu ça, l'idée des carrières nomades. Cela met l'accent sur le cadre entrepreneur de sa propre carrière.

Kyriaki Athanassouli

Non, c'est une activité qui est exercée à plein temps pour 93 % des personnes interrogées. Il y a une collaboration continue avec le fournisseur de travail. Il y a une collaboration continue sur des projets mais pas des changements incessants d'entreprises. Je ne vois donc pas de rapprochement entre ces deux situations.

Animateur

Apparemment, le cadre ne change pas de statut comme dans la définition du cadre nomade que tu fais ; il reste dans cette position de quasi-salarié, qui est quelque chose de tout à fait particulier, que l'on connaît mal.

Chantal Darsch

J'avais l'impression que c'était surtout en début de carrière que Kyriaki observait cela.

Kyriaki Athanassouli

Oui, en effet, ce taux est plus élevé en début de carrière.

Chantal Darsch

Est-ce que c'est en début de carrière ou est-ce que c'est un changement organisationnel qui va perdurer et qui est un moyen de flexibiliser l'emploi comme les sociétés de services ici ? ...

Kyriaki Athanassouli

Non, moi je verrais ça comme une phase transitoire, en début de carrière, et qui plus tard leur permet de s'insérer. Mais je ne peux pas vraiment trancher, car on n'a pas d'éléments de continuité, pour savoir s'ils s'intègrent en tant qu'indépendants purs ou en tant que salariés.

Animateur

Affaire à suivre quand tu auras fait une deuxième vague d'enquêtes sur les anciens de l'Ecole polytechnique d'Athènes... Henri, alors, est-ce que tu peux répondre brièvement en moins d'une demi-heure ?

Henri Eckert

En deux phrases ! Très brèves... Pour dire, un : que je suis entièrement d'accord avec Paul quand il dit qu'il faut nuancer... le propre des approches macros, c'est bien d'y aller à coups de hache. Il y a donc effectivement tout à fait lieu de nuancer les choses. Mais cela dit, je n'enlève rien aux propos que j'ai tenus, et surtout, je tiens à préciser une chose, c'est que je crois que j'ai tenu à dire ce que j'ai dit en grande partie pour une raison, c'est que lorsqu'on parle de menaces d'éclatement de la catégorie des cadres, je crois qu'il faut être prudent là aussi, et nuancer les choses là aussi. S'il y a des facteurs de dislocation du groupe cadre aujourd'hui, qu'on peut repérer ici ou là, il y a aussi des facteurs d'homogénéisation, il faut avoir une vue un peu plus complète et plus nuancée des choses. D'accord avec toi, Paul.

Animateur

Merci. Monsieur, soyez aimable de vous présenter et de poser votre question.

M. Boyer, directeur régional du travail

Alors, j'ai beaucoup aimé votre réaction en disant : " cette catégorie de quasi-salariés, on la connaît mal en France ". Je crois pour une bonne raison, c'est totalement illégal en France. Je crois que ça me rassure quelque part qu'on le connaisse mal ! Alors, ce qui a été dit, ça mérite une vraie réflexion, parce que les Grecs sont européens, alors comment les Grecs ont-ils gardé, dans leur législation - c'est parfaitement légal, on a compris, chez eux - alors que le modèle, je vais dire " recommandé ", on en est au niveau du règlement, je crois qu'il doit avoir peut-être deux ans, ou trois ans, il y a un règlement qui fait

l'objet d'un consensus au niveau européen qui dit que le modèle normal de la relation de travail en Europe, c'est le contrat à durée indéterminée. On va dire que depuis 5 ans, le modèle dominant, ce n'est pas le CDI, c'est le CDD, les jeunes diplômés en savent quelque chose. En Haute-Normandie, ça c'est un petit peu amélioré mais on atteint pas loin de 70% des embauches nouvelles qui se font en CDD.

Mais ceci étant, ça pose une vraie question, qui est loin d'être neutre, c'est pas de dire les Grecs font mieux, ou plus mal, ce n'est pas ça. Le problème, vous savez cette question, c'est une question très récurrente, qui est souvent brandie – n'y voyez pas une critique, par les milieux patronaux en France, pour dire : “ il faut des contrats de mission, des contrats de chantier ”. Le support juridique de cela serait exactement le modèle légal des Grecs. Alors ce n'est pas une question qu'on peut évacuer si facilement. Je voulais poser une question. Qui assure, au fond, le coût social de ce genre d'affaire ? Je vois bien que par rapport au modèle français, ce quasi-salarié est dans une situation juridique tout à fait classique de dépendance, selon la définition du code de travail français. Mais quelque part, est-ce que donc avec ce système contraignant d'inscription dans quelque chose qui ressemble étrangement à un ordre, est-ce que les travailleurs indépendants sont bien comme des indépendants avec une couverture sociale à leur charge ? Et jusqu'à quel niveau, quel régime de retraite... Comment vous, les Grecs, vous y arrivez, parce qu'on voit que c'est quand même un modèle important ! Ils sont en terme de rémunération dans votre enquête dans un niveau médian – ni les mieux rémunérés ni les moins rémunérés. Mais c'est le revenu disponible qui m'intéresse : une fois qu'il a payé sa caisse de cotisation de travailleurs semi-salariés ou indépendants, qu'est-ce qui lui reste ?

Kyriaki Athanassouli

C'est vrai qu'ils paient leur sécurité sociale.

Animateur

Donc, là, les chiffres que tu donnais étaient en net ou bien en brut ?

Kyriaki Athanassouli

Il s'agissait des revenus déclarés aux impôts.

Animateur

C'est tout à fait pertinent. Alors, Charles Gadea, et je voudrais quand même soulever une question auprès de notre ami Guillaume, je profite de mon privilège rare de président pour lui demander s'il y a eu des comparaisons qui ont été faites avec d'autres régions similaires, je pense par exemple à une région comme celle du Nord-Pas-de-Calais, qui est aussi une région de tradition industrielle ancienne, avec également semble-t-il un déficit en terme de pourcentage de la population dans l'enseignement supérieur, un peu équivalente à ce qui se passe en Haute-Normandie ?

Guillaume Follea

J'imagine qu'il y a eu des comparaisons qui ont été faites, je pense qu'il y a dans la salle des gens qui seraient plus à même que moi d'y répondre, mais de ce que je peux dire simplement et de ce que je sais, c'est que, pour la région Nord-Pas-de-Calais ou pour la région Haute-Normandie ou pour la Picardie, l'influence de la région francilienne est très forte dans le départ des jeunes diplômés et des jeunes actifs. Le pôle lillois est probablement plus et mieux équipé en terme de formations supérieures, parce que c'est une très grosse métropole, plus que Rouen, cela dit, on est dans des situations de régions autour du bassin francilien qui subissent son attraction.

Animateur

un effet TGV.

Guillaume Follea

Probablement oui.

Charles Gadea

C'est une question pour Henri et pour son très intéressant exposé, j'ai été frappé par la proportion importante des déclassements, c'était bien plus que je ne l'aurais imaginé, alors la question est la suivante : est-ce qu'il y a une part d'effet de période de l'enquête, et de la crise qui sévissait alors. Parce que c'est génération 92, et c'est donc sûrement la génération qui a été frappée le plus fort par ce phénomène, et je suppose qu'avant ou après, ça serait un peu moins marqué.

Henri Eckert

Moins marqué sans doute, sur la période suivante, mais pas suffisamment moins marqué pour que ça fasse un saut qualitatif, une différence de nature. Il apparaît clairement que les activités commerces, transports, immobilier, etc., sont des activités qui reconnaissent bien moins volontiers les titres acquis par les individus que l'industrie par exemple, où les conventions collectives – la force des conventions collectives – assure aux jeunes diplômés une meilleure reconnaissance de ce qu'ils ont acquis dans le système scolaire, en formation initiale.

Jérôme Follin de l'INSEE

D'abord, peut-être, compléter la réponse sur le Nord-Pas-de-Calais très rapidement, même si ce qui a été dit à mon avis est vrai, encore que je ne sois pas un spécialiste du Pas-de-Calais. Ce que l'on peut ajouter, hormis le fait qu'effectivement qu'il y a un pôle d'enseignement supérieur bien plus important que ce qu'il peut y avoir en Haute-Normandie, c'est que l'effet 'bassin parisien' au contraire, je crois, ne joue pas. C'est-à-dire que la Haute-Normandie est vraiment sous l'emprise forte, comme deux ou trois autres régions du pôle parisien, alors que Lille, grosse métropole déjà un peu éloignée de Paris, justement, ne subit pas cette influence. Par exemple, quand on regarde les départs d'étudiants de la région, la deuxième région qui attire le plus d'étudiants normands, c'est le Nord-Pas-de-Calais, après Paris. Donc, le

Nord-Pas-de-Calais est l'un des gros pôles attractifs en matière d'enseignement supérieur.

(?)

Comment l'expliquez-vous ? A cause de la diversification des formations proposées ou quoi ?

Jérôme Follin

Je crois surtout à un effet de taille et de localisation. C'est-à-dire que, je crois que pour attirer des étudiants, il faut à la fois avoir effectivement tout un panel de filières, d'écoles, etc., et puis aussi ne pas se trouver trop près de pôles concurrents, et c'est un peu le cas de Lille, finalement.

L'autre élément que je voulais rappeler, c'est que la région Nord-Pas-de-Calais a souffert vraiment beaucoup plus tôt que les autres. Et il y a eu une prise de conscience très forte, bien avant notre région, de la nécessité des études pour s'en sortir, un peu comme ce qu'on a pu connaître en Bretagne même quelques décennies avant par exemple. La prise de conscience qu'on a eu dans les années 80 en Haute-Normandie par exemple, elle a eu lieu un peu plus tôt, et les collectivités locales, l'État, etc., se sont mobilisés certainement plus vite, plus fortement, pour développer l'enseignement supérieur, pousser les jeunes un peu plus haut. Donc le Nord-Pas-de-Calais qui était dans les deux, trois dernières régions il y a encore quinze ans peut-être, du point de vue des diplômes, des taux de poursuite d'études, etc., maintenant n'est plus dans les toutes dernières. Je ne sais pas exactement comment elle est classée, mais les toutes dernières sont la Haute-Normandie, la Picardie, Champagne-Ardennes et la Basse-Normandie. Le Nord-Pas-de-Calais n'en fait plus partie.

D'autres remarques, en complément du début de l'intervention de Guillaume Follea, surtout les éléments de contexte régional. Je sais que je suis obligé de faire . D'abord on a évoqué la baisse démographique de l'enseignement supérieur, que l'on connaît depuis maintenant pas mal d'années. Je voulais juste signaler un point, c'est qu'à l'INSEE, nous nous sommes livrés à un exercice de projection de population, qui sera bientôt publié, et on a regardé les sous-populations scolaires, universitaires, etc., par tranche d'âges. Si on prend la tranche d'âge qui correspond aux étudiants, on devrait avoir, ou plutôt on aurait dû avoir, une augmentation assez forte du nombre d'étudiants entre 2002-2003 et 2005. Ces projections-là ne sont pas d'une fiabilité énorme, mais les générations qui arrivent à l'âge de 20, 22, 24 ans dans les deux, trois ans qui viennent sont bien plus nombreuses que les générations précédentes. Il s'agit de générations nées dans le début des années 80, et qu'on compare à la génération née à la fin des années 70, qui, elle, était plutôt creuse. Or, on n'aura pas cette augmentation-là. Les fuites du système éducatif dont on a parlé, c'est-à-dire des arrêts en cours d'études ou en cours de lycée, (Guillaume Follea en a un petit peu parlé), sont de plus en plus nombreuses dans toutes les régions mais apparemment ce serait plus fort en Haute-Normandie qu'ailleurs, c'est effectivement lié à une reprise conjoncturelle – les années 97-2000 qui ont été très favorables à l'emploi mais je ne sais pas si actuellement on sent une remontée des poursuites d'études ? Quand on parle de progrès éducatif dans la région, en termes de taux d'accès au bac ou d'indicateurs de ce type, ce n'est plus vrai depuis au moins cinq ans, c'est-à-dire que là on est plutôt dans une

phase de tassement. C'est un élément important à avoir en tête, peut-être que ça va remonter, " grâce ", à la mauvaise conjoncture de l'emploi.

Deuxième point en complément, on a parlé d'écart en terme de taux de poursuite d'études, ou de taux de scolarisation entre 20-25 ans ou 20-24 ans, je ne sais plus, entre la Haute-Normandie et le niveau national, juste un petit complément, c'est pour dire que ce n'est pas simplement dû au fait que les jeunes poursuivent moins d'études dans la région, c'est aussi dû au fait qu'ils s'en vont, qu'ils s'en allaient, plus exactement. Et si on essaye de quantifier un peu - on l'a fait récemment et ce sera bientôt publié - l'écart que l'on observe entre la région et le niveau national, s'explique pour à peu près les trois quarts par un taux de poursuite d'études qui est plus faible, enfin, une propension à poursuivre des études qui est plus faible, mais aussi pour un quart – ce qui n'est pas négligeable – par le fait qu'on a un solde migratoire d'étudiants qui est négatif.

Un dernier éclairage qui tient en une phrase : c'est que la sous-représentation des cadres dans l'emploi dans la région est bien réelle mais elle n'est pas si forte qu'on veut bien le dire quand on fait une comparaison simple entre la région et le niveau national. Si on classe les régions, la Haute-Normandie est dans les 12-13-14^e région sur 22, ce qui n'est pas catastrophique, et ce qui n'est plutôt pas mauvais quand on compare aux autres régions du bassin parisien. Donc je crois quand même qu'il faut avoir ça en tête, le constat n'est pas catastrophique...

Dernier point sur le solde migratoire des étudiants ou des cadres. Et là, c'est vraiment, peut-être, le point essentiel que je voulais mettre en avant. Effectivement, entre deux recensements, on perd des cadres, on perd des jeunes diplômés, donc c'est souvent perçu comme quelque chose de négatif, ça a été dit un petit peu dans la présentation, c'est-à-dire, une incapacité à retenir ses cerveaux, etc. En même temps, Guillaume Follea dans sa conclusion l'a bien dit également, c'est peut-être plutôt une incapacité de l'économie à créer suffisamment d'emplois de cadres pour ces gens-là. Moi, j'aurais envie de dire, on ne perd pas des cadres, on les exporte. Imaginons qu'on l'exprime comme ça : on exporte des cadres vers l'extérieur, on le voit tout de suite comme un atout, et en termes de formation, au niveau régional, on pourrait se dire que finalement, on en forme assez. Je laisse un petit blanc, là... On forme assez de cadres, est-ce qu'il faut se poser le problème d'en former davantage ?

De la salle

Quelle rente on a en retour ?

Jérôme Follin

La rente, c'est quoi, c'est pour la région ou c'est pour les gens qui y habitent ou qui y sont nés ou... C'est très délicat.

De la salle

Si la région investit comme les régions seront amenées à investir de plus en plus avec la Loi de décentralisation qu'on nous promet, je peux vous assurer que vous allez payer beaucoup d'impôts, il s'agit de savoir si la région y est prête...

Jérôme Follin

Justement, la rente, elle serait valable pour nous si effectivement, quand on investit dans l'éducation, dans la formation supérieure, etc., en face on était capable de développer ou de favoriser la création d'emplois, ce qui n'est pas le cas dans cette région-là. Donc, plus on met le paquet sur la formation et moins l'emploi de haut niveau se développe, plus la rente est négative, ou elle est en pure perte.

Sur cette question-là, quand même, un point, je le détaille un petit peu parce que ça me paraît très important également. Le déficit migratoire de cadres, c'est-à-dire l'exportation de cadres, elle est vrai sur quasiment toutes les catégories de cadres, c'est-à-dire les cadres plutôt techniques ingénieurs, les cadres tertiaires, les cadres de la fonction publique également, sauf pour une catégorie, ce sont les enseignants. Pour les enseignants, on importe, donc je pense que c'est intéressant aussi pour ceux qui pilotent le système de formation, c'est que dans la logique un peu caricaturale que j'utilisais avant, de dire : " peut-être qu'on en forme trop, finalement ", une chose est sûre, c'est qu'on ne forme pas assez d'enseignants, donc s'il faut retenir au moins un chose de tout ça, c'est que si l'on doit former plus de cadres, c'est d'abord des enseignants, puisqu'on en importe.

LES CADRES ET LA FORMATION CONTINUE

LE ROLE DE LA FORMATION DANS LES TRANSFORMATIONS DE L'ENTREPRISE ET LES RECONVERSIONS PROFESSIONNELLES DES INGENIEURS DE BULL. Illusion psychologique et conflit identitaire.

HELENE STEVENS²⁶

Introduction

Face à l'importance croissante des activités de services, l'entreprise conçoit de nouveaux types de formations, non plus centrées sur l'acquisition de compétences techniques mais sur l'intériorisation de qualités relationnelles jugées adéquates pour satisfaire du client. Parce qu'elles s'appuient principalement sur des méthodes psychologiques, ces formations occultent les dimensions organisationnelles de l'activité des salariés et leurs enjeux de professionnalisation. Elles participent à la construction d'une nouvelle conception de la performance, comprise par ailleurs dans une figure de salarié "entrepreneur de lui-même" que l'entreprise cherche à développer. A partir d'une enquête ethnographique chez Bull, l'auteur analyse le rôle de ces formations dans les parcours professionnels des salariés.

La formation destinée aux divisions de Recherche et Développement de l'entreprise Bull est traditionnellement consacrée à l'acquisition de compétences informatiques. Depuis les années 1990, on observe une part grandissante du budget et du temps de formation accordée aux stages de management ou de "comportements professionnels et développement personnel". C'est sur ce type de formations que nous avons principalement porté notre étude, cherchant à saisir ce qu'elles enseignaient des évolutions de l'entreprise et du rôle de la formation, et à analyser leurs effets sur les carrières des ingénieurs de Bull.

Notre propos s'appuie sur une enquête ethnographique réalisée pendant trois ans dans le service de formation d'un établissement de Bull dédié à la R&D et dont la population est composée à 83 % d'ingénieurs et cadres.

Nous commencerons par retracer le moment historique de l'entreprise durant lequel ces formations se sont développées, et nous intéresserons plus particulièrement à décrire les objectifs de formations destinées aux ingénieurs de R&D s'orientant de manière volontaire vers une activité de Services. Nous détaillerons ensuite les méthodes et principes de ces formations de reconversion professionnelle, interrogeant leur place dans les processus de professionnalisation-déprofessionnalisation des ingénieurs. Enfin, nous présenterons un dispositif créé par Bull en 1996 dont les modalités et les objectifs, a priori proches des formations précédemment citées, diffèrent néanmoins par le nouveau rapport salarial qu'il cherche à instaurer.

²⁶ Laboratoire PRINTEMPS (URA 8085 du CNRS), Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines.

Transformation de l'entreprise et usages de la formation.

Evolution de l'entreprise : crises et mobilités vers les services.

L'histoire de Bull remonte à 1933 avec la création de la Compagnie des Machine Bull, constructeur de machines de gestion, mécanographiques et électroniques. Elle est empreinte d'une multitude de manœuvres politico-industrielles entre une prédominance américaine sur le marché informatique et une volonté politique française d'indépendance concrétisée par le lancement du Plan Calcul et la constitution de la CII (en 1966-67). Cette histoire est également marquée par un Age d'or des années 60-70 caractérisé par une tutelle Etatique, un modèle salarial de "l'emploi à vie" et de la promotion sociale, des crédits importants accordés à la R&D, une recherche d'excellence technique, une clientèle stable et auto-entretenu par le marché captif des systèmes propriétaires.

Au début des années 1980, l'invention de nouveaux systèmes informatiques (standards et ouverts), la montée exponentielle de la concurrence sur le marché (et notamment l'arrivée massive des SSII), et les tâtonnements stratégiques des alliances européennes et des fusions, entraînent Bull dans un processus de déclin, toujours en cours aujourd'hui. L'entreprise, depuis cette époque, tente de suivre les évolutions du marché, modifie tous les ans ou tous les deux ans son organisation interne, connaît de nombreuses restructurations sociales. Elle redéfinit fréquemment le périmètre de ses activités en abandonnant certaines (c'est le cas par exemple de la fabrication ou du Centre de Recherche matérielle), en diminuant ou en augmentant le poids d'autres (comme la baisse de la R&D au profit de l'intégration de systèmes et des services).

C'est également durant les années 1980 que l'entreprise connaît son "tournant commercial", que le besoin du client est mis au centre de l'activité quotidienne des salariés, que la "relation clientèle" devient une préoccupation majeure. Ce mouvement est accentué au début des années 1990 par l'importance stratégique, fortement affirmée par la direction de l'entreprise, des activités de Services²⁷. Celles-ci sont considérées comme le secteur porteur du marché qui permettra de pallier la forte baisse de la marge des produits issus de R&D. Pour la direction de l'entreprise, il convient de faire correspondre la main d'œuvre à cette évolution stratégique et de reconvertir une partie de son personnel de Recherche et Développement (ingénieurs et techniciens) en prestataires de services. Les incitations à la mobilité sont récurrentes depuis cette époque. Elles sont suivies de différentes formations cherchant à rationaliser la relation client dans une logique de rentabilisation économique.

Enjeux de la formation : " passer d'une culture production à une culture services ".

Dans un objectif d' "*adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail*"²⁸, la formation conçue par Bull s'est longtemps et principalement centrée sur l'acquisition et le développement de compétences

²⁷ définies comme activités d'élaboration de produits et de services spécifiques à la demande du client, d'installation et d'administration de ses systèmes informatiques, d'accompagnement dans l'apprentissage et la gestion de ses produits, de support technique et de maintenance

²⁸ Objectif de la Formation Professionnelle Continue inscrit en préambule de la loi de juillet 1971.

techniques, liées aux nouvelles technologies informatiques, et considérées comme le fondement de l'innovation et de la productivité de l'entreprise.

A partir du “ tournant des services ” des années 1990, le département formation de Bull conçoit de nouveaux types de formations, non plus centrées sur une activité technologique mais sur la relation à la clientèle, non plus sur un savoir ou savoir-faire mais sur un savoir-être, non plus sur une compétence technique ou cognitive à acquérir pour maîtriser son poste de travail mais sur un comportement, des qualités sociales et relationnelles qu'il convient d'adopter pour satisfaire le client²⁹.

Les objectifs des formations conçues pour les ingénieurs R&D faisant une mutation volontaire vers une activité de Services – et que l'on peut considérer comme formations de reconversion professionnelle – sont présentés par la direction des Ressources Humaines sous deux registres principaux :

- celui de “ l'accompagnement des salariés ” dans les changements de leur activité, afin leur permettre d'acquérir de nouvelles compétences individuelles susceptibles d'arranger aux mieux les situations de face-à-face avec le client. Les objectifs renvoient alors au souci de bien-être du salarié dans des activités jugées complexes et stressantes.
- celui du “ changement de culture ”. Selon les termes employés par les responsables formation, les séminaires organisés ont pour objectif de “ démontrer les différences qui existent entre la culture technicienne et la culture marchande ”, de “ modifier les référents des acteurs ” en passant à “ une logique de contrat, base de la culture service ”, et de “ faire partager une même culture et favoriser le changement de comportement et l'adhésion à de nouvelles règles.”

Ces deux registres principaux reflètent une certaine ambiguïté : accompagner l'individu et changer ses “ référents ” ne revient pas au même. S'agit-il alors de “ masquer ” l'objectif du “ changement de culture ” en le faisant apparaître comme une simple “ adaptation ” du salarié que la formation “ accompagne ” ? Ou s'agit-il de lier la présentation des changements considérés comme inévitables à une conversion culturelle des salariés présentée comme bénéfique pour eux (et pas seulement pour l'entreprise) ? Il s'agit dans tous les cas de remplacer la coercition par la persuasion, l'autorité par l'intériorisation personnelle.

Ces deux registres constituent, en termes de formation, la réponse de Bull à l'enjeu majeur de satisfaction et de fidélisation du client dans un marché fortement concurrentiel. L'observation réalisée pendant notre enquête nous a permis de décrire et d'analyser le contenu de ces formations de reconversion professionnelle.

²⁹ Deux populations sont particulièrement concernées par ce type de formation, deux populations sur lesquelles les stratégies managériales projettent des modèles de comportement sensés être adaptés aux nouvelles configurations de l'entreprise et du marché. Ces deux populations sont d'une part les ingénieurs de R&D migrant vers les services – c'est sur cette population que nous centrerons notre article ; d'autre part les responsables hiérarchiques et les chefs de projet, pour qui il s'agit d'apprendre à “ manager ” en étant “ leader ” ou “ coach ”, c'est-à-dire en développant une “ autorité charismatique ”, par opposition à chef, usant d'une “ autorité traditionnelle ” attribuée à la fonction hiérarchique. NB : Nous reprenons ici les catégories de l'entreprise. Dans une présentation de formation pour manager, le consultant affirme : “ Il y a deux types de pouvoir : le pouvoir lié à la fonction, hiérarchique, statutaire, lié aux galons. Lié aussi aux récompenses et aux sanctions. Le pouvoir lié au pouvoir personnel de la personne, à son charisme, celui de l'expert, des gens qui savent, qui sont écoutés, qui ont la capacité d'entraînement, d'exemplarité. Être un leader c'est être capable d'entraîner les autres sans être en position hiérarchique, sans disposer de pouvoir statutaire.”

Reconversion professionnelle vers les services : l'illusion d'une réponse psychologique.

Quand la formation restreint l'activité de services à une relation interpersonnelle.

Outre une présentation théorique de notions comme celle de contrat, de valeur ou d'organisation par projet, les formations proposées ont tendance à se centrer sur les individus, sur leur intériorisation d'une attitude professionnelle jugée la plus à même de répondre aux exigences de l'organisation. Cette attitude est construite à partir de modèles de représentation de l'individu, de techniques de typification de soi et de son interlocuteur dans une relation de conseil, de support technique, de négociation. Des grilles d'analyse psychologique ou tests de personnalité s'appuyant sur la pyramide des besoins de Maslow ou fondées sur l'Analyse Transactionnelle ou sur la Programmation Neurolinguistique (PNL) sont le support principal des formations, dont un des objectifs est la connaissance de soi dans sa relation à autrui – autrui étant en l'occurrence ici le client³⁰. Des profils de personnes sont ainsi construits selon différents critères qui peuvent être le “*mode de pensée*” principal, le “*mode de relation*”, les “*sentiments et émotions*”. Les stagiaires apprennent alors à se reconnaître dans un type de personnalité induisant un type de comportement ; ils se voient expliquer les bonnes et les mauvaises attitudes – autrement appelés “*forces potentielles*” et “*faiblesses potentielles*” ; ils assimilent l'importance d'adapter leurs pratiques professionnelles à celles montrées en modèle et qui permettraient une meilleure négociation, une plus grande persuasion et ainsi une relation au client plus performante.

Les outils psychologiques utilisés lors des formations pour les ingénieurs de R&D migrant vers une activité de services invitent à ne considérer la relation client que sur sa seule dimension interpersonnelle. La relation client est alors appréhendée comme dépendant entièrement de la responsabilité de l'individu, de sa faculté à reconnaître les caractéristiques de son interlocuteur définies par la méthodologie ou le test employés et de sa capacité à entrer de manière heureuse en relation avec lui en s'adaptant à son “profil” prédéfini.

De cette manière, l'entreprise occulte toute la dimension organisationnelle et structurelle de l'activité professionnelle. En psychologisant les rapports sociaux, elle gomme les dysfonctionnements organisationnels, zones d'incertitudes et rapports de force existant dans et entre entreprises, pour s'appuyer sur l'ajustement de l'individu à des situations complexes, potentiellement conflictuelles, qui réclament une formation technique pour laquelle il n'a pas toujours suivi de formation, ou dont le dénouement n'est pas toujours de son seul ressort.

Aussi, il est nécessaire de s'interroger sur la signification, le rôle et les effets de telles formations censées permettre aux ingénieurs et techniciens de R&D d'acquérir les compétences liées aux activités de services. Ces compétences se limitent-elles réellement à des aptitudes relationnelles et à une assimilation de techniques psychologiques ? Ne reposent-elles pas également sur une compréhension de l'organisation de travail ? de l'activité du client ? sur un savoir technique particulier, plus généraliste qu'expert ? sur une connaissance de produits hétérogènes ? sur une maîtrise des plus récentes technologies ?

³⁰ Pour les formations pour manager, la démarche est identique, mais se centre sur la relation entre responsable hiérarchique et subordonnés.

Ces formations révèlent bien le processus – et les tensions qui en découlent – de substitution de la logique de la compétence aux anciennes qualifications qui s’est opérée chez Bull dans double mouvement d’individualisation (ou psychologisation) et de responsabilisation (ou culpabilisation). Elles proposent une nouvelle conception de la performance, non plus fondée sur des critères de savoirs techniques associés à l’acquisition d’un diplôme et sur la construction par la transmission et l’expérience d’une expertise, mais sur des “qualités personnelles”, des “capacités relationnelles” difficilement objectivables, des attitudes qui seraient le reflet d’une certaine disposition à l’égard de l’entreprise, du travail, du client.

Bull a rencontré des difficultés nombreuses pour qu’une partie de son personnel de R&D accepte d’exercer une activité de services. Mais prise dans cette logique d’interprétation psychologique des comportements, la direction des Ressources Humaines a interprété les refus d’aller dans les services sur le mode de la peur (“résistance au changement”, “peur du client”). Or, considérer ainsi le salarié à travers une approche comportementaliste, sur le modèle d’un fonctionnement mécaniste³¹, c’est ignorer les conséquences d’une reconversion professionnelle telle qu’elle est demandée pour les ingénieurs et techniciens de R&D qui doivent devenir prestataires de services.

Le déclasserement professionnel lié à la reconversion

Les incitations à s’orienter vers les métiers de Services ont trouvé peu d’échos parmi les ingénieurs de R&D de Bull. Présentée comme une évolution inéluctable, cette migration correspond pour ces derniers à une véritable perte de statut professionnel. En effet, une mobilité vers les Services a de nombreuses conséquences sur différentes dimensions de leur travail :

- Transformation du rapport à la technique et du sens du travail :

La maîtrise de la technique informatique constitue pour beaucoup d’ingénieurs de Bull le sens même de leur activité. La maîtrise est entendue ici non seulement comme la capacité de contrôle de la machine, permis par la connaissance approfondie du “cœur de la machine”, du “kernel”, du noyau, mais contient également une forte dimension de création et de recherche de beauté technique. Aller dans les services signifie devoir abandonner un rapport d’esthète à l’égard de la technique : celle-ci ne doit plus être considérée “comme une fin en soi” mais comme un outil pour le client. Cela exige non seulement un autre rapport à la technique, moins prestigieux a priori (puisque centré sur une vision vulgarisée, profane de l’informatique, et non plus savante), mais cela demande également d’acquérir de nouvelles compétences techniques : traduire des besoins en solutions techniques, comprendre un système hétérogène, appréhender la vision globale du système. Ces compétences signifient abandonner la recherche de la maîtrise approfondie d’un aspect du système, être moins expert pour devenir plus généraliste.

- Professionnalité :

³¹ Les termes employés souvent par les formateurs et les stagiaires concernent des “mécanismes de fonctionnement”, des “modes de fonctionnement”. Voir Buscatto M., “Gérer les Ressources humaines dans l’assurance. Fausse individualisation, “vraie” psychologisation”, *Débat de Gestion*, Ed. La Dispute, 2001, p. 132 : “Dans la définition “mécaniste” de l’être humain, ce dernier est regardé comme une machine dont il suffit de connaître les boutons de fonctionnement pour activer ou contrôler les comportements”.

L'évolution de l'entreprise vers les services constitue ainsi une rupture dans la professionnalisation des ingénieurs de R&D. Leurs savoirs techniques, issus de leur formation initiale, de la formation continue et de leur expérience professionnelle, ne sont plus recherchés. Leur expertise, qui jusqu'alors leur permettait d'avoir une place prestigieuse dans l'entreprise et sur le marché informatique, qui les mettait en situation de pouvoir, n'est plus reconnue. Aller dans les services, c'est recommencer une carrière à partir de compétences techniques générales, plus largement partagées, plus faciles à acquérir. C'est également être jugé sur des compétences dites relationnelles, sur des savoir-être dont la maîtrise n'est pas liée à un apprentissage, sur des critères de personnalité peu objectivables, qui ne renvoient pas à des diplômes distinctifs et ne se traduisent pas en qualifications.

- Dégradation des conditions de travail :

De plus, derrière ces compétences relationnelles réclamées pour construire une relation jugée satisfaisante au client³², est présente l'idée de disponibilité, d'attention maximum portée au client. Les exigences à l'égard du salarié se font plus fortes et passer d'une activité de R&D à une activité de services n'est pas sans conséquence sur les conditions de travail. Cela signifie en effet se déplacer auprès des clients, quitter un lieu de travail unique centré sur un poste de travail et une équipe, pour des lieux de travail variables, incertains, inconnus, parfois éloignés de son domicile. Cela réclame une flexibilité temporelle et une mobilité spatiale, pas toujours compatible avec l'organisation des autres sphères de sa vie. Cela augmente l'imprévisibilité des situations de travail (nature de la mission, secteur d'activité et importance du client, type de technologies utilisées, compétences requises). L'aspect aléatoire de l'activité crée une dépendance vis-à-vis du commercial qui détecte les missions. Cette dépendance se double d'une certaine perte d'autonomie dans la réalisation de son travail, puisque le prestataire de services répond à la fois aux exigences de qualité de la part du client et aux exigences de productivité³³ et de représentation satisfaisante de l'entreprise de la part de sa hiérarchie interne.

- Perspectives de promotion et carrières :

Enfin, l'activité des Services ne bénéficie pas d'un attrait salarial, puisque pour de multiples raisons³⁴, les salaires dans ce secteur y sont moins importants. Aussi, un ingénieur de R&D migrant vers les Services a une forte probabilité de se situer dans le haut de la grille de salaires, et voir disparaître des éventuelles perspectives d'augmentation.

Le mouvement vers les services opéré par Bull correspond ainsi à une mutation des fonctions et du statut de l'ingénieur, vécue comme un déclassement. La figure de l'ingénieur "seigneur et virtuose de l'informatique" est ainsi déstabilisée. On comprend mieux alors l'opposition des ingénieurs à une mutation vers les services.

³² " *Sens de l'écoute, amabilité, capacité d'expression et d'explication, facilité et rapidité d'adaptation, ouverture d'esprit et pragmatisme*", etc. *Nomenclature 2000. Les emplois-métiers du système d'information dans les grandes entreprises utilisatrices*. Rapport du Cigref, Club informatique des grandes entreprises françaises, sept. 1999.

³³ les délais d'exécution sont réduits au minimum pour tirer les prix vers le bas.

³⁴ Les raisons de ce décalage sont à la fois propres à Bull (salaires élevés liés à une forte ancienneté et périodes fastes de l'entreprise donnant lieu à de fortes augmentations) et propres aux métiers des services, plus récents, plus concurrencés (profusion de SSII), attirant une main d'œuvre plus jeune. De plus, Bull dépend historiquement de la convention collective de l'Union des Industries Métallurgiques et Minières (IUMM) alors que les activités de Services informatiques (hors Bull) appartiennent majoritairement à la fédération Syntec, Chambre syndicale des sociétés d'études et de conseils, réputée moins avantageuse pour les salariés.

Ces effets majeurs d'un passage d'une activité de R&D à une activité de Services ne sont pourtant pas pris en compte par les politiques de Ressources Humaines. Ils sont gommés par la présentation de l'impératif de la mobilité liée à un argument de survie économique. Les enjeux identitaires, enjeux de professionnalisation, d'emploi, de conditions de travail et de carrières qu'impliquent une telle reconversion sont ainsi niés,

Si les toutes premières actions d'incitation à la mobilité (datant de la fin des années 1980) ont été accompagnées de compensations financières, très vite la direction d'entreprise a ensuite présenté la mobilité comme un gain de diversité de compétences pour le salarié, et donc un gain d'employabilité. Elle ne cherche donc pas à intervenir sur les dimensions liées au statut professionnel définies précédemment et estime de la responsabilité de l'individu ses choix ou non-choix d'évolution professionnelle.

Néanmoins les refus (ou les expériences malheureuses) de mobilités vers les services sont considérées comme pénalisants par la direction de l'entreprise. La question de l'emploi est toujours aussi cruciale chez Bull, et la mobilité – tant interne qu'externe – reste un leitmotiv du discours des Ressources Humaines. Ces dernières vont à nouveau s'appuyer sur la formation pour cette fois-ci lever les résistances à la mobilité. En 1996, elles conçoivent ainsi un dispositif de développement personnel appelé *Entreprise de Soi*.

Reconversion personnelle : Entreprise de Soi ou l'histoire d'un conflit identitaire.

Le relatif échec des incitations à s'orienter vers les services et l'inefficacité – estimée par le DRH – des plans sociaux pour redresser la situation économique de l'entreprise incitent la Direction des Ressources Humaines à concevoir un nouveau dispositif visant directement la subjectivité des salariés, leur rapport au travail et à l'entreprise mais également plus largement leur rapport au monde.

Quand la formation cherche à convertir les identités salariales

Développer la mobilité et l'autonomie des salariés de Bull constitue l'objectif premier d'*Entreprise de Soi*. Ce dispositif présente une nouvelle figure du salarié, celle du “*nouvel esprit du capitalisme*”³⁵ : un salarié acteur, autonome, mobile, rationnel, sachant s'adapter, gérant lui-même ses compétences, son temps, son activité (par projets), son emploi, son réseau relationnel. *Entreprise de Soi* véhicule de cette manière des normes sur ce que doit être un salarié aujourd'hui, normes qui vont définir les modes de gestion et d'évaluation des salariés et de leurs performances au travail.

La particularité d'*Entreprise de Soi* est de ne pas proposer uniquement une nouvelle figure du salarié mais d'inscrire cette figure dans un modèle plus large qui prescrit ce que doit être l'individu dans la société actuelle. Cette intention se reflète dans le déroulement de la formation, où chaque stagiaire, inscrit de manière volontaire, est invité à un travail de réflexion sur son parcours, aussi bien professionnel que personnel, sur ses réussites, ses valeurs, ses croyances, etc.³⁶. Là encore, ce sont différents schémas

³⁵ Boltanski L., Chiapello E., *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*, NRF Essais, Gallimard, Paris, 1999.

³⁶ Noms des modules de la formation : “ Moi et ma façon d'agir ”, “ Moi et mon scénario de succès”, “ Moi et mon image personnelle ”, “ Ma relation au changement ”, “ Moi et ma dynamique de temps ”, “ Moi et les autres ”, “ Moi et le récit de ma vie professionnelle ”, “ Moi, mes valeurs et le changement ”, “ Moi et la mise en scène de moi ”, “ Moi et la gestion du stress ”, “ Moi, mes choix et l'orientation.

explicatifs de la psychologie (tels que l'Analyse Transactionnelle, la Programmation Neuro-Linguistique, l'Activation et Développement Vocationnel de la Personne) qui inspirent principalement les pratiques des consultants. Ce dispositif amène donc les salariés à réfléchir sur qui ils sont, à la fois dans et hors l'entreprise, tout en valorisant le modèle du "Soi-entrepreneur". Ce modèle se caractérise par une vie tendue vers la réalisation d'un projet personnel reflet de son identité, qui permettrait alors la "réalisation de soi", et pour lequel, comme un entrepreneur prenant des risques, il convient d'investir toutes ses ressources disponibles (matérielles, humaines, cognitives, relationnelles, statutaires, psychologiques, etc.), qu'elles que soient leurs sphères d'origine (familiale, amicale, professionnelle, politique, associative, etc.).

C'est pourquoi, les participants d'*Entreprise de Soi*, en pleine élaboration de projet personnel, sont à la recherche d'une définition d'un "soi unifié". Puisque l'identité est le produit d'une double transaction, biographique et relationnelle, et que sa construction nécessite des "actes d'attribution"³⁷, cette recherche se fait en confrontation avec ce que l'entreprise propose comme modèle de salarié et d'individu. Or, nous l'avons vu, dans le processus de typification³⁸, les modèles d'identification professionnelle offerts par Bull ont changé : jusqu'alors fondés sur l'ancrage dans une entreprise et une équipe, l'importance de la formation continue, la promotion interne, la valorisation de l'ancienneté et du savoir-faire technique, ils reposent davantage aujourd'hui sur la mobilité, le travail en réseau, l'autonomie, la prise en charge de son employabilité et de sa formation, l'importance des compétences relationnelles³⁹. Aussi, lors d'*Entreprise de Soi*, la question que se pose chaque participant (de manière implicite ou non, consciente ou non) est de savoir si "ce qu'il est" est – toujours – en accord avec "ce que l'entreprise lui demande d'être". Le constat d'une non-coïncidence entre les deux amène les salariés à chercher à réduire les tensions, à apaiser ce conflit identitaire. A priori l'alternative devrait être soit se conformer aux nouvelles normes définies par l'entreprise (et notamment à l'injonction d'aller vers les Services), soit quitter l'entreprise. C'est pourquoi, le dispositif de développement personnel peut être considéré comme un dispositif de conversion identitaire : *Entreprise de Soi* représente l'intention de modifier les identités professionnelles des salariés de Bull jusqu'alors fortement définies par leur appartenance à Bull et leur rapport à la technique, pour faire émerger des identités correspondant à ce modèle managérial de l'individu adapté aux nouvelles formes d'organisation et aux besoins accrus de mobilité et de flexibilité⁴⁰.

La recherche d'une reconversion positive ou ascendante

Une grande part de notre travail d'enquête a consisté à analyser les trajectoires professionnelles des salariés participant à *Entreprise de Soi*. A travers questionnaires, entretiens biographiques et suivi longitudinal, nous avons cherché à saisir les motifs d'inscription à ce dispositif, la place de celui-ci dans un parcours professionnel et

³⁷ Dubar C., La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles, Paris, A. Colin, 1991.

³⁸ Berger P. et Luckmann T., La construction sociale de la réalité, A. Colin, 1996, (1^{ère} éd., 1966).

³⁹ Cf. Stevens H., "Significations d'un dispositif de formation dans le processus de restructuration identitaire", Communication au XV^{ème} Congrès Mondial de l'I.S.A., RC 52, Sociologie des groupes professionnels, Brisbane, juillet 2002.

⁴⁰ Castells M., La société en réseau, Fayard, 1998.

personnel, les effets escomptés et réels. Nous rendons compte ici brièvement de quelques résultats.

Lors des entretiens réalisés avec les participants à *Entreprise de Soi*, revenait souvent l'idée selon laquelle "Entreprise de Soi est arrivé au bon moment"⁴¹. Ce moment équivaut pour beaucoup à un temps de crise, déclenché par un événement biographique, soit dans la sphère privée (départ des enfants du foyer familial, décès d'un proche, divorce, conflit avec ses enfants, etc.), soit dans la sphère professionnelle (surmenage, harcèlement, blocage professionnel, éviction, menace sur l'emploi, tensions liées au conflit identitaire, etc.). Ces formes de crise provoquent un besoin de changement professionnel et une réflexivité qui trouvent écho dans le dispositif de développement personnel, *Entreprise de Soi*.

Or, dans leur velléité de changement professionnel, les salariés de R&D font face à un marché de l'emploi interne en restriction, et où les possibilités de promotion sont rares⁴². L'activité de Services est souvent considérée comme la seule voie d'orientation possible⁴³, mais elle oblige, comme nous l'avons vu, à un certain nombre de renoncements. Quant au marché externe en R&D, il est lui-même très restreint et spécifique, problème auquel s'ajoute très souvent un obstacle d'âge puisque 65% des salariés de Bull ont 45 ans ou plus en 2000⁴⁴. C'est pourquoi, le travail de réflexivité produit lors d'*Entreprise de Soi*, associé au souhait de changement professionnel, incite les stagiaires à s'interroger sur leur place – passée, présente et à venir – dans l'entreprise et sur le type de reconversion nécessaire et envisageable. Ils opèrent alors un "retour sur soi", sur leur singularité, leur mode de vie, leurs convictions et valeurs, sur les choix passés qui ont conduit à définir et déterminer leur trajectoire professionnelle. Ils évaluent le sens du travail dans leur existence, tentent de définir leurs exigences incontournables et *a contrario* les dimensions du travail qu'ils accepteraient d'abandonner.

Par la transaction qu'ils opèrent entre cette lecture subjective de leur histoire et les données objectives sur leurs possibilités de reconversion, ils élaborent une stratégie pour l'avenir, de maintien, de retrait ou de progression sociale dans l'emploi. Cette stratégie se définit parfois – pas nécessairement, par l'élaboration d'un projet professionnel, lui-même confondu quelquefois dans un projet de vie.

Cette stratégie varie selon l'âge, le sexe, le type de trajectoire scolaire et professionnelle, la situation familiale, l'appartenance à une équipe de travail, le rapport au travail et à l'entreprise. Elle peut se traduire par certaines "conversions" (adopter une démarche active face à l'emploi en vue de "saisir une opportunité", s'orienter vers les services, quitter Bull, évoluer vers un domaine non-technique, etc.). Elle peut

⁴¹ Par exemple : "Entreprise de Soi est arrivé à un moment donné où je me posais des questions sérieuses quand même. Donc j'ai saisi cette occasion. Je risquais pas grand chose, j'avais tout à gagner dans cette affaire, donc je veux dire : c'est tombé pile- poil." ; ou : "Pour moi c'était vraiment le moment idéal. Et moi je me suis aussi jetée un peu dessus comme le loup sur l'agneau là, où je ne sais pas comment on dit... J'avais besoin. Qu'on stabilise mon ébullition interne."

⁴² Cela est notamment lié aux effets conjugués d'une pyramide des âges inversée et d'un ancien système promotionnel fortement basé sur l'ancienneté.

⁴³ D'autant plus qu'il existe de manière diffuse un mouvement d'expansion des activités de Services en R&D : un certain nombre d'ingénieurs est amené à conseiller, faire des présentations de produits ou des installations chez les clients ; certaines équipes voient leurs activités R&D décliner graduellement au profit du service.

⁴⁴ Ce chiffre concerne uniquement les salariés des divisions Serveurs et Evidian qui sont 48 % à travailler en R&D.

également correspondre à une forme de “ travestissement identitaire ” de la part de salariés qui sont subjectivement investis dans d’autres projets que celui de leur entreprise (projets de hors-travail ou de mobilité externe) mais qui vont néanmoins chercher à se maintenir le plus longtemps possible dans leur emploi (pour le salaire, la relative protection de l’emploi de certaines catégories de salariés, pour accéder à des formations financées par l’entreprise, ou pour chercher à capitaliser des expériences en vue d’une reconversion externe, etc.)⁴⁵.

Assiste-t-on vraiment à des reconfigurations identitaires dans le sens d’un ajustement entre le “ soi ” des salariés et le modèle du “ Soi-entrepreneur ” promu par l’entreprise ? Et quel est le rôle d’*Entreprise de Soi* dans ces processus ? Il est difficile de répondre à ces questions. *Entreprise de Soi* représente *a minima* un espace de mise en mots des transformations de l’entreprise et des souffrances qui peuvent y être liées – notamment la difficulté de se séparer de la technique, support objectif d’une négociation d’emploi et élément d’une définition de soi fondée sur la reconnaissance d’un titre d’ingénieur et sur l’appartenance à un secteur, une entreprise, un produit qui avait pu être valorisante. Il permet aussi aux salariés de mieux connaître (et de pouvoir ainsi jouer avec) les nouvelles “ règles du jeu ”, règles de gestion et d’évaluation de la main d’œuvre, directement issues des normes comprises dans le modèle du “ Soi-entrepreneur ”. Il aide un certain nombre de stagiaires de définir plus ou moins clairement un projet professionnel. Les changements professionnels qui ont suivi *Entreprise de Soi* ne peuvent néanmoins être imputables au seul travail de réflexivité réalisé au cours de cette formation ; ils s’expliquent pour beaucoup par les transformations du travail des salariés, les réorganisations continues de l’entreprise (et notamment les plans sociaux), le contexte d’emploi dans le secteur d’activité, les opportunités saisies, les événements biographiques, l’inscription dans un cycle de vie, etc. Ils représentent une solution, à plus ou moins long terme, pour atténuer le conflit identitaire lié aux transformations des modèles d’identification professionnelle proposés par Bull.

Conclusion : Les cadres et la formation continue : la construction d’une nouvelle relation salariale.

Ces nouveaux types de formation que nous avons étudiés, non techniques, mais centrés sur des attitudes professionnelles et personnelles, sur une analyse psychologique des situations de travail, révèlent une nouvelle manière de la part des responsables de Ressources Humaines de considérer les relations sociales. Dans une sorte d’excès d’individualisation de la gestion de la main d’œuvre, ces responsables tendent à expliquer les dysfonctionnements de l’entreprise à l’aide d’une grille d’analyse psychologique. A une question prépondérante d’emploi et de reconversion professionnelle, ils répondent par des formations d’analyse comportementale avec l’objectif d’une intériorisation par les salariés de nouveaux modèles comportementaux et identitaires. Cette approche peut être considérée comme une forme de désengagement de la direction de l’entreprise moyennant une responsabilisation accrue du salarié ; ou également comme une forme de fatalisme dans le sens où la direction de l’entreprise se sentirait impuissante à peser sur les évolutions du marché pour permettre une reconversion qualifiante de ses salariés (notamment vers les services), et chercherait

⁴⁵ Notre propos ici n’est pas de rendre compte de manière précise de cet aspect de la recherche consacré aux effets d’*Entreprise de Soi* sur les trajectoires professionnelles. Pour de plus amples développements, cf. Stevens H., “ Significations d’un dispositif de formation dans le processus de restructuration identitaire ”, Communication au XV^e Congrès Mondial de l’I.S.A., RC 52, Sociologie des groupes professionnels, Brisbane, juillet 2002.

alors plutôt à transformer l'individu pour qu'il s'ajuste, tant bien que mal, aux nouvelles formes d'emplois. Dans tous les cas, cette approche psychologisante mérite d'être étudiée pour ses effets sur l'organisation du travail, les parcours professionnels et les identités sociales⁴⁶.

Aussi, pour conclure, nous pouvons dire que ces nouveaux types de formations témoignent non seulement d'une modification de l'activité des ingénieurs, mais également d'une transformation du lien entre les salariés et leur entreprise. Le projet *Entreprise de Soi* reflète la rupture⁴⁷ opérée dans la relation entre cadres-ingénieurs et Bull. Il représente une forme de conflit identitaire lié à la volonté de l'entreprise de désagréger la figure du "cadre à statut" (défini par sa fonction et son appartenance à une organisation) et de la remplacer par celle du "Soi-entrepreneur" (guidant son action vers la réalisation et la rentabilité de son projet). Décrire et analyser les dynamiques et les issues de ce conflit constitue une part importante de mon travail de thèse.

Bibliographie

- Berger Peter et Luckmann Thomas, *La construction sociale de la réalité*, A. Colin, 1996.
- Boltanski Luc, Chiapello Eve, *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.
- Bouffartigue P., *Contribution à une sociologie du salariat de confiance. Le cas des cadres et des ingénieurs*, Note pour l'habilitation à diriger les recherches, mai 1999.
- Coutrot L., Dubar C. (dir.), *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, La Documentation Française, septembre 1992.
- Dubar C., *La formation professionnelle continue*, Paris, La Découverte, 1^{ère} éd. 1984.
- Dubar C., Gadéa C., *La promotion sociale en France*, PUS, janvier 1999.
- Ehrenberg Alain, *La fatigue d'être soi*, Paris, O.Jacob, 1998
- Foucault Michel, *Le souci de soi. Histoire de la sexualité*, t.3, Paris, Gallimard, 1984.
- Hugues E.C., *Le regard sociologique. Essais Choisis*, Paris, Editions de l'EHESS, 1996.
- Kergoat J., Boutet J., Jacot H., Linhart D. (dir.), *Le monde du travail*, Paris, La Découverte, 1998.
- Lanciano-Morandat C., " Les ingénieurs des Sociétés de services et d'ingénierie informatique. Espace productif et professionnalité ", *Formation Emploi*, n°55, 1996.
- Montchatre S., " Les déroulements de carrière en entreprise : variations sur le thème de l'anticipation. Le cas des techniciens et des cadres ", *Sociologie du travail*, n°1, janvier-mars 1998.

⁴⁶ Cette approche est également le reflet d'une évolution sociétale où la psychologie et ses ersatz semblent être les 1^{ers} fournisseurs de réponses à l'impératif d'"être soi".

⁴⁷ Bouffartigue P.(dir.), *Les Cadres. Fin d'une figure sociale*, La Dispute, 2001.

LE CNAM AU SEIN DES ECOLES D'INGENIEURS

CHARLES GADEA*, FRANÇOIS POTTIER**

Introduction

L'évolution au cours des dernières années des politiques de gestion des carrières des ingénieurs et cadres ne semble pas avoir favorisé les diplômés de la formation continue. D'un côté, la formation continue s'est banalisée et s'est éloignée du modèle de la promotion sociale⁴⁸, elle peut offrir une relative protection contre le chômage, mais ne suffit pas pour obtenir une promotion⁴⁹. D'autre part, sur fond d'élévation des niveaux scolaires et de difficulté d'accès à l'emploi pour les jeunes diplômés, parfois menacés de déclassement, les exigences des employeurs se sont déplacées. En particulier, la dimension technique et scientifique des formations d'ingénieur recule dans la hiérarchie de leurs attentes, au profit de critères plus individualisés, liés au management⁵⁰. Or, ces points n'avantagent pas les stagiaires du CNAM. Rappelons que ces derniers ne sont pas formés en école mais dans un delta de filières d'unités capitalisables, qui ne comportent que depuis peu d'années une formation en langues, management, sciences humaines. Ainsi, pendant que les jeunes ingénieurs entretiennent au sein de leur promo une sociabilité d'élus qui se prolongera à travers l'association des anciens élèves et se préparent, à travers des enseignements spécifiques, des stages, des "junior entreprises", des clubs divers, à entrer dans la peau du "manager", les stagiaires du CNAM travaillent le jour, la plupart comme techniciens, et le soir, suivent des cours, isolés dans les amphis. De plus, leur origine sociale, nettement plus populaire que celle des autres ingénieurs : 17 % ont un père cadre, contre 48 % de l'ensemble des ingénieurs diplômés⁵¹, ne les prédispose pas à faire preuve de l'aisance et du sens de la stratégie qui caractérisent les cadres "à potentiel".

On ne s'étonnera donc pas de trouver régulièrement les diplômés du CNAM parmi les moins bien payés des ingénieurs⁵², d'autant plus qu'une longue littérature, liée au courant de la reproduction⁵³, tend à souligner les stigmates et handicaps qui pèsent sur les promus en général et sur ceux du CNAM en particulier, cas exemplaire de

*Centre associé au Céreq de Rouen, université de Rouen, ** Observatoire des Etudes et Carrières, CNAM Paris.

⁴⁸ Dubar C. (1999) "De la 'deuxième chance' au co-investissement. Brève histoire de la promotion sociale (1959-1993)", in C. Dubar et C. Gadea (eds.) *La promotion sociale en France*, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 31-50.

⁴⁹ Gadea C., Trancart D. (2003) "Pratiques de formation continue et promotion au statut de cadre : un lien paradoxal", *Formation Emploi*, n°81, pp. 99-114.

⁵⁰ Lazuech G. (1999) *L'exception française. Le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, Rennes, PUR.

⁵¹ Source CNISF, exploitation par nos soins.

⁵² Demailly D. (1994) "Le salaire des ingénieurs diplômés", *INSEE Première*, n°812, octobre ; Le Pellec L., Roux S. (2001) "Les salaires des ingénieurs diplômés", *INSEE Première*, novembre.

⁵³ On peut citer par exemple : Glikman, (1970) "Etude sur la population des élèves du CNAM ayant obtenu le diplôme d'ingénieur en 1965-66 et 1966-67", CNAM, ronéoté, 97 pages plus annexes ; Grignon C. (1976) "L'art et le métier. Ecole parallèle et petite bourgeoisie", *ARSS* n°4, pp. 21-46 ; Boltanski L. (1982). *Les cadres. L'invention d'un groupe social*, Paris, Minuit.

“ petite porte ” qui ne peut guère donner accès à la “ noblesse d’Etat ”⁵⁴. Au cours de la période récente, la crainte d’un déclin relatif de la position du CNAM parmi les formations d’ingénieur a couru parmi certains diplômés et membres de l’Union Nationale des Ingénieurs du CNAM. La réponse que suggère la documentation historique n’est pas vraiment rassurante : on ne peut pas parler d’une tendance récente au déclassement, étant donné que le CNAM a toujours été situé au bas du classement !

Il en est probablement ainsi depuis la période du début des années 1920, lorsque sont délivrés les premiers diplômes d’ingénieur du CNAM. A cette époque de l’entre-deux guerres, d’intenses débats agitent le monde des ingénieurs autour de la revendication d’une protection des titres. La création en 1923 d’une première commission chargée du contrôle de leur attribution donne l’occasion de mesurer les rapports de forces entre écoles et de codifier la place de chacune dans un classement soigneusement surveillé. Voici ce qu’en dit un observateur averti :

“ .. la commission ne bousculera pas un système d’écoles aux statuts variés (qu’illustre par exemple la diversité des ministères de tutelle), définis notamment par des voies d’accès intangibles (les classes préparatoires), voies pourtant régulièrement critiquées et dénoncées par certains. Schématiquement, entre l’institut spécialisé de pointe mais délivrant un diplôme universitaire et la grande école délivrant un diplôme d’ingénieur ayant cours sur le marché national, il n’y aura pas de moyen terme stable pour une configuration intermédiaire, aux profils et atouts propres. La “ nationalisation ” de l’accès et de la confrontation entre les écoles les impliquera dans une logique de hiérarchisation sociale au dessus même de multiples facteurs d’incomparabilité. Ainsi, par exemple, **l’ingénieur diplômé du CNAM est difficilement comparable à un ingénieur formé à l’issue d’une “ taupe ” puis d’une grande école.** Leurs motivations et leurs savoirs, leurs niveaux d’expérience et d’aptitude (pratique ou théorique) sont bien de nature très différente. Mais de fait, **l’ingénieur diplômé du CNAM n’échappera jamais dans l’entreprise ou dans la communauté des ingénieurs, aux représentations sociales qui lui assignent généralement, quoi qu’il fasse et quoi qu’il fût, un rang modeste, subordonné ”** (Ribeill⁵⁵, 1986, p. 232, souligné par nous).

Ainsi, 80 années plus tard, le constat semble devoir rester le même. Coincés entre un passé terne et un avenir sombre, les ingénieurs du CNAM sont-ils condamnés à stagner dans des carrières sans éclat ? En fait, l’examen attentif des facteurs intervenant dans le déroulement des carrières révèle des situations plus complexes qu’on ne l’aurait peut-être imaginé au départ. Certes, la compétition avec les centraliens ou les X-Ponts n’est pas à l’ordre du jour, mais il apparaît que la carrière des ingénieurs n’est pas systématiquement et de manière uniforme inférieure à celle des ingénieurs de formation initiale. Il faut d’abord noter que les diplômés du CNAM forment une population très hétérogène, mais surtout, il faut prendre la peine de caler les comparaisons sur des critères pertinents d’analyse, en particulier lorsqu’il s’agit de l’ancienneté professionnelle. A cette condition, on s’aperçoit que non seulement les ingénieurs du CNAM peuvent faire jeu égal avec la plupart des autres diplômés, mais qu’ils les dépassent en salaire et en responsabilités hiérarchiques pendant les 5 à 10 premières

⁵⁴ Bourdieu P. (1989) *La noblesse d’Etat. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Minuit.

⁵⁵ RIBEILL G. (1986) “Une institution quinquagénaire : la Commission des Titres d’Ingénieurs. Evolutions et permanences ”, in A. Grelon (dir) *Les ingénieurs de la crise. Titre et profession entre les deux guerres*. Paris, Editions de la Maison des Sciences Sociales, pp. 225-234.

années de leur carrière d'ingénieur. Toutefois, cet avantage se perd ensuite, et les écarts se creusent avec l'ancienneté.

Les données sur lesquelles s'appuient ces observations proviennent d'une combinaison de plusieurs sources. Certains éléments nous ont été fournis par l'APEC, d'autres ont été demandés à la CEGOS, mais nous avons surtout procédé à un retraitement des données des enquêtes du CNISF, et à une double démarche de terrain : enquête par questionnaire auprès de trois promotions récentes de diplômés du CNAM (N=800), portant sur leur trajectoire professionnelle et leur formation, et réalisation d'une série d'entretiens auprès de responsables de ressources humaines, pour étudier les politiques de gestion des carrières des cadres mises en œuvre et identifier la place réservée au CNAM dans ces dispositifs.

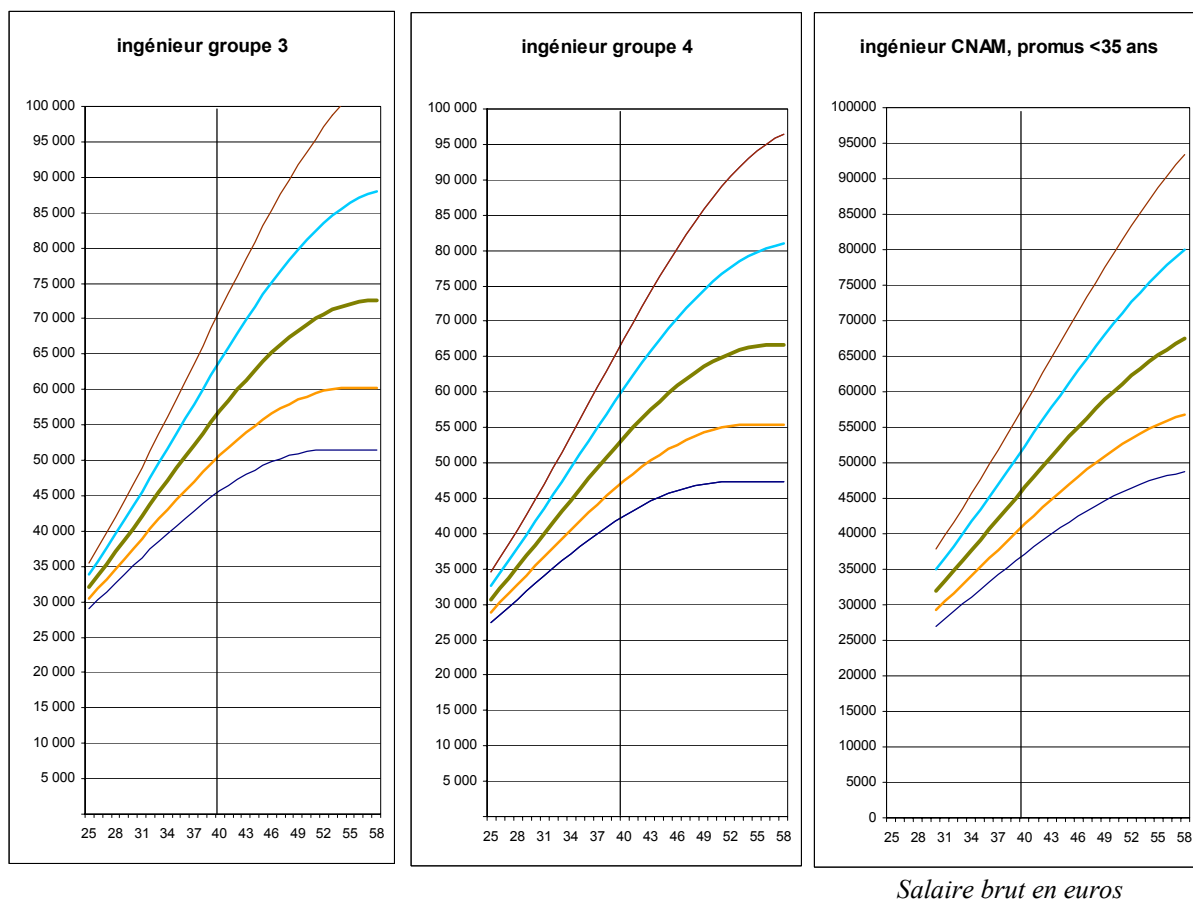
Des parcours très hétérogènes

Un premier aperçu de la diversité des parcours se dégage de la base de données de l'APEC. Dans les limites d'un faible échantillon de promus diplômés, celle-ci permet de décrire les caractéristiques des 3 derniers emplois occupés et fournit un certain nombre d'informations sur les motifs de départ et les moyens d'accès à l'emploi. L'étude de M. Bernardi⁵⁶ souligne notamment la diversité des tailles d'entreprises dans lesquelles se déroulent les carrières, laissant entendre que les ingénieurs de la formation continue peuvent espérer valoriser leur formation dans une large gamme d'entreprises. Cependant, on observe que le changement d'entreprise est la modalité la plus fréquente d'accès au poste de cadre, ce qui suggère que la négociation n'est pas toujours aisée au sein de l'entreprise d'origine. Un autre résultat intéressant de cette étude est que dans un nombre non négligeable de cas, le poste occupé avant l'obtention du diplôme représentait déjà une promotion par rapport au précédent. Ce n'est pas toujours ni uniquement le diplôme qui est la cause de la promotion. Ce résultat avait déjà été constaté par les enquêtes de l'OEC qui montrent que certains abandons d'études correspondent simplement au fait que l'entrée en formation visait à obtenir une promotion et qu'une fois ce but atteint, elle perd sa raison d'être poursuivie.

Mais restons-en au cas des diplômés. L'analyse sur le panel de grandes entreprises de la CEGOS des salaires respectifs des ingénieurs de formation initiale, de ceux du CNAM et des cadres promus fait ressortir un autre aspect de l'hétérogénéité des trajectoires, lié à l'âge au moment de la promotion au statut de cadre : les salaires des ingénieurs CNAM s'avèrent très proches de ceux des écoles moyennes d'ingénieurs s'ils ont accédé au statut de cadre avant 35 ans (graphique 1) ; par contre, si la promotion vient entre 35 et 40 ans, le niveau de salaire descend de plusieurs crans et se situe au niveau de celui des cadres maison (graphique 2).

⁵⁶ BERNARDI Myriam (2002) "Ingénieurs diplômés de formation continue : quel devenir ?", APEC, département Etudes et recherches.

Graphique 12. : Carrière salariale des ingénieurs CNAM dans les grandes entreprises industrielles par rapport aux ingénieurs de formation initiale (écoles des groupes 3&4)



Salaire brut en euros

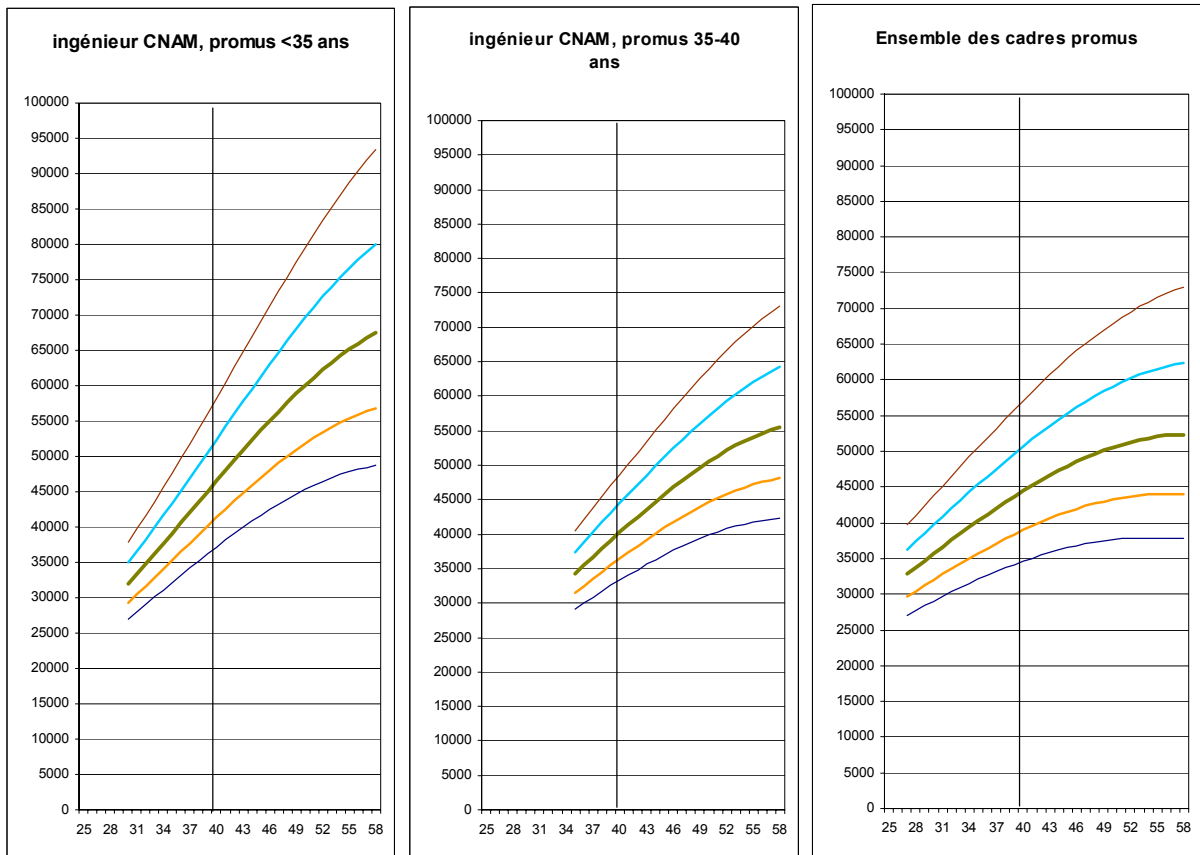
Source : Panel de la CEGOS 2000

NB : Écoles du groupe 3 : INSA, ENSI, INPG, et la plupart des ENS scientifiques à l'exclusion des grandes écoles

Écoles du groupe 4 : Écoles nationales d'ingénieurs, ENITA, UTC et écoles d'ingénieurs des universités, doctorat de 3^{ème} cycle de sciences. Les courbes représentent respectivement le premier décile, le premier quartile, le salaire médian, le dernier quartile, le dernier décile.

Graphique 13. : Carrière salariale des ingénieurs CNAM dans les grandes entreprises industrielles par rapport à l'ensemble des cadres promus

Salaire brut en euros



Source : Panel de la CEGOS 2000

NB : Carrière des ingénieurs CNAM promus avant 35ans, puis ceux promus entre 35 et 40 ans (ils sont très peu nombreux), et enfin l'ensemble des cadres promus (avant 40 ans, on a principalement des ingénieurs CNAM qui tirent donc les résultats vers moins de 40 ans et vers des salaires plus élevés que ceux des autres cadres promus)

Cet effet du moment de la promotion est inséparable des nombreux effets de durée qui résultent de la prise en compte des intervalles délimités par une série de dates qui peuvent être considérées comme des jalons importants du parcours professionnel : entrée dans la vie active, première inscription au CNAM, accès au cycle terminal de la formation d'ingénieur par l'examen probatoire, obtention du diplôme et, enfin, accès au statut d'ingénieur ou cadre. C'est notre enquête par questionnaire qui fournit cette fois les données nécessaires pour l'analyse. A l'examen des résultats, il se dégage très rapidement une impression de forte disparité de situations. Certains se sont inscrits au CNAM avant même de commencer leur vie professionnelle, d'autres n'y sont venus que plus de vingt ans après leur premier emploi, la durée des études entre la première inscription et l'obtention du probatoire varie fortement elle aussi (nous avons trouvé six cas où elle dépasse 20 ans), de même, quoique à un moindre degré que l'intervalle de temps entre le probatoire et le diplôme d'ingénieur. Pour mettre un peu d'ordre dans cet enchevêtrement de temporalités disparates, nous avons essayé de réduire empiriquement les variations à un nombre limité de cas de figure :

- Les trajectoires les plus rapides commencent par une inscription au CNAM dans un délai relativement bref : le plus souvent moins de deux ans, toujours moins de cinq ans après l'entrée dans la vie professionnelle. Le probatoire est la plupart du temps (75,6 % des cas, pour 24,9 % dans l'ensemble de la population) obtenu en moins de cinq ans après la première inscription, et le mémoire d'ingénieur est décroché en moins de deux ans (85 % des cas, pour 25 % dans l'ensemble de l'échantillon). Ce type de trajectoire est en fait rare au CNAM : il concerne moins de 5 % des cas. Ces études menées sans peine se traduisent plus souvent que pour les autres par l'accès à des postes d'ingénieurs ou cadres (seulement 2,4 % ne le sont pas, pour 10 % dans l'ensemble de l'échantillon). On note d'ailleurs qu'au fur et à mesure que les trajectoires s'allongent, les chances d'accès au statut de cadre ont plutôt tendance à fléchir. Les enfants de cadres sont légèrement surreprésentés (22,5 % contre 17 % dans l'ensemble de l'échantillon) dans ce groupe jeune (plus des trois quarts ont moins de 35 ans, alors que cette tranche d'âge ne représente que 15 % de l'échantillon) et visiblement doté en capital scolaire et social, qui a pu mieux que d'autres tirer profit de la formation, notamment par une augmentation de salaire après le diplôme (85,4 % contre 65,9 %), mais souvent au prix d'un changement d'employeur (43,9 % ont déclaré avoir changé d'employeur avec l'obtention du diplôme d'ingénieur, contre 27,3 % dans l'ensemble de la population) et aussi de lieu de travail.
- Le cas suivant concerne des trajectoires plutôt courtes, mais moins que les précédentes. Il connaît deux variantes : soit les individus entreprennent de bonne heure les études au CNAM, mais se montrent moins rapides ensuite pendant leur formation, soit au contraire, ils s'inscrivent après 5 à 10 ans de vie professionnelle mais suivent une scolarité plus rapide que la moyenne. Même comptés ensemble, ces deux itinéraires restent très minoritaires : 13,6 %. Les diplômés sont ici aussi jeunes, la plupart entre 35 et 40 ans (50,9 %), une grosse part (38,8 %) en dessous de 35 ans.
- Le "gros du peloton" (39 %) est formé par les diplômés qui ne se distinguent ni par la "précocité" de l'inscription, ni par la rapidité de l'accès au diplôme, ou qui, lorsqu'ils ont suivi un parcours rapide sur un des segments, ont également pris du retard sur d'autres. La classe d'âge la plus massivement représentée est celle des 35-40 ans (70,1 %), les moins de 35 ans ne sont plus que 14 %.
- Un groupe spécifique de trajectoires plutôt longues est formé par les diplômés qui ont effectué leur première inscription au moins dix ans après leur entrée dans la vie professionnelle, quelle que soit la durée des études suivies par la suite (10,4 %). Ils sont plus âgés que les autres groupes (62,9 % ont au moins 45 ans, contre 15,2 % dans l'échantillon) et, pour beaucoup d'entre eux, d'origine populaire, notamment enfants d'ouvrier. Leur longue trajectoire professionnelle les a fait entrer au service de plus d'employeurs (5 et plus dans 33,7 % des cas, contre 20,6 dans l'ensemble de la population).

- Enfin, les trajectoires les plus longues seront celles des diplômés, qui, n'ayant pas commencé particulièrement "tard" leurs études, n'ont pas suivi celles-ci à vitesse rapide ni moyenne. Ils représentent une partie importante de la population (environ 30 %). Plus de la moitié d'entre eux (55, 1 % contre 24, 6 % dans l'ensemble de l'échantillon) ont mis dix ans ou davantage pour arriver au probatoire et ils sont également nombreux à avoir pris plus de quatre ans pour parvenir au diplôme d'ingénieur après le probatoire (41, 8 % au lieu de 19, 9 % dans l'ensemble de la population). Ils ont le plus souvent passé la quarantaine : 48,4 % ont entre 40 et 45 ans, alors que ce n'est le cas que pour 25.6 % de la population. Comme dans le groupe précédent, la durée de la trajectoire peut expliquer qu'ils aient souvent connu cinq employeurs ou davantage (25.9 % contre 20.6). Dans la mesure où ils déclarent plus souvent que le diplôme n'a eu aucun effet sur leur situation professionnelle et moins souvent être passés à la qualification supérieure, il est vraisemblable que nombre d'entre eux sont des autodidactes ou promus passés cadres avant le diplôme.

Quelques déterminants du salaire des ingénieurs diplômés du CNAM

| | Écart apparent | Écart réel |
|--|----------------|------------|
| Ancienneté du statut d'ingénieur : 12 ans par rapport à 1 ou 2 an | 37% | 11% |
| Responsabilité hiérarchique : équipe de plus de 20 salariés / moins de 5 | 45% | 12% |
| Secteur d'activité : Privé / Public | 29% | 12% |
| Les femmes par rapport aux hommes | -15% | -3,5% |

Source : Enquête OEC et Centre associé au Céreq de Rouen. Lecture : les ingénieurs du CNAM ayant 12 ans d'ancienneté perçoivent un salaire moyen supérieur de 37 % à celui des ingénieurs ayant 2 ans ou moins d'ancienneté, mais si l'on raisonne " toutes choses égales par ailleurs ", la différence n'est plus que de 11%.

On doit donc se garder de généraliser trop vite et de parler au singulier du parcours de formation et de la carrière des ingénieurs du CNAM. Il faut rappeler, dans le même ordre d'idées, que certains facteurs sont à l'origine des variations notables du salaire : par exemple, dans cette filière très masculine, les femmes gagnent, toutes choses égales par ailleurs, 3,5 % de moins que les hommes, ou encore les salariés du privé gagnent en moyenne 12 % de plus que ceux du public. Deux autres éléments jouent, comme on pouvait s'y attendre, un rôle important : les responsabilités hiérarchiques exercées et l'ancienneté dans le statut de cadre. Sur ces deux points, nous disposons d'éléments qui permettent de comparer les diplômés du CNAM à ceux des filières de formation initiale. Le résultat confirme combien il est important de prendre garde aux coordonnées temporelles qu'on retient pour l'analyse.

Salaire et responsabilités hiérarchiques : les surprises de l'analyse à ancienneté égale

Les enquêtes et recherches qui pointent régulièrement le mauvais rendement du diplôme du CNAM en termes de salaire oublient systématiquement que les élèves du CNAM sont issus de la formation continue, ce qui veut dire, d'une part, qu'ils possèdent une expérience professionnelle antérieure au début des études, d'autre part, qu'ils accèdent, pour la plupart, au titre et au statut d'ingénieur ou cadre un certain nombre d'années après avoir commencé leur vie professionnelle. Un ingénieur de 40 ans issu des écoles de formation initiale aura obtenu son titre depuis une bonne quinzaine d'années et disposera d'une expérience professionnelle dans les fonctions d'ingénieur ou cadre du même ordre. Un ingénieur du même âge issu du CNAM ne détiendra, le plus souvent, le titre que depuis 7 ou 8 ans et n'exercera les fonctions de cadre ou ingénieur que depuis une période moindre. La date qu'il faut retenir pour mesurer l'ancienneté professionnelle n'est pas celle du premier emploi, qui n'était pas pour eux un emploi de cadre, mais celle de l'accès au titre ou au statut d'ingénieur.

Lorsqu'on procède ainsi, soudain l'image se renverse : non seulement les ingénieurs du CNAM ne sont pas désavantagés, mais leur salaire est supérieur à celui de la plupart des écoles d'ingénieur, mis à part le petit groupe des formations très élitistes. Le même phénomène se vérifie avec une remarquable stabilité tout au long de la période de 13 ans (de 1987 à 2000) couverte par les six enquêtes du CNISF dont nous avons traité les données en analyse secondaire (figure 3) : pendant une période de 5 à dix ans après le diplôme, les ingénieurs CNAM sont en meilleure position que les écoles de rang moyen. Ce constat ne fait d'ailleurs que recouper celui qui a été dégagé par C. Darsch⁵⁷ à propos de la filière Fontanet, relevant elle aussi de la formation continue. Il est parfaitement cohérent avec le fait que les ingénieurs du CNAM exercent plus souvent des responsabilités hiérarchiques que ceux de la formation initiale : pendant les quatre premières années qui suivent l'accès au statut d'ingénieur ou cadre, ils ne sont que 44 % à n'avoir personne sous leur responsabilité, alors que la proportion approche les deux tiers parmi les jeunes diplômés.

Il semble donc que les employeurs soient disposés à reconnaître aux élèves du CNAM une expérience de la production et de l'entreprise, alliée à une expertise technique validée par le diplôme d'ingénieur. On a signalé également plus haut que, le cas échéant, ils changent d'entreprise après le diplôme afin d'obtenir un emploi qui corresponde à leurs attentes. Ayant atteint un niveau élevé dans la carrière de technicien, ils parviennent à augmenter sensiblement leur salaire en changeant de catégorie. Pendant un temps, ils parviennent à cumuler les avantages de l'expérience et du titre nouvellement acquis.

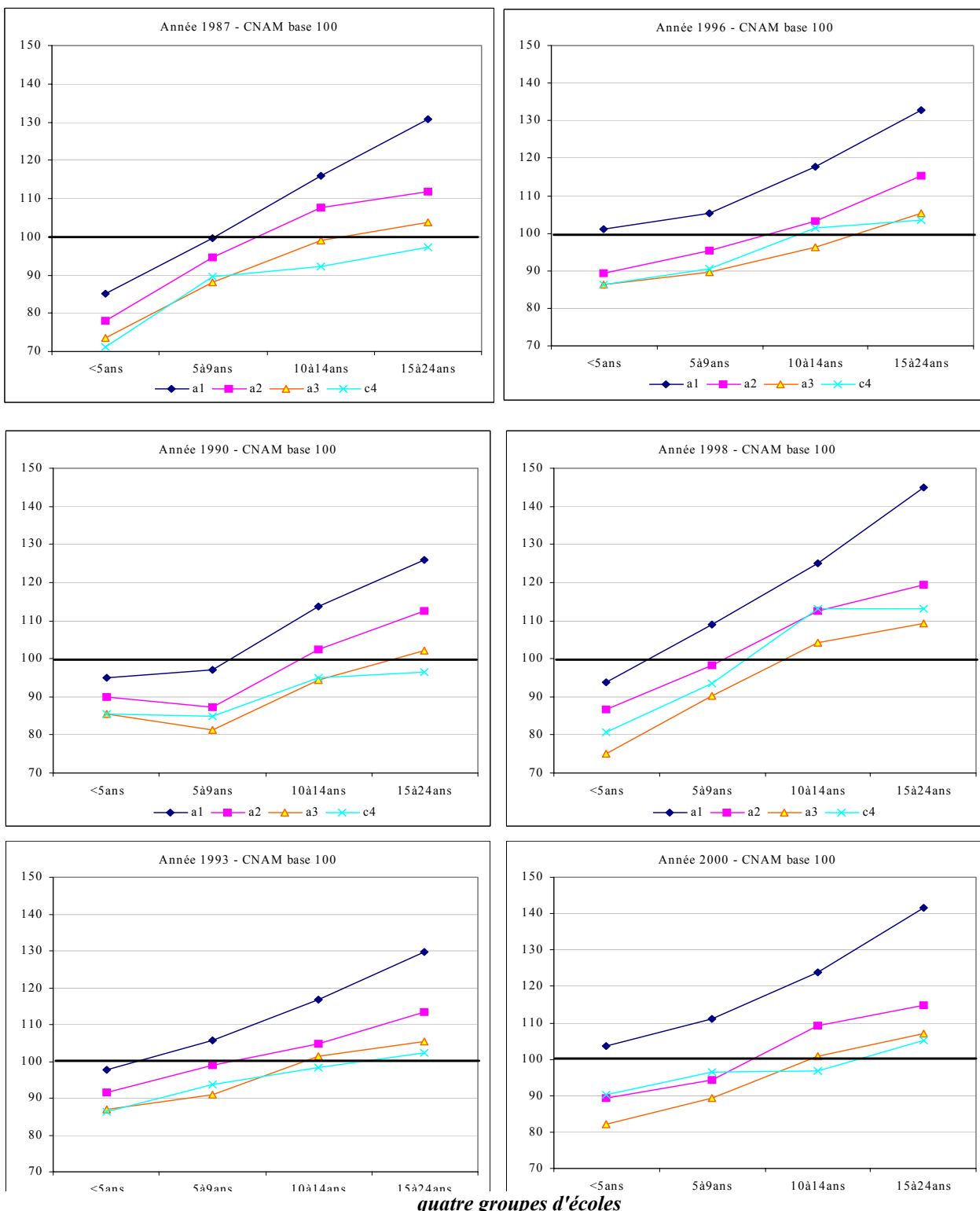
Mais ensuite, ils sont dépassés par les ingénieurs de formation initiale et les écarts ne font que se creuser avec l'ancienneté. La tendance au maintien des élèves du CNAM dans les fonctions techniques, où ils excellent et dans lesquelles ils se sentent souvent plus à l'aise, constitue sans doute une des explications de ce déclin relatif. On peut évoquer aussi tous les facteurs mentionnés en début de ce texte qui jouent en faveur des écoles : socialisation au rôle de cadre, esprit de corps, puissance des associations d'anciens élèves, alors que parmi les promotions récentes (1997-2000), 20 % à peine des diplômés du CNAM sont adhérents de l'UNICNAM. Les élèves du

⁵⁷ Darsch C. (1999) " Les rémunérations 1998 des ingénieurs diplômés par la filière Fontanet ". 13^e enquête du CNISF. Note interne du CEFI.

CNAM évoquent eux-mêmes dans les questions ouvertes du questionnaire leurs difficultés à “ gérer les conflits ”, “ mener une équipe ”, “savoir comment se comporter quand on est avec la hiérarchie ”, en bref ces comportements et attitudes qui ne s’enseignent pas explicitement, mais s’apprennent par immersion et imitation dans les écoles, quand l’habitus de classe moyenne n’en rend pas superflue l’inculcation, des savoirs sociaux dont l’importance s’avère capitale à l’heure dans la concurrence entre ingénieurs pour la promotion. Mais c’est aussi vers les DRH et les politiques de gestion de la main d’œuvre dans les entreprises que peut se retourner l’interrogation. On sait qu’en France, et non ailleurs, le marché du travail obéit à une sorte de “ convention de formation” tendant à considérer que le diplôme d’ingénieur –sous entendu des écoles de formation initiale, et plus particulièrement les plus élitistes- fait de son titulaire une sorte d’expert universel capable de résoudre les problèmes les plus divers⁵⁸.

⁵⁸ Ghaffari S. (2003) La construction sociale du marché du travail des ingénieurs diplômés. La formation comme dispositif de médiation marchande. Thèse de sociologie, Nantes, mai.

Graphique 14. : Évolution de la position salariale des ingénieurs CNAM par rapport à



quatre groupes d'écoles

Dans cette logique, c'est aux diplômés des écoles les plus cotées qu'on réserve les postes comportant de hautes responsabilités et une rémunération conséquente. En comparaison, ceux du CNAM peuvent faire figure de "bons techniciens", "experts dans leur spécialité", hommes de terrain, mais parfois un peu besogneux, l'opposé de l'excellence et du brillant qu'on prête à ceux qui sont appelés aux carrières rapides.

En définitive, faut-il revenir aux conclusions bourdieusiennes au sujet de la "petite porte" et tirer, du constat de l'inégalité finale des carrières, la conclusion que tout est joué d'avance en fonction de la position occupée dans le système des grandes écoles, ou plutôt, ici, à la marge du système ? Nous voudrions plutôt faire comprendre que le tableau doit être plus nuancé. Sans nier le fait du rattrapage et du dépassement de la part des ingénieurs de formation initiale, soulignons que, précisément, tout n'est pas joué. En regardant mieux, on découvre des ouvertures et des situations inattendues de compensation des handicaps d'origine. Peut-être le plus important n'est-il d'ailleurs pas du seul côté de la formation, dans les écoles elles-mêmes et les inégalités scolaires, mais dans les liens qu'elles tissent, au niveau local ou national, avec les entreprises habituées à recruter dans le vivier de leurs élèves : les entreprises disposent de sièges au sein du conseil de perfectionnement, elles expriment leurs attentes et les écoles pèsent réciproquement sur le recrutement à travers l'accès qu'elles laissent aux entreprises pour diffuser de l'information et tenter d'attirer des candidatures, à travers les réseaux d'anciens élèves, la notoriété du titre. Les acteurs des deux univers ajustent leurs comportements et leurs jugements réciproques à travers des dispositifs tels que les stages et méthodes formelles ou informelles d'évaluation des élèves-salariés en formation. Ce jeu complexe, un établissement comme le CNAM n'a pour l'heure ni les moyens de le jouer ni vocation à le faire. *Omnes docent*, dit sa doctrine. Il enseigne à tous et leur donne une chance d'arriver au statut d'ingénieur, y compris à ceux qui ne sont pas dans des entreprises qui favorisent la formation, ceux qui ne reçoivent pas de soutien de leur hiérarchie, ou même qui n'ont pas d'emploi du tout. L'évolution de la profession d'ingénieur et du profil de ses entrants lui permettra-t-elle de continuer à le faire sans de profonds ajustements ? L'avenir le dira.

DEBATS

Sophie Pochic

Je remercie les trois intervenants pour avoir essayé de respecter le temps de parole, il nous reste un quart d'heure pour discuter, je vous laisse la parole.

Fabienne Pavis

C'est une question pour Hélène Stevens. J'aurais aimé en savoir un peu plus sur les conditions de recherche dans l'entreprise, ces trois ans d'ethnographie : Comment ça s'est passé ? Avec quel statut ? Parce que pour avoir autant d'informations, des informations aussi fines, on a vraiment envie d'en savoir plus... L'autre question, c'est : est-ce qu'il y a eu des réactions collectives de la part des ingénieurs face à cette conversion plus ou moins obligée ? Et la troisième et dernière question, c'est : comment l'entreprise a-t-elle géré les refus ? Quelle est l'alternative, est-ce que ce sont les licenciements, est-ce qu'il y a vraiment une pression au volontariat, ou non ? Je n'ai pas bien senti le type de pressions.

Hélène Stevens

Concernant la première question méthodologique, j'ai bénéficié d'une convention CIFRE (co-financement par le ministère de la Recherche) qui m'a permis de passer trois ans dans l'entreprise, dans le département formation d'un établissement de Bull dédié à la recherche et au développement. Par cette insertion, bien évidemment, j'ai pu observer la vie de l'entreprise pendant trois ans, avoir accès à un certain nombre d'informations, de documents, mais aussi, j'ai suivi un certain nombre de personnes, notamment des participants à "l'entreprise de soi", je les ai suivi avec des rencontres régulières pendant cette durée de trois ans, j'ai fait des entretiens biographiques avec des salariés qui avaient suivi "l'entreprise de soi", d'autres qui n'avaient pas suivi "l'entreprise de soi", et puis j'ai également fait un questionnaire biographique, donc j'ai essayé de croiser un certain nombre de méthodes pour avoir le maximum d'informations...

Concernant les réactions collectives. En 1997, quand le projet est sorti, il y a eu des tracts assez violents de la part des syndicats, qui ont dénoncé une manière pour l'entreprise de se débarrasser de certaines personnes. C'est-à-dire que l'entreprise sortait d'un plan social assez violent, en 1995, et ils ont dénoncé une nouvelle manière de licencier des gens sans avoir à les licencier. Ce sont des réactions qui ont été un peu partagées par tous les syndicats, mais qui sont très vite retombées étant donné que ce n'est pas ainsi que ça a fonctionné. Ce que je n'ai peut-être pas assez présenté aujourd'hui, c'est que les premiers participants ont été enchantés de leur expérience de formation, et que pour beaucoup, ils ont trouvé des manières d'apaiser un certain nombre de tensions dans leur vie professionnelle, dans leur vie personnelle, donc les échos ont fait taire les craintes. Mais il se trouve que "Entreprises de soi" a une réputation de, comment dire..., ne pas être dans le monde cartésien. Pour des ingénieurs de Bull, le psychologique, c'était du n'importe quoi, ça na pas de légitimité, ça

n'a pas de crédibilité. Donc, ce que j'ai pas précisé aussi, c'est que du coup, c'est une minorité qui a suivi l' "Entreprise de soi", même si cette minorité représente une diversité de population caractéristique dans la population des ingénieurs de Bull.

Ca va faire très anecdotique, deux personnes m'ont parlé de pressions de la part de leur hiérarchie. Mais finalement ces personnes y ont trouvé beaucoup d'intérêt. Et il n'y a pas de pressions, c'est une formation qui repose sur le volontariat. Après, bon, peut-être qu'il faudrait rentrer dans les subtilités pour expliquer que les consultants qui ont construit cette formation ont des parcours politiques, syndicaux aussi, qui les ont fait développer un certain nombre de règles et d'éthique autour de la formation.

De la salle

J'ai l'impression de retrouver dans vos résultats quelque chose que j'avais déjà observé pour l'apprentissage. Les ingénieurs qui ont fait de l'apprentissage, dans les écoles ordinaires - je ne parle pas des NFI - ont en fait deux années de salaire d'avance par rapport à leurs condisciples, ... comme s'ils avaient deux ans d'ancienneté de plus qu'eux. Et dans l'ensemble des filières de formation continue, en effet, on observe en début de carrière un surplus de salaire, parce que les entreprises, effectivement, reconnaissent que quelqu'un qui a déjà travaillé dix ans en entreprise, ça vaut plus que quelqu'un jeune, frais émoulu de son école d'ingénieurs. Et c'est rassurant de voir que c'est toujours pris en compte, et c'est pris en compte aussi dans votre travail. Mais ce que je me demande, c'est, si en fait les choses ne sont pas jouées avant 35 ans, parce qu'on voit que les carrières se jouent entre 35 et 40 ans. Alors, quelqu'un qui n'a obtenu son diplôme que vers trente-cinq ans, a-t-il encore une chance ?

François Pottier

En effet les courbes que nous avons présentées montrent que l'âge d'accès aux diplômes est central. La courbe des salaires des moins de 35 ans est très éloignée de celle des plus de 35 ans. La courbe des salaires des ingénieurs CNAM de moins de 35 ans est proche de celle des ingénieurs issus de la formation initiale, alors que l'écart avec la courbe salariale des ingénieurs après 35 ans est très important. Je n'ai pas mis sur le graphique celle des cadres promus en cours de carrière vers 40 ans, qui, elle, est encore moins favorable. Donc l'âge d'accès au diplôme est tout à fait central pour pouvoir prétendre à une carrière d'ingénieur proche de celle des ingénieurs de formation initiale. Au-delà de trente-cinq ans, le diplôme d'ingénieur obtenu en formation continue perd notablement de sa rentabilité par rapport à celui obtenu en formation initiale.

Sophie Pochic

Je me permets de m'octroyer la parole vu que je suis ici, c'est une question pour Hélène Stevens. Juste par rapport à la réflexion sur la diffusion du "nouvel esprit du capitalisme", il faut s'interroger notamment sur les coachs, le rôle de ces consultants sur pourquoi ils diffusent de telles normes, par quels outils de gestion, et réfléchir sur le fait que ce sont des prestations de services qu'ils vendent aux entreprises, donc je voulais juste savoir si, sur ton terrain, tu

interviewais les consultants pour savoir si éventuellement ils avaient une distance critique par rapport ces outils de gestion ?

Hélène Stevens

Je crois que les consultants sont pris eux-mêmes dans cette... Je pense qu'ils sont contents de faire cette activité, sans avoir forcément un regard critique puisqu'ils ont en face d'eux des personnes qui font des évaluations de formations très positives, dans lesquelles ils expliquent que grâce à la formation, ils se sont sentis mieux, ils ont gagné de la confiance en eux, et qu'ils arrivent à mieux gérer leur stress, etc. Donc, je ne voudrais pas faire de généralités sur les consultants, mais, en tout cas, il me semble qu'ils sont un peu dans une euphorie de donner, d'essayer d'améliorer le bien-être d'une partie des salariés. Et c'est aussi une dimension d'un dispositif comme "entreprise de soi", c'est-à-dire accompagner les salariés dans leurs changements et leur permettre un plus grand bien-être personnel, ou en tout cas, plus grande confiance personnelle. Donc ils sont plutôt sur ce registre-là, pour justifier leur activité.

ENTRETIEN AVEC MARC MAURICE

REALISE PAR PAUL BOUFFARTIGUE, LE 8 JUILLET 2003

Présentation

Né en 1924 à Valence, Marc Maurice se forme à la sociologie dans les années 50, suite à sa rencontre avec Jacques Dofny. Il suit les séminaires de Georges Friedmann et d'Alain Touraine, entre à l'Institut des sciences sociales du travail de Paris, puis au CNRS avant de rejoindre le Lest à Aix-en-Provence en 1967 où il réalise le reste de sa carrière. Membre pendant une trentaine d'années du comité de rédaction de la revue Sociologie du travail, c'est l'un des pionniers de la sociologie française des cadres et l'un des auteurs de la recherche comparative France Allemagne, fondatrice de " l'école d' Aix " dite de l'analyse sociétale.

Entretien

Dans quelles conditions t'es-tu intéressé aux cadres ?

En fait, mon intérêt pour les cadres se confond avec les trois principales étapes de mon parcours professionnel (même si celles-ci sont d'inégale importance en termes de durée) : ma première recherche sur les relations collectives de travail parmi les salariés de Merlin Gerin à Grenoble (1957-1960), puis la recherche sur les cadres et techniciens de l'industrie aéronautique (1965-1967), enfin la recherche comparative France Allemagne (1974-1977) suivie par plusieurs recherches France Japon.

Il serait d'ailleurs plus juste de se représenter ces trois étapes comme autant d'espaces qui se recoupent ou se chevauchent, ce qui implique une certaine continuité, plutôt qu'une succession de questions ou de thèmes sans rapport les uns avec les autres. Précisons ici que je ne me considère pas vraiment comme un " spécialiste des cadres " dans la mesure où, on le verra, je retrouve plutôt les cadres comme catégorie socio-professionnelle à l'occasion de recherches ayant des objets différents. Cependant j'admets que rétrospectivement se dégage de ces différents travaux de recherche une certaine sociologie des cadres.

Pour revenir à ta question, je me suis donc intéressé d'abord aux " ingénieurs et cadres", selon la terminologie française courante, à partir d'une recherche menée en coopération avec Odile Benoit dans l'entreprise de construction électrique Merlin Gerin à Grenoble en 1957 et 1958. Cette entreprise était alors considérée comme une " entreprise de pointe " à la fois du point de vue de ses produits et de ses technologies, et aussi pour sa politique du personnel axée en partie sur la formation professionnelle. Avec une représentation syndicale relativement forte (les différentes organisations syndicales y étaient représentées) cette entreprise se caractérisait aussi par la fréquence des conflits sociaux. C'est précisément pour comprendre ce paradoxe apparent -- politique du personnel "avancée" et

conflits relativement importants-- que celui que l'on appelait familièrement "le père Merlin" (fondateur de l'entreprise) donna son accord pour notre recherche. Je reviendrai sur les conditions et les pratiques de cette première recherche, novatrice à plusieurs égards.

Où t'es-tu formé comme sociologue?

À cette époque les sociologues étaient souvent des autodidactes venant d'horizons divers, surtout s'il s'agissait de "chercheurs de base" ou "de terrain" avec lesquels je m'identifiais volontiers. Un tel système favorisait la cooptation et donc les clivages d'orientations théoriques voire idéologiques entre les différentes équipes qui commençaient à se constituer autour de quelques "patrons" (notamment, outre Georges Friedmann et Pierre Naville, Alain Touraine, Michel Crozier, Jean-Daniel Reynaud). Ainsi je suis venu à la sociologie par les relations que j'avais pu développer avec l'industrie de la chaussure à Romans-sur-Isère à l'occasion d'une étude sur le chômage. C'est là que je devais rencontrer Jacques Dofny, élève de Georges Friedmann qui l'avait envoyé pour plusieurs mois étudier cette industrie. (Comme il l'avait fait pour d'autres chercheurs, dans l'industrie automobile, les laminoirs ardennais ou l'industrie horlogère de Besançon). De telles enquêtes s'inscrivaient dans le cadre du Centre d'études sociologiques rattaché au CNRS, où se trouvaient notamment G. Friedmann, G. Gurvitch, G. Lebras, tous membres du comité de direction de ce Centre. Jacques Dofny (avec lequel je devais travailler quelques années plus tard dans une recherche sur les modes de rémunération dans la sidérurgie et les mines de fer, 1972) m'a alors introduit à l'Institut des sciences sociales du travail où j'ai pu compléter ma formation, et auprès d'un certain nombre de sociologues du travail, en particulier Alain Touraine qui terminait sa fameuse recherche sur "L'évolution du travail ouvrier aux Usines Renault" (1955), Michel Crozier alors à l'ISST achevait son étude sur "Les petits fonctionnaires au travail" (1955) ouvrant ainsi sur le monde des employés et de l'encadrement. Jean-Daniel Reynaud, lui aussi à l'ISST, participait à plusieurs des grandes enquêtes sur "les ouvriers de la sidérurgie et le progrès technique" (1956). Ces quelques notations montrent que l'intérêt pour les ouvriers, sur fond de "progrès technique", était encore très prégnant parmi les sociologues du travail.

La sociologie du travail des années 50 n'était-elle pas très ouvriériste ?

Oui sans doute. Mais je me suis toujours tenu à distance d'une telle orientation, qui selon moi ne se justifiait ni théoriquement, ni empiriquement, pour qui était attentif aux évolutions des structures d'emploi en particulier dans les grandes entreprises et aux transformations du système productif lui-même. N'y avait-il pas d'ailleurs dans un tel ouvriérisme une dose d'idéologie ? A ce sujet, il me semble utile de revenir un peu à notre introduction dans l'entreprise Merlin Gerin. Celle-ci a pu se faire grâce à l'intervention de Yves Delamotte, directeur de l'ISST, et de Jean-Daniel Reynaud auprès du fondateur de cette entreprise. Celui-ci avait créé à Grenoble une association --"Les amis de l'université"--qui avait pour objectif de faciliter les relations entre quelques grandes entreprises et les universités relativement nombreuses à Grenoble. N'était-ce pas là une opportunité pour pénétrer dans une grande entreprise régionale ? Ce qui n'était pas facile, on s'en doute. Au cours de cette rencontre, Merlin père, le fondateur (son fils était sur le point de le remplacer), fit remarquer à ses interlocuteurs que

son association était jusqu'alors plutôt orientée vers les sciences dures, et qu'elle ne s'était pas encore ouverte aux sciences sociales. Poursuivant: "Mais je suis prêt à ouvrir les portes de mon entreprise si vous avez des chercheurs qui veulent venir chez moi, et si vous pouvez m'assurer qu'ils pourront m'aider à comprendre pourquoi j'ai autant de conflits alors que notre politique du personnel est reconnue à l'extérieur comme plutôt progressiste ! ". Avec Odile Benoit nous devons rester plus d'un an dans cette entreprise ! (ce qui pouvait être mal vu par certains de nos collègues qui préféraient la voie syndicale pour étudier l'entreprise ou bien par ceux qui - comme Luc Boltanski qui partageait lui-même ce point de vue, dans l'Avant-propos de son ouvrage sur "Les cadres" - " se méfient par-dessus tout, de l'interview en bonne et due forme, accomplie sur le lieu de travail, avec la bénédiction de l'entreprise et de ses dirigeants". p.8 .) Tel était le contexte d'une sociologie du travail partagée entre une sociologie-critique (ou militante) et une sociologie "professionnelle" à la recherche de son statut (Voir C.Dubar " Les tentatives de professionnalisation des études de sociologie: un bilan prospectif", in B. Lahire (dir.), "A quoi sert la sociologie? ", La découverte, 2002). On comprend dès lors que l'entreprise représentait un *terrain* d'enjeux politiques et idéologiques, autant que scientifiques.

Donc vous avez intégré ce questionnement ?

Bien sur, mais tout en le retraduisant en fonction de notre approche. Au lieu de vouloir répondre directement à cette question (ce que nous aurions été d'ailleurs bien incapables de faire et ce qui n'aurait pas correspondu à notre déontologie), nous avons commencé notre étude par une longue période d'observations et d'entretiens ouverts parmi toutes les catégories du personnel : des ouvriers jusqu'aux ingénieurs et cadres. Tout en effectuant une campagne d'information sur qui nous étions, quels étaient nos objectifs, pourquoi nous souhaitions effectuer cette recherche et quelles en seraient les utilisations. Nous avons dès le départ contacté le Comité d'entreprise à ce sujet et rencontré successivement tous les syndicats représentés dans l'entreprise. Les entretiens se passaient dans un local appartenant au Comité d'entreprise. Ayant obtenu l'accord de toutes les parties concernées, nous avons, à la suite des entretiens relativement ouverts en 1957, procédé à la passation orale d'un questionnaire auprès d'un échantillon représentatif de l'ensemble des catégories des salariés de l'entreprise en mai-juin 1958. Ces détails semblent m'éloigner du sujet de notre entretien mais ils participent à la compréhension de notre démarche. Ce que nous visions était, par une comparaison des représentations des relations collectives de travail parmi les différentes catégories professionnelles, de mieux comprendre comment se constituait dans cette entreprise ce que l'on appelle un système de relations professionnelles. Ce qui était alors relativement novateur. Ce faisant, nous mettions en évidence à la fois l'hétérogénéité du salariat et la diversité de l'identité professionnelle des différentes catégories d'acteurs dans l'entreprise. Premier jalon d'une réflexion sur ce que nous appellerons plus tard dans l'analyse sociétale la "construction des acteurs". C'était aussi une autre façon de concevoir les relations industrielles, comme l'a bien compris François Sellier reprenant notre article sur la base de nos observations chez Merlin Gerin - O.Benoit, M.Maurice, "Groupes professionnels et relations collectives de travail dans une entreprise", Sociologie du travail, 2, 1960 -, pour illustrer la formation des attitudes et de l'action collective des différentes catégories professionnelles dans

un ouvrage de textes commentés sur " Les relations industrielles" (François Sellier, 1976). Peut-on faire en effet l'économie d'une telle démarche si l'on veut comprendre comment se forment les conflits dans l'entreprise ?

Qu'est ce qui vous a frappé à l'époque? L'idée d'identité et de clivage entre les groupes ou bien le continuum ?

C'est évidemment la diversité des identités professionnelles que Renaud Sainsaulieu étudiera plus systématiquement que nous dans son ouvrage "L'identité au travail" (1977) mettant lui aussi l'accent, au-delà du système identitaire des ouvriers, sur les "éléments d'une collectivité technicienne" (id.p.184). Deux catégories professionnelles nous ont particulièrement intéressés dans notre cas : celle des dessinateurs et celles des ingénieurs et cadres. Il faut rappeler ici qu'en 1958 les ouvriers ne représentaient que 56% du total des effectifs chez Merlin Gerin. Il y avait par contre 332 agents techniques, 245 dessinateurs, et 300 ingénieurs et cadres parmi les non-ouvriers. On aimait dire chez Merlin Gerin: "nous fabriquons aussi de la matière grise". Le groupe des dessinateurs apparaissait plus critique et plus conflictuel que celui des ouvriers vis à vis de la direction de l'entreprise. Concentrés dans de vastes salles de planches à dessin, ils avaient une forte conscience de groupe et de ce que représentaient leurs compétences professionnelles pour l'entreprise. Ils se concevaient comme des "créateurs" autant que des producteurs. Une erreur de dessin ne pardonnait pas à l'atelier d'usinage. De ce fait ils apparaissaient avec une certaine indépendance parmi les autres catégories de salariés, leur statut étant sans doute aussi insuffisamment reconnu. On peut retrouver des attitudes analogues en particulier parmi les ingénieurs de recherche, mais la culture de groupe n'y est pas la même. Leurs projets professionnels sont différents de même que leurs aspirations et leur déroulement de carrière

Après la découverte, avec Merlin Gerin de la singularité des techniciens et des ingénieurs et cadres, tu n'as pas eu la nostalgie pour ces catégories ?

Peut-être, mais cette première recherche m'a sûrement marqué par la suite pour ma compréhension de ce qu'est une grande entreprise et des interdépendances entre les acteurs qui la composent et qui contribuent à la constituer. Si tu observes ma bibliographie, tu y trouveras des publications - certes diverses - mais qui traduisent une certaine continuité et cumulativité entre des recherches apparemment différentes par leur objet. Cela a été le cas d'une autre recherche menée elle aussi à l'ISST entre 1964 et 1967 : "Les cadres et l'entreprise, *Etude sociologique des rapports entre profession et organisation parmi les cadres, les ingénieurs et les techniciens de l'industrie aéronautique*"? (1967) ISST, Paris. Il s'agissait d'un travail collectif : Marc Maurice, Colette Monteil, Roland Guillon, Jacqueline Gaulon qui a donné lieu à plusieurs publications, outre le rapport de recherche ici mentionné. Selon les commentaires que Charles Gadea fait de cette recherche dans son ouvrage récent, "Les cadres en France, *Une énigme sociologique*", (2003), Ch.7, "Sociologie des cadres et sociologie des professions", cette recherche sur les cadres, parmi d'autres, traduirait l'échec de la première greffe française de la notion de profession dans ce champ, notion il est vrai inspirée alors de celle - anglo-saxonne - de "Professionals". Quoi qu'il en soit de cette évaluation sans doute justifiée, je tiens ici à modérer ce propos en rappelant les circonstances qui ont présidé, dans mon cas, à cette "greffe".

Rien que de plus normal quand on sait l'importance des conjonctures et du hasard dans l'origine des "théories" ou des "découvertes" ! Ma découverte des Etats-Unis date de 1966 au moment où la recherche sur les techniciens et ingénieurs et cadres dans l'industrie aéronautique est pratiquement achevée sur le terrain. Invité par Fred Meyers, spécialiste des relations industrielles qui connaît bien Y.Delamotte, J.-D.Reynaud, F.Sellier...il me met alors en contact avec Archie Kleingartner, comme lui, Professeur à l'Université de Californie à Los Angeles. Ce dernier s'est intéressé de son côté aux formes de représentation collective parmi les ingénieurs de l'industrie aéronautique aux Etats-Unis où dominant les associations professionnelles (A.Kleingartner, 1966,"Professional associations: an alternative to Unions?", in "Contemporary labor issues", Fogel and Kleingartner ed.). Je m'étais d'ailleurs déjà intéressé moi-même à la littérature américaine sur le professionnalisme, dont on trouve des traces dans l'introduction du rapport de recherche "Les cadres et l'entreprise", 1967, op.cit., et plus directement dans mon article "Professionnalisme et syndicalisme", Sociologie du travail, 3,1968, dans lequel je me réfère à notre recherche dans l'industrie aéronautique ainsi qu'aux publications de A.Kleingartner. La "greffe" de la sociologie des professions (inspirée par la littérature américaine) sur la sociologie des cadres en France que Ch.Gadea situe entre 1965 et 1971, il est vrai, n'a pas pris, pas plus chez G.Benguigui (1967) ou G.Benguigui et D.Monjardet (1968) que chez M.Maurice (1967), même si ceux-ci ont été tentés par cette problématique. Personnellement je critique la notion de "professionnalisme" reconnaissant dans la littérature américaine sa proximité avec un certain corporatisme (1968); et dans un article du n° spécial de Sociologie du travail consacré aux professions, "Propos sur la sociologie des professions", (2,1972) j'estime même que "l'approche marxiste pourrait ././ contribuer valablement à désenclaver la sociologie des professions des limites évidentes du fonctionnalisme, dans la mesure où elle permettrait de situer l'étude des professions et de la professionnalisation du travail dans la transformation de la structure des classes sociales et de ses fondements politico-économiques", (cité par Gadea,op.cit.p.207). Ce que font d'ailleurs aussi Benguigui et Monjardet à leur manière (1968). Gadea voit justement dans les problématiques que l'on vient d'évoquer : "la principale ligne théorique de l'approche des cadres, posée comme alternative à celle de la "nouvelle classe ouvrière"(op.cit.p.205). Il est certain que l'ouvrage de Serge Mallet, "La nouvelle classe ouvrière"(1963), à cette époque, a été largement discuté et souvent critiqué parmi les sociologues du travail. Débat que Mai 1968 ravivera d'ailleurs. Ainsi A.Touraine dans " Le mouvement de Mai ou le communisme utopique" (1968) tend à modérer la thèse de Serge Mallet, citant notamment notre recherche chez Merlin Gerin, qui montre selon lui que les catégories techniciennes (dessinateurs, techniciens) étaient plus revendicatives que les ouvriers concernant l'organisation du travail, "mais étaient moins sensibles qu'eux à une critique économique et politique générale", p.161. La mise en cause de l'entreprise par les techniciens et ingénieurs des industries de pointe sur lesquelles S.Mallet se fonde serait, selon Touraine, "au moins autant saint-simonienne que révolutionnaire" Ibid. Ce que j'admets volontiers au vu de nos recherches anciennes et plus récentes. De son côté, J.-D.Reynaud dans son article "La nouvelle classe ouvrière, la technologie et l'histoire", dans la Revue française de sciences politiques, 1972, s'interrogeant sur les raisons de la "popularité" de la thèse de S.Mallet ("preuve de succès, non de validité"), et se référant à un travail collectif mené en coopération avec

S.Dassa, J.Dassa, P.Maclouf, ("Les évènements de mai et juin 1968 et le système de relations professionnelles", Sociologie du travail, 1971,1 et 2.), développe une critique serrée de cette thèse, notamment du rôle de "moteur de l'histoire" attribué à la technologie "de pointe", et à l'évolutionnisme qui le sous-tend. Il met aussi en parallèle la nouvelle classe ouvrière évoquée ici et celle des "ouvriers de l'abondance" de J.H.Goldthorpe et D.Lockwood et alii, "The Affluent worker", 1968. Pour les auteurs anglais la nouvelle classe ouvrière n'investit que fort peu dans son travail, celui-ci n'étant qu'un moyen pour des satisfactions extérieures. Tandis que celle de S.Mallet s'intéresse à la gestion et revendique le droit d'y participer. Quant au mouvement unitaire entre ouvriers et ingénieurs et cadres -poursuit Reynaud- : "Les cadres ont-ils rejoint le mouvement ? Très rarement, et surtout là où ils n'avaient pas de responsabilité d'encadrement. Le résultat net des "évènements" est le renforcement de la CGC, au détriment des syndicats de cadres confédérés "op.cit. p.535. J.Lautman et M.Maurice, dans l'Avant-propos au n° spécial de Sociologie du travail, "Les Cadres dans l'entreprise et dans le mouvement syndical", 3, 1968, émettaient des réserves analogues au vu des résultats des enquêtes dont la plupart ont été évoquées ici. A ce propos, citons aussi la *note de recherche* de R. Cornu et M. Maurice ("Revendications, orientations syndicales et participation des cadres à la grève", Sociologie du travail, n° spécial sur "Le mouvement ouvrier en mai 1968") sur la base d'une enquête sur "Les cadres en mai-juin 1968 dans la région d'Aix-Marseille" (en coopération avec J.C. Garnier), LEST, janvier 1970. Cette enquête a été effectuée dans ce que S. Mallet appelait des secteurs de pointe: CEA, Sud-aviation, pétro-chimie, notamment, auprès de cadres grévistes ou non grévistes, appartenant ou pas à des organisations syndicales. Elle met en évidence en particulier les *préoccupations prioritaires des cadres* : Participation aux décisions, formation, conditions de travail, sécurité d'emploi. Selon l'appartenance syndicale, les adhérents de la CGC reproduisent la hiérarchie dégagée sur l'ensemble de la population d'enquête ; ceux de la CGT classent en premier la formation et la liberté syndicale ; et ceux de la CFDT reprennent le même classement que celui de la CGC. Soulignons cependant que les grévistes se caractérisent par leur insistance sur la "participation aux décisions", alors que les non grévistes s'intéressent plutôt aux "conditions de travail". Enfin si l'on s'en tient à l'ensemble des thèmes revendicatifs *impliquant la gestion*, les adhérents CGC ont en commun la "participation aux décisions", ceux de la CGT, "la gestion démocratique", et ceux de la CFDT à égalité la "participation" et la "gestion démocratique". Thèmes que les syndicats diffusaient d'ailleurs bien avant mai 68. Mais des différences apparaissent également selon la position que les cadres se reconnaissent dans l'entreprise (montrant par là les limites d'une seule analyse du discours revendicatif). Tandis que les cadres CGT et CFDT se considèrent comme des "salariés comme les autres", ceux de la CGC estiment être soit des "intermédiaires entre direction et syndicats", soit des "collaborateurs de la direction", et dans une moindre proportion une "catégorie spécifique". (Ces résultats se recoupent assez bien avec ceux de l'étude des cadres dans l'aéronautique op.cit. 1967). On est loin de toute façon des thèses auto-gestionnaires de S. Mallet comme d'ailleurs du mythe de l'homogénéité objective ou symbolique de la catégorie des cadres.

En 65-67 tu es donc parmi les tout premiers des sociologues à travailler sur les cadres, en même temps que G.Benguigui et D.Monjardet ? Quelles étaient tes relations avec eux ? Et plus tard avec L.Boltanski ?

En fait, le débat se faisait largement à travers les articles de revue, en particulier dans *Sociologie du travail* et parfois dans la *Revue française de sociologie* avec une sorte de partage de fait entre elles, la première traitant plutôt le versant *profession*, la seconde l'orientation *classes sociales*. Clivage qu'il ne faut pas exagérer car les mêmes auteurs ont pu situer leurs analyses sur l'un et l'autre registres. Mais à observer les publications des sociologues engagés dans ce champ, on a parfois l'impression d'une certaine émulation (pour ne pas dire compétition) entre eux, par thématiques et orientations théoriques interposées. Chronologiquement, nous avons peut-être été les premiers avec Odile Benoit dans l'enquête Merlin Gerin à traiter de manière comparative des ouvriers, et des autres catégories, en particulier des dessinateurs et autres techniciens et bien entendu des ingénieurs et cadres. L'intérêt manifesté alors aux identités des différents acteurs traduisait-il une orientation fonctionnaliste, comme semble l'estimer Ch.Gadea op.cit. p.200 ? Je me sentais en fait plus proche des courants initiés par A. Desrosières (1977) ou de A.Desrosières et L. Thévenot (1979) concevant la construction des catégories professionnelles dans "les dimensions tant cognitives que politiques" qu'elles impliquent, et les saisissant dans leurs *espaces de socialisation ou d'action collective* (comme nous l'avions tenté avec Roger Cornu, avec l'aide d' Alain Degenne, à propos des cadres en Mai 68, op.cit.p.335-337). Ou encore de l'approche de Claude Dubar, "La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles", 1991.

Quant à l'ouvrage majeur de Luc Boltanski, "Les cadres : La formation d'un groupe social" (1982), il est évidemment incontournable même si j'ai toujours eu à son égard quelques réserves. Sans vouloir ici reprendre le débat sur les cadres et les classes sociales ou les couches moyennes, ce que fait largement Paul Bouffartigue avec d'autres dans l'ouvrage "Cadres: la grande rupture" (2001), j'indiquerai seulement ici quelques points de désaccord à propos de la démarche suivie par Boltanski, partageant d'ailleurs à ce sujet les critiques que lui adresse G.Benguigui, dans une postface à l'ouvrage collectif précédent. (Rappelons que Jaques Lautman, entre autres, adresse aussi une critique serrée à L.Boltanski : "Discours des cadres et discours sur les cadres", *Revue française de sociologie*, 4, 1983). Plusieurs des réserves ou critiques évoquées ici se recoupent d'ailleurs. Sans doute ne peut-on pas reprocher à l'auteur d'avoir développé une approche des cadres prenant en compte les représentations sociales que l'on a d'eux ou qu'ils ont d'eux-mêmes. Même si lorsqu'il écrit cet ouvrage, il prenait déjà quelque distance avec l'approche de Pierre Bourdieu, il reste encore très *bourdieusien* à maints égards. Connaissant sa coopération avec L.Thévenot et les travaux novateurs les plus récents qui en sont issus, je réalise que mes réserves peuvent apparaître aujourd'hui décalées. Pour faire bref, je regrette l'absence de l'entreprise et du travail des cadres dans ses analyses par ailleurs remarquables, comme le dit Benguigui "analyser ce que font les cadres est essentiel pour comprendre qui ils sont" (Postface, 2001, op.cit.). Selon moi, il manque dans son approche les médiations et processus par lesquels se forment leurs identités ou leurs représentations sociales. Je regrette aussi que ce travail se soit limité à l'hexagone, d'autant que les résultats de notre comparaison France-Allemagne étaient déjà diffusés (Boltanski cite d'ailleurs incidemment notre rapport de

recherche, p.293, note 72). Sans doute la notion de *cadre* est-elle française, mais précisément la prise en compte de *ce que font les cadres* (ou leurs équivalents) par exemple en France, en Allemagne ou au Japon aurait permis de mieux comprendre ce qui caractérise les cadres français au-delà de leurs représentations sociales. Ce que Stephen Crawford fait avec rigueur dans son excellent ouvrage - "Technical workers in an advanced society, The work, careers and politics of French engineers"-,1989 (qui, comme son titre ne le dit pas clairement, traite abondamment des cadres et des techniciens), critiquant d'ailleurs à ce sujet Boltanski: "*Cadres are not analysed in terms of their own work, but rather in terms of the struggle between capital and labor /.../ Boltanski's analysis is too macrosociological and too cultural /.../ And focused as it is on "cultural capital" and symbolic interactions, it ignores the content of the work cadres do*".p.224-225. Je n'aurais pas dit mieux.

Le livre de Boltanski a donc suscité des lectures très critiques; tu n'as pas eu envie, toi, à partir de "France-Allemagne", d'intervenir dans le débat ?

Bien que j'aie eu l'occasion de discuter avec L.Boltanski, je n'ai pas voulu me lancer alors dans une controverse avec lui, d'autant que je retrouvais dans son livre des points communs d'intérêt, comme son analyse sur les cadres et le syndicalisme, ou leurs associations. Je préférais alors me consacrer au développement de l'analyse sociétale que nous tentions d'implanter au Japon suite à une invitation qui m'avait permis de présenter en 1980 les résultats et la démarche théorique de la recherche France-Allemagne. Sans doute, France-Japon n'a pas eu l'ampleur ni l'impact de la précédente comparaison, pour toutes sortes de raisons à commencer par le décalage important de nos pratiques de recherche empirique avec celles observées alors au Japon. Les méthodes d'enquêtes qualitatives ou d'études de cas, voire ethnographiques leurs étaient étrangères. Tout investissement pour une coopération à terme nécessitait donc une période d'apprentissage de leur part comme de la notre (travail passionnant bien que coûteux). Cependant au total les recherches que l'on a menées au Japon dans les années 80 et 90 représentent un acquis non négligeable si on les compare avec celles d'autres recherches. Elles nous ont permis entre autre de comprendre le système japonais d'encadrement si différent du notre. De même notre comparaison des ingénieurs dans les deux pays permet d'évaluer leur rôle dans les processus d'innovation associé à leur déroulement de carrière et à leur mobilité. Au Japon, "on *devient* ingénieur" au bout de quelques années (de quasi apprentissage par mobilité ou rotation), en France on *est* ingénieur dès que l'on a son diplôme. Mais il est vrai que nous n'avons pas suffisamment publié les résultats de ces recherches, comme François Sellier lui-même nous y incitait (notamment à partir de la recherche "mécatronique" (1988) qui l'avait particulièrement intéressé (comme il le montre dans son article de Sociologie du travail, "L'apport de l'analyse sociétale à la théorie de la firme", 2, 2002, dans lequel il se réfère largement à nos différentes recherches comparatives avec l'Allemagne et le Japon). Evoquons ici à ce propos quelques traits de France-Allemagne qui a été la matrice de notre démarche théorique. Dans la perspective de cet entretien, je voudrais surtout souligner brièvement l'apport de cette recherche à une sociologie des cadres, tout en reconnaissant ses propres limites. Sans doute, son objet n'était pas les "cadres " en eux-mêmes. Il s'agissait au départ du moins de comparer la "hiérarchie" des salaires dans des entreprises

"comparables" dans les deux pays. Mais l'élargissement progressif de ce projet devenu pluridisciplinaire nous a conduit à poser la question de la signification de la "hiérarchie" elle-même. Et surtout de la construction des différents acteurs contribuant à sa formation. Les "cadres" étaient ainsi saisis dans les relations qu'ils entretenaient avec les autres catégories à travers des formes particulières de division du travail (comme dans l'étude Merlin Gerin). Mais, contrairement à l'approche de Boltanski, nous nous sommes sans doute trop enfermés dans l'entreprise, ne tenant pas assez compte des représentations sociales impliquées dans le phénomène hiérarchique ou dans la formation de l'identité des acteurs. L'entreprise était elle-même saisie "dans la société", et donc partie prenante des "rapports sociaux" qu'elle produisait ou qui la pénétraient, rapports sociaux que nous avons traduits par les notions *d'espace éducatif, organisationnel et industriel*. Il y avait donc là toute une approche de sociologie des cadres qui n'a pas sans doute pas été explicitée comme telle. Je ne peux ici que renvoyer aux publications déjà citées. Retenons que les recherches comparatives internationales que je viens d'évoquer traduisent bien une étape importante de la sociologie des cadres qui motive cet entretien à travers un regard rétrospectif qui n'est sans doute pas à l'abri des biais de toute reconstruction du passé !

Qu'est-ce qui te semblerait intéressant aujourd'hui à lancer comme recherche dans ce domaine ? Aurais-tu des suggestions à faire ?

Bien entendu je reste convaincu de l'intérêt des comparaisons internationales, intégrant les apports récents présentés dans l'ouvrage édité par Michel Lallement et Jan Sturk, "Stratégies de la comparaison internationale", 2003, qui se réfère d'ailleurs souvent à France-Allemagne tout en critiquant cette recherche de manière souvent pertinente. Ainsi l'absence de prise en compte des femmes dans cette recherche, souvent soulignée par Catherine Marry et d'autres, s'avère une question particulièrement importante dans le cas d'une sociologie des cadres, je le reconnais volontiers. De même, nous admettons avec Arndt Sorge (2000) les limites de certaines analyses évidemment datées. Plus généralement, je retiendrais pour notre propos quelques-unes des orientations présentées dans cet ouvrage. Notamment combiner dans l'approche comparative, "analyse relationnelle et historicisme" pour reprendre l'expression de M. Lallement (op.cit. p.298.) . De même, des approches pluridisciplinaires sont souhaitables pour traiter d'une catégorie socio-professionnelle qui renvoie aussi bien à l'économique qu'au politique, et ce dans des secteurs variés d'activité. A cet égard, ne serait-il pas souhaitable qu'une sociologie des cadres (ou de leurs homologues) s'ouvre de plus en plus au secteur des services, des hôpitaux notamment (comme le fait d'ailleurs excellemment Carine Vassy dans l'ouvrage collectif qui vient d'être évoqué, 2003, op.cit.p.215-225). Ne pas s'enfermer non plus en comparaisons internationales dans l'Etat-nation, à l'heure de la globalisation de l'économie et de l'émergence du localisme, est aussi une question importante au-delà même des comparaisons européennes qui s'imposent.

On peut se demander enfin, au risque d'être taxé d'iconoclaste, si la notion de "cadre" elle-même ne devrait pas être, sinon dépassée, du moins saisie dans des "espaces" qui lui donneraient une connotation plus large, moins dépendante de la sphère de l'entreprise ou de l'industrie ? Lorsqu'on connaît, grâce entre autres aux travaux de Alain Desrosière, comment se construisent les catégories

professionnelles, ne faudrait-il pas observer d'autres catégories d'activité permettant de situer les "cadres" dans la dynamique de changement des professions et de ce que Everett C. Hughes appelait l'étude des "Occupations" (au sens anglo-saxon) saisies dans les "Social Matrices" qui leur donnent sens ? Les secteurs de la santé, de la culture, des mass-media, de l'enseignement, seraient à explorer à cet égard. A quand des recherches sur les fonctionnaires, les enseignants, l'encadrement des hôpitaux ou des laboratoires de recherche scientifique, des groupes de presse, des clubs de loisirs ou de vacances, ou d'autres catégories en émergence ? Bien entendu tout en intégrant le *genre* de ces activités, ainsi d'ailleurs que leur rapport à l'Etat ou au privé. Sans doute, ça et là des recherches existent-elles déjà dans ces divers champs, et que j'ignore certainement ? Autrement dit, il ne s'agirait pas de négliger les cadres pour autant, mais dans l'esprit de ce GDR cela permettrait de faire rebondir son objet de départ en mettant en lumière certaines zones d'ombre des sciences sociales. Après la "grande rupture", pourquoi pas une large ouverture ? Vaste programme !

Bibliographie indicative

- BENOIT Odile et MAURICE Marc, "Groupes professionnels et relations collectives dans une entreprise", *Sociologie du travail*, n°2, 1960.
- MAURICE Marc, MONTEIL Colette, GUILLON Roland, GAULON Jacqueline, Les cadres et l'entreprise. Etude sociologique des rapports entre profession et organisation parmi les cadres, les ingénieurs et les techniciens de l'industrie aéronautique, Université de Paris, Institut des sciences sociales du travail, 1967.
- MAURICE Marc, "Professionnalisme et syndicalisme", *Sociologie du travail*, n°3, 1968, p.243-246.
- MAURICE Marc, "Propos sur la sociologie des professions", *Sociologie du travail*, n°2, 1972, p.213-225.
- MAURICE Marc et CORNU Roger, *Les cadres en mai-juin 1968 dans la région d'Aix-Marseille*, LEST-CNRS / Commissariat au Plan, Aix-en-Provence, 1970.
- MAURICE Marc, SELLIER François, SILVESTRE Jean-Jacques, "La production de la hiérarchie dans l'entreprise: recherche d'un effet sociétal. Comparaison France Allemagne", *Revue française de sociologie*, vol.XX, 1979.
- MAURICE Marc, SELLIER François et SILVESTRE Jean-Jacques, *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, PUF, 1982.
- SORGE Arndt, "La construction sociale de l'innovation et des innovateurs en Allemagne et en Grande Bretagne", in LANCIANO Caroline, MAURICE Marc, SILVESTRE Jean-Jacques, NOHARA Hiroatsu, (eds), (1998), *Les acteurs de l'innovation et l'entreprise. France-Europe-Japon*, Paris, L'Harmattan, p.125-144.
- BOUFFARTIGUE Paul et GADEA Charles, *La sociologie des cadres*, Paris, La Découverte, coll.Repères, 2000.
- GADEA Charles, *Les cadres en France. Une énigme sociologique*, Paris, Belin, 2003.