



HAL
open science

Professionnalisation des publics et des parcours à l'université

Philippe Lemistre, Virginie Mora

► **To cite this version:**

Philippe Lemistre, Virginie Mora (Dir.). Professionnalisation des publics et des parcours à l'université. GTES (Groupe de travail sur l'enseignement supérieur). Céreq : Centre d'études et de recherches sur les qualifications, 3, 165 p., 2016, Céreq Echanges, 978-2-11-138830-7. hal-04190144

HAL Id: hal-04190144

<https://hal.science/hal-04190144>

Submitted on 29 Aug 2023

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



PROFESSIONNALISATION DES PUBLICS ET DES PARCOURS À L'UNIVERSITÉ

Groupe de travail sur l'enseignement supérieur



Philippe LEMISTRE
Virginie MORA
(coordonnateurs)



PROFESSIONNALISATION DES PUBLICS ET DES PARCOURS À L'UNIVERSITÉ

Groupe de travail sur l'enseignement supérieur

**Philippe LEMISTRE
Virginie MORA
(coordonnateurs)**

Sommaire

Introduction générale. Professionnalisation des publics et des parcours à l'université de quoi s'agit-il ?	5
Partie 1 – Professionnalisation des parcours et des contenus.	13
La mobilité internationale, vecteur de professionnalisation du parcours des étudiants ? <i>Manon Brézault</i>	15
Accompagner les étudiants dans leur professionnalisation : le rôle de l'université. <i>Philippe Lemistre, Boris Ménard</i>	37
Comment se professionnalisent les étudiants ? <i>Catherine Béduwé, Virginie Mora</i>	59
Professionnalisation et poursuite d'études. <i>Cécile Gautier</i>	79
Compétences acquises et requises des diplômes de bac+5 : quand l'évaluation des étudiants interroge les politiques de professionnalisation. <i>Nathalie Beaupère, Marianne Blanchard, Loïc Gojard, Philippe Lemistre, Boris Ménard, Angélica Trindade</i>	91
Partie 2 – Professionnalisation : la difficile caractérisation des publics.	119
Universités : un nouveau modèle économique et pédagogique pour un développement effectif de la formation tout au long de la vie. <i>Christine Szymankiewicz</i>	121
Les adultes à l'université. Sociologie de leur invisibilité instituée. <i>Christelle Manifet</i>	131
Les frontières entre formation initiale et continue dans l'enseignement supérieur en France. <i>Isabelle Borrás, Nathalie Bosse</i>	141
Les publics de l'apprentissage à l'université Lille 1. <i>Martine Cassette</i>	155

Introduction générale

Professionnalisation des publics et des parcours à l'université : de quoi s'agit-il ?

Philippe Lemistre , Virginie Mora***

Le Groupe de travail enseignement supérieur (GTES) du Céreq

Le GTES est un réseau national d'échange et de production sur les parcours de formation et d'insertion des inscrits de l'enseignement supérieur. Il réunit deux fois par an une quarantaine de personnes expertes de l'enseignement supérieur d'origines professionnelles diverses (chargés d'études du Céreq, des chercheurs et enseignants chercheurs des centres associés du Céreq et de l'ensemble de la communauté scientifique, des représentants de l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE), des observatoires universitaires et régionaux, des membres de services du ministère de l'Enseignement supérieur (DGESIP, SIES) et de l'Institut national des jeunes populaires (INJEP)).

Lieu d'échanges, d'information, de discussion et de capitalisation, le GTES traite des questionnements aussi bien théoriques, méthodologiques qu'empiriques ou liés aux politiques publiques sur un thème donné.

Depuis quelques années, le GTES traite plusieurs thématiques en parallèle dans le cadre de sous-groupes. Les membres de chacun des sous-groupes s'engagent à produire ou coproduire un article original sur un sujet de recherche d'actualité choisi collectivement. Les productions sont coordonnées par l'un des trois animateurs avec un coanimateur membre du groupe. C'est dans ce cadre qu'a germé l'idée de travailler sur le thème de la professionnalisation.

Certaines contributions ont été présentées lors d'une journée d'étude organisée par le GTES et le Résup en juin 2016¹, les deux réseaux nationaux sur l'enseignement supérieur². Une contribution est aussi issue directement de ces journées sans avoir fait l'objet des travaux du GTES³.

La professionnalisation : petite histoire et actualité

La professionnalisation constitue l'un des marqueurs des réformes entreprises ces dernières années à l'université et dans les établissements d'enseignement supérieur, soit pour en regretter la faiblesse, soit pour en constater la trop grande importance. La question de la professionnalisation n'est pas en soi nouvelle. Par exemple en France, dès la fin du XIXe siècle, des instituts techniques voient le jour dans les facultés de sciences et forment techniciens et ingénieurs dans un cadre universitaire. Certaines facultés sont orientées vers la formation de futurs praticiens (droit et

* Céreq et CERTOP (CNRS, Université de Toulouse).

** (Céreq, Deeva).

¹ Professionnalisation dans l'enseignement supérieur, perspective comparée- CERTOP et IEP Toulouse 22 juin 2016

² Créé en 2001, le RESUP a pour vocation de fédérer et de susciter la recherche en sociologie, science politique, histoire, sciences de l'éducation et économie, dans le domaine de l'enseignement supérieur. Son conseil scientifique est présidé par Christine Musselin (Sciences Po / CSO, CNRS).

³ Celle de Christine Szymanckiewicz.

médecine). La question de la professionnalisation connaît néanmoins un élargissement qui accompagne une évolution des publics sans commune mesure avec la situation du 19^e siècle. La question s'est diversifiée, ce dont rend compte notamment l'évolution des discours et des politiques ministérielles du 19^e siècle à aujourd'hui.

La professionnalisation s'est développée récemment dans un contexte où l'analyse de la perte de compétitivité de l'Europe s'articule à un discours sur l'efficacité des formations supérieures à développer l'employabilité des étudiants. La question de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur tend alors vers une conception plus large qui englobe les notions d'employabilité et de compétences tant professionnelles que sociales (Gayraud, Soldano et Simon Zarca, 2011).

En France, ce mouvement se traduit par la réorganisation de l'offre de formation selon la logique LMD et en 1999 par la création des licences professionnelles. Dans le même temps, l'idée selon laquelle les formations supérieures générales doivent aussi développer l'employabilité des étudiants se diffuse. Lutter contre l'échec en licence par une meilleure information sur les filières post-bac, développer un rapprochement durable de l'université avec les milieux économiques, améliorer le taux d'insertion en licence et master en préparant les étudiants à s'insérer sur le marché du travail sont autant d'injonctions que l'on retrouve dans ces rapports⁴ pour améliorer l'insertion des sortants des universités.

L'adoption de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU)⁵ qui introduit comme nouvelle mission l'orientation et l'insertion professionnelle, puis du Plan pour la réussite en licence⁶ constituent le cadre politico-institutionnel dans lequel vont se développer nombre de dispositifs pour les étudiants.

Dans ce contexte, cet ouvrage vise à faire le point sur les voies empruntées par les dispositifs mis en place au nom de la professionnalisation et les effets produits. Il s'agit de mieux identifier les publics de la professionnalisation, de comparer les pratiques, les dispositifs et leur portée entre filières et universités. À cette fin, les contributions sont réparties en deux ensembles : le premier traite de la professionnalisation des parcours et des contenus et le second de la professionnalisation des publics (Lemistre, 2015).

Professionnalisation des parcours et des contenus

La professionnalisation (création de filières de mentions, dispositifs institutionnels professionnalisant) emprunte deux voies indissociables pour la formation initiale, celles des contenus et des parcours. Concernant les contenus, la professionnalisation passe par la création de filières professionnelles, comme les licences professionnelles en France, ou encore la création de modules. À la frontière de la professionnalisation des contenus et des parcours, on trouve les dispositifs les plus prisés qui concernent la mise en situation sur le marché du travail, via les stages ou l'apprentissage. Ces modalités ne sont pas très innovantes, mais bénéficient, en France notamment, d'un développement marqué pour les premiers et d'un plébiscite pour le second. L'innovation s'inscrit davantage dans la logique qui fonde ces évolutions : la « logique compétences » de sécurisation des parcours. Il s'agit alors d'améliorer l'adéquation entre compétences requises et acquises, d'une part en permettant au jeune de choisir sa voie en fonction de ses appétences et aptitudes et d'autre part, en l'aidant à valoriser l'ensemble des expériences de son parcours (composantes de l'itinéraire scolaire, activités hors établissement de formation, travail en cours d'études). Les dispositifs d'orientation ou de préparation au projet professionnel entrent dans ce cadre, ainsi que nombre de dispositifs destinés à développer et faire mieux connaître à l'employeur potentiel les compétences

⁴ Hetzel, *De l'université à l'emploi* (2006) ; Lunel Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle (2007) et Goulard *L'enseignement supérieur en France, état des lieux* (2007).

⁵ Loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités.

⁶ Le 13 décembre 2007, Valérie Pécresse présentait son plan pluriannuel de réussite en licence.

individuelles. On peut citer plusieurs initiatives françaises dans ce domaine adossées à des dispositifs européens : le supplément au diplôme (associé à Europass) ; les démarches e-portfolio (portées par la logique européenne de sécurisation des parcours individuels dans le cadre de la flexicurité).

Pour la professionnalisation des contenus, la création de filières de spécialités et donc de diplômes multiples est un choix français que certains qualifieraient d'adéquationniste, voire d'élitiste, au sens où chaque niveau est sélectif pour le suivant. D'autres pays ont fait le choix de regrouper les filières en filières générales assorties de modules spécialisés. Ces choix politiques distincts interrogent, tant en termes de reproduction sociale que d'efficacité économique. Plus généralement, ils sont susceptibles d'être appréhendés comme des instruments d'action publique, au service d'une vision plus ou moins marchande du système éducatif, impulsée par l'Europe ou inscrite dans l'histoire nationale.

Pour la professionnalisation des parcours, il s'agit d'examiner la mise en œuvre des dispositifs institutionnels de prise en charge de la mission de professionnalisation à travers : la mobilisation par les étudiants, la création de services dédiés (BAIP bureau d'aide à l'insertion professionnelle, par exemple), les profils et trajectoires des professionnels qui prennent en charge ses services, leurs activités en lien avec les étudiants, le rôle des enseignants chercheurs, et aussi celui dédié aux entreprises.

Professionnalisation : la difficile caractérisation des publics

La professionnalisation instituée des contenus et des parcours intervient sur des populations d'étudiants hétérogènes, notamment en termes de parcours antérieur à leur situation universitaire et en termes d'âge. Les attentes institutionnelles en faveur d'une meilleure prise en charge de la diversité des publics sont de plus en plus nombreuses et inscrites dans une logique de sécurisation des parcours et de formation tout au long de la vie. Elles n'annulent pas pour autant les attentes concernant la professionnalisation des diplômés, que ceux-ci soient préparés en formation initiale ou pas. Cette professionnalisation peut passer par des formes et des dispositifs institutionnels ou pédagogiques extrêmement variés, tandis que, selon le public visé, en particulier selon son statut et son type de lien à l'entreprise, les logiques de professionnalisation devraient ou pourraient se moduler. Étudiants salariés, non-salariés, étudiants apprentis ou en contrat de professionnalisation, personnes en reprises d'études : les politiques de professionnalisation prennent-elles en compte cette diversité ? Le brouillage des frontières entre ces publics reste massif et la reconnaissance de cette multiplicité nébuleuse.

Présentation des contributions

Contenus et parcours

L'objectif des contributions portant sur la professionnalisation des contenus et des parcours est avant tout d'interroger son efficacité et sa légitimité en regard de ces effets évalués dans différents contextes locaux et nationaux.

La première contribution examine un dispositif particulier sous l'angle de la professionnalisation. Il s'agit des expériences des étudiants à l'étranger fortement encouragées au sein de l'université, car censées augmenter l'employabilité des étudiants. La question est ici de savoir en quoi ces séjours à l'étranger participent de la professionnalisation des étudiants concernés, au sens d'une plus-value par rapport aux sédentaires. À partir des données statistiques de l'université de Toulouse Capitole et d'entretiens semi-directifs soutenus par une revue de littérature, Manon Brézault montre qu'il existe un lien faible entre la mobilité internationale des étudiants et leur accès à l'emploi à l'issue du master 2, à caractéristiques sociodémographiques comparables aux sédentaires. Elle constate en revanche que la capacité de mobilité en début de vie active, plus souvent présente chez les individus

qui ont effectué un séjour prolongé à l'étranger pendant leur cursus, favorise l'accès à un emploi de cadre et à dimension internationale. C'est donc davantage l'accès à certains types d'emplois que l'employabilité qui est favorisé par les séjours à l'étranger.

Les dispositifs pour la mobilité internationale des étudiants ont précédé et participent de la mise en œuvre généralisée de la professionnalisation des parcours faisant suite à la LRU. On dispose de peu de recul pour inventorier ou évaluer les dispositifs mis en œuvre. Ils sont d'ailleurs difficiles à saisir au niveau national, tant ils sont divers et participent de plusieurs finalités. En revanche, ces finalités sont identifiables et les aides de l'université peuvent être formulées par rapport à celles-ci. Dans cette perspective, à partir d'une enquête spécifique du Céreq financée par le ministère de l'Enseignement supérieur, Philippe Lemistre et Boris Ménard établissent un état des lieux de la diffusion des aides universitaires et de leurs effets à l'insertion, ainsi que de leur éventuelle contribution à renforcer ou limiter les inégalités. La diffusion des aides s'avère relativement forte, mais non homogène entre les niveaux. Les étudiants bénéficiaires sont majoritairement satisfaits d'aides qu'ils trouvent utiles. Quant à l'insertion, plusieurs aides s'avèrent avoir un effet positif significatif. En regard des inégalités, si les aides de l'université offrent une plus-value élevée aux moins dotés en capital culturel, elles sont davantage accessibles aux autres.

À l'heure où la plupart, sinon toutes les formations du supérieur sont concernées par les politiques de professionnalisation, Catherine Béduwé et Virginie Mora se penchent, elles, sur ce que signifie aujourd'hui de dire qu'un étudiant est professionnalisé. De fait, les parcours étudiants sont désormais émaillés, dans et hors des établissements d'enseignement supérieur, d'une série d'épisodes potentiellement professionnalisants (stages, expériences à l'étranger, diplômes en alternance, emplois en cours d'études...), selon un processus d'accumulation plus ou moins singulier. Ces expériences professionnalisantes nourrissent chacune à leur façon des compétences disciplinaires, des compétences d'acculturation au marché du travail et/ou des compétences qui peuvent être qualifiées de distinctives. Ces compétences fondent la notion de professionnalité, notion qui reste distincte de celle d'employabilité, cette dernière n'étant jamais que l'un des objectifs de la première, objectif dont la réalisation reste dépendante des circonstances rencontrées sur le marché du travail. En s'appuyant sur l'enquête Génération 2010 menée en 2013, les auteures identifient, pour les étudiants du supérieur long, une douzaine de profils de professionnalité. Ceux-ci se révèlent variables à diplôme et spécialité de fin d'études donnés : l'attention portée aux éléments de professionnalisation du dernier diplôme préparé ne doit donc pas faire oublier l'hétérogénéité des profils de professionnalités construits tout au long des parcours étudiants dans le supérieur. Surtout, ces profils de professionnalité apparaissent bien liés, toutes choses égales par ailleurs, avec les conditions ultérieures d'insertion des étudiants du supérieur long.

À la professionnalisation des parcours, via les différentes expériences de professionnalisation rencontrées en chemin, portées par l'institution (dispositifs ad hoc, internationalisation...) ou pas, s'ajoute celle des contenus de formation. Dans ce domaine, l'histoire se répète avec des contradictions entre les volontés politiques affichées et les logiques de diffusion des étudiants des filières dites professionnalisées. Ainsi, la licence professionnelle a-t-elle été créée pour permettre une insertion immédiate de jeunes aux compétences professionnelles renforcées, tout comme l'avait été en son temps le DUT. Or, plus de 60 % des diplômés poursuivaient leurs études après le DUT avant même la création des licences professionnelles en 1999. Cécile Gautier suggère que la logique qui a prévalu pour le DUT pourrait bien se poursuivre pour les licences professionnelles avec déjà 20 % de poursuite d'études pour les diplômés de licence professionnelle de l'université de Paris-Est Marne la Vallée (82 % pour les DUT). Ce constat alimente une réflexion sur le sens de la professionnalisation fondée sur une large revue de littérature, tant en ce qui concerne la définition même d'un diplôme professionnalisé que son rôle dans les parcours individuels. Cécile Gautier souligne d'une part quelques incohérences dans la posture institutionnelle, eu égard au rôle propédeutique ou non des diplômes professionnels. D'autre part, l'auteure met en évidence le rôle des diplômés professionnels au sein d'une sécurisation des parcours où ces diplômés garantissent

une employabilité en cours d'étude, et donc une poursuite d'études sécurisée, car moins risquée si elle ne pouvait être menée à son terme.

Si les diplômes professionnels sont supposés délivrer des compétences dites spécifiques à un domaine de spécialité donné, la logique de professionnalisation étend cette notion de spécificité aux domaines disciplinaires. Ainsi tous les diplômes du supérieur, professionnels ou non, sont-ils aujourd'hui déclinés en compétences dans les fiches du répertoire national des certifications professionnelles. À ces compétences spécifiques s'ajoutent les compétences dites générales ou transférables. Or, on sait peu de choses sur le niveau des compétences spécifiques ou transférables dans le supérieur. Ceci alors que les politiques de professionnalisation des contenus, souvent qualifiées d'adéquationniste en France, reposent sur une hypothèse : le renforcement des contenus et filières professionnalisés serait nécessaire pour améliorer l'insertion des jeunes.

Dans ce domaine, les travaux du GTES présentés ici clôturent une exploitation d'une ré-interrogation en 2014 de la génération de sortants de 2010 de l'enquête Génération du Céreq. Cette enquête « compétences » invitait les étudiants à évaluer leur niveau de compétences générales spécifiques acquis en formation et requis dans l'emploi. L'analyse des écarts entre les évaluations subjectives des compétences requises et acquises fait apparaître un niveau de compétences transversales acquises en formation inférieur au niveau requis dans l'emploi déclaré. À l'inverse, dans la majorité des cas pour les compétences spécifiques, les écarts sont faibles ou favorables au niveau de compétences acquises en formation. 43 entretiens menés auprès d'étudiants de masters et d'écoles (ingénieurs, commerce) dans chaque grand domaine disciplinaire ont permis de dégager des pistes interprétatives. Nathalie Beaupère, Marianne Blanchard, Loïc Gojard, Philippe Lemistre, Boris Ménard et Angélica Trindade suggèrent notamment que la formation initiale délivre des « savoirs-apprendre » qui permettent l'accumulation de compétences transversales en entreprise, en formation, dans le cadre des stages, de l'alternance ou du travail salarié en cours d'études. Dans cette perspective, le résultat d'un niveau de compétences acquises en formation initiale inférieur à celui requis en emploi ne traduit pas un déficit en formation générale. Quant aux compétences spécifiques, les investigations interrogent la notion même de spécificité de ces compétences délivrées en formation initiale, et leur rôle peu « adéquationniste » sur leur marché du travail.

Publics de la professionnalisation

L'objectif des contributions portant sur les publics de la professionnalisation est d'abord de tracer des frontières entre des catégories souvent brouillées ou mal connues. L'attention portée à cette diversité des publics peut utilement renouveler le sens et les questionnements qui accompagnent les politiques de professionnalisation mises en œuvre dans le supérieur ces dernières décennies.

Ainsi, la professionnalisation des publics comme des cursus à l'université peut certes s'entendre au seul niveau de la formation initiale, mais elle peut aussi se lire sous l'angle de la formation tout au long de la vie. Actuellement, les universités captent moins de 2 % des actions de formation continue. Pourtant inscrite dans le Code de l'éducation, cette mission de service public pâtit de plusieurs freins, que Christine Szymankiewicz analyse, à la suite des travaux présidés par François Germinet et de missions parlementaires. Ainsi, la réticence – persistante – de nombreuses universités à s'engager dans une offre de formation continue, qui soit organisée pour ou en lien avec les entreprises, branches professionnelles, OPCA... et qui soit génératrice de ressources propres tiendrait notamment à l'ambiguïté existant entre une mission de promotion sociale et culturelle – sur laquelle chacun peut s'accorder, mais sans moyen alloué – et une ambition de devenir un véritable acteur de la formation continue, à la fois concurrentiel dans le champ et lucratif – ce qui pourrait s'entendre pour autant comme du service public. Le modèle économique reste à élaborer, entre faible connaissance des coûts, attachement au principe de la subvention publique, et difficultés à diversifier les financements... Par ailleurs, l'évolution souhaitée sur ces plans devrait passer par une plus grande adaptation aux rythmes des travailleurs, et notamment parvenir à proposer une offre beaucoup plus modulaire, plus ouverte à la notion de certification et moins centrée sur celle de diplôme. Les

rapports dont Christine Szimankiewicz rend compte ici s'arrêtent également sur la question importante des formateurs, actuellement en vivier trop restreint. Ces rapports considèrent qu'il serait raisonnable de rajouter ces tâches d'enseignement supplémentaires aux actuels enseignants-chercheurs et préconisent le recrutement d'enseignants-chercheurs qui seraient vacataires le temps que les ressources propres de la formation continue se développent, puis pourraient être titularisés sur les supports de postes ainsi financés. En l'occurrence, professionnaliser la formation continue des universités signifiera donc débloquer des budgets pour, *a minima*, amorcer les possibilités de proposer des actions de formation continue pertinentes et compétitives.

Ce flou dans la prise en charge des adultes à l'université dans un cadre structuré de la formation continue se situe dans un contexte où les parcours professionnels conduisent néanmoins nombre d'adultes à revenir vers l'université. Ainsi, Christelle Manifet part de l'hypothèse selon laquelle les universités françaises accueillent plus d'adultes en formation qu'on ne le pense communément. L'argument défendu est que l'institution universitaire contribue par des logiques complexes à construire l'invisibilité des adultes, ce que l'auteure démontre et explique dans le cadre d'une sociologie du droit de scolarité. Complétant et dépassant l'analyse sociologique et organisationnelle du droit de scolarité qui consiste à rendre intelligible la tension entre le droit de scolarité « prescrit » et le droit « réel » (celui qui est appliqué), Christelle Manifet propose une approche constructiviste et néo-institutionnaliste en s'intéressant au travail de normalisation des pratiques sociales, opéré en appui des entités officielles. Dans cette perspective, l'analyse montre notamment que les difficultés avec lesquelles les universités intègrent le public adulte révèlent le poids des normes d'une institution dont la rationalité bureaucratique dominante est scolaire. En particulier, c'est la figure scolaire et historique de l'étudiant défini comme celui qui est jeune en âge, a le diplôme requis et est en poursuite de formation initiale qui persiste, bien que paradoxalement elle s'essouffle aussi, et n'est plus englobante. Le défi de l'intégration du public adulte met aussi en lumière le fait que cette intégration se fait sous condition et que les principes et les valeurs qui orientent le service à l'étudiant ou à l'adulte à l'université ne se limitent pas au principe d'égalité de traitement. En effet, la réglementation qui régit la scolarité est animée par d'autres rationalités qui semblent davantage structurantes, d'ordre financier et budgétaire d'une part, et de résultats « académiques » d'autre part, qui introduisent les valeurs de responsabilité et de marché dans la gestion des publics de l'université.

En tout état de cause, dans un contexte où les universités doivent faire de la professionnalisation de leurs formations (initiales) une priorité, et où la formation continue doit se muer, depuis le début des années 2000, en formation tout au long de la vie, le brouillage des frontières entre formations initiale et continue, reste bien une question d'actualité. C'est sur ce brouillage que Nathalie Bosse et Isabelle Borrás ont enquêté dans les huit universités de Rhône-Alpes. Replaçant leurs observations dans les travaux internationaux existant sur ce point, elles sondent la façon dont les textes officiels et les statistiques ministérielles d'une part, les différents acteurs d'autre part, segmentent les publics entre formation continue – lucrative, générant des ressources propres – et formation initiale – financée par dotation. Du point de vue des acteurs, le repérage et le classement des adultes apparaissent relever de critères hétérogènes selon les universités et leurs composantes, en fonction de choix politiques et de contraintes financières ou de ressources humaines. Les services de formation continue peinent à réaliser l'harmonisation attendue des pratiques, récemment encouragée par une note du ministère (2014) précisant que seul le critère de conventionnement avec le stagiaire devait faire foi pour distinguer les publics. Mais symétriquement, nombre de jeunes poursuivent leurs études via des contrats de professionnalisation qui sont en nette augmentation dans le supérieur, et ces étudiants sont alors comptabilisés du côté de la formation continue, mobilisant les fonds et les personnels dédiés. Or, c'est notamment sur ces contrats de professionnalisation que se conjuguent de la façon la plus évidente les ambitions de professionnalisation des formations, les contraintes financières, et les attentes quant au développement de la formation tout au long de la vie : l'alternance vient offrir aux universités des solutions permettant de résoudre en partie cette quadrature. Pour autant, la montée en charge des contrats de professionnalisation, très largement accaparés par les jeunes et profitant peu aux adultes, s'accompagne d'une stagnation, voire d'une

réduction des dispositifs destinés aux autres publics adultes (salariés en congé de formation, demandeurs d'emplois, etc.). Les adultes seraient-ils « les grands perdants des pressions financières » qui s'exercent sur les universités, à l'instar de ce qui se déroule dans de nombreux autres pays (Slowey et Schuetze, 2012).

Enfin, une dernière contribution permet de mieux saisir qui sont les étudiants apprentis et les formations qui les accueillent. Martine Cassette s'appuie sur des données statistiques et des enquêtes menées à l'Université Lille I. Cette modalité d'enseignement s'y est en effet notablement développée au cours de la dernière décennie. Il est intéressant de noter qu'elle demeure encore concentrée au sein de certains UFR. Ceux-ci se caractérisent par leur implication de longue date dans la formation continue et, non sans lien peut-être, par leur ouverture aux innovations pédagogiques et leur capacité à dégager des ressources humaines pour répondre aux contraintes qu'entraînent ces modalités pédagogiques. Ces travaux ont notamment permis de mieux caractériser le public de ces étudiants apprentis, dont plus des trois quarts sont en master ou en cursus d'ingénieurs. Seuls les seconds se caractérisent par des origines sociales plus souvent modestes (en comparaison des autres étudiants ingénieurs de Lille I) ; tandis que les premiers peuvent se prévaloir d'un meilleur niveau scolaire que les autres étudiants de master. Surtout, cette enquête suggère que pour ces élèves apprentis, l'hypothèse d'effectuer leur diplôme autrement, et notamment par la voie scolaire, a assez rarement été envisagée. Cette dimension d'évidence est confortée par le fait qu'à peine plus d'un cinquième des étudiants apprentis considèrent que la recherche de leur entreprise d'accueil a été difficile et que près de 90 % des apprentis avaient déjà trouvé cette entreprise avant le début de leur formation. Cela ne signifie pas, bien sûr, que trouver une entreprise d'accueil ne soit pas difficile. Mais cela met en lumière que pour les étudiants qui parviennent effectivement à intégrer ces dispositifs d'apprentissage dans le supérieur, seule une minorité a choisi ce parcours après des hésitations ou fait face à des difficultés pour trouver une entreprise d'accueil. Cela illustre combien ce public reste spécifique, présentant en particulier dès le départ un niveau déjà élevé d'employabilité.

Bibliographie

- Gayraud L, Soldano C. et Simon-Zarca G. (2011), *Université : les défis de la professionnalisation*, Céreq, NEF, n° 46.
- Lemistre P. (2015), « La professionnalisation des formations initiales : une solution aux mutations du marché de l'emploi pour les jeunes ? », *Revue française de pédagogie*, n°192, p. 61-72.
- Slowey M., Schuetze H.G. (2012), « *All change – no change? Lifelong learners and higher education revisited* » in Slowey M., Schuetze H.G. Eds., *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*, New York, Routledge.

Partie 1 – Professionnalisation des parcours et des contenus

La mobilité internationale, vecteur de professionnalisation du parcours des étudiants ?

Manon Brézault*

Introduction

Au-delà des évolutions législatives françaises qui ont eu cours depuis les années 60 en matière de professionnalisation à l'université, le processus de Bologne initié en 1999 concrétise au niveau européen la volonté d'assurer une meilleure adéquation entre l'offre de formation universitaire et la demande de qualifications sur le marché du travail. Même si les notions de professionnalisation ou d'employabilité ne sont jamais clairement définies, le fil rouge des différentes actions relatives au processus de Bologne est bien l'implication progressive des universités européennes dans le devenir de leurs étudiants. En France, la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur est actée en 2002 (passage au LMD, ECTS, développement de formations professionnalisantes...) et la notion de professionnalisation introduite via l'adoption en 2007 de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités. C'est alors que l'orientation et l'insertion professionnelle deviennent en France une nouvelle mission des universités.

L'internationalisation de l'offre de formation des universités ainsi que la mobilité européenne, voire internationale, des étudiants sont alors posées comme des outils pour favoriser la professionnalisation de leur parcours. Dans un contexte de massification de l'université, les accès, souvent sélectifs, à une offre de formation internationalisée ou à la mobilité internationale peuvent ainsi être envisagés comme des moyens d'individualisation et de professionnalisation du parcours des étudiants.

Au sein de l'université Toulouse 1 Capitole (UT1), ces deux axes ont été développés. D'une part, l'internationalisation de l'offre de formation a lieu depuis plusieurs années en économie, en gestion et en droit. Le développement des enseignements délivrés en anglais ainsi que la création de doubles diplômes en collaboration avec des universités étrangères ou de licences bilingues sont autant de dispositifs envisagés comme un moyen de développer les compétences internationales des étudiants. D'autre part, la mobilité étudiante est avant tout centrée sur les études à l'étranger dans le cadre de programmes d'échanges internationaux ou de doubles diplômes. La création d'une Ecole Européenne de Droit en 2014 démontre plus nettement encore l'ambition de l'université en termes de professionnalisation de ses étudiants à la fois par l'acquisition de compétences internationales et par la valorisation des mobilités à l'étranger. « *L'école européenne de Droit a un axiome : la diversité culturelle, linguistique et juridique comme éléments de la formation, la mobilité des étudiants comme vecteur de la construction des savoirs.* »¹.

Dans le cadre de cette étude, nous nous intéresserons au second volet présenté ici, à savoir la mobilité des étudiants pendant leur cursus universitaire, que celle-ci se déroule dans le cadre des études, d'un stage, d'un emploi saisonnier ou d'un séjour linguistique.

Plusieurs logiques de professionnalisation du parcours des étudiants sous-tendent la mise en œuvre des mobilités étudiantes à l'étranger. D'une part, la mobilité internationale peut-être l'occasion

* Observatoire des Formations et de l'Insertion Professionnelle (OFIP), Université Toulouse 1 Capitole.

¹ Plaquette officielle de présentation de l'Ecole Européenne de Droit de l'université Toulouse 1 Capitole.

d'acquérir des compétences transversales, transposables dans une future vie professionnelle et valorisables dans le cadre de la recherche d'un premier emploi. Il peut également s'agir pour les étudiants d'obtenir une garantie de compétence aux yeux du monde universitaire et des employeurs, par exemple via l'acquisition d'un diplôme dans une université prestigieuse ou d'un niveau en langue étrangère attesté par un séjour prolongé à l'étranger. Enfin, un séjour d'étude ou un stage à l'étranger peuvent être envisagés comme un moyen d'accéder à des compétences internationales spécifiques dans un domaine de formation et indispensables pour exercer par la suite certains emplois.

Dans ce cadre, la problématique de notre étude s'orientera autour des questions suivantes. Quel est le profil des diplômés qui ont effectué une mobilité internationale pendant leur cursus universitaire ? Ces diplômés accèdent-ils plus facilement à l'emploi que les autres ? Occupent-ils des emplois différents des diplômés qui ne sont pas partis à l'étranger ? Quelles sont les compétences transversales acquises par les étudiants pendant un séjour à l'étranger ? Comment ces diplômés valorisent-ils la mobilité internationale lors de leur entrée sur le marché du travail ?

Pour répondre à ces questions, les méthodes d'enquêtes quantitatives et qualitatives ont été combinées. Nous avons tout d'abord rencontré le personnel du service en charge des relations internationales de l'université Toulouse 1 Capitole ainsi que celui du SUIO pour mener des entretiens exploratoires. En complément, il a été possible de consulter les dossiers de candidature des étudiants aux programmes d'échanges internationaux proposés par l'université et d'assister à leurs entretiens de motivation. Dans un second temps, nous avons intégré un module spécifique sur la mobilité internationale dans le cadre d'une enquête quantitative de suivi à 6 mois des diplômés de master 2 2014 de l'université Toulouse 1 Capitole. Dans le cadre de cette enquête, nous avons sollicité 1 138 diplômés qui avaient obtenu un baccalauréat français dans un département français et qui étaient inscrits en master 2 en formation initiale. 997 diplômés ont répondu à l'enquête, le taux de réponse est donc de 88 %². Les diplômés ont été interrogés sur leurs expériences à l'étranger entre le baccalauréat et l'obtention de leur master 2, qu'elles se soient déroulées dans le cadre des études, d'un stage, d'un emploi saisonnier ou d'un séjour linguistique. Après avoir précisé leurs motivations au départ, nous avons choisi de présenter aux individus 28 compétences transversales différentes. Pour chacune d'elles, il leur a été demandé d'apprécier leur niveau de maîtrise sur une échelle de 1 à 4, d'une part avant la préparation du premier séjour à l'étranger, d'autre part après la ou les mobilités effectuées. Les diplômés concernés ont également été amenés à préciser s'ils ont pu valoriser leur mobilité internationale à leur entrée sur le marché du travail. Enfin, l'ensemble des individus a été interrogé sur les éventuelles dimensions internationales des emplois qu'ils occupent.

À l'issue de l'enquête par questionnaire et au regard des résultats obtenus, 10 entretiens semi-directifs auprès de diplômés ont été réalisés. Il s'agissait alors de mieux comprendre le processus d'entrée sur le marché du travail et la manière dont ils ont pu valoriser leurs compétences auprès des employeurs. Les diplômés qui avaient effectué une mobilité internationale pendant leur cursus universitaire ont également été interrogés sur le développement de compétences transférables dans le cadre de ce(s) séjour(s) et de leur mobilisation sur le marché du travail.

² Au regard du profil des répondants à l'enquête par rapport aux caractéristiques de la population ciblée, nous n'avons pas eu besoin d'effectuer de redressement statistique (sauf exception pour certaines analyses, cf. partie 2, référence n°6).

1. Mobilité internationale des étudiants : état des lieux et profil

Au regard des données de notre enquête quantitative, 31 % des diplômés de master 2 de l'université Toulouse 1 Capitole sont partis à l'étranger pour travailler, effectuer un stage, un séjour d'études ou un séjour linguistique entre l'obtention de leur baccalauréat et celle de leur master en 2014. Par ailleurs, 37 % de ces diplômés n'ont pas effectué un tel séjour, mais l'avaient envisagé à un moment de leur cursus. Enfin, 32 % n'ont jamais songé à une telle expérience.

Tableau 1 • Situation des diplômés à l'égard de la mobilité internationale

Ont effectué au moins une mobilité internationale	31 %
N'ont pas effectué de mobilité internationale, mais l'auraient souhaité	37 %
N'ont pas effectué de mobilité internationale et ne le souhaitaient pas	32 %
Total	100 %

Sources : Enquête de suivi des diplômés de master 2 de l'université Toulouse 1 Capitole 6 à 9 mois après l'obtention du diplôme, 2015. Population : diplômés d'un master 2 d'UT1 en 2014

Si ni le sexe ni le statut de boursier des étudiants ne semblent corrélés avec la mise en œuvre de ces séjours à l'étranger, leur mobilité géographique entre le baccalauréat et le master 2 semble en revanche être un facteur discriminant. En effet, les diplômés qui ont changé de région d'études entre le baccalauréat et le master 2 ont nettement plus souvent effectué une mobilité internationale que les diplômés originaires de la région Midi-Pyrénées (respectivement 39 % et 24 %). De plus, les diplômés originaires de cette région sont plus nombreux à ne pas avoir songé à une telle expérience à l'étranger (38 % contre 25 % des diplômés originaires d'une autre région française). Ainsi, autant que le fait de partir ou non, c'est l'idée même d'envisager ce type de séjour que l'on ne retrouve pas dans les mêmes proportions selon la région d'origine des diplômés interrogés (62 % des diplômés originaires de la région Midi-Pyrénées ont songé à la mobilité internationale pendant leur cursus, qu'ils l'aient ou non réalisée, contre 75 % de ceux originaires d'une autre région française).

Tableau 2 • Situation des diplômés à l'égard de la mobilité internationale selon la région d'obtention du baccalauréat

	Midi-Pyrénées	Autre région française	Tous
Ont effectué au moins une mobilité internationale	39%	24%	31%
N'ont pas effectué de mobilité internationale, mais l'auraient souhaité	36%	38%	37%
N'ont pas effectué de mobilité internationale et ne le souhaitaient pas	25%	38%	32%
Total	100%	100%	100%

Sources : Enquête de suivi des diplômés de master 2 de l'université Toulouse 1 Capitole 6 à 9 mois après l'obtention du diplôme, 2015.

Population : diplômés d'un Master 2 d'UT1 en 2014.

Le profil scolaire des étudiants est également un facteur discriminant important du départ ou non à l'étranger pendant les études. Si nous prenons en compte la mention obtenue au baccalauréat, on observe tout d'abord que plus des trois quarts des titulaires d'une mention très bien (et même 88 % pour les titulaires d'un bac S avec mention très bien) ont envisagé un séjour à l'étranger au cours de leur cursus, contre les deux tiers de ceux qui ont obtenu une mention bien, assez bien ou aucune mention. On observe là encore une prédisposition de certains étudiants à envisager la mobilité internationale. Au-delà du projet de départ, la possibilité d'effectuer ou non un tel séjour dépend donc également du niveau scolaire des étudiants. En effet, parmi ceux qui ont envisagé de partir à l'étranger pendant leurs études, 7 de ceux qui avaient obtenu une mention très bien au baccalauréat sur 10 sont partis (et ce quel que soit le type de baccalauréat qu'ils ont obtenu), contre moins d'un sur deux pour les titulaires d'une mention bien ou assez bien et 4 sur 10 pour ceux qui n'avaient pas obtenu de mention à leur baccalauréat. En plus d'une éventuelle prédisposition des meilleurs étudiants pour le départ à l'étranger, on retrouve ici sans doute le filtre exercé lors des candidatures aux échanges internationaux. Les étudiants d'UT1 autorisés à effectuer une mobilité dans le cadre d'un échange international ou d'un double diplôme sont en effet en partie sélectionnés sur leur dossier universitaire et leur niveau en langue étrangère.

Tableau 3 • Situation des diplômés à l'égard de la mobilité internationale selon la mention obtenue au baccalauréat

	Mention Très bien	Mention bien	Mention assez bien	Aucune mention	Tous
Ont effectué ou envisagé une mobilité internationale	77 %	68 %	68 %	67 %	68 %
Parmi eux...					
ont effectué une mobilité internationale	70 %	46 %	47 %	40 %	46 %

Sources : Enquête de suivi des diplômés de master 2 de l'université Toulouse 1 Capitole 6 à 9 mois après l'obtention du diplôme, 2015.

Population : diplômés d'un master 2 d'UT1 en 2014.

La catégorie socioprofessionnelle (PCS) des parents des diplômés est une variable discriminante du point de vue du projet de séjour à l'étranger. On note en effet une différence entre ceux dont la personne de référence de la famille, très souvent le père³, est employé ou ouvrier et les autres. Les premiers déclarent moins souvent qu'ils souhaitaient partir à l'étranger pendant leur cursus que les autres (58 % contre 70 %). Ce constat vaut particulièrement pour les diplômés qui n'ont pas obtenu un master 2 à dimension internationale.

En revanche, parmi les diplômés qui souhaitaient effectuer une mobilité internationale, nous n'observons pas de différence quant à leur départ effectif à l'étranger selon la PCS de leurs parents. Qu'ils aient un père cadre, profession intermédiaire, employé ou ouvrier, ceux qui souhaitaient effectuer une mobilité internationale l'ont réalisé dans les mêmes proportions.

³ La profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) du « chef de famille » issue d'Apogée indique la PCS de la personne de référence au sein de l'INSEE, à savoir : « la personne de référence de la famille est l'homme du couple, si la famille comprend un couple, ou le parent de la famille monoparentales. Cette donnée n'a pas fait l'objet de recodage, elle est remplie par les étudiants eux-mêmes lors de leur inscription à l'université.

Tableau 4 • Situation des diplômés à l'égard de la mobilité internationale selon la catégorie socioprofessionnelle des parents

	Personne de ref. cadre	Personne de ref. intermédiaire	Personne de ref. ouvrier/employé	Tous
Ont effectué ou envisagé une mobilité internationale	70 %	70 %	58 %	68 %
Parmi eux...				
Ont effectué une mobilité internationale	48 %	45 %	46 %	46 %

Sources : Enquête de suivi des diplômés de master 2 de l'université Toulouse 1 Capitole 6 à 9 mois après l'obtention du diplôme, 2015.

Population : diplômés d'un master 2 d'UT1 en 2014.

Si nous analysons maintenant le profil des mobilités internationales effectuées par les diplômés interrogés, on observe que 57 % ont effectué un seul séjour, 25 % deux séjours, 12 % trois séjours et 6 % quatre séjours ou plus pour travailler, effectuer un stage, un séjour linguistique ou un séjour d'études pendant leur cursus universitaire. Dans la majorité des cas, les séjours se sont déroulés pendant le bac+3, le bac+4 ou le bac+5, dans une moindre mesure entre le bac+3 et le bac+4 et entre le bac+4 et le bac +5⁴. Les séjours effectués pendant le bac+3 ont été dans 8 cas sur 10 des séjours d'études (principalement dans le cadre de programmes d'échange). Durant le bac+4, dans 3 cas sur 4 il s'agissait également de séjours d'études et dans 1 cas sur 5 de stages. La tendance est différente pour les séjours effectués au cours du bac+5 puisqu'il s'agit dans un cas sur deux de stages, et dans les autres cas de séjours d'études, essentiellement pour la préparation d'un double diplôme. Entre les années universitaires, le travail représente souvent un tiers des séjours, suivi des séjours linguistiques et des stages (chacun un cinquième). Ces derniers sont toutefois plus fréquents entre le bac+4 et bac+5 (la moitié), au détriment des emplois saisonniers.

Par ailleurs, notons que 60 % des séjours effectués par les diplômés se situent en Europe (majoritairement au Royaume-Uni (22 %) et en Espagne (13 %)), 10 % au Canada, 7 % aux États-Unis, 6 % en Amérique du Sud, 5 % en Asie, 4 % en Australie ou en Nouvelle-Zélande.

Enfin, toutes périodes confondues, 64 % des diplômés ont effectué au moins un séjour dans le cadre des études (54 % en échanges internationaux et 10 % en doubles diplômes), 37 % sont partis dans le cadre d'un stage, 18 % pour travailler et 10 % pour un séjour linguistique.

2. Mobilité internationale et insertion professionnelle des diplômés

Nous avons fait le choix d'analyser la professionnalisation du parcours des étudiants en lien avec le processus de socialisation professionnelle que pourrait permettre une mobilité internationale. Nous entendons la socialisation professionnelle au sens de Stéphanie Garneau, c'est-à-dire comme « *l'ensemble des compétences et des connaissances acquises par l'individu dans une pluralité d'espaces d'activité formelle et informelle (école, travail, associations et autres lieux de sociabilité) et leur organisation progressive autour d'un engagement professionnel prééminent* ». ⁵

⁴ Les mobilités effectuées dans le cadre des échanges internationaux de l'université sont limitées à UT1 aux niveaux licence 3 et master 1 (dans certaines disciplines uniquement en master 1). Les séjours d'études à l'étranger dans le cadre d'un master 2 se font dans le cadre des doubles-diplômes.

⁵ Stéphanie Garneau, Les expériences migratoires différenciées d'étudiants français, *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 23 - n°1, 2007

Voyons désormais si la mobilité internationale et le processus de socialisation professionnelle qu'elle peut dans certaines conditions engendrer permet aux individus d'accéder plus facilement à un emploi objectivement, et subjectivement de qualité. Ainsi, les diplômés qui ont effectué un ou plusieurs séjours à l'étranger sont-ils davantage en emploi que les autres six mois après l'obtention de leur master ? Les emplois qu'ils occupent sont-ils objectivement et subjectivement de même qualité ? Enfin, travaillent-ils davantage à l'étranger ou leur emploi revêt-il davantage une dimension internationale ?

Les résultats de notre enquête⁶ montrent tout d'abord que les diplômés partis au moins une fois à l'étranger pendant leur cursus universitaire sont autant en emploi six mois après l'obtention de leur diplôme que ceux qui n'ont pas effectué ce type de séjour. Ainsi, 3 diplômés sur 4 entrés sur le marché du travail dès l'obtention de leur master 2 sont en emploi six mois après, et ce qu'ils aient eu une ou plusieurs expériences à l'étranger (et quelles que soient les conditions ou la durée des mobilités internationales), qu'ils en aient eu le souhait sans pour autant partir ou qu'ils n'aient jamais eu l'intention d'effectuer un tel séjour. Notons que ce résultat ne varie pas selon le domaine du diplôme obtenu (droit public, droit privé, droit international, économie, gestion, management international, marketing, etc.).

De la même manière, quant à la stabilité de l'emploi occupé, avoir été mobile pendant les études ou non, ainsi qu'en avoir eu le projet ou non, ne sont pas corrélés avec le taux d'emploi à durée indéterminée à la date d'enquête.

En revanche, en termes de niveau d'emploi occupé, on observe des différences notables, à la fois quant au départ en mobilité internationale et quant au fait d'avoir souhaité ou non effectuer ce type de séjour. Alors que 73 % des diplômés partis à l'étranger et 75 % de ceux qui souhaitaient effectuer ce type de séjour occupent un emploi de cadre au 1^{er} mars 2015, cela concerne 55 % des diplômés qui n'ont jamais eu l'intention d'effectuer une mobilité internationale. Si on effectue une analyse en termes de déclassement des individus⁷, on note que 11 % des diplômés qui n'ont jamais eu l'intention d'effectuer une mobilité internationale occupent un emploi d'employé ou ouvrier contre 3 % de ceux qui sont partis à l'étranger et 6 % de ceux qui en avaient le projet. Autant que l'acquisition de compétences au cours d'une ou plusieurs expériences à l'étranger, on se demandera dans la suite de ce document si ce ne serait pas davantage la posture des individus à l'égard de la mobilité qui influencerait sur leur capacité à obtenir un emploi de cadre et à éviter les situations de déclassement dans les mois qui ont suivi l'obtention de leur diplôme.

⁶ Les analyses relatives au statut et au niveau des emplois occupés portent uniquement sur les emplois qui se situent en France. Par ailleurs, afin de pouvoir effectuer une comparaison entre les trois sous-populations suivantes : « diplômés qui ont effectué au moins une mobilité internationale » ; « diplômés qui avaient envisagé une mobilité internationale sans pour autant partir à l'étranger » et « diplômés qui n'avaient pas envisagé de mobilité internationale », nous avons effectué un redressement statistique sur les variables les plus discriminantes, à savoir le sexe, le domaine de formation, le département d'obtention du baccalauréat et la mention obtenue au baccalauréat.

⁷ Bien qu'occuper une profession intermédiaire pour un diplômé de master 2 puisse également être considéré comme du déclassement, nous analyserons ici le déclassement uniquement par le taux de diplômés occupant un emploi d'ouvrier ou employé.

Tableau 5 • Niveau d'emploi selon la situation des diplômés à l'égard de la mobilité internationale

	Cadres	Professions intermédiaires	Employés /ouvriers	Total
Ont effectué au moins une mobilité internationale	73 %	24 %	3 %	100 %
N'ont pas effectué de mobilité internationale, mais l'auraient souhaité	75 %	19 %	6 %	100 %
N'ont pas effectué de mobilité internationale et ne le souhaitaient pas	55 %	34 %	11 %	100 %
Tous	67 %	25 %	7 %	100 %

Sources : Enquête de suivi des diplômés de master 2 de l'université Toulouse 1 Capitole 6 à 9 mois après l'obtention du diplôme, 2015.

Population : diplômés d'un master 2 d'UT1 en 2014, en emploi en France au 1^{er} mars 2015.

Notons que l'analyse des salaires des diplômés qui travaillent en France selon leur situation à l'égard de la mobilité internationale montre les mêmes résultats : le salaire net mensuel moyen des diplômés partis à l'étranger ou qui souhaitaient effectuer ce type de séjour est supérieur de 11 % par rapport à celui des diplômés qui n'avaient pas eu un tel projet. En revanche, on n'observe pas de différence significative entre ceux qui sont effectivement partis à l'étranger et ceux qui l'auraient souhaité sans pour autant réaliser une mobilité internationale.

Un second point particulièrement discriminant est le lieu d'emploi six mois après l'obtention du diplôme. Alors que moins d'1 % des diplômés qui n'avaient pas envisagé une expérience internationale travaillent à l'étranger au moment de l'enquête, cela concerne 7 % de ceux qui avaient projeté ce type de séjour sans pour autant partir et 20 % des diplômés qui ont connu au moins une mobilité internationale. Plus les séjours à l'étranger ont été nombreux, plus ce taux est important. Ainsi, 12 % des diplômés qui ont connu une expérience à l'étranger travaillent à l'étranger au moment de l'enquête contre 30 % de ceux partis à plusieurs reprises. La mobilité internationale semble ici pouvoir constituer une première étape avant une installation plus durable à l'étranger.

On note par ailleurs que les séjours effectués pendant le bac+5 ou entre le bac+3 et le bac+4 semblent plus propices à une installation à l'étranger par la suite (4 diplômés sur 10 partis pendant leur master 2 ou entre le la licence 3 et le master 1 travaillent à l'étranger six mois après l'obtention de leur diplôme contre moins de 3 sur 10 pour les autres périodes).

L'ensemble des données analysées nous montre que lorsque les individus sont effectivement partis à l'étranger, leur capacité ou leur envie de mobilité en début de vie active sont à la fois nationales et internationales ; lorsqu'ils avaient envisagé une expérience à l'étranger sans pour autant la réaliser leur capacité de mobilité couvre avant tout le territoire national et dans une moindre mesure international. Enfin, les individus qui n'avaient pas songé à une mobilité internationale pendant leur cursus universitaire sont nettement moins mobiles à l'international et sur le territoire français lors de la recherche de leur premier emploi (ils exercent plus souvent que les autres leur emploi en Haute-Garonne ou dans leur département d'origine).

Tableau 6 • Lieu d'emploi et mobilité selon la situation des diplômés à l'égard de la mobilité internationale

	Étranger	Haute-Garonne	Autre département français (indép. d'origine)	Autre département français (autre que le indép. d'origine)	Total
Ont effectué une mobilité internationale	20 %	28 %	9 %	43 %	100 %
N'ont pas effectué de mobilité internationale, mais l'auraient souhaité	7 %	41 %	5 %	47 %	100 %
N'ont pas effectué de mobilité internationale et ne le souhaitent pas	1 %	44 %	15 %	40 %	100 %
Tous	9 %	38 %	10 %	43 %	100 %

Sources : Enquête de suivi des diplômés de master 2 de l'université Toulouse 1 Capitole 6 à 9 mois après l'obtention du diplôme, 2015. Population : diplômés d'un Master 2 d'UT1 en 2014, en emploi au 1^{er} mars 2015.

Concernant maintenant le contenu des emplois exercés en France par les diplômés, on observe que les postes occupés par ceux qui ont connu une expérience à l'étranger ou ceux qui avaient envisagé un tel séjour ont une dimension internationale plus importante que pour ceux qui n'avaient pas envisagé d'effectuer une telle mobilité. Ainsi, 40 % des diplômés mobiles à l'étranger pendant leur cursus et qui travaillent en France déclarent qu'ils sont en relation avec des collaborateurs ou clients français vivant à l'étranger dans le cadre de leur emploi. Cela concerne 28 % des diplômés qui avaient envisagé une mobilité internationale sans l'effectuer et 19 % de ceux qui n'avaient pas songé à une telle expérience. De même, respectivement 46 % et 38 % de ces deux premières populations indiquent qu'ils sont en relation avec des collaborateurs ou clients étrangers, contre 27 % de ceux qui n'avaient pas souhaité partir à l'étranger pendant leur cursus. Pour finir, 17 % des diplômés qui ont connu une mobilité internationale se déplacent au moins une fois par an à l'étranger et 51 % utilisent régulièrement à l'écrit ou à l'oral une langue étrangère dans le cadre de leur emploi. Cela concerne respectivement 14 % et 38 % des individus qui avaient songé à une mobilité internationale sans pour autant partir et 6 % et 22 % de ceux qui n'avaient pas envisagé une telle expérience.

Tableau 7 • Dimensions internationales des emplois occupés en France selon la situation des diplômés à l'égard de la mobilité internationale

	Relation avec des collaborateurs ou clients français à l'étranger	Relation avec des collaborateurs ou clients étrangers	Déplacement professionnel au moins une fois par an	Utilisation d'une langue étrangère à l'écrit ou l'oral dans le cadre du travail
Ont effectué au moins une mobilité internationale	40 %	46 %	17 %	51 %
N'ont pas effectué de mobilité internationale, mais l'auraient souhaité	28 %	38 %	14 %	38 %
N'ont pas effectué de mobilité internationale et ne le souhaitent pas	19 %	27 %	6 %	22 %
Tous	28 %	36 %	12 %	36 %

Sources : Enquête de suivi des diplômés de master 2 de l'université Toulouse 1 Capitole 6 à 9 mois après l'obtention du diplôme, 2015. Population : diplômés d'un master 2 d'UT1 en 2014, en emploi en France au 1^{er} mars 2015.

Plus que le taux d'emploi, le statut ou le niveau d'emploi occupé par les individus, c'est donc la dimension internationale de ces emplois qui est plus nette pour les diplômés qui ont effectué une mobilité internationale pendant leurs études.

En termes d'adéquation entre emploi et formation ou projet de fin d'études, on constate que la mobilité internationale n'est pas une variable discriminante. On ne retrouve également aucune corrélation entre la mobilité internationale et le souhait de continuer à occuper ou non l'emploi actuel. Qu'ils aient souhaité effectuer une mobilité internationale et qu'ils l'aient réalisée ou non ne modifie pas la satisfaction des diplômés à l'égard de l'emploi qu'ils occupent au moment de l'enquête.

3. Facteurs explicatifs

3.1. Acquisition de compétences transversales et garantie de compétence via la mobilité internationale

Comme le souligne Stéphanie Garneau, la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur met en évidence « *la nécessité de former la main-d'œuvre nationale aux nouvelles exigences de flexibilité et autres compétences dites internationales (plurilinguisme, carnet d'adresse international, maîtrise des codes culturels, etc.)* »⁸ C'est pourquoi, plus que les compétences spécifiques au domaine de formation des individus, nous nous sommes intéressés dans le cadre de cette étude à l'acquisition de compétences transversales c'est-à-dire « *des compétences génériques mobilisables dans diverses situations professionnelles* »⁹, dans le cadre des mobilités étudiantes à l'étranger, que celles-ci soient encadrées par l'institution universitaire ou effectuées de manière isolée par les étudiants.

Selon les travaux de la commission européenne, « *la compétence réside dans le choix, l'utilisation et la combinaison des ressources afin de se comporter d'une manière appropriée dans un contexte particulier* »¹⁰. Richard Wittorski indique quant à lui que la notion de compétence « *se situe clairement à l'intersection de trois champs : le champ du parcours de socialisation/de la biographie, le champ de l'expérience professionnelle, le champ de la formation. Les compétences se produisent et se transforment dans ces trois champs.* »

De plus, selon France Stratégie, les compétences transversales « *sont génériques, et directement reliées aux savoirs de base, aux compétences comportementales, et à celles d'ordre cognitives et organisationnelles* »¹¹. On peut distinguer parmi les compétences transversales d'une part celles qui ne sont pas dépendantes d'un contexte professionnel particulier, mais sont néanmoins indispensables pour l'exercice d'un grand nombre de métiers. D'autre part, les compétences qui correspondent à des aptitudes comportementales, organisationnelles ou cognitives ou encore à des savoirs généraux communs aux métiers ou aux situations professionnelles.

⁸ Garneau Stéphanie, Les expériences migratoires différenciées d'étudiants français, *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 23 - n°1, 2007.

⁹ Lainé Frédéric, « Compétences transversales » et « compétences transférables » : des compétences qui facilitent les mobilités, *La note d'analyse travail emploi*, n°219, avril 2011.

¹⁰ Commission européenne, *Description des compétences transversales et personnelles nécessaires pour l'emploi*, Young Employment System For Mobility in Europe, mai 2012

¹¹ Centre d'analyse stratégique, "Compétences transversales" et "compétences transférables" : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles, *Note d'analyse 219*, Avril 2011.

À partir des divers travaux existants quant aux compétences transversales et à la mobilité internationale¹², nous avons choisi de présenter aux individus interrogés dans le cadre de notre enquête quantitative 28 compétences différentes, organisées autour des thématiques suivantes :

- les compétences en langue étrangère : il s'agit de la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères à l'écrit, à l'oral et d'un point de vue scientifique et/ou technique dans le domaine de formation des individus ;
- les compétences en communication : on retrouve à la fois la capacité d'identification des normes de communication propres à une culture, le respect des normes de communication d'autrui et la capacité à s'exprimer en public ;
- les compétences décisionnelles : ces compétences comprennent la capacité à prendre des décisions, à savoir ce que l'on veut et à être force de proposition ;
- l'esprit d'entreprise rassemble l'ouverture à l'idée de relever de nouveaux défis, de mettre en place de nouveaux projets, la capacité de mobilité ainsi que la curiosité et l'envie d'apprendre de nouvelles choses ;
- les compétences en planification : il s'agit à la fois de la capacité à s'adapter à de nouvelles situations, à prioriser, à gérer des situations imprévues, à gérer son temps, planifier, anticiper et à gérer des tâches administratives ;
- les compétences relationnelles rassemblent la capacité à travailler en équipe, à aller vers les autres, la tolérance envers les valeurs et comportements d'autrui, l'adaptation à d'autres cultures ou modes de fonctionnement et la capacité à s'intégrer dans un groupe inconnu ;
- les compétences cognitives font référence à l'adaptation à de nouveaux modes d'apprentissage ou de travail, à la connaissance de soi, de ses points forts et de ses points faibles, à la confiance en soi, à la capacité à gérer son stress et à l'autonomie.
- Enfin, nous y avons ajouté les compétences spécifiques au domaine de formation des individus.

L'évaluation ex post que font les diplômés qui ont effectué au moins un séjour à l'étranger pendant leur cursus universitaire quant à leur maîtrise des 28 compétences proposées est subjective. Il est donc davantage question d'un ressenti quant à leurs compétences que d'une évaluation objective de la maîtrise d'un certain nombre de compétences transversales par les individus.

Pour chaque compétence proposée dans le questionnaire, il a été demandé aux individus d'apprécier leur niveau de maîtrise sur une échelle de 1 à 4, d'une part avant la préparation du premier séjour à l'étranger, d'autre part après la ou les mobilités effectuées. La formulation de la question amenait donc les individus à évaluer l'évolution de leur maîtrise de chaque compétence entre avant la préparation de la première mobilité internationale et après cette expérience. Nous leur indiquons par ailleurs que le niveau 1 correspond à une faible maîtrise de la compétence et le niveau 4 à une maîtrise parfaite. Afin d'analyser les réponses des diplômés quant à leur acquisition de compétences transversales dans le cadre de la mobilité internationale, nous utiliserons principalement les indicateurs suivants :

- différence entre le niveau moyen des individus après la dernière mobilité internationale et celui avant la préparation du premier séjour à l'étranger ;
- part des individus qui ont noté une amélioration de leur niveau de maîtrise entre la préparation de la première mobilité internationale et le dernier séjour à l'étranger (parmi ceux qui n'avaient pas déjà estimé leur niveau à 4 avant la préparation de la première mobilité).

¹² Nous faisons notamment référence ici aux travaux suivants :

Commission européenne, Projet Young Employment System For Mobility in Europe.

Commission européenne, Etude d'impact Erasmus : les effets de la mobilité sur les compétences et l'employabilité des étudiants et sur l'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur.

Travaux de l'ISFOL (Italian Institute for the Development of Vocational Training for Workers)

Travaux de Richard Wittorski sur la fabrication des compétences.

Parmi les 28 compétences transversales évaluées par les diplômés, on peut mettre en évidence six points forts et six points faibles selon les réponses des individus interrogés. Ainsi, avant la préparation de leur premier séjour à l'étranger, les diplômés considèrent parmi leurs points forts : la curiosité, l'envie d'apprendre de nouvelles choses ; la tolérance envers les valeurs et comportements d'autrui ; le respect des normes et usages de communication d'autrui ; l'autonomie ; la capacité à travailler en équipe et la mobilité.

Pour l'ensemble de ces compétences transversales, plus de la moitié des diplômés ont considéré qu'ils avaient un niveau de maîtrise compris entre 3 et 4 avant la préparation de leur première mobilité internationale. En moyenne, ils évaluent leur niveau de maîtrise de ces compétences entre 2,6 et 3 sur 4.

À l'inverse, six compétences sont considérées comme peu maîtrisées par les diplômés avant la préparation de leur première mobilité à l'étranger. Il s'agit de la maîtrise technique et/ou scientifique d'une langue étrangère dans leur domaine de formation ; la maîtrise d'une langue étrangère à l'oral ; la confiance en soi ; l'identification des normes de communication propres à une culture ; la maîtrise d'une langue étrangère à l'écrit et la connaissance de soi, de ses points forts et de ses points faibles. Plus des deux tiers des individus considèrent que leur niveau de maîtrise de ces compétences est compris entre 1 et 2. En moyenne, ils évaluent leur niveau entre 1,9 et 2,1 sur 4.

Alors que le domaine de formation des diplômés, leur statut de boursier pendant le master 2 ou la mention obtenue au baccalauréat ne sont pas en corrélation avec la hiérarchie des compétences entre point fort et point faible, le sexe des individus est une variable discriminante. S'il influence peu les points forts que les diplômés mettent en évidence, en revanche, les hommes et les femmes n'identifient pas les mêmes points faibles avant la préparation du premier séjour à l'étranger. Les hommes citent parmi leurs points faibles la maîtrise d'une langue étrangère à l'écrit, savoir ce que l'on veut et la gestion de tâches administratives ; les femmes mettent quant à elles davantage en évidence la connaissance de soi, la confiance en soi et la capacité à s'exprimer en public. Ils citent en revanche en commun la maîtrise d'une langue étrangère à l'oral, la maîtrise technique et/ou scientifique d'une langue étrangère dans leur domaine de formation et l'identification des normes de communication propres à une culture.

Par l'analyse détaillée des réponses des individus quant à l'acquisition de compétences transversales dans le cadre d'une mobilité internationale, on peut mettre en évidence six compétences pour lesquelles les diplômés considèrent que l'apport d'une expérience à l'étranger est notable, et ce quel que soit le nombre de séjour, leur durée et le cadre dans lequel ils se sont déroulés. Il s'agit tout d'abord des compétences en langue étrangère à l'oral, à l'écrit et d'un point de vue scientifique et/ou technique. On retrouve également les capacités à s'adapter à de nouvelles situations ainsi qu'à d'autres cultures ou modes de fonctionnement, à identifier des normes et usages de communication propres à une culture, mais aussi l'autonomie et la mobilité. D'autres compétences ont connu une progression similaire, mais seulement dans certaines conditions. C'est le cas des compétences dans le domaine de formation des étudiants. Les individus considèrent que le gain est réel à partir d'un an d'expérience à l'étranger, tout comme la capacité à prendre des décisions et à gérer des situations imprévues. Enfin, les individus considèrent que le gain en termes de confiance en soi devient notable si la mobilité internationale est réitérée, quel que soit le cadre dans lequel elle se déroule.

Parmi les éléments pour lesquels les femmes jugent qu'elles ont le plus gagné en compétence grâce à la mobilité internationale on retrouve l'adaptation à de nouveaux modes de travail et d'apprentissage qui n'arrive que nettement plus loin dans le classement des hommes. Ces derniers mettent davantage en avant le gain en termes de confiance en soi grâce aux expériences à l'étranger. Notons enfin que les réponses des individus ne diffèrent pas sur ce point selon le domaine du master 2 qu'ils ont obtenu.

Existe-t-il une corrélation entre les compétences maîtrisées par les individus à l'issue de la mobilité internationale et l'emploi qu'ils occupent quelques mois après l'obtention de leur master 2 ?

D'après les données de notre enquête, il n'existe pas de lien statistique entre les compétences maîtrisées à l'issue de la mobilité internationale et le taux d'emploi, ainsi que le statut, le niveau et le lieu des emplois exercés au moment de l'enquête. Par exemple, les diplômés qui considèrent qu'ils maîtrisent parfaitement une langue étrangère à l'oral, à l'écrit et/ou d'un point de vue scientifique ou technique après leur(s) mobilité(s) internationale(s) ne travaillent pas plus souvent à l'étranger que les autres et n'exercent pas davantage un emploi de cadre.

En revanche, la maîtrise de quelques compétences semble corrélée avec certaines dimensions internationales des emplois occupés en France. En effet, les individus qui déclarent qu'ils maîtrisent parfaitement une langue étrangère à l'oral après une ou plusieurs mobilités internationales sont plus souvent en relation avec des collaborateurs ou clients étrangers dans le cadre de leur emploi que ceux qui maîtrisent moins bien cette compétence (58 % de ceux dont la maîtrise d'une langue étrangère à l'oral est égale à 4 contre 37 % de ceux dont le niveau de maîtrise est moins élevé.). De la même manière, 65 % de ceux dont la maîtrise d'une langue étrangère à l'oral est égale à 4 après la mobilité internationale utilisent régulièrement une langue étrangère dans le cadre de leur emploi contre 52 % de ceux dont le niveau de maîtrise est moins élevé.

Dans la même logique, les personnes qui se déplacent au moins une fois par an à l'étranger dans le cadre de leur emploi sont plus souvent celles qui avaient évalué à 4 leur niveau de maîtrise des compétences suivantes après leur(s) séjour(s) à l'étranger : capacités à prendre des décisions, à s'adapter à de nouveaux modes d'apprentissages ou de travail, à s'exprimer en public et à identifier des normes de communication propres à une culture (un quart de ceux qui avaient évalué à 4 leur niveau sur ces compétences se déplacent à l'étranger au moins une fois par an dans le cadre de leur travail contre 10 % à 15 % lorsque leur niveau est inférieur à 4).

S'il est difficile d'identifier précisément grâce aux méthodes d'enquête quantitative le rôle qu'a pu jouer la maîtrise de telle ou telle compétence pour l'obtention d'un emploi, les individus qui ont connu une mobilité internationale et sont en emploi 6 mois après l'obtention de leur master 2 déclarent en majorité que leur expérience à l'étranger a contribué à leur recrutement. Ce jugement varie toutefois selon leur lieu de travail au moment de l'enquête.

Ainsi, près de 6 diplômés sur 10 qui exercent leur emploi en France déclarent que le séjour qu'ils ont effectué à l'étranger pendant leur cursus universitaire a contribué à leur recrutement. Leurs compétences en anglais, leur capacité de mobilité, leur autonomie, leur capacité d'adaptation à des situations ou des méthodes de travail différentes et à relever de nouveaux défis sont selon eux les éléments qui ont le plus souvent retenu l'attention des employeurs concernant leur expérience internationale.

Plus de 8 diplômés sur 10 qui travaillent à l'étranger considèrent quant à eux que la mobilité internationale qu'ils ont effectuée a contribué à leur recrutement. Comme pour ceux qui travaillent en France, ce sont leur capacité d'adaptation à des situations ou méthodes de travail différentes, leurs compétences en anglais, leur capacité à relever de nouveaux défis et leur autonomie qui ont été valorisées via la mobilité internationale aux yeux des employeurs. Deux tiers des personnes indiquent par ailleurs qu'elles ont notamment été recrutées grâce à leur connaissance d'un pays, d'une culture ou d'une langue spécifique demandée par l'employeur et pour un tiers, que cela leur a permis de développer leur réseau grâce auquel ils ont obtenu leur emploi.

Plus précisément, notons que 77 % des diplômés jugent que la mobilité internationale qu'ils ont effectuée a contribué à leur recrutement dans la mesure où cela leur a permis de valoriser des compétences en anglais, plus de 70 % car ils ont pu mettre en exergue des capacités à relever de nouveaux défis et à la mobilité. Ces taux ne varient pas significativement selon le jugement des

diplômés quant à leur acquisition de compétences dans ces mêmes domaines. Ainsi, qu'ils aient ou non l'impression d'avoir progressé grâce à la mobilité internationale quant à leurs capacités à maîtriser une langue étrangère, à relever de nouveaux défis ou à être mobiles, plus de 7 diplômés sur 10 jugent que ces points ont contribué à leur recrutement. Plus que l'acquisition de compétences en tant que telle, les diplômés pourraient donc utiliser la mobilité internationale comme une garantie de compétences dans ces domaines, reconnues comme telles par les employeurs.

On fait en revanche un tout autre constat concernant la capacité d'adaptation à des situations ou des méthodes de travail différentes acquises grâce à leur séjour à l'étranger. 73 % des diplômés considèrent qu'ils ont pu valoriser cette compétence auprès des employeurs. Ce taux varie nettement selon le sentiment d'acquisition de compétences des individus sur ce point. Ainsi, 83 % des diplômés qui considèrent qu'ils ont gagné en capacité d'adaptation face à de nouvelles situations lors de leur séjour à l'étranger jugent que cet élément a contribué à leur recrutement. À l'inverse, seuls 47 % de ceux qui jugent qu'ils n'avaient pas acquis une telle compétence considèrent que cela a participé à leur recrutement. Pour la majorité des diplômés interrogés, il s'agirait donc d'une compétence acquise ou renforcée dans le cadre de la mobilité internationale et qu'ils ont pu, s'ils considèrent qu'ils se sont améliorés sur ce point, valoriser auprès des employeurs.

Les entretiens semi-directifs qui ont été menés ont permis de préciser les éléments qui, aux yeux des diplômés, ont participé à leur recrutement. Entre compétences spécifiques et compétences transversales, tous n'insistent pas sur les mêmes aspects selon le type d'emploi qu'ils occupent. On peut en effet distinguer au sein des discours recueillis les diplômés qui ont des fonctions de management de ceux qui occupent un poste plus technique (qu'ils soient cadres ou non).

Les premiers mettent l'accent sur les compétences transversales indispensables à mettre en exergue lors des entretiens de recrutement. Selon eux, les employeurs jugent les compétences spécifiques comme secondaires, considérant que des diplômés de master pourront facilement les acquérir rapidement une fois en fonction. L'accent est davantage porté lors des entretiens sur la capacité d'intégration des jeunes diplômés dans une équipe existante. Ils doivent pouvoir montrer qu'ils savent se positionner, trouver leur place et s'adapter à un nouvel environnement. Lors de la préparation des entretiens de recrutement auxquels ils ont été soumis, ces diplômés ont dû mener un travail réflexif afin de pouvoir démontrer au mieux en quoi ils étaient capables de mettre en œuvre de telles compétences transversales. Bien que cela leur paraisse abstrait au préalable, ces diplômés expriment qu'ils ont mené un travail d'objectivation de ces compétences au travers de leurs expériences personnelles et professionnelles antérieures.

« Il y avait les compétences techniques c'est sûr, mais une fois qu'ils ont vu que globalement je les avais c'est l'aspect relationnel qui les intéressait. Ils ont beaucoup insisté là-dessus. Je l'ai ressenti au moment de l'entretien parce qu'il y avait beaucoup de questions sur le management puisque je suis amené à encadrer une équipe. »

« Le premier entretien c'était surtout sur ma personnalité, ce que je pouvais leur apporter. On a beaucoup commenté mon CV aussi. J'ai surtout beaucoup parlé de moi lors du premier entretien. Ensuite pendant les entretiens suivants on m'a plus présenté le fonctionnement et le business de la boîte et moi je devais proposer quelle place je pouvais avoir dans ce cadre. C'est surtout comment j'allais m'intégrer dans l'équipe qui importait. J'avais bien travaillé mon CV avant et préparé l'entretien. J'avais eu quelques entretiens pendant mon chômage avant donc ça m'avait permis de corriger les points sur lesquels j'étais moins à l'aise. J'avais bien travaillé sur la boîte, le poste et comment je pouvais apporter. »

Les diplômés qui occupent un poste technique insistent quant à eux sur les garanties que constituent aux yeux des employeurs la mise en œuvre de projets concrets, la maîtrise d'outils pour prouver qu'ils ont les connaissances et compétences pour être recrutés.

« Les employeurs veulent prendre le moins de risque possible avec des jeunes diplômés qui ont souvent pas assez d'expérience et si déjà pendant les études on apprend à utiliser un outil, à le manipuler et à le comprendre c'est beaucoup mieux. Moi j'avais des carences par rapport à ça quand je suis arrivée dans la vie active. »

La maîtrise de compétences transversales constitue selon eux un plus qui peut seulement permettre aux employeurs de faire la différence entre deux candidats disposant de connaissances et compétences techniques proches.

« La capacité d'adaptation, la curiosité, l'autonomie, tout ça, c'est secondaire par rapport au profil technique pour les employeurs. Ce qui les intéresse ce sont d'abord les compétences techniques ou en gestion de projet, le reste fait peut-être la différence entre deux candidats, mais pas plus. »

« En sortant des études je n'avais pas assez confiance en moi pour me sentir professionnelle et compétente parce que je n'avais rien fait de concret. Il aurait été bien de faire des projets professionnels un peu plus concrets et plus réalistes par rapport à ce qu'on nous demande de faire dans le monde du travail après. J'aurais aimé qu'on nous apprenne plus à utiliser des outils. »

« Quand je suis arrivée à l'entretien, je leur ai montré l'étude de marché que j'avais déjà faite. Avec ce que je leur ai expliqué de mon expérience ils ont vu que j'étais assez minutieuse et sérieuse et c'est ça qui leur a plu. Je suis très méthodique. C'est grâce à une expérience que j'avais faite que j'ai pu les convaincre. »

Certains diplômés font également la différence entre les compétences attendues par les employeurs selon la durée des postes proposés et le turn-over sur ces emplois. Les compétences transversales semblent selon eux privilégiées par les employeurs qui cherchent un salarié qui restera peu de temps en poste et devra ainsi prendre rapidement ses fonctions.

« Pour les postes avec beaucoup de turnover ou les CDD courts les employeurs cherchent des personnes adaptables, qui vont vite apprendre sur le tas. Pour les CDI où dans les endroits où les personnes quittent peu leur emploi, ils cherchent des compétences techniques et théoriques, le reste vient après ».

Plus globalement, l'ensemble des diplômés insiste sur l'importance de leur réseau pour multiplier les expériences professionnelles et constituer une source de recommandations possibles lors de la recherche d'un emploi après l'obtention du diplôme.

« Pendant mon cursus le seul stage obligatoire c'était le dernier. Les autres stages que j'ai faits c'était à mon initiative. Ça me paraissait indispensable. Et même pour se mettre en avant après quand on cherche du travail, avoir fait des stages c'est forcément mieux. La preuve j'en ai fait un, ils m'ont rappelé derrière pour un boulot donc ça joue, ça permet de se faire du réseau. »

« Ils étaient très satisfaits de ce que j'ai pu faire pendant ces 3 mois donc c'est plutôt à regret que mon patron n'a pas pu me garder parce qu'il n'avait pas les ressources financières suffisantes. Par la suite on va dire qu'il m'a chaudement recommandé pour que je trouve un travail ailleurs. »

On comprend dans le discours des personnes interrogées que les employeurs ont, selon elles, besoin d'être rassurés par leurs connaissances et leurs compétences, que celles-ci soient spécifiques ou transversales. Être recommandé par un autre employeur semble alors constituer une garantie limitant le risque pour les recruteurs.

3.2. Posture à l'égard de la mobilité

Nous l'avons démontré plus tôt, les diplômés partis à l'étranger ou qui souhaitent effectuer ce type de séjour occupent plus souvent un emploi de cadre et moins souvent un emploi d'ouvrier ou employé au 1^{er} mars 2015 que ceux qui n'ont jamais eu l'intention d'effectuer une mobilité internationale. Nous avons soumis l'hypothèse selon laquelle, plus que l'acquisition de compétences au cours d'une ou plusieurs expériences à l'étranger, la posture des individus à l'égard de la mobilité pourrait influencer sur leur capacité à obtenir un emploi de cadre ou au moins de ne pas subir une situation de déclassement dans les mois qui ont suivi l'obtention de leur diplôme.

Afin de tester cette hypothèse, on peut déjà rappeler que parmi les diplômés qui travaillent en France au moment de notre enquête, plus que l'expérience à l'international, c'est le souhait d'effectuer une telle mobilité qui distingue les diplômés selon leur lieu d'emploi. Ainsi plus de 3 diplômés sur 4 qui avaient envisagé une expérience à l'étranger pendant leur cursus universitaire (qu'ils soient finalement partis ou non) travaillent dans un autre département que leur département d'origine¹³, alors que cela concerne 6 diplômés sur 10 qui n'avaient jamais envisagé une mobilité internationale. Une posture volontariste à l'égard de la mobilité internationale pendant le cursus universitaire indiquerait une capacité de mobilité plus importante dans la recherche d'emploi. Les diplômés qui avaient eu le souhait d'effectuer une mobilité internationale (qu'ils soient finalement partis ou non) travaillent également plus souvent en Ile-de-France que ceux qui n'y avaient pas songé (respectivement 3 diplômés sur 10 et 2 sur 10 dont l'emploi se situe en France travaillent en Ile-de-France).

Or, les résultats de l'enquête montrent qu'exercer son emploi dans un département différent de son département d'origine ou en Ile-de-France accroît nettement la probabilité d'avoir un emploi de cadre et décroît celle d'être employé ou ouvrier. En effet, 85 % des individus qui travaillent en Ile-de-France sont cadres et 2 % sont employés ou ouvriers contre respectivement 60 % et 10 % dans une autre région française. De plus 72 % des individus qui ne travaillent pas dans leur département d'origine sont cadres et 5 % ont un emploi d'ouvrier ou employé contre respectivement 54 % et 17 % de ceux qui sont originaires du département dans lequel ils exercent leur emploi.

Ainsi, plus que la possibilité de valoriser une compétence acquise dans le cadre d'une mobilité internationale, la capacité de mobilité sur le territoire national (plus fréquente chez ceux qui avaient envisagé une expérience à l'étranger) permet de favoriser l'accès à un emploi de cadre et de réduire les situations de déclassement professionnel.

¹³ Le département d'origine est défini par le département dans lequel les diplômés ont obtenu leur baccalauréat.

Tableau 8 • Niveau d'emploi selon le lieu d'emploi et la mobilité des diplômés

	Cadres	Profession intermédiaires	Employés / ouvriers	Total
Emploi en Haute-Garonne (dép. d'origine)	59 %	26 %	15 %	100 %
Emploi en Haute-Garonne (n'est pas le dép. d'origine)	60 %	33 %	7 %	100 %
Emploi en Ile-de-France (n'est pas le dép. d'origine)	85 %	13 %	2 %	100 %
Emploi dans un autre dép. français (dép. d'origine)	46 %	35 %	19 %	100 %
Emploi dans un autre dép. français (n'est pas le dép. d'origine)	74 %	22 %	4 %	100 %
Emploi dans le dép. d'origine	54 %	29 %	17 %	100 %
Emploi qui n'est pas dans le dép. d'origine	72 %	23 %	5 %	100 %
Tous	67 %	25 %	8 %	100 %

Sources : Enquête de suivi des diplômés de master 2 de l'université Toulouse 1 Capitole 6 à 9 mois après l'obtention du diplôme, 2015.

Population : diplômés d'un master 2 d'UT1 en 2014, en emploi en France au 1er mars 2015.

3.3. Compétences spécifiques à un pays, acquisition d'un réseau professionnel à l'étranger

57 % des diplômés interrogés dans le cadre de notre enquête quantitative considèrent que leurs connaissances d'un pays, d'une culture ou d'une langue spécifique demandées par l'employeur ont contribué à leur recrutement. Notons que c'est particulièrement le cas lorsque les individus exercent leur emploi à l'étranger (76 %).

De la même manière, 43 % des diplômés qui travaillent à l'étranger considèrent qu'ils ont trouvé cet emploi en partie grâce au réseau professionnel qu'ils ont pu créer dans le cadre des mobilités internationales. Cela concerne 29 % des diplômés qui travaillent en France.

La mobilité internationale, par l'acquisition de connaissances propres à un pays et d'un réseau peuvent ainsi favoriser l'insertion professionnelle d'une partie des anciens étudiants, notamment lorsqu'ils souhaitent travailler à l'étranger.

Selon les personnes interrogées lors des entretiens semi-directifs, la réalisation d'une partie de leur cursus universitaire, voire l'acquisition d'un diplôme ou d'une certification à l'étranger semble aussi pouvoir favoriser l'insertion professionnelle à l'étranger des diplômés.

3.4. Processus réflexif

Rappelons que nous avons analysé dans le cadre de notre étude quantitative l'évaluation subjective des individus quant à leur maîtrise de 28 compétences transversales. On pourrait ainsi davantage les qualifier de sentiment de compétence. Si nous considérons comme le précise Bandura dans ses travaux qu'« *on peut mieux prévoir la conduite des personnes à partir des croyances qu'elles ont sur leurs compétences qu'à partir de ce qu'elles sont réellement capables de faire, dans la mesure où ces croyances déterminent ce qu'un individu fera de ce qu'il connaît et sait faire* »¹⁴, nous pouvons émettre l'hypothèse suivante : évaluer positivement a posteriori l'apport d'une mobilité internationale sur la maîtrise de certaines compétences peut être envisagé comme un moyen de valorisation de cette expérience. Ainsi, les individus qui portent sur leur séjour à l'étranger un regard

¹⁴ Rugh F. (1997), *Le sentiment de compétence et l'apprentissage chez l'adulte*, Examen de synthèse, Université de Montréal.

positif ne seraient-ils pas également ceux qui valorisent le mieux cette expérience auprès d'un employeur potentiel ? Plus que l'acquisition objective de compétences transversales ne serait-ce donc pas la capacité à valoriser ces compétences qui amènerait ces individus à mieux se vendre sur le marché du travail ? On émet ici l'hypothèse qu'un processus réflexif constitue un atout pour les individus dans le cadre de leurs démarches de recherche d'emploi.

José Rose rappelle par ailleurs que « pour accéder à un emploi et développer une carrière, les étudiants ont en effet besoin de maîtriser un champ de savoirs, d'accumuler et de s'approprier des connaissances, de développer des compétences susceptibles de trouver preneurs sur le marché du travail. C'est le rôle de la formation qui prend la forme traditionnelle des cours et travaux dirigés, mais ceci peut aussi s'effectuer dans des mises en situation d'apprentissages spécifiques [...] Ces ressources peuvent enfin concerner la personne elle-même lorsqu'il s'agit d'aider les étudiants à maîtriser leurs savoirs, à reconnaître leurs compétences, les usages qui peuvent en être faits et la façon dont elles peuvent se développer, à définir leurs projets personnels et professionnels. »¹⁵ Il introduit là, comme le permet la réflexivité, la notion de mise en projet. Il s'agit pour les étudiants d'acquérir la capacité à donner du sens à leurs parcours par une prise de conscience et un examen de leurs pratiques, de leurs connaissances et de leurs compétences.

Les diplômés interrogés dans le cadre d'entretiens semi-directifs indiquent qu'ils ont commencé à réfléchir à leurs compétences et à la manière de les présenter à un recruteur après l'obtention de leur diplôme. Avant, la recherche de stage s'est souvent faite soit par réseau, soit sans que l'employeur ne fasse une sélection stricte exigeant des étudiants une mise en perspective précise de leurs points forts et leurs points faibles. C'est lors de la recherche d'un premier emploi qu'ils ressentent souvent leurs lacunes sur ce point et sont ainsi amenés à réfléchir davantage à leur parcours et leurs compétences pour mieux les présenter aux recruteurs.

« L'APEC, Pôle emploi m'ont un peu aidé pour me préparer. J'ai aussi des amis qui travaillent dans les ressources humaines qui m'ont aidé. Le cabinet de recrutement par lequel j'ai été contacté pour ce poste m'a aidé par rapport à la préparation des entretiens. Ce qu'il faut dire, ce qu'il faut moins dire. J'avais bien préparé l'entretien, je m'étais renseigné sur le poste, les attentes. J'avais réfléchi à la manière d'articuler le poste avec mon profil. Et puis à force de faire des entretiens, de faire des recherches, d'échanger avec des professionnels, on apprend à se débrouiller, mais ça ne se fait pas tout seul. »

La plupart des personnes interrogées sont par ailleurs honnêtes quant au faible intérêt qu'elles ont porté pendant leurs études sur la préparation de leur insertion professionnelle.

« Je sais qu'il y avait possibilité d'avoir des choses, mais je ne m'y étais pas vraiment intéressé. À l'époque si ça ne venait pas à moi je n'allais pas vers ce genre de chose. Il n'y avait rien d'obligatoire dans le cursus. »

Le temps des études et celui de la recherche d'emploi semblent encore déconnectés pendant le cursus des étudiants qui ont du mal à faire des liens entre leurs connaissances, leurs compétences et la manière dont ils pourraient les mettre en œuvre dans le monde du travail. L'une des jeunes diplômées évoque toutefois un travail sur le CV qu'elle a effectué pendant ses études en Angleterre et qui lui a permis de réfléchir à ces questions.

« En Angleterre ils ne font pas leur CV comme ici, ils ont des CV par compétence. Quand on fait ce genre de CV on est obligé de réfléchir. En France, le CV est juste une succession de diplômes, d'expériences, mais on ne fait pas de lien entre le poste qu'on vise et notre profil, on ne montre pas ce qu'on peut apporter. Ça m'a été très utile de faire mon CV par compétence pour préparer mes entretiens d'embauche et savoir comment je pourrais me vendre. »

¹⁵bid.

Conclusion

Les travaux que nous avons menés montrent qu'il existe un lien faible entre la mobilité internationale des étudiants et leur accès à l'emploi à l'issue du master 2. On constate en revanche que la capacité de mobilité en début de vie active, plus souvent présente chez les individus qui ont effectué un séjour prolongé à l'étranger pendant leur cursus, favorise l'accès à un emploi de cadre et à dimension internationale.

La mobilité internationale, notamment via les programmes d'échanges internationaux, privilégie souvent les meilleurs étudiants, du point de vue à la fois de leurs résultats universitaires et de leur niveau en langue étrangère. Dans la mesure où la réussite des étudiants est étroitement liée à leur origine sociale¹⁶, la mobilité internationale en cours d'études n'accentuerait-elle pas les inégalités sociales en termes de professionnalisation du parcours des étudiants ? Comme le souligne José Rosé, selon l'angle d'approche qu'elle adopte, l'implication de l'université dans la professionnalisation du parcours des étudiants peut être envisagée comme une façon d'accentuer ou de réduire les inégalités sociales¹⁷. En parallèle du développement des échanges internationaux pour une petite partie des étudiants, utiliser la mobilité internationale pour repérer ce qu'une expérience à l'étranger apporte en termes d'acquisition de compétences transférables sur le marché du travail et mettre en place des dispositifs permettant, pour les non-mobiles, de développer certaines de ces compétences peut être envisagé comme un moyen de faire profiter au plus grand nombre d'une partie des bienfaits de la mobilité internationale sur le parcours des diplômés. En effet, « *en dotant le plus grand nombre d'étudiants, notamment les plus démunis, de ces ressources supplémentaires et de la capacité à les mobiliser, on peut contribuer à réduire les inégalités liées aux situations familiales et sociales.* »¹⁸

Des dispositifs universitaires comme les Centres de Ressources en Langues visent par exemple à développer les compétences linguistiques des étudiants. Cela permet d'une part aux étudiants dont le niveau en langue étrangère est faible de progresser dans l'optique d'une candidature à la mobilité internationale dans le cadre d'un échange universitaire. D'autre part, ceux qui, pour d'autres raisons, ne peuvent effectuer une mobilité internationale peuvent progresser en langue étrangère grâce à ces dispositifs.

De la même manière, des dispositifs mis en œuvre pour aider les étudiants à réfléchir à leur projet professionnel ainsi qu'aux connaissances et compétences qu'ils ont développés sont sans doute un moyen intéressant de les mener vers un travail réflexif pertinent pour leur parcours et leur future insertion professionnelle. S'ils existent, ces dispositifs semblent encore trop peu mobilisés par les étudiants.

Bibliographie

Agenda Européen pour l'Éducation et la Formation des Adultes – Coordination française (2014), *Compétences transversales en contexte professionnel : objectiver, graduer, évaluer*, Rapport de synthèse du Comité opérationnel 4.

Agulhon C., Convert B., et al. (2011), « La professionnalisation : l'un des vecteurs du processus de Bologne ? », *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, Hors-série n° 3.

Ballatore M. (2010), *ERASMUS et la mobilité des jeunes Européens*, Éducation et Société, PUF.

¹⁶ Gruel L. (2002), « Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. », *OVE Infos*, n°2.

¹⁷ Rose J. (2014), *Mission insertion : un défi pour les universités*, Presses universitaires de Rennes.

¹⁸ *bid.*

- Ballatore M., Blöss T. (2008), « L'autre réalité du programme Erasmus : affinité sélective entre établissements et reproduction sociale des étudiants », Céreq, *Formation emploi*, n° 103.
- Ballatore M. (2011), « Echanges internationaux en Europe et apprentissages : l'exemple de la mobilité étudiant institutionnalisée par le programme Erasmus », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n°3, p.149-166.
- Commission européenne (2012), Description des compétences transversales et personnelles nécessaires pour l'emploi, Young Employment System For Mobility in Europe.
- Commission européenne (2014), Etude d'impact Erasmus : les effets de la mobilité sur les compétences et l'employabilité des étudiants et sur l'internationalisation des établissements d'enseignement supérieur.
- Comte M. (2004), « Les séjours d'études à l'étranger des étudiants : la quête d'un bonus pour l'emploi et la formation ? », Céreq, *Formation emploi*, n°85, p.77-86.
- Dubar C. (2001), « La construction sociale de l'insertion professionnelle », *Éducation et Sociétés*, n°7, p.23-36.
- Erlich V. (2012), *Les mobilités étudiantes*, Panorama des savoirs, La documentation française.
- European Commission (2010), « Employers' perception of graduate employability », The Gallup Organization, *Flash Eurobarometer*, n° 304.
- Garneau S. (2006), *Les mobilités internationales à l'ère de la globalisation*, Thèse de doctorat de sociologie, Université Lumière-Lyon 2.
- Garneau S. (2006), « Mobilités étudiantes et socialisations professionnelles en France et au Québec. La construction d'une typologie comme outil de comparaison internationale », *SociologieS, Premiers textes*.
- Garneau S. (2007), « Les expériences migratoires différenciées d'étudiants français. De l'institutionnalisation des mobilités étudiantes à la circulation des élites professionnelles? », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 23 - n°1.
- Gayraud L., Simon-Zarca G., Soldano C. (2011), *Université : les défis de la professionnalisation*, Céreq, Nef, n° 46.
- Giret J-F., Stoeffler-Kern F. et al. (2009), *Approches de la mobilité étudiante*, Céreq, Net.Doc, n° 48.
- Gruel L. (2002), « Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. », *OVE Infos*, n°2.
- Guégnard C., Calmand J., Giret J-F, et al. (2008), « La valorisation des compétences des diplômés de l'enseignement supérieur en Europe », Céreq, *Bref*, n°257.
- Guillaumin C. (2009), « La réflexivité comme compétence : Enjeu des nouvelles ingénieries de la formation », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 14, p. 85-101.
- Labadie F., Talleu C. (2015), « Développer la mobilité européenne et internationale des jeunes. Actions et dynamiques d'acteurs dans le cadre non formel », INJEP, *Cahiers de l'action*, n°44.

- Lainé F. (2011), « « Compétences transversales » et « compétences transférables » : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles », Centre d'Analyse Stratégique, *La note d'analyse travail emploi*, n°219.
- Perrenoud P. (2000), « Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? », *Recherche et Formation*, n°35.
- Pourhadi T. (2012), *Impacts des échanges universitaires internationaux sur les étudiants de l'Université Lumière Lyon 2: cap sur le Brésil*, Mémoire de Master 2 Recherche en Sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2.
- Rose J. (2014), *Mission insertion : un défi pour les universités*, Presses universitaires de Rennes.
- Ruph F. (1997), *Le sentiment de compétence et l'apprentissage chez l'adulte*, Examen de synthèse, Université de Montréal.
- Teichler U. (2011), « Mobilité étudiante, succès et échecs du Processus de Bologne », Campus France, *Repères*, n°3.
- Schomburg H., Teichler U. (2008), « Mobilité internationale des étudiants et débuts de vie active », Céreq, *Formation Emploi*, n°103, p.41-55.
- Wittorski R. (2008), « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés », Céreq, *Formation emploi*, n°101, p.105-117.
- Wittorski R. (1998), « De la fabrication des compétences », *Education permanente*, n°135, p.57-69.
- Wittorski R. (2008), « La professionnalisation », *Savoirs*, n° 17, p. 9-36.

Annexe

Evaluation des niveaux de compétences transversales avant la préparation du premier séjour à l'étranger et après la mobilité internationale

Compétences		Niveau moy AVANT (mAV)	Niveaux 3+4 AVANT	Niveau moy APRES (mAP)	Niveaux 3+4 APRES	Evolution niveaux moy (mAP- mAV)	Amélioration du niveau	
FORMATION	Maitrise de son propre domaine de formation (connaissances et compétences techniques)	2,31	38%	3,04	83%	0,73	57%	
	LANGUES	Maitrise d'une langue étrangère à l'oral	1,98	24%	3,41	92%	1,43	88%
		Maitrise technique et/ou scientifique d'une langue étrangère dans votre domaine	1,92	20%	3,14	82%	1,22	81%
Maitrise d'une langue étrangère à l'écrit		2,14	30%	3,28	89%	1,14	81%	
COMMUNICATION	Identification des normes de communication propres à une culture	2,08	27%	3,2	88%	1,12	79%	
	Respect des usages et normes de communications d'autrui	2,71	63%	3,39	97%	0,68	60%	
	Capacité à s'exprimer en public	2,23	37%	3,13	80%	0,9	69%	
DECISIONNELLE	Etre force de proposition	2,23	33%	2,88	72%	0,65	55%	
	Capacité à prendre des décisions	2,36	42%	3,08	85%	0,72	63%	
	Savoir ce que l'on veut	2,19	45%	2,92	72%	0,73	62%	
ESPRIT D'ENTREPRISE	Ouverture à l'idée de relever de nouveaux défis, de mettre en place de nouveaux projets	2,44	42%	3,41	94%	0,97	76%	
	Mobilité	2,58	51%	3,59	96%	1,01	82%	
	Curiosité, envie d'apprendre de nouvelles choses	3,02	72%	3,69	98%	0,67	69%	
PLANIFICATION	Adaptation à de nouvelles situations	2,37	44%	3,48	97%	1,11	82%	
	Gestion des situations imprévues	2,22	35%	3,24	91%	1,02	70%	
	Gestion de tâches administratives	2,24	35%	2,99	77%	0,75	60%	
	Gestion de son temps, planification, anticipation	2,36	42%	2,97	76%	0,61	55%	
	Capacité à prioriser	2,38	45%	3	81%	0,62	51%	
RELATIONNELLE	Adaptation à d'autres cultures ou modes de fonctionnement	2,38	43%	3,5	98%	1,12	82%	
	Capacité à aller vers les autres	2,48	48%	3,39	94%	0,91	75%	
	Capacité à travailler en équipe	2,63	59%	3,25	91%	0,62	53%	
	Tolérance envers les valeurs et comportements d'autrui	2,89	68%	3,51	97%	0,62	64%	
	Intégration dans un groupe inconnu	2,23	40%	3,3	91%	1,07	76%	
COGNITIVE	Autonomie	2,65	59%	3,66	99%	1,01	82%	
	Adaptation à de nouveaux modes d'apprentissage ou de travail	2,25	37%	3,28	92%	1,03	77%	
	Connaissance de soi, de ses points forts et de ses points faibles	2,17	31%	3,22	91%	1,05	75%	
	Confiance en soi	2,08	25%	3,06	72%	0,98	75%	
	Gestion du stress	2,32	41%	3	78%	0,68	56%	

Sources : Enquête de suivi des diplômés de master 2 de l'université Toulouse 1 Capitole 6 à 9 mois après l'obtention du diplôme, 2015.

Population : diplômés d'un master 2 d'UT1 en 2014, partis au moins une fois à l'étranger en dehors de périodes de vacances pendant leur cursus universitaire.

Accompagner les étudiants dans leur professionnalisation : le rôle de l'université

Philippe Lemistre^{*}, Boris Ménard^{**}

La hausse du niveau de chômage des jeunes est un argument souvent mobilisé pour légitimer des politiques publiques en faveur de cette population. Or, le chômage dans l'enseignement supérieur s'accroît. Par exemple pour les deux générations de diplômés du supérieur en 2004 et 2010, trois ans plus tard (en 2007 et 2013) les taux de chômage des sortants de licences générales, professionnelles et de master s'accroissent passant respectivement de 11,6 %, 5,1 % et 6,3 % à 13,8 %, 9,9 % et 11,9 % (Ménard, 2014).

Au-delà d'une supposée inadéquation des formations initiales aux besoins du marché du travail, dans un pays réputé « adéquationniste » (Charles, 2014), les difficultés d'insertion des jeunes sont souvent parfois imputées à leur absence de préparation au marché du travail¹. L'adéquationnisme, c'est supposer qu'une formation d'une spécialité donnée sera particulièrement bien valorisée dans un emploi de même spécialité, ce qui pousse à des politiques de professionnalisation des contenus de formation, par exemple la création des licences professionnelles. L'opérationnalisation de la mise en relation « adéquate » entre formations et emplois passe alors par les dispositifs d'orientation ou de préparation au projet professionnel, ainsi que nombre de dispositifs destinés à développer et faire mieux connaître à l'employeur potentiel les compétences individuelles. On peut citer par exemple des initiatives françaises dans ce domaine adossées à des dispositifs européens : le supplément au diplôme qui présente le contenu de la formation et les compétences acquises², les démarches e-portfolio³, directement portées par la logique européenne de sécurisation des parcours individuels.

Ces dernières sont toutefois moins adéquationnistes que leur traduction française. L'approche adéquationniste est critiquée notamment, car les formations délivrent des compétences transversales qui permettent de s'adapter à nombre d'emplois. Une bonne formation n'est donc pas nécessairement une formation adéquate, au sens de la spécialité, mais peut-être une formation qui ouvre le plus grand champ des possibles. De fait, d'une part la majorité des jeunes en France ne travaillent pas dans leur spécialité de formation (Giret, Lopez, Rose, 2005) et d'autre part, travailler hors de sa spécialité de formation n'est pas nécessairement pénalisant (Bruyère et Lemistre, 2010). De plus, les évolutions constantes sur le marché du travail inviteraient davantage à raisonner en termes d'adaptabilité au marché plutôt que d'adéquation en spécialité. Ainsi, l'objectif des politiques européennes et leurs traductions nationales est l'employabilité des individus qui repose sur l'ensemble des compétences acquises. « *L'employabilité, c'est la capacité à demeurer autonome dans un développement de carrière, la capacité à intéresser successivement plusieurs employeurs, à changer de voie, à forger son itinéraire professionnel* » (Gazier, 2003, p. 97). Le parcours de formation

^{*} CERTOP (CNRS Université Toulouse Jean-Jaurès) et Céreq.

^{**} Céreq (DEEVA) et CERTOP.

¹ Une situation qui peut s'analyser comme une conséquence d'un adéquationnisme ancré aussi bien dans les politiques publiques que dans les représentations des jeunes, et qui les conduiraient à peu se soucier de leur insertion à venir en cours d'études (Delès, 2016).

² Le supplément au diplôme est directement inspiré du dispositif européen Europass, voir notamment la circulaire n°2006-202 DU 8-12-2006 du ministère de l'Éducation nationale (Direction Générale de l'Enseignement Supérieur).

³ Un e-portfolio est une collection d'informations numériques décrivant et illustrant l'apprentissage ou la carrière d'une personne, son expérience et ses réussites. C'est un espace privé et son propriétaire a le contrôle complet de son accès, comment, qui et quand. Le contenu des e-portfolios et les services associés peuvent être partagés avec d'autres pour : accompagner les validations des acquis de l'expérience ; compléter ou remplacer des examens ; réfléchir sur son apprentissage ou sa carrière ; accompagner le développement de la formation professionnelle continue, planifier l'apprentissage ou la recherche d'un travail.

initial doit donc être valorisé dans son ensemble pour assurer cette employabilité et les diplômes doivent être déclinés en compétences. C'est la proposition du cadre européen des certifications (EQF European Qualifications Framework) qui décrit et hiérarchise les contenus de diplômes en sept niveaux et trois catégories (skills, knowledge, et competence). Il est relayé en France par la mise à jour de la nomenclature des diplômes et leur inscription - y compris récemment les diplômes universitaires - au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), et la mise en place du supplément au diplôme à l'université, notamment. La question de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur tend alors vers une conception plus large qui englobe les notions d'employabilité et de compétences tant professionnelles que sociales (Gayraud, Soldano, Simon-Zarca, 2011). En moins de dix ans, les conditions qui vont conduire à impliquer plus fortement les universités dans le devenir professionnel de leurs formés vont être réunies. En France, ce mouvement se traduit par la réorganisation de l'offre de formation selon la logique LMD. Dans le même temps, l'idée selon laquelle les formations supérieures générales doivent aussi développer l'employabilité des étudiants se diffuse. Lutter contre l'échec en licence par une meilleure information sur les filières post-bac, développer un rapprochement durable de l'université avec les milieux économiques, améliorer le taux d'insertion en licence et master en préparant les étudiants à s'insérer sur le marché du travail, sont autant d'injonctions que l'on retrouve dans divers rapports (Hetzl, 2007, par exemple).

C'est dans ce contexte que la loi relative aux libertés et aux responsabilités des universités (LRU), promulguée en 2007, a inscrit l'orientation et l'insertion professionnelle comme une des missions prioritaires des universités. Dans cette perspective, on fait l'hypothèse que « *préparer son insertion professionnelle suppose l'acquisition et la maîtrise de ressources informationnelles et relationnelles* ». De plus, l'inégale répartition de ces ressources selon l'origine sociale des étudiants légitimerait une intervention publique pour « *doter les plus démunis de telles ressources* » (Rose, 2014). Dans cette optique, des dispositifs pour accompagner les jeunes dans leur orientation et à la préparation de leur entrée sur le marché du travail ont été intégrés aux cursus universitaires. Par ailleurs, les services dédiés déjà existants ont été consolidés - c'est le cas des Services universitaires d'information (SUIO) ou des services des stages - et d'autres ont été créés comme les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP).

L'enquête Génération 2010 intègre pour la première fois un module de questions qui permet d'étudier la diffusion de ces dispositifs parmi les sortants de l'enseignement supérieur interrogés, et également leur ressenti quant à leur utilité.

Avant de dresser à partir de cette source un état des lieux de la diffusion de ces dispositifs suivant les différents niveaux et spécialités, et d'examiner les déterminants de la participation à ces dispositifs, la première partie rappelle les enjeux de l'évaluation de tels dispositifs en mobilisant différentes approches théoriques. La seconde partie porte sur les effets des aides universitaires en interrogeant autant leur efficacité à l'insertion que leur potentielle contribution au renforcement ou à la limitation des inégalités.

1. Les aides de l'université pour l'insertion : quelles finalités pour quel public ?

1.1. Les enjeux de l'évaluation des dispositifs universitaires pour l'insertion des jeunes

L'objectif de cette sous-section est de proposer une courte synthèse, sans doute caricaturale, de points de vue théoriques qui soulignent les enjeux d'une évaluation des dispositifs mis en œuvre à l'université.

En effet, tel que cela a été présenté en introduction, il semblerait que l'intérêt et la légitimité de l'intermédiation de l'université pour le marché du travail soient peu contestables, compte tenu notamment du chômage croissant des jeunes. Or, les dispositifs universitaires privilégient une certaine lecture de la problématique de la formation des étudiants et de leur insertion professionnelle. Leur finalité réside dans l'ajustement et la valorisation des compétences acquises par les jeunes à celles requises par les employeurs. Cette logique économique et marchande, dite de l'offre et inspirée de la théorie du capital humain, semble être la seule lecture envisagée pour problématiser et résoudre les questions d'entrée dans la vie active des jeunes diplômés. Toutefois, le rôle du système éducatif pour qualifier les individus sur le marché du travail interroge, notamment en sociologie du travail, car « octroyer à l'école des objectifs de qualification revient à nier que la qualification est d'abord un rapport social, à désigner l'école comme principale responsable du chômage, du déclassement et plus largement de la (re)production des inégalités » (Tanguy, 1986, p. 56). Dans ce cas, rejeter une quelconque responsabilité de l'école dans le chômage et le déclassement pour les imputer, soit à des mécanismes de différenciations sociales, soit à des causes macroéconomiques extérieures au système éducatif, induit que l'aide de l'université pour intégrer le marché du travail pourrait être perçue comme le renforcement d'un système de tri, système au service des employeurs. Cette fonction de tri du système éducatif dans une perspective non marchande est également mobilisée par les économistes institutionnalistes, dits de la demande, inspirés de Thurow (1975), qui considèrent le marché comme une institution. Dans cette perspective, le niveau de formation est un indice d'adaptabilité à l'emploi qui détermine la place de l'individu dans les files d'attente pour l'emploi. Des files d'attente qui résultent de l'absence d'ajustement marchand entre offre et demande, et d'une construction historique des structures d'emplois qui échappent en grande partie à la logique marchande. Or, le mode de régulation sous-jacent aux politiques publiques dans l'enseignement supérieur est le mode marchand. Ce référentiel est qualifié par certains sociologues et politistes de néolibéral dans le cadre du new public management et considéré comme un construit social historiquement situé (Jobert, 1995, notamment). En quelque sorte, faire entrer à l'université les catégories du marché du travail en mettant en œuvre des dispositifs de la LRU, c'est socialiser les coûts de recrutement des employeurs (Kergoat et Lemistre, 2014), et en aucun cas résoudre le problème du chômage qui a des causes externes, ou celui de l'adéquation qui n'est peut-être pas un problème.

Même si l'on adhère à la perspective non marchande, il reste une justification possible à la mise en œuvre des dispositifs universitaires : la réduction des inégalités. Dans ce domaine nous nous limiterons à deux approches récemment associées, l'une économique, celle des capacités de Sen et l'autre sociologique de Bourdieu.

L'approche par les capacités s'intéresse aux « fonctionnements », ou réalisations possibles, et à la « capacité » dont dispose une personne de réaliser les fonctionnements qu'il ou elle a des raisons de valoriser » (Sen, 2000, p.24). Ainsi, la capacité selon Sen est « un ensemble de fonctionnements qui indique qu'un individu est libre de mener tel ou tel type de vie » (Sen, op. cit. p.76). Plus un individu est doté en capacités et plus il est en mesure d'atteindre les accomplissements qu'il s'est fixés. En d'autres termes, la capacité est pour Sen une forme de liberté : la liberté substantielle

d'atteindre différentes combinaisons de fonctionnements. Toutefois, les fonctionnements envisagés restent totalement soumis à la place de l'individu dans la société. Ainsi, « *les préférences ne sont pas rigides, elles sont adaptatives, elles s'adaptent aux conditions sociales. Si la société met certaines choses hors d'atteinte de certains individus, ils apprennent d'ordinaire à ne pas les désirer* » (Nussbaum, 2012, p.81). À chaque moment d'effectuer un choix, la liberté substantielle est donc bornée à la fois par les dotations initiales ou « ressources », dans le langage de la théorie des capacités, et également par la possibilité de convertir les ressources à disposition en fonctionnement. « *Le degré avec lequel une personne peut transformer une ressource en fonctionnement* » (Robeyns, 2011), est un « *facteur de conversion* ». Par exemple pour les parcours d'études, les facteurs de conversion individuels ont trait à la réussite scolaire des jeunes au sein du système éducatif. Les facteurs de conversion sociaux désignent le contexte sociopolitique et culturel qui peut être favorable ou non à la conversion des ressources et des droits formels en capacités, et donc en fonctionnements.

Les dispositifs universitaires apparaissent alors comme des facteurs de conversion issus de politiques publiques qui permettront à tous d'augmenter leur liberté d'action et plus concrètement de valoriser une ressource : le diplôme universitaire, un fonctionnement précédemment acquis à l'université.

L'un des principaux écueils de l'approche de Sen, si ce n'est le principal, est que « *la liberté y est évaluée en dehors de toute question de pouvoir* » (Eymard-Duvernay, 2008, p.195). Or, « *en l'absence d'analyses positives des rapports de pouvoir, des contraintes d'accumulation et de la nature des États, le vœu de Sen d'une organisation sociale qui reconnaîtrait les conflits d'intérêts et leur trouverait une solution équitable apparaît plus comme une pieuse exhortation que comme la conséquence nécessaire d'une procédure parfaite dans une société juste* » (Vinokur, op.cit., p.938).

Afin de pallier cet inconvénient majeur, plusieurs sociologues vont mobiliser l'approche de Bourdieu. La conceptualisation du capital par Bourdieu enrichit la compréhension de l'ensemble des ressources et de leur conversion en fonctionnements (Schulteis, 2009), en particulier dans l'analyse des trajectoires éducatives (Hart, 2012). Le capital ou plutôt les capitaux (culturels, économiques, sociaux) regroupent l'ensemble des ressources matérielles et immatérielles conférant certaines dispositions à agir au sein d'un champ. Les différentes formes de capitaux permettent en partie d'expliquer pourquoi certains fonctionnements réalisés sont mobilisés différemment comme ressources pour atteindre de nouveaux fonctionnements alternatifs, documentant ainsi les facteurs de conversion dans la typologie proposée par Robeyns. Surtout, les capitaux sont directement issus et déterminants du processus de socialisation des individus qui leurs confèrent certaines dispositions⁴. Ces dernières sont fortement contraintes par les capitaux culturels et soulignent la difficulté des individus à convertir des ressources en capacités, non pas car ils ne sont pas libres de le faire, mais parce que leur socialisation ne leur a pas donné les facteurs de conversion nécessaires.

Concrètement, avec un diplôme donné (ressource), l'origine sociale (facteur de conversion sociale) va conduire à une valorisation (fonctionnement) défavorable, pour les moins dotés en capital social. Par exemple, un jeune détenteur de master d'origine sociale modeste n'atteindra pas le statut cadre, contrairement à un jeune au capital social élevé. On peut invoquer autant l'absence de réseau social que des savoir-être inadaptes au marché du travail. Les dispositifs universitaires apparaissent alors comme un moyen de pallier ces inconvénients en préparant les jeunes au marché du travail.

Toutefois, la logique des politiques menées dans les universités et portée par la LRU est celle de la massification des dispositifs et non du ciblage des publics. On peut alors s'interroger tant sur les

⁴ Si l'on considère l'action comme la traduction d'un système de prescriptions ou d'un schème – pratique, interprétatif ou cognitif – en un comportement actualisant la somme d'instructions qu'une source de régulation serait censée contenir, « *attribuer une disposition à un individu, c'est supposer une forte tension anticipatrice de celui-ci vers un comportement possible susceptible de valoir comme une actualisation de cette disposition* » (Bourdieu 1997, p. 113). Les dispositions sont intériorisées et actualisées à la suite d'ensemble d'actions d'inculcation dans les situations sociales vécues par chaque individu.

publics qui se saisissent des dispositifs que sur leur efficacité. Si ce sont à nouveau les plus dotés en capital social qui mobilisent le plus les dispositifs et en retirent un avantage supplémentaire sur le marché du travail, les dispositifs augmentent alors les inégalités et participent d'un renforcement du processus de tri effectué par le système éducatif pour le marché du travail. Il convient donc d'examiner tant les déterminants de la participation aux dispositifs que leurs effets. C'est l'objet des développements suivants.

1.2. La diffusion des dispositifs d'aide de l'université par finalité

Encadré 1 • Le module professionnalisation de l'enquête Génération

L'enquête Génération 2010 effectuée en 2013 intègre un questionnaire financé par les services du ministère de l'Enseignement supérieur relatif aux dispositifs mis en place dans les cursus pour faciliter l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants dans la vie active. Seuls les jeunes en année terminale de diplôme en 2009/2010 étaient concernés par ce module. Notre étude se focalise sur les universités, afin notamment de tenter d'examiner le rôle des aides universitaires après la LRU. Nous avons donc retenu uniquement les diplômés d'université (hors écoles d'ingénieurs, de commerce, BTS, etc.), de licence et master (hors diplômés master 1, docteurs et autres diplômes, diplômés d'IUT dont le DUT est le diplôme final). L'échantillon de 4 806 individus est représentatif de 93 020 jeunes sortis diplômés de licence ou master en 2010 et interrogés en 2013.

Les dispositifs proposés par les universités sont multiples, même pour une finalité identique. Il n'est donc pas possible d'interroger pour une enquête nationale un étudiant sur un dispositif spécifique à son université, et souvent à sa filière. De plus, les dispositifs mis en œuvre dans les universités, que ce soit au sein d'unités d'enseignement (travaux dirigés le plus souvent), ou dans le cadre des prises en charge individuelles ou collectives par les services dédiés, ont des objectifs qui se recoupent. Par ailleurs un même dispositif poursuit souvent plusieurs objectifs. C'est le cas, par exemple, du portefeuille d'expériences et de compétences, dispositif évalué par le Céreq (*Bref* n°331), évaluation dont les questions mobilisées ici sont directement inspirées. Pour approcher les dispositifs dans leur diversité, une solution est de les saisir au regard de leurs finalités, une acception large qui laisse de côté la multiplicité des actions, tant en termes de volumes horaires consacrés que de méthodes. La forme de la question posée était : « Avez-vous obtenu une aide de l'université pour... », avec les finalités suivantes : réaliser un CV, contacter des entreprises, identifier vos compétences, connaître vos débouchés professionnels, construire votre projet professionnel, obtenir un stage.

Il est très important de noter que l'interrogation portait exclusivement sur les dispositifs d'aide potentiellement mobilisés uniquement l'année 2009/2010. Pour les réponses positives une question était posée sur l'utilité de chaque type d'aide (utile / inutile)

Tableau 1 • Participation aux dispositifs par filières et niveaux

A bénéficié d'une aide de l'université pour :	Réaliser CV		Contacter entreprises		Identifier les compétences		Connaître les débouchés professionnels		Construire le projet professionnel		Obtenir un stage	
	Bénéficiaires	Aide utile	Bénéficiaires	Aide utile	Bénéficiaires	Aide utile	Bénéficiaires	Aide utile	Bénéficiaires	Aide utile	Bénéficiaires	Aide utile
Licence générale	17,4	81,8	16,6	67,2	13,3	85,7	29,0	80,0	19,7	76,4	25,4	77,0
Licence Arts Lettres langues et sciences sociales (hors *)	12,5	82,2	10,2	72,7	11,2	84,4	25,9	76,7	16,4	75,8	21,1	77,7
Licence Droit éco gestion*	23,4	87,6	24,1	65,8	14,4	96,2	30,1	83,7	20,5	77,1	26,0	71,9
Licence Sciences	21,4	72,7	22,5	63,1	16,9	75,9	35,3	81,9	26,7	76,4	35,0	81,0
Licence professionnelle	46,6	82,6	42,0	71,9	24,1	93,9	43,9	87,7	26,8	87,0	42,0	81,8
Licence Pro indus	52,7	81,8	45,3	69,7	24,4	96,1	43,4	85,2	25,6	82,1	44,6	81,6
Licence Pro tertiaire	40,5	83,7	38,7	74,4	23,7	91,6	44,5	90,2	28,1	91,5	39,4	82,0
Master	36,7	81,3	31,5	69,4	19,7	88,4	39,1	88,1	26,3	87,1	42,3	78,3
Master 2 Arts Lettres langues et sciences sociales (hors *)	28,1	79,8	21,6	63,2	16,7	83,3	39,1	86,0	21,3	90,1	35,5	80,6
Master 2 Droit éco gestion*	40,2	79,9	34,6	68,9	21,3	86,8	37,2	88,2	29,0	86,5	42,0	74,0
Master 2 Sciences	41,9	84,8	38,9	74,3	21,0	96,0	42,2	90,5	28,2	85,4	51,3	81,9
Tous	35,1	81,7	30,8	69,8	19,4	89,4	38,2	86,9	25,2	85,5	39,1	78,9

Source : Céreq, enquête Génération 2010.

La palette des dispositifs d'accompagnement proposés aux étudiants est large et diversifiée. Certains dispositifs se focalisent plus sur la préparation de l'insertion professionnelle : aide à la réalisation du CV et à la construction du projet professionnel, aide pour identifier ses compétences ou connaître les débouchés professionnels. D'autres sont plus centrés sur la prise de contact avec le milieu professionnel, tels que l'accompagnement pour contacter des entreprises ou pour trouver un stage.

La promulgation de la LRU a surtout permis de diffuser ces dispositifs d'accompagnement et de professionnalisation dans les filières universitaires généralistes qui n'avaient pas déjà cette tradition, au contraire des grandes écoles et, dans une moindre mesure, dans les filières professionnelles courtes rattachées à l'université, essentiellement les IUT. Ainsi, la part de bénéficiaires d'au moins une aide de l'université⁵ s'échelonne de 59 % pour les diplômés de L3 jusqu'à 76 % pour les diplômés de master 2. Les filières professionnelles courtes devancent légèrement les diplômés de master 2 (80 % pour les BTS/DUT et 83 % pour les licences professionnelles) sans parvenir à rivaliser pour autant avec les grandes écoles (plus de 90 % de bénéficiaires) (Calmand, Ménard et Mora, 2015).

À l'université, les dispositifs d'accompagnement des étudiants dans leur orientation et leur insertion, dans leur forme actuelle, sont encore récents. En effet, ils sont, pour partie, encore en phase de généralisation. C'est une des raisons pour lesquelles un certain nombre de jeunes sont sortis de l'enseignement supérieur en 2010 sans avoir bénéficié d'aide de l'université. Dans les grandes écoles en revanche, ces dispositifs sont déjà généralisés. Pour ces formations, si certains jeunes n'ont pas bénéficié des aides proposées, c'est parce qu'ils les ont refusées, ne souhaitant pas se faire accompagner (Calmand *et al.*, *op.cit.*).

Pour les seuls diplômés de licence et master, les dispositifs d'aide de l'université proportionnellement les plus importants sont l'aide au stage qui concerne 39,1 % des interrogés (tableau 1), et l'aide pour connaître les débouchés professionnels (38,2 %). L'aide la moins diffusée est celle pour identifier les compétences, avec tout de même un étudiant sur cinq qui déclare en avoir bénéficié (19,4 %). Les différences s'établissent ensuite entre filières et niveaux. La licence générale est de loin celui où les dispositifs sont le moins diffusés, avec des écarts au minimum de 10 % pour chaque dispositif avec les deux autres filières professionnelles⁶. La licence générale ayant a priori une finalité de poursuite d'études, il peut sembler normal que les dispositifs pour l'insertion n'y soient pas particulièrement développés. Toutefois, il est très important de rappeler plusieurs éléments qui relativisent une telle conjecture. Tout d'abord, la distinction entre filières générales et professionnelles telle qu'abordée ici est surtout « institutionnelle », au sens d'une répartition des formations dans une logique historique propre aux ministères de tutelle successifs. Ainsi, au sein des filières dites générales, des spécialités s'avèrent plus professionnelles que générales, qu'il s'agisse des contenus, pour le droit par exemple, ou des usages, pour les STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives), où le niveau de sortie naturel est de très loin le niveau licence (Calmand *et al.*, *op.cit.*). Ensuite, certes « seulement » un étudiant sur 10 diplômés de licence quitte le système éducatif à ce niveau, mais, en effectif, les sortants de licences générales sont, pour la génération retenue ici, aussi nombreux que les sortants de licences professionnelles (6 % de la génération 2010 pour les deux types de licence, Ménard, *op.cit.*).

En tout état de cause, pour les filières générales, des disparités fortes sont observées entre spécialités de formation, avec une sous-représentation des dispositifs dans les domaines arts, lettres, langues et sciences humaines et sociales (ALLSHS) (hors droit éco gestion). On peut invoquer la plus forte insertion de ces jeunes dans la fonction publique qui limite la nécessité des dispositifs, et également la réticence de certaines filières à concevoir l'université avant tout comme un pourvoyeur de main d'œuvre pour le marché du travail (arts et lettres, sociologie, notamment), réticence qui

⁵ Parmi les huit dispositifs répertoriés dans l'enquête, nous en avons laissé deux de côté car ils comptent peu d'effectifs : il s'agit des dispositifs d'aide à l'entrepreneuriat et à la création d'entreprise.

⁶ A noter que le master est supposé uniformément professionnel, puisque la distinction master recherche et professionnel a disparu (ou du moins est censée avoir...).

s'accompagne d'un rejet des dispositifs pour l'insertion, et de la professionnalisation de l'université en général (Beaupère, Bosse et Lemistre, 2014). On retrouve cette disparité entre filières au niveau master, y compris pour l'accès au stage, stage obligatoire commun à toutes les filières. L'aide de l'université concerne plus d'un étudiant sur deux pour les masters en sciences (51,3 %) contre 42 % pour droit éco gestion et 35,5 % pour ALLSHS (hors droit éco gestion).

La filière quasi championne toutes catégories pour les aides mobilisés est la licence professionnelle (au coude à coude avec les masters pour l'aide pour obtenir un stage). Quatre aides parmi six ont été mobilisées par plus de quatre étudiants sur dix. Les disparités apparaissent plus faibles entre les deux grandes filières de licence professionnelle (industrielle versus tertiaire) que pour les domaines de spécialités communs aux licences générales et masters. Une seule est remarquable : l'aide au CV concerne plus d'un étudiant sur deux pour les licences professionnelles industrielles (40,5 % dans les filières tertiaires).

1.3. La participation aux dispositifs universitaires est-elle discriminante à filière donnée ?

La filière de formation est donc particulièrement déterminante de l'aide délivrée par l'université. Les dispositifs se déploient également différemment dans les filières et selon les niveaux. Or, une spécificité de l'université est la sélectivité des publics entre filières et niveaux, avec notamment une forte reproduction sociale entre niveaux. Pour ce dernier aspect, par exemple, un jeune sur trois dans la tranche d'âge des 18-23 ans est fille ou fils d'ouvrier en 2013. Or, l'année universitaire 2013/2014, les enfants d'ouvriers représentent environ un étudiant sur dix parmi l'ensemble des étudiants en licence, et moins encore pour les masters⁷. Plus que la profession des parents, c'est leur niveau d'études qui apparaît déterminant de leur socialisation à l'enseignement supérieur, traduisant une transmission du capital culturel. Par exemple, pour la Génération 2010, un quart des jeunes diplômés de master ont deux parents diplômés du supérieur, contre un sur dix pour les détenteurs de licences professionnelles et moins de 15 % pour les licences générales.

Quant à la sélectivité entre filières, elle est liée non seulement à l'origine sociale (Merle, 2012), mais également aux performances antérieures, dans le secondaire ou le premier cycle du supérieur. Pour ce premier aspect concernant la Génération 2010, 17,7 % des étudiants de droit éco gestion ont deux parents diplômés du supérieur contre 12,2 % pour les licenciés en sciences. À l'autre extrême, les licences de sciences comptent 45,5 % d'enfants dont les deux parents n'ont pas le bac (avec un poids important des STAPS), 44 % pour les licences professionnelles industrielles contre 28,9 % pour les licences ALLSHS (hors droit éco gestion).

⁷ 7,7 % source MEN-RRS (2014).

Tableau 2 • Déterminants de la participation aux dispositifs

Proba. /	aidCV	entr.	comp.	débouch.	pro.pro.	aidstg
Deux parents étrangers	0,043**	0,086***	0,021	-0,007	0,011	0,034
Homme	0,074***	0,072***	0,031***	0,047***	0,057***	0,044***
Capital éco (réf. très favorisé) (1)						
Populaire	0,022	0,048**	0,008	0,014	0,021	0,019
Intermédiaire	0,039	0,065***	0,024	0,015	0,040*	0,057**
Favorisé	0,010	0,032	-0,032*	0,003	0,000	0,000
Capital culturel (réf. très élevé) (2)						
Bas	-0,024	-0,055***	-0,001	-0,046*	-0,050**	-0,054**
Intermédiaire	-0,026	-0,069***	0,009	-0,044*	-0,044**	-0,067***
Élevé	-0,007	-0,023	0,020	-0,022	0,006	-0,030
Emploi régulier en 2009-2010	-0,089***	-0,125***	-0,071***	-0,093***	-0,072***	-0,106***
Diplôme (réf. Licence ALLSHS)						
Licence Droit éco gestion	0,109***	0,109***	-0,010	-0,030	-0,026	-0,056*
Licence Sciences	0,090***	0,062*	0,013	0,047	0,022	0,059*
Licence Pro indus	0,336***	0,237***	0,050*	0,073**	-0,025	0,096***
Licence Pro tertiaire	0,266***	0,214***	0,029	0,089***	-0,014	0,084***
Master 2 ALLSHS	0,196***	0,082***	0,003	0,070***	-0,015	0,056**
Master Droit éco gestion	0,297***	0,203***	0,054**	0,059**	0,033	0,112***
Master Sciences	0,320***	0,224***	0,044**	0,101***	0,055***	0,185***
Âge en 2010	-0,037***	-0,023***	-0,011***	-0,031***	-0,022***	-0,028***
Proba ref	0,305	0,258	0,179	0,362	0,238	0,366

Sources : Céreq, enquête Génération 2010, calculs des auteurs.

Les coefficients non étoilés sont non significatifs, * significatif au seuil de 10%, **5%, ***1%.

(1) Capital économique : populaire si père et mère ouvrier employé(e), très favorisé si père et mère cadre ; intermédiaire si père ou mère Profession intermédiaire, favorisé si père ou mère cadre.

(2) Capital culturel : bas si père et mère inférieur au bac, très favorisé si père et mère bac+5 et + ; intermédiaire si père ou mère bac, favorisé si père ou père sup < bac+5

Les déterminants de la participation à un dispositif universitaire sont examinés via une estimation « toutes choses égales par ailleurs » qui juxtapose une variable de nationalité des parents, des variables représentant les capitaux économiques et culturels, une variable qui concerne l'emploi étudiant, les diplômes et filières et enfin une variable d'âge. Le diplôme étant pris en compte par ailleurs, cette dernière saisit les effets des décalages entre l'âge normal d'obtention du diplôme (reflété par les variables de diplôme) et l'âge en 2010, c'est donc un proxy des retards accumulés dans l'ensemble de la scolarité⁸.

Il est important de rappeler que le principal effet du capital social, particulièrement culturel, impacte fortement le niveau atteint et la filière. Nous ne saisissons donc ici que l'effet direct du capital social, l'effet indirect via le diplôme étant non négligeable⁹. Dans ce domaine, on peut tout de même relativiser l'effet filière sur l'accès aux dispositifs pour les moins dotés, par exemple en capital

⁸ D'autres variables ont été testées : parcours, type de bac et mention, retard en 6^{ème}, écart entre âge médian pour chaque diplôme et âge, etc. Outre le fait que les juxtaposer pose problème car elles sont fortement corrélées entre elles, l'âge en 2010 s'est avéré la variable la plus uniformément discriminante, les autres n'étant significatives que dans certains modèles pour certaines modalités, et ne faisant que renforcer le constat fait ici.

⁹ Traiter simultanément les effets directs et indirects relève de méthodes économétriques difficiles à mettre en œuvre ici.

culturel. En effet, on retrouve dans l'estimation la hiérarchie des niveaux des filières pour l'accès aux différents dispositifs mis en évidence sur plan descriptif (tableau 1), même si certains écarts sont diminués ou augmentés¹⁰. Or, les licences professionnelles arrivent en tête et comptent une forte proportion de jeunes au capital culturel bas. La logique est néanmoins inverse pour les masters où sont surreprésentés les jeunes dont les deux parents sont diplômés de l'enseignement supérieur. En clair, au niveau licence, l'origine sociale est moins discriminante pour l'accès aux dispositifs dès lors que le jeune est issu de la filière professionnelle sélective. Il s'agit donc d'un accès privilégié aux dispositifs des plus performants dans leurs parcours antérieurs.

À formation donnée est-ce que les moins dotés en capitaux économiques et culturels accèdent davantage aux aides de l'université que les autres ?

À capital culturel donné (saisi par ailleurs) par rapport aux jeunes les plus favorisés (deux parents-cadres), il y a peu d'écarts significatifs pour les capitaux économiques. Quand ils le sont, c'est à la faveur des classes intermédiaires pour les aides destinées à contacter des entreprises, à construire le projet professionnel et à obtenir un stage. Une seule fois, l'écart est significatif et favorable aux classes populaires pour les aides destinées à contacter des entreprises (probabilité augmentée de 4,8 % d'avoir bénéficié de l'aide).

En revanche pour le capital culturel le résultat est très clair, la probabilité d'avoir mobilisé les aides est diminuée pour les niveaux de capitaux bas ou intermédiaire par rapport aux plus dotés pour des valeurs proches de 5 % pour les aides pour contacter des entreprises, construire le projet professionnel, connaître les débouchés professionnels, obtenir un stage. Pour expliciter un peu ces résultats, lorsque l'on décline l'origine sociale par niveau et grande filière (licence générale, licence professionnelle, master) et accès ou non à chaque aide (détail non reproduit), on constate que les plus forts écarts concernent les licences. Par exemple avec 34,9 % des jeunes au capital culturel bas parmi les bénéficiaires de l'aide pour contacter les entreprises, contre 41,5 % parmi ceux qui n'en ont pas bénéficié pour les licences générales. Le constat est identique pour la licence professionnelle (38,2 % contre 43,7 %), de même pour l'aide pour identifier les compétences (respectivement licence générale 36,9 % contre 40,9 % et 36,4 % contre 43 %). Toutefois pour cette dernière, toutes choses égales par ailleurs, le capital culturel ne joue pas, le constat d'écart brut est donc lié à l'influence indirecte de l'origine sociale, via les filières et niveaux concernés, essentiellement. Le seul écart brut significatif pour les masters concerne l'aide pour connaître les débouchés professionnels avec 27,9 % de jeunes au capital culturel bas parmi les bénéficiaires contre 31,2 % pour les non-bénéficiaires.

En résumé, l'accès aux dispositifs est lié à l'origine sociale de deux manières, une indirecte via le niveau et la filière qui peut être contrecarrée au niveau licence à condition d'avoir été sélectionné pour la filière professionnelle, et l'autre directe : les moins dotés accédant un peu moins aux aides de l'université dans les différentes formations, toutes choses égales par ailleurs.

Concernant les autres déterminants pour l'aide à l'élaboration du CV ou contacter les entreprises, avoir deux parents étrangers augmente la probabilité d'accès au dispositif. Un résultat positif a priori en termes de ségrégation. A contrario, le fait d'être un homme augmente la probabilité d'avoir mobilisé les aides de l'université de 3,1 % à 7,4 % et ceci significativement, quelle que soit l'aide. Quant à l'effet de l'âge – rappelons-le un proxy des retards accumulés - TCEPA pour tous les dispositifs, une année de plus diminue significativement la probabilité d'accéder aux dispositifs. Il s'agit d'une indication sur le fait que les moins performants, au sens de la durée d'études, bénéficient en moyenne moins des dispositifs, cet aspect renforçant dans le registre de la sélectivité des publics la prime aux filières sélectives (licence professionnelle et master).

Reste l'effet de l'emploi régulier pendant la dernière année d'études, il est négatif et relativement élevé sur la probabilité d'avoir bénéficié d'une aide (jusqu'à -12,5 % : aide pour contacter les

¹⁰ L'effet genre étant saisi par ailleurs et les filières étant fortement sexuées, par exemple.

entreprises). Ce résultat reste à expliciter. Il n'est pas nécessairement à mettre en lien avec l'origine sociale, puisque les étudiants qui travaillent ne sont pas particulièrement les moins dotés en capitaux économiques (Béduwé, Berthaud, Giret et Solaux, 2016). Surtout, le travail en cours d'études peut procéder d'une préprofessionnalisation qui se substitue alors à l'utilité des dispositifs pour ces jeunes. Une hypothèse qui semble vraisemblable puisque, comme nous le verrons, l'emploi régulier a un effet positif à l'insertion toutes choses égales par ailleurs.

2. Utilité des aides de l'université et effets à l'insertion

2.1. Les dispositifs universitaires sont-ils perçus comme utiles ?

La question de l'utilité des aides est fondamentale. En effet, le fait que les aides apportées par l'université soient, par exemple, plus présentes en licence professionnelle n'est pas nécessairement lié à une demande ou à un besoin des étudiants, mais peut-être à un mode fonctionnement de la filière qui s'inscrit dans la continuité d'une logique de professionnalisation « à la française ». Par exemple, le parcours licence professionnelle s'inscrit dans la continuité d'un DUT pour la grande majorité des étudiants, et même si elles sont rattachées institutionnellement à l'université, nombre de licences dépendent directement des IUT ou sont sous la responsabilité pédagogique d'enseignants en IUT. Or, en IUT le PPN actuel (programme pédagogique national) distingue trois parcours : poursuite d'études courtes (licence), longues (master et autres) et insertion. Dans cette perspective, les modules de formation dédiés à l'insertion ou la préparation du parcours professionnel en licence professionnelle, en partie inspirés de cette logique, sont plus nombreux. Ce qui ne présume en rien de leur utilité ou du moins d'une utilité plus conséquente par rapport aux autres filières.

Excepté pour l'aide pour contacter les entreprises, globalement parmi les bénéficiaires environ huit étudiants sur dix considèrent que les aides apportées leur ont été utiles (tableau 1).

Les disparités entre filières sont limitées par rapport à leur disponibilité dans la filière, quel que soit le niveau des aides apportées. Par exemple, l'aide pour contacter les entreprises ne concerne que 10,2 % des diplômés de LSHS (hors droit éco gestion) contre 45,3 % des détenteurs de licences professionnelles de spécialité industrielle. Or, dans les deux filières, 70 % des bénéficiaires considèrent que cette aide leur a été utile (plus précisément respectivement 72,7 % et 69,7 %). Les disparités qui demeurent restent à expliquer par des analyses à un niveau moins agrégé. On peut proposer ici quelques pistes d'interprétation des rares disparités, au vu notamment des études précédentes réalisées avec les enquêtes génération du Céreq. Par exemple, les étudiants de ALLSHS (hors droit éco gestion) en majorité « savent ce qu'ils veulent faire » (Jugnot, Epiphane et Calmand, 2010). Ils ont donc moins besoin d'être aidés pour connaître leurs débouchés professionnels, d'où la moindre utilité de cette aide (utile à 76,7 % d'entre eux tout de même), par rapport aux autres filières.

Le résultat le plus remarquable concerne l'aide pour identifier les compétences. En moyenne, pour chaque grande filière (licence générale, professionnelle et master), c'est la moins mobilisée (respectivement à hauteur de 13,3 %, 24,1 % et 16,7 %). A contrario, c'est celle qui est ressentie comme la plus utile par les bénéficiaires (respectivement par 85,7 %, 93,9 % et 88,4 % d'entre eux). Au vu de ces constats, on pourrait être tenté, pour ce dernier cas par exemple, de préconiser un renforcement de ce type d'aide manifestement utile. Toutefois, le fait que l'utilité perçue soit forte ne présage pas d'une plus-value effective, comme cela a été constaté pour le dispositif le plus diffusé dans les universités dans ce registre : le portefeuille d'expérience et de compétences (Lemistre, 2014). Évidemment l'efficacité n'est pas seulement à juger en fonction de résultats de type économiques, mais aussi en fonction de la satisfaction des étudiants dans leur insertion ou dans leur trajectoire dans l'enseignement supérieur. C'est toutefois plutôt les premiers qui légitiment les

politiques publiques, à tort ou à raison. L'utilité des dispositifs doit donc être aussi évaluée en termes de plus-value à l'insertion, c'est l'objet du développement suivant.

2.2. Les dispositifs universitaires : une plus-value manifeste à l'insertion

Pour estimer l'effet des dispositifs à l'insertion nous avons retenu trois indicateurs (tableau 3) : le fait d'occuper un emploi ou non en 2013, et pour les seuls jeunes en emploi : l'accès à l'emploi à durée indéterminée (EDI) et le déclassement, soit le décalage défavorable entre le niveau de diplôme et la qualification de l'emploi (voir note de bas de tableau (3) pour la norme retenue)¹¹.

Concernant l'accès à l'emploi, il est important de garder à l'esprit que l'éventuelle plus-value des dispositifs s'applique à une population dont plus de 80 % est en situation d'emploi en 2013 (autres situations : inactif ou au chômage). Compte tenu de ce taux d'emploi, la plus-value d'un dispositif universitaire ne peut être très élevée, sachant par exemple que pour une même filière et spécialité, les écarts de taux d'emploi entre licence et master varient de 2 % à 6 %. Il est donc tout à fait remarquable d'obtenir des écarts significatifs toutes filières confondues pour tous les dispositifs, pour des valeurs qui s'échelonnent de 2 % à 5 %, soit des valeurs comparables aux écarts moyens entre licence et master de même domaine de spécialité.

Pour les seuls individus en emploi (effectifs non pondérés : 4 062) et trois dispositifs, le fait d'avoir bénéficié d'une aide de l'université différencie significativement le taux d'emploi à durée indéterminée pour des écarts qui atteignent 8 % : l'aide pour réaliser le CV (4 %), contacter les entreprises (8 %) et obtenir un stage (6 %). Pour le déclassement, l'ensemble des dispositifs différencie les populations bénéficiaires et non bénéficiaires, ceci pour des valeurs conséquentes (jusqu'à 7 %), puisque s'appliquant à un taux de déclassement moyen de 32,1 % pour l'ensemble des diplômés, sachant que la norme retenue est différente pour les licences et masters, la qualification minimale pour les licences étant profession intermédiaire et cadre pour les masters (d'où un plus fort déclassement des masters).

¹¹ D'autres indicateurs ont été testés : le salaire, le nombre de mois au chômage, le temps d'accès au premier emploi et d'autres normes de déclassement (statistique, salarial, subjectif). Ceux conservés ici sont les plus pertinentes, au sens de la significativité et de l'ampleur des écarts ou coefficients, tant pour les analyses descriptives que toutes choses égales par ailleurs.

Tableau 3 • Dispositifs universitaires et insertion : des plus-values « en moyenne »

Diplôme	Aucune aide de l'université											
	% en emploi en 2013		% EDI en 2013		% déclassés en 2013							
Licence générale	78		69		36							
Licence pro.	87		72		22							
Master	83		70		39							
Licences et master	82		70		36							
	Aide de l'université pour											
	Obtenir un stage		Connaître les débouchés professionnels		Réaliser CV		Contacter entreprises		Construire le projet professionnel (a)		Identifier les compétences	
	Écart % = avec dispositif - sans											
	sans	avec	sans	avec	sans	avec	sans	avec	sans	avec	sans	avec
% en emploi en 2013												
Licence générale	79	+5*	79	+3	81	-1	80	+3	79	+7***	80	+1
Licence pro.	88	+0	87	+3	88	+1	89	-3	88	+1	88	+2
Master	84	+2*	84	+4***	84	+3*	84	+3*	84	+5***	84	+2
Licences et master	83	+3***	83	+4***	84	+3*	84	+3***	83	+5***	84	+2*
% EDI en 2013 (b)												
Licence générale	65	+5*	68	+5	67	-2	66	2	66	+2	67	-1
Licence pro.	75	+2	75	+2	75	+3	74	4*	76	-1	76	+2
Master	69	+7***	73	-1	71	+3*	69	10***	72	+2	72	+2
Licences et master	69	+6***	72	+1	70	+4***	69	8***	71	+2	71	+1
% déclassés en 2013 (b)												
Licence générale	32	-10***	31	-6***	28	+6	31	-7*	32	-12***	31	-12***
Licence pro.	21	0	22	-2	21	0	22	-3	22	-3	21	+1
Master	40	-5**	39	-3*	40	-7***	40	-7***	38	-3	38	-2
Licences et master	34	-5***	36	-4***	33	-4***	34	-7***	33	-5***	33	-4**

Les écarts non étoilés sont non significatifs, * significatif au seuil de 10%, **5%, ***1%. Deux tests ont été mobilisés (ttest et test de Wilcoxon), la significativité correspond à la plus basse valeur de l'un des deux tests, convergents néanmoins dans la très grande majorité des cas.

(a) Lire : Pour l'ensemble des diplômés de licence et master, en moyenne le % d'individus en emploi qui ont obtenu une aide de l'université pour construire leur projet professionnel est de 5% supérieur à celui de ceux qui n'en ont pas bénéficié.

(b) Les estimations pour l'EDI et le déclassement ne portent évidemment que sur les individus en emploi en 2013. Les diplômés de licence sont déclassés s'ils n'occupent pas un emploi de qualification au moins de profession intermédiaire (dont techniciens, agents de maîtrise), les diplômés de master le sont s'ils ne sont pas cadres.

Source : Céreq, enquête Génération 2010.

Il est important de rappeler deux choses. Tout d'abord, ce résultat est obtenu en regard des finalités des dispositifs et recoupe la participation à un ou plusieurs dispositifs sous des modalités diverses (voir encadré). Obtenir de tels résultats avec une telle diversité est donc notable. Ensuite, l'évaluation réalisée compare les indicateurs d'emploi avec et sans aide, ceci pour chacune des aides, qui ne sont pas exclusives. Ainsi, ne pas avoir bénéficié d'une aide n'exclut pas d'en avoir obtenu d'autres. En revanche, certains individus n'ont bénéficié d'aucune aide. En regard de cette catégorie (aucune aide : tableau 3) des écarts déjà significatifs se creusent pour certaines aides. Par exemple, pour l'ensemble des diplômés de master et licence, avoir bénéficié d'une aide pour construire le projet professionnel aboutit à un taux de déclassement moyen de 28 % (tableau 2 : 33-5 %), contre

33 % pour l'ensemble de ceux qui n'en ont pas bénéficié, et 36 % pour ceux qui n'ont déclaré aucune aide de l'université.

En déclinant l'effet de chaque dispositif par type de diplôme, à une exception près, à la limite de la significativité (accès à l'EDI pour l'aide pour contacter les entreprises), on constate immédiatement qu'il n'y a pas de plus-value significative pour les licences professionnelles, qui n'en ont pas moins les situations les plus favorables sur le marché du travail au regard des trois indicateurs d'insertion retenus. Un résultat conforté par le fait que pour ceux qui, parmi ces diplômés, n'ont eu aucune aide, les taux d'emplois et de déclassement sont proches de ceux des non-bénéficiaires de chaque aide (« sans » tableau 3).

Les autres résultats significatifs donnent quelques indications sur la plus-value des aides à l'insertion selon le niveau.

Pour l'accès à l'emploi, l'aide pour construire le projet professionnel est celle qui donne l'écart le plus conséquent entre bénéficiaires et non-bénéficiaires, qu'il s'agisse des sortants de licences générales (+7 %) ou de master (+5 %). Les écarts sont plus souvent significatifs pour les masters (pour 5 dispositifs sur 6) dont les effectifs pondérés sont néanmoins doubles, ce qui peut expliquer en partie ce résultat.

Pour l'accès à l'emploi à durée indéterminée, la plus-value associée aux dispositifs apparaît très conséquente pour l'aide pour contacter les entreprises délivrée en master avec un écart de 10 % entre bénéficiaires et non-bénéficiaires. L'aide au stage vient ensuite (7 %), et ce dernier dispositif est le seul significatif pour les licences générales (5 %).

Concernant le déclassement, l'aide de l'université, quelle qu'elle soit, apporte une plus-value significative aux diplômés de licence générale, avec un surplus qui peut atteindre 12 % pour l'identification des compétences et la construction du projet professionnel, suivies de près par l'aide pour l'obtention d'un stage (-10 %). Pour les masters, l'aide au stage est aussi significativement distinctive ainsi que les aides pour préparer le CV ou contacter les entreprises. À noter que cette dernière modalité était déjà très favorable pour l'accès à l'EDI.

De telles différences brutes, surtout quand elles sont conséquentes et statistiquement significatives, sont très souvent mobilisées afin de légitimer des politiques publiques, ce qui pourrait être le cas ici. Par exemple, les plus-values moyennes à l'insertion légitiment le renforcement de l'apprentissage, en comparant apprentis et non-apprentis, ou le plébiscite des licences professionnelles, en comparant leur insertion à celle des licences générales. Toutefois, dans un cas comme dans l'autre, la plus-value sur le marché du travail peut être associée en grande partie, par exemple, à la sélectivité des publics qui accèdent à ces filières sur des critères (performances scolaires, capital culturel, spécialité) qui leur confèrent dès l'entrée en formation une forte employabilité (Kergoat et Lemistre, op. cit.). De la même manière, la plus-value des dispositifs universitaires peut sembler relative si ce sont les plus employables qui les mobilisent. Or, nous avons montré dans les investigations précédentes que les filières et les capitaux culturels influencent l'accès et la participation aux dispositifs. Il est toutefois assez difficile de traiter les interactions entre variables. Concernant l'origine sociale, une possibilité est de décliner les écarts bruts par niveau de capital culturel (tableau 4), puisque c'est un déterminant important de l'accès aux dispositifs, toutes choses égales par ailleurs (tableau 2).

Le résultat de la comparaison entre les plus dotés (un parent diplômé au niveau bac plus 5 et +) et les moins dotés (deux parents au niveau inférieur au bac) est mitigé pour le taux d'emploi. Pour les jeunes dont les deux parents ont un niveau d'études inférieur au bac, les écarts sont non significatifs pour 4 aides sur 6. Surtout deux aides profitent particulièrement aux plus dotés avec un écart de 6 % pour l'aide au CV et l'aide pour contacter les entreprises, alors même que le taux d'emploi est déjà le plus élevé pour les diplômés dont un des deux parents possède un diplôme de niveau bac+5. Pour l'accès à l'emploi à durée indéterminée, l'écart est non-significatif pour aides sur 6. Le seul écart significatif concerne l'aide pour contacter les entreprises, laquelle donne néanmoins un net avantage

aux moins dotés en capitaux culturels (+11 %). Il est important de noter que, contrairement au taux d'emploi, la proportion de jeunes au capital culturel bas en EDI (76 %) est supérieure à celle des classes supérieures (73 %), un arbitrage sans doute lié à une acception plus forte du déclassement par les jeunes au faible capital culturel en faveur de l'emploi stable¹².

Évidemment le niveau de déclassement ne reflète pas seulement une préférence pour l'EDI des moins dotés en capital culturel, mais aussi un simple effet de reproduction sociale, comme en témoigne les niveaux de déclassement très différenciés : près de 10 % en moyenne de déclassement en plus par rapport aux enfants ayant un parent bac+5. De plus, s'ils n'ont bénéficié d'aucun dispositif, les jeunes dont les deux parents ont un niveau d'études inférieur au bac ont un taux de déclassement de 40 %, très supérieur à la moyenne. En gardant à l'esprit ces différences initiales, c'est pour le déclassement que les dispositifs universitaires vont être les plus efficaces pour les jeunes d'origine sociale modeste. Par exemple, en moyenne, un jeune au capital culturel bas et qui a bénéficié d'une aide pour réaliser le CV a un taux de déclassement comparable à un jeune dont un des deux parents au moins est diplômé au niveau bac+5, mais qui n'a pas bénéficié de cette aide (36-8 = 28). Le constat est le même pour l'aide pour connaître les débouchés professionnels et pour contacter les entreprises (avec un taux plus favorable pour ce dernier cas: 36-8<30). Toutefois, dès lors que les plus dotés et les moins dotés en capital social bénéficient des dispositifs, la faveur reste aux enfants des classes supérieures lorsque l'écart est significatif, même si l'aide leur profite un peu moins. En ce qui concerne l'aide pour contacter les entreprises par exemple, les taux de déclassement des moins dotés et des plus dotés en capitaux culturels sont respectivement de 28 % (36-8) et 24 % (30-6).

De tels résultats interrogent sur le rôle de l'institution universitaire dans la reproduction sociale, une thématique largement étudiée pour le secondaire et donc à développer dans le supérieur. En effet, s'il existe une autocensure des élèves dans le secondaire et le primaire, elle est renforcée par les processus institutionnels (Cayouette-Remblière, 2016)¹³. Dans le supérieur, en regard des aides de l'université le résultat est mitigé et manifestement à la faveur des moins dotés socialement pour le déclassement.

¹² Ceci d'autant plus que 30,5 % d'entre eux sont sortants de licence générale contre 18,9 % pour les plus dotés et respectivement 45,5 % de master contre 68,6 %. Or, en moyenne les sortants de master sont plus déclassés que les sortants de licence (tableau 6) et malgré ce constat moyen, les plus dotés en capital culturel plus présents en master sont moins déclassés que les jeunes au capital culturel bas.

¹³ Par exemple, non seulement les jeunes de classes populaire s'orientent moins vers les secondes générales et technologiques à l'issue du collège à résultats équivalents, mais ils sont aussi davantage refusés (Cayouette-Remblière, 2016).

Tableau 4 • Dispositifs, insertion et origine sociale

	Aucune aide de l'université											
	père et mère < bac						père ou mère bac+5					
Licences et Master												
% en emploi en 2013	82						83					
% EDI en 2013	74						73					
% déclassés en 2013	40						28					
	Aide de l'université pour											
	Obtenir un stage		Connaître les débouchés professionnels		Réaliser CV		Contacter entreprises		Construire le projet professionnel (a)		Identifier les compétences	
	Écart % = avec dispositif - sans											
	sans	avec	sans	avec	sans	avec	sans	avec	sans	avec	sans	avec
% en emploi en 2013												
père et mère < bac	82	+4**	83	+2	82	+2	83	+2	82	+6***	83	+2
père ou mère bac+5	85	+2	84	+3*	84	+6***	84	+6***	85	+2	85	+1
% EDI en 2013												
père et mère < bac	72	+2	74	+2	73	+2	71	+11***	74	-2	73	+2
père ou mère bac+5	70	+5*	73	+6*	70	+6***	71	+6**	72	0	72	+2
% déclassement en 2013												
père et mère < bac	35	-5***	35	-6***	36	-8***	36	-8***	36	-5**	34	-3
père ou mère bac+5	28	-2	29	-4*	28	-2	30	-6***	29	-4	28	-3

Source : Céreq, enquête Génération 2010.

Les effets moyens par niveau de capital culturel ne traitent néanmoins pas des interactions avec d'autres variables. Une estimation toutes choses égales par ailleurs permet de saisir les effets joints des différentes variables, certains effets pouvant en annuler d'autres. Cette prise en compte n'est possible qu'à minima néanmoins, car pour prendre en compte l'ensemble des interactions entre variables directes (par exemple, entre niveau, filière et dispositif) et indirectes (origine sociale via le diplôme), les méthodes économétriques n'y suffiraient pas, du moins pour toutes les variables simultanément. Une solution alternative serait de croiser les variables, ce qui nécessiterait des effectifs nettement plus conséquents. Une tentative que nous ne reproduisons pas ici a été faite en croisant dispositifs et origine sociale, avec des limites relatives aux effectifs. Elle confirme toutes choses égales par ailleurs un effet positif des dispositifs plus fréquents pour les jeunes dont le capital culturel des parents n'est pas très élevé (Lemistre et Ménard, 2016).

L'estimation proposée ici juxtapose les variables significatives et déterminantes des indicateurs d'insertion. Évidemment, et pour les raisons invoquées précédemment, plusieurs écarts moyens favorables aux dispositifs s'estompent toutes choses égales par ailleurs compte tenu d'interactions avec les autres variables. Quand pour l'ensemble des diplômés de licence et master pour les six aides analysées confrontées à trois indicateurs d'insertion, 15 écarts s'avéraient significatifs sur 18 (tableau 3), toutes choses égales par ailleurs, les coefficients significatifs ne sont plus que 6 sur 18. Ainsi, l'aide pour réaliser le CV n'a plus d'effet sur les trois indicateurs d'insertion. Cinq dispositifs sur 6 conservent néanmoins un effet positif significatif, sur au moins un indicateur d'insertion. Compte tenu du niveau d'agrégation retenu, le résultat demeure remarquable et indique clairement une plus-value des dispositifs universitaires qu'il serait nécessaire de clarifier, soit sur des données

exhaustives d'universités, soit via des enquêtes de terrain. De plus, la spécification précédente ne prend pas en compte le fait que les dispositifs soient dépendants également de plusieurs variables explicatives auxquelles s'ajoute le capital culturel¹⁴. Prendre en compte ces interactions est en partie possible, via une procédure économétrique qui présente néanmoins de nombreuses limites, notamment le fait de ne pouvoir être appliquée qu'« aide par aide ». À noter toutefois que lorsqu'une telle procédure est mise en œuvre et dès lors que sa validité est avérée, certains coefficients deviennent significatifs, notamment l'effet du CV sur l'emploi et le déclassement. En d'autres termes, prendre en compte davantage d'interactions est susceptible de renforcer les constats effectués¹⁵.

Tableau 5 • Effet de la participation aux dispositifs TCEPA sur trois indicateurs d'insertion

Variables expliquées :			
Proba			
être en emploi en 2013 : emploi	emploi	EDI	DECDIP
être en emploi à durée indéterminée : EDI			
déclassé par rapport au diplôme : DECDIP			
Deux parents étrangers	-0,089***	0,056**	-0,051**
Homme	-0,010	0,064***	-0,052***
Capital économique (réf. très favorisé)			
populaire	-0,031*	0,009	0,129***
intermédiaire	-0,011	0,033	0,059**
favorisé	-0,037**	0,014	0,049*
Aide de l'université pour :			
Réaliser CV	-0,002	0,009	-0,004
Contacter entreprises	0,000	0,056***	-0,037**
Identifier les compétences	-0,004	-0,001	-0,001
Connaître les débouchés professionnels	0,028***	-0,025	-0,014
Construire le projet professionnel	0,037***	-0,007	-0,029*
Obtenir un stage	0,010	0,044***	-0,018
Emploi régulier en 2009-2010	0,048***	0,002	0,084***
Stage en 2009-2010	-0,030***	-0,045***	-0,001
Diplôme (réf. licence SHS)			
Licence Droit éco gestion	0,020	0,043	0,107***
Licence Sciences	0,064***	0,003	-0,054
Licence Pro indus	0,079***	0,111***	-0,119***
Licence Pro tertiaire	0,087***	0,034	-0,005
Master 2 ALLSHS	0,051***	0,004	0,164***
Master 2 Droit éco gestion	0,088***	0,124***	0,166***
Master 2 Sciences	0,088***	0,089***	0,092***
Age en 2010	-0,005**	0,001	-0,012***
Temps d'accès au 1er emploi		0,015***	-0,003
Nb. mois chômage		-0,015***	0,012***
Nb. mois emploi		0,016***	-0,007***
Probabilité de référence	0,852	0,736	0,307

Source : Céreq, enquête Génération 2010.

¹⁴ Voir tableau 2 – à noter que le capital culturel est non significatif dans les estimations du tableau 5.

¹⁵ Le modèle économétrique est un modèle probit bivarié récursif qui permet d'effectuer les estimations des tableaux 2 et 5 simultanément, le capital culturel sert d'instrument pour la variable endogène. Comme on ne peut effectuer l'opération que dispositif par dispositif, elle doit être répétée 18 fois. Or, les instruments ne s'avèrent pas toujours pertinents et l'endogénéité n'est pas toujours avérée.

Conclusion

Depuis longtemps, l'université apporte des aides aux jeunes pour leur orientation ou pour préparer leur parcours professionnel, mais son institutionnalisation via la mission d'insertion des universités date de la LRU de 2007. Cet article a proposé un état des lieux de la diffusion de ces dispositifs trois ans après cette injonction institutionnelle, à partir de l'enquête Génération 2010 et grâce à un module de questionnement dédié. Les dispositifs universitaires ont été saisis à un niveau agrégé en fonction de leur finalité (aide pour : réaliser un CV, contacter des entreprises, identifier les compétences, connaître les débouchés professionnels, construire le projet professionnel, obtenir un stage), ceci pour les seuls diplômés de licence et master qui les ont mobilisés lors de l'année universitaire 2009/2010.

Si la diffusion des dispositifs est conséquente, elle demeure inégale. Tout d'abord selon la finalité de l'aide universitaire, certaines ont été mobilisées par quatre étudiants sur dix et d'autres pour environ la moitié. Ensuite, des différences notables apparaissent entre filières et domaines de spécialité : les licences professionnelles et les masters devancent nettement les licences générales, les domaines arts, lettre, langues et sciences humaines et sociales (hors droit éco gestion) sont nettement moins dotés.

La répartition des dispositifs entre filières n'est pas directement liée à l'origine sociale. Par exemple les diplômés de licences professionnelles industrielles, qui sont parmi ceux qui bénéficient le plus des aides de l'université, sont aussi parmi les plus nombreux à avoir deux parents qui n'ont pas le bac. En revanche, à diplôme donné, les estimations toutes choses égales par ailleurs de l'accès aux aides de l'université indiquent clairement une influence défavorable du capital culturel, saisi via le niveau d'études des parents. De même, les années de retard dans l'ensemble de la scolarité diminuent l'accès aux dispositifs, et également le fait d'être une femme.

Il y a donc un accès, en partie discriminé, aux aides de l'université et une inégale représentation et répartition des dispositifs dans les filières. Pour autant, quelle que soit leur importance relative, tous les dispositifs sont très majoritairement jugés comme ayant été utiles par les étudiants qui en ont bénéficiés (à hauteur de huit étudiants sur dix). L'aide jugée la plus utile est même celle qui est la moins fréquemment présente : l'aide pour identifier les compétences.

Un tel résultat semble inviter à renforcer les aides de l'université et particulièrement cette dernière. Toutefois, il s'agit d'appréciations subjectives, susceptibles de ne traduire que l'adhésion de certains étudiants aux objectifs de la LRU. En cela, les dispositifs d'aide de l'université pourraient être assimilés à des « instruments d'action publique » (Lascombes et Le Galès, 2014), au service d'une certaine vision du marché du travail : la vision marchande. Or, d'autres perspectives théoriques (en sociologie ou de l'économie institutionnaliste invoquées dans le texte) relativisent, voire remettent clairement en cause (Tanguy, 1986 notamment), le rôle de la formation initiale dans la responsabilité du chômage, notamment. Les dispositifs universitaires peuvent apparaître alors comme un élément de plus qui participe au tri de la population active pour les employeurs en socialisant les coûts de recrutement, mais potentiellement sans conséquences sur le plan macroéconomique (Kergoat et Lemistre, 2014). Les bénéficiaires seraient donc individuels, mais pas collectifs, ceci d'autant plus que les dispositifs mis en œuvre sont coûteux. En outre, le tri effectué est susceptible de renforcer les inégalités sociales, l'accès aux dispositifs étant pour partie discriminé.

Pour répondre à une telle critique, sur le plan économique, il faudrait pouvoir mettre en regard coûts et bénéfices des aides de l'université, ce qui est hors de portée ici. En revanche, au moins peut-on tester la réalité d'une plus-value des dispositifs à l'insertion et son éventuelle défaveur pour les moins dotés en capitaux sociaux. En effet, ce n'est pas parce que ces derniers bénéficient moins des dispositifs à formation comparable qu'ils n'en retirent pas éventuellement davantage de bénéfices.

Les constats effectués toutes filières confondues suggèrent qu'en moyenne les bénéficiaires des aides de l'université ont une insertion plus favorable que les non-bénéficiaires, qu'il s'agisse du taux d'emploi, de l'accès à l'emploi à durée indéterminée ou du déclassement. Le détail par grandes filières (licences générales, licences professionnelles, masters) réserve néanmoins une surprise de taille : c'est la filière où les dispositifs sont le plus diffusés, les licences professionnelles, où les écarts à l'insertion entre bénéficiaires et non bénéficiaires sont non significatifs.

Toutes choses égales par ailleurs, soit notamment à diplôme donné, les écarts significatifs sont moins nombreux, mais ils persistent pour cinq dispositifs sur six, malgré des méthodes mises en œuvres qui ne permettent pas de traiter l'ensemble des interactions entre variables et invitent à des estimations sur des données à un niveau plus fin (exhaustives universitaires) ou à des investigations de terrain (par entretien). L'ensemble des résultats suggère néanmoins clairement une plus-value des dispositifs universitaires. Quant aux inégalités, il apparaît que les écarts sont en moyenne plutôt favorables aux moins dotés en capital culturel.

Au final, le bilan est donc positif, mais reste néanmoins mitigé. En résumé, la diffusion des dispositifs est importante trois ans après la LRU, elle demeure néanmoins inégale entre les filières et ce ne sont pas les sortants des filières les plus pourvues qui en retirent une plus-value conséquente à l'insertion, même si cette plus-value est manifeste en moyenne. Par ailleurs et à filière donnée, l'accès aux dispositifs reste discriminé selon le genre et le capital culturel. Pour autant, à l'insertion, les aides bénéficient plus aux moins dotés en capital culturel qu'aux plus dotés.

Pour reprendre des catégories théoriques invoquées dans le texte, les aides universitaires donnent à tous des capacités au sens de Sen, mais elles sont encore susceptibles de renforcer la reproduction sociale au sens de Bourdieu, à travers une socialisation différenciée, conséquence d'un moindre accès aux dispositifs des classes au capital culturel bas. Finalement, cela plaide pour une extension des dispositifs au plus grand nombre si cela peut permettre de réduire les inégalités d'accès au marché du travail. A contrario, l'analyse coût-bénéfice au niveau macroéconomique reste à faire, même si le coût peut être assumé s'il permet de réduire les inégalités, mais est-ce l'objectif prioritaire des politiques éducatives actuelles ?

Bibliographie

Béduwé C., Berthaud J., Giret J.-F. & Solaux G. (2016), « Les relations entre l'emploi salarié et les interruptions d'études à l'université », *Éducation et Sociétés*, à paraître.

Beaupère N., Bosse N. & Lemistre P. (2014), « Expérimenter pour généraliser le Portefeuille d'Expériences et de Compétences à l'université : le sens de l'évaluation », *Formation Emploi*, n°126, pp.99-127.

Bourdieu P. (1997), *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil.

Bruyère M. & Lemistre P. (2010), « La formation professionnelle des jeunes : quelle valorisation de la spécialité ? », *Revue d'Economie Politique*, Vol 120, p.539-561.

Calmand J., Ménard B. & Mora V. (2015), *Faire des études supérieures... Et après ?*, Note Emploi Formation, Céreq, n°52, 60 p.

Cayouette-Remblière J. (2016), *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*, Paris, PUF.

- Charles N. (2014), « Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède », *Sociologie du travail*, 56(3), juillet-septembre.
- Delès V. (2015), *Quand on a "que" bac + 3...les étudiants et l'insertion professionnelle*. Thèse de doctorat université de Bordeaux.
- Eymard-Duvernay J.-F. (2008), « Le marché est-il bon pour les libertés ? », in J. De Munck & B. Zimmermann (Eds), *La liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme*, Raisons Pratiques, vol 18, p.185-213.
- Gayraud L., Soldano C. & Simon-Zarca G. (2011), *Université : les défis de la professionnalisation*, Note Emploi Formation, Céreq, n°46.
- Gazier B. (2003), *Tous sublimes. Vers un nouveau plein emploi*, Flammarion.
- Giret J.-F., Lopez A. & Rose J. (2005), *Des formations pour quels emplois*, La Découverte, Collection « Recherche ».
- Goulard F. (sous la direction de) (2007), *L'enseignement supérieur en France, État des lieux et propositions*, rapport au ministre de l'Enseignement supérieur.
- Hart C. S. (2012), *Aspirations, education and social justice. Applying Sen and Bourdieu*. London: Bloomsbury, 228 p.
- Hetzl P. (2006), *De l'université à l'emploi*, rapport de la Commission du débat national Université Emploi.
- Jobert B. (dir.) (1995), « Le tournant néolibéral en Europe », *Revue française de Science Politique*, vol. 45, n° 5, p. 879-881.
- Kergoat P. & Lemistre P. (2014), « Professionnalisation de l'enseignement supérieur et sélection des publics : les faux-semblants de la démocratisation », *Économie et Société*, série socio-économie du marché du travail, n°36, p.1405-1438.
- Jugnot S., Epiphane D. & Calmand J. (2010), « Les chiffres des lettres : l'insertion des diplômés de lettres et sciences humaines », *Bref*, Céreq, n°274, 4p.
- Lascoumes P. & Le Galè, P. (2004), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po, 370 p.
- Lemistre P. (dir.) (2014), *Évaluation d'un portefeuille universitaire d'expériences et de compétences*, L'Harmattan, collection « Évaluer ».
- Lunel, P. (2007), *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle*, Rapport remis au ministre de l'Éducation nationale et aux ministres délégués à l'Emploi et à l'Enseignement supérieur.
- Ménard B. (2014), « Sortants du supérieur : la hausse du niveau de formation n'empêche pas celle du chômage ». *Bref*, Céreq, n°322, 4 p.
- MEN-RRS (2014), Repères et références statistiques.
- Nussbaum M. (2012), *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* *Climats*. 301 p.

- Robeyns I. (2011), « The Capability Approach. » Stanford Encyclopedia of Philosophy, online (<http://plato.stanford.edu/entries/capability-approach/#ConFac>).
- Rose J. (2014), *Mission insertion*, PUR, 240 p.
- Schulteis F. (2009). « Rethinking the Capability Approach for the Younger Generation. », in H.-U. Otto and K. Schneider (Eds), *From Employability Towards Capability*, Edition Forward, vol 4, p. 71-83.
- Sen A., Agarwal B., Humphries J. & Robeyns I. (2003), Continuing the conversation. *Feminist Economics*, vol.9, no. 2–3, p. 319–332.
- Sen, A. (2000), *Repenser l'inégalité*, Paris, Seuil, 318 p.
- Tanguy L. (1986), *L'introuvable relation formation emploi : un état des recherches en France*, La Documentation Française.
- Thurow L. (1975), *Generating inequality*, New-York, Basic Books, 258p.
- Vinokur A. (1995), À propos de "Ethique et Economie & autres essais" de A.Sen. *Revue Tiers-Monde*, n°144, p. 931-939.

Comment se professionnalisent les étudiants ?

Catherine Béduwé^{*}, Virginie Mora^{**}

Introduction

Les politiques de professionnalisation visent à doter les étudiants de compétences professionnelles, compétences supposées attendues et reconnues par le marché du travail, de manière à faciliter leur insertion professionnelle ultérieure et développer leur employabilité. Si elles ont été accompagnées d'ambitions et de discours variés au fil du temps, les politiques de professionnalisation de l'enseignement supérieur ont conduit ces dernières décennies à une véritable « course à la professionnalisation » de l'ensemble des diplômés universitaires (Caillaud, 2012). Désormais, leur objectif est de doter les étudiants de compétences professionnelles, compétences qui sont supposées attendues et reconnues par le marché du travail. En d'autres termes, il s'agirait de faciliter leur insertion professionnelle ultérieure en développant leur employabilité. À partir de 2002, avec la réforme du LMD, les universités ont ainsi progressivement mis en place, à chacun des trois grands niveaux de diplôme, une voie dite professionnelle à côté de la voie générale. En 2007, la loi LRU a franchi un pas supplémentaire en faisant de l'objectif d'insertion professionnelle une mission à part entière des universités, les rendant responsables et même comptables de l'insertion professionnelle ultérieure de leurs étudiants. Enfin, au-delà de la construction une offre de formation « *à même de répondre à des besoins en compétences dans des domaines d'activité et des espaces professionnels relativement spécialisés et circonscrits* », les universités ont mis en place des dispositifs d'accompagnement des étudiants, y compris ceux des filières généralistes, afin de les « *aider à s'insérer plus efficacement sur le marché du travail* » (Gayraud, Simon-Zarca, Soldano, 2011).

Ces évolutions ont contribué à façonner des parcours de formation dans l'enseignement supérieur diversement émaillés d'épisodes ou d'éléments professionnalisants - ou supposés tels : le choix de la filière d'études (STS, IUT, école ou fac) et de la spécialité, les séjours d'études à l'étranger, les divers stages en entreprise, le mode d'apprentissage (alternance, FOAD, années de césure...), l'éventuel travail salarié ou les jobs exercés en parallèle des études, la participation aux dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle sont autant d'expériences qui continuent de nourrir l'individualisation des parcours de formation qui accompagnait déjà la massification de l'accès aux études supérieures, en France.

La professionnalité ainsi construite, supposée reconnue par le marché du travail, apparaît alors comme le résultat d'un processus d'accumulation - plus ou moins singulier et riche - de compétences et de signaux, qui se sont constitués au fil d'expériences intéressant l'insertion professionnelle à venir des étudiants. Bien que fortement contraints par la structure et la sélectivité de l'offre de formation et d'emploi (organisation des diplômes, séjours en entreprise, mode d'apprentissage, modules d'accompagnement, dispositifs de sélection et préférences usuelles sur le marché du travail...), les étudiants sont ainsi incités à devenir acteurs de leur parcours de formation (Brucy, 2012), et de là responsables du degré de professionnalisation atteint à l'issue de leurs études. Deux étudiants dotés du même diplôme, voire issus de la même filière et spécialité de formation, pourront de fait se prévaloir de professionnalités distinctes face à de futurs recruteurs, du fait des compétences et signaux professionnels différents que l'un aura acquis au fil de son parcours en comparaison de l'autre, au-delà même des diplômes effectivement collectés. Si cette accumulation se déroule à l'aune des structures qui opèrent au sein de l'offre de formation et du marché du travail,

^{*} CRM, CNRS Université Toulouse Capitole.

^{**} Céreq / DEEVA).

elle dépend également des ressources des étudiants (réseaux, appuis matériels, entourage, soutiens, traits de personnalité...) et de leur capacité à les mobiliser à bon escient - autant d'éléments conditionnés sinon déterminés par la socialisation familiale. Ainsi peut-on faire l'hypothèse que, comme ce qui se déroule pour l'accès aux diplômes, la construction de la professionnalité au cours des études à la fois reproduit et résulte d'une hétérogénéité initiale entre les étudiants. Et que ce reflet sera par la suite, à l'arrivée sur le marché du travail, susceptible de fonder des différences d'employabilité aux yeux des recruteurs.

Ainsi définie, la professionnalité peut, de fait, sembler synonyme de la notion d'employabilité qui constitue bien l'objectif annoncé des politiques européennes de professionnalisation. Wittorski (2011, p.7) explicite ainsi : « *l'intention de professionnalisation accrue des individus par la formation, dans une conception moins 'adéquationniste' que 'transversaliste' des rapports formation emploi, vise à développer et à assurer leur 'employabilité permanente' (notion européenne de 'professionnalisation durable'), source de mobilité constitutive de parcours professionnels variés, de manière à répondre à des impératifs de flexibilité plus grande de l'activité et donc du marché du travail et des emplois* ». Cette vision de la professionnalisation suscite le rejet de ceux qui y voient une évolution qui va dans le sens d'une soumission du système de formation, et donc des formés, aux seuls impératifs économiques. Il s'agirait donc de mieux préparer les étudiants non seulement à l'étape que constitue l'insertion professionnelle, mais plus généralement à des carrières dont tout porte à croire qu'elles pourraient être heurtées. Cette ambition affichée au niveau européen de doter les étudiants de compétences qui déploieraient leurs effets au-delà des seuls premiers pas dans la vie active (et dépassant donc de simples visées adéquationnistes) tend cependant à être invisibilisée, en France notamment, de par l'usage du terme « employabilité ». Celui-ci entretient l'idée de relation de performance entre la formation et l'emploi : ce serait à travers ce degré d'employabilité de l'étudiant, c'est-à-dire au vu de sa distance à l'emploi (Gazier, 2006) au moment de la fin des études, que l'on pourrait juger de la qualité de sa formation. De fait, en se basant sur une recherche comparative à propos de la professionnalisation dans trois pays européens, Charles (2014) montre qu'en France, jusque dans les années 2000 au moins, la plupart des formations dites professionnelles « *assurent une préprofessionnalisation, c'est-à-dire un processus de qualification professionnelle institutionnalisé dans la formation initiale* » (notamment via les stages prolongés ou – encore mieux - via l'alternance), processus destiné à « *préparer à l'exercice d'un métier par l'acquisition de savoir-faire et savoir-être spécifiques* ». La professionnalisation y reste ainsi profondément marquée par la pensée adéquationniste qui veut que le métier s'apprenne à l'école et qui entend livrer aux employeurs les « produits finis » qu'ils attendraient. L'insertion professionnelle est vue comme la prolongation de cette préprofessionnalisation, une phase de transition nécessaire, plus ou moins longue, qui mène l'étudiant formé de manière souvent très spécialisée jusqu'à l'emploi « adéquat ». À l'opposé, les systèmes anglais et suédois cherchent à doter leurs étudiants de savoirs théoriques et de compétences générales dans plusieurs domaines professionnels, ce afin de leur assurer un niveau global de formation leur assurant une bonne employabilité, c'est-à-dire une certaine capacité à trouver du travail (au-delà même de leurs premiers pas), ce niveau global de formation correspondant par ailleurs à ce qu'attendent les employeurs. Aux débutants et aux employeurs de transformer – en entreprise dans le cas anglais, ou pendant les études lors d'années de césure ou d'emplois à temps partiel dans le cas suédois – ces compétences en qualifications et en compétences spécifiques. L'entremêlement de stages et d'études à la française reste ainsi très peu développé dans l'enseignement supérieur anglais comme suédois.

Le terme de professionnalité peut de là se détacher de la notion d'employabilité. D'abord parce que la professionnalité renvoie en réalité au résultat d'un processus de formation professionnelle qui se déroule en amont du processus d'insertion professionnelle. Ensuite parce que si la professionnalité est le résultat d'un processus d'acquisition de compétences supposées attendues par le marché du travail, elle n'est pas garante de leur reconnaissance effective par les employeurs et de la réussite de l'insertion professionnelle. Tout au plus peut-elle y contribuer, et c'est son objectif, mais elle ne saurait constituer une mesure de performance individuelle ou globale, comme peut le sous-entendre la notion d'employabilité. Enfin, la professionnalité s'envisage, au contraire de l'employabilité,

comme une combinaison de compétences variées, non réductibles a priori à une valeur unidimensionnelle. Et c'est cette combinaison qui va favoriser (mais non assurer) le fait que l'étudiant puisse candidater à tout un ensemble d'emplois, plus ou moins « ajustés » d'ailleurs à leur formation d'origine, et éventuellement à distance de celle-ci dans le temps.

À l'aide des données de l'enquête Génération 2010, nous chercherons à montrer comment les étudiants de second cycle de l'enseignement supérieur français acquièrent une professionnalité et son lien avec leur insertion professionnelle ultérieure. Dans un premier temps, après avoir repéré les éléments de parcours qui participent à la professionnalisation d'un étudiant, nous les regroupons pour faire émerger 12 types de professionnalité différenciés. Puis, nous cherchons à définir la professionnalité au regard de trois grands ensembles de compétences, trois registres : disciplinaires, d'acculturation au marché du travail et distinctifs. Enfin, nous montrons les liens complexes qui existent, à diplôme donné, entre formes de professionnalité et conditions ultérieures d'insertion.

1. Comment les étudiants construisent leur professionnalité

L'enquête Génération 2010 du Céreq est avant tout une enquête de suivi professionnel des trois premières années de vie professionnelle des jeunes sortis en 2010 de l'enseignement supérieur. Elle contient cependant des informations sur le déroulement des parcours d'étudiants qui, une fois recensés pour leur caractère professionnalisant (1.1), permettent de mettre en œuvre la notion de processus de professionnalisation d'un étudiant (1.2), et de tester son impact sur l'insertion professionnelle (1.3).

1.1. Les éléments de parcours qui participent de la professionnalisation

Sont professionnalisants a priori tous les éléments des parcours étudiants ayant comme objectif, premier ou pas, de faciliter l'insertion professionnelle à venir. Nous avons relevé dans l'enquête tout ce qui, en ce sens-là, pouvait être qualifié de professionnalisant. Les caractéristiques personnelles (genre, lieu d'habitation..) ou sociales (origine sociale), acquises pour l'essentiel de longue date, ne sont pas prises en compte. Nous nous focalisons sur les 7 681 individus enquêtés qui représentent les 163 000 étudiants sortis en 2010 de l'enseignement supérieur au niveau du second cycle (troisième année de licence, M1, M2, écoles d'ingénieurs ou de commerce, que leur fin d'études ait abouti ou pas à l'obtention du diplôme préparé).

Parmi tous les facteurs susceptibles d'améliorer l'insertion professionnelle, le niveau du diplôme obtenu est celui dont l'impact est à la fois le plus net et le plus récurrent, même s'il existe de fortes disparités selon les spécialités de formation (par exemple voir Calmand, Ménard, Mora, 2015) et selon les indicateurs d'insertion retenus (voir Calmand, Giret & Guégnard, 2014). Ces derniers montrent par exemple que si les titulaires d'une licence professionnelle ont en moyenne un avantage en termes d'accès à l'emploi par rapport aux licences générales, ils peuvent le perdre en termes d'accès à l'emploi qualifié. Béduwé, Fourcade & Giret (2009) ont également montré que les meilleures performances des diplômés d'un master de sciences appliquées par rapport à ceux de sciences fondamentales s'effaçaient dès lors qu'on tenait compte du fait que certains étaient entrés dans le supérieur via une filière sélective (CPGE, DUT). De fait, les étudiants, soucieux de leur avenir professionnel, sont attirés par les filières qui leur promettent un accès rapide à l'emploi sans pour autant leur interdire une poursuite d'études (Kergoat & Lemistre, 2015). Les filières professionnelles les plus prisées sont ainsi de plus en plus sélectives et les parcours qui y mènent s'accompagnent d'une ségrégation toujours plus forte en termes de recrutements social et scolaire (Erlich & Verlay, 2010). Ceci incite les étudiants à mettre en place de véritables « stratégies de parcours » (Giret, 2003) dans le but d'optimiser leurs chances d'insertion ultérieures. Ainsi, le niveau (bac+3 à bac+5), le caractère professionnel des diplômes successifs qui ont pu être engrangés (DUT, BTS, licence pro, M2, écoles) et le type de point d'entrée dans le supérieur (IUT, STS, école d'ingénieurs recrutant au

niveau bac, CPGE, première année de médecine ou fac) font partie des éléments de professionnalisation retenus.

Les stages en entreprise sont également un élément phare de la professionnalisation à la française, en ce qu'ils doivent à la fois permettre la mise en application des connaissances théoriques, la transformation de compétences en qualification, la constitution d'un réseau de contacts professionnels... Ils constituent également pour certaines entreprises une période de test avant une embauche définitive. Les entreprises, les organismes de formation et les stagiaires semblent avoir tous intérêt à ce qu'ils se développent - bien que leur essor spectaculaire ne remplisse pas toujours les objectifs qui leur sont assignés (Glaymann, 2015). Ainsi tous les stages ne se valent pas en termes de perspectives professionnelles (Giret & Issehnane, 2012) et divers marqueurs de qualité ont été retenus ici pour distinguer les processus de professionnalisation auxquels ils participent : la fréquence des stages, la durée du stage le plus important, la plus ou moins grande mise en application des connaissances théoriques qu'il a permis, l'appréciation du stagiaire sur son activité en comparaison de celle des autres « salariés ». Faute de détail sur ces contrats, les contrats de professionnalisation et/ou d'apprentissage, en fort développement dans l'enseignement supérieur, ont été assimilés à des stages à la fois longs, permettant une excellente application des connaissances, et au cours desquels les jeunes auraient joué un rôle analogue à celui des autres salariés.

À l'heure de l'université de masse, les activités rémunérées menées parallèlement aux études se sont développées, essentiellement pour des raisons financières. Toutefois, leur apport en termes de professionnalisation, sous certaines conditions, semble de plus en plus reconnu et par les étudiants (Belgith, 2015 ; Béduwé & Giret 2016), et par le marché du travail (Béduwé, Giret, 2004 ; Dmitrijeva et alii, 2015). Ainsi les activités régulières, directement liées ou proches du domaine d'études, les petits boulots ou les jobs de vacances lorsqu'ils ont été fréquents ont également été recensés ici comme éléments de professionnalisation.

La création d'un espace européen de l'enseignement supérieur a favorisé le développement des expériences d'études à l'étranger. Certes socialement et scolairement sélectives, celles-ci peuvent permettre aussi aux étudiants d'acquérir de nouvelles compétences ou même constituer des signaux (Brezault, 2016) et avoir, à ce titre, un lien avec l'insertion (Calmand, 2014). Nous distinguons les séjours à l'étranger pendant les études pour agrément de ceux dont l'objectif était un stage et/ou une expérience d'emploi dans le cadre des études.

Enfin, les universités, pour satisfaire à leurs nouvelles obligations d'orientation et d'insertion de tous leurs étudiants, ont mis en place différents « modules de professionnalisation » afin d'aider les étudiants à réaliser un CV, à contacter des entreprises, à construire un projet professionnel, à trouver un stage, faire un bilan de leurs compétences, s'informer sur les débouchés ou encore la création d'entreprise (Lemistre, Ménard, 2016). Les étudiants étant diversement exposés à ces dispositifs, nous avons retenu comme élément de professionnalisation le nombre de modules dont ils ont bénéficié.

1.2. La construction des professionalités

L'effet professionnalisant de chacun des éléments décrits précédemment a – le plus souvent - été étudié isolément dans la littérature. Or les étudiants sont susceptibles de connaître plusieurs de ces éléments au cours de leur parcours et c'est leur combinaison ou leur complémentarité qui va, progressivement et tout au long de leur parcours, construire leur professionnalité. Compte tenu du nombre de paramètres qui entrent en jeu, celle-ci a toutes les chances d'être singulière. On a cependant tenté, à l'aide d'une Analyse des Correspondances Multiples suivie d'une Classification Ascendante Hiérarchique, de regrouper les étudiants selon ces combinaisons, en classes à la fois aussi homogènes et aussi différentes les unes des autres que possible. Douze **classes de professionnalité** ont ainsi été distinguées pour ces étudiants sortis de l'université entre bac+3 et

bac+5. Chacune contient des diplômés de tous niveaux et des étudiants de toutes origines sociales, avec cependant des concentrations variables (cf. tableau 1 en annexe).

Les 12 classes sont – à deux exceptions près – construites autour d'un élément de professionnalisation principal que partagent tous les étudiants de la classe et qui peut utilement servir à « résumer » la classe. Ce résumé ne doit cependant pas masquer que chacune de ces 12 professionnalités est une combinaison particulière de plusieurs éléments de professionnalisation.

Une classe (classe 3) rassemble près d'un quart de l'effectif (24,6 %). Elle réunit des jeunes, presque tous sortis diplômés au niveau bac+5, et ayant accumulé un maximum d'éléments de professionnalisation : stages de bonne qualité, souvent nombreux, expériences à l'étranger, mention au bac, importante mobilisation des modules. Les entrées dans l'enseignement supérieur se sont faites via une CPGE pour 40 % des étudiants, via la fac sinon. La classe 1 (5,9 % des effectifs) est très proche en termes de cumul d'éléments de professionnalisation, avec un nombre encore accru d'expériences à l'étranger, mais les entrées dans le supérieur se sont faites via des écoles recrutant au niveau du bac.

À l'opposé se trouve la classe 2 (12,8 % des effectifs) qui réunit des jeunes ayant souvent quitté l'enseignement supérieur sur un échec aux niveaux bac+3 ou bac+4 et qui sont, globalement peu professionnalisés : pas de stage et peu d'expériences à l'étranger, peu de recours aux modules... etc.

Entre ces pôles très antinomiques, d'autres formes de professionnalisation plus hétérogènes apparaissent. Ainsi, les classes 11 et 12 (avec respectivement 3,7 % et 4,4 %) ne contiennent que des étudiants ayant travaillé régulièrement pendant leurs études, en lien direct avec celles-ci pour les premiers, dans un domaine proche pour les seconds. Dans les deux cas, l'investissement sur les stages est moindre que celui observé en moyenne pour les sortants du supérieur – sans doute du fait de ces activités salariées.

Les classes 4 et 5 (respectivement 12,1 % et 9,9 % des effectifs) réunissent des jeunes entrés dans le sup via un IUT (classe 4) ou via une STS (classe 5), mais ayant tous effectué des stages de bonne, voire très bonne, qualité et quasi tous sortis avec un diplôme professionnel de l'enseignement supérieur (plutôt M2 resp. L3) après l'obtention de leur diplôme professionnel intermédiaire (DUT resp. BTS).

La classe 6 (6,9 %) renvoie aux étudiants sortis avec un double diplôme de niveau bac+5, après être entrés, pour un tiers d'entre eux, dans le supérieur via une CPGE. Leurs stages sont de qualité relativement satisfaisante, mais une certaine hétérogénéité règne. La classe 7 (2,8 %) rassemble les quelques jeunes arrivés dans le supérieur via la fac de médecine et qui ont eu une expérience salariée dans leur domaine d'études.

Les classes 8, 9 et 10 rassemblent des jeunes avec, comparativement aux classes précédentes, peu d'éléments de professionnalisation à leur actif. La classe 8 (6,1 %) rassemble des étudiants qui n'ont obtenu aucun diplôme dit professionnel sans avoir pour autant mobilisé les modules de professionnalisation. Souvent sortis sur un échec, très peu partis à l'étranger, sans mention au bac, ils ont, en revanche, fait l'expérience de stages de qualité moyenne à bonne, ou bien ont exercé un emploi régulier sans lien avec les études. La classe 9 (6,4 %) en est proche, mais il s'agit de parcours ayant pénétré l'enseignement supérieur via des STS, ou des IUT, quand les précédents étaient très majoritairement entrés via la fac. Enfin la classe 10 (4,3 %) réunit des jeunes qui partagent d'être très critiques quant au(x) stage(s) décrit(s) : peu ou pas d'application des connaissances, sentiment de ne pas servir à grand-chose et, qui plus est, faible mobilisation des modules de professionnalisation.

Les 12 classes repérées dépendent bien évidemment des éléments accessibles dans l'enquête Génération 2010 et on se doute que d'autres données, sur le contenu des formations ou la durée des

enseignements ou encore les notes obtenues par exemple, auraient produit d'autres résultats et conduit à un autre regard sur les classes de professionnalité existantes.

Il est en particulier intéressant de noter que tous les types de diplômes et spécialités coexistent au sein des classes et que, réciproquement, des jeunes dotés d'un même diplôme peuvent relever de formes de professionnalités différentes à l'issue de leur cursus d'étudiants. Par exemple, les jeunes sortis d'écoles d'ingénieur sont certes très présents dans les classes qui correspondent à des combinaisons assez complètes de tous les éléments de professionnalisation (classes 1 et 3). Pour autant, 30 % d'entre eux se retrouvent dans les 4, 5 ou 6 parce qu'ils viennent d'IUT ou de STS, et 10 % relèvent de classes plus inattendues, parce que déçus de leurs stages, n'ayant pas eu de stages ou ayant travaillé pendant leurs études. Ainsi, l'objectif premier de ce travail, qui était de montrer la diversité des processus individuels de professionnalisation, souvent attribuée aux seules formations, nous semble atteint.

1.3. Vers une mesure de la professionnalité ?

Trois registres de compétences pour rendre compte de la professionnalité

Le chapitre précédent a mis en évidence la variété des processus de professionnalisation étudiants, y compris à diplôme terminal donné, montrant que la professionnalité se construit tout au long d'un parcours, avec des formes et des degrés variables qui ne tiennent pas seulement à la formation reçue (Rose, 2008). Pour aller un peu plus loin dans l'explicitation de ces formes et degrés de professionnalités, nous avons tenté de les lire à l'aune des compétences professionnelles acquises au fil de leur parcours par les étudiants. Il ne s'agit pas ici de recenser les différentes compétences, générales ou spécifiques, délivrées par une formation ou un diplôme (Calmand et alii, 2015), mais d'évaluer celles qui ont pu être acquises au cours des expériences émaillant les parcours (stages, travail en cours d'études, modules, etc.). Ces compétences sont complémentaires ou supplémentaires à celles supposées données par les enseignements et elles sont, elles aussi, susceptibles d'être valorisées par les employeurs. Nous avons retenu trois registres pour les décrire : disciplinaire, d'acculturation au marché du travail et distinctif.

Compétences disciplinaires

La création de diplômes explicitement orientés vers le marché du travail a comme objectif de donner aux étudiants des *compétences professionnelles spécifiques*, à la fois théoriques et pratiques, liées à un domaine professionnel plus ou moins circonscrit. Pour Gayraud & alii (2011), elles reposent « *sur l'apprentissage de trois niveaux de ressources nécessaires à l'exercice des métiers visés : les savoirs ou connaissances fondamentales fondatrices d'une activité professionnelle, les savoir-faire nécessaires à son exercice et les savoir-être liés à la socialisation à la culture spécifique d'un groupe professionnel.* » Si les savoirs professionnels sont enseignés dans les diplômes professionnels (BTS, DUT, L3, M2pro...), les savoir-être et savoir-faire sont acquis ou renforcés par toutes les expériences en entreprise qui permettent leur mise en application, c'est-à-dire qui transforment des savoirs disciplinaires en qualifications. Pour les employeurs, ces compétences minimisent le coût et le temps de formation spécifique à l'occupation d'un poste de travail donné (Giret & Moullet, 2008). Ces compétences ne se réduisent cependant pas à la spécialisation des savoirs. Elles font partie d'un corpus de savoirs et connaissances dans un domaine académique ou professionnel qui peut être plus large que ne le laisse entendre la spécialité du diplôme terminal. Elles concourent à améliorer l'attractivité de l'étudiant auprès des recruteurs, ce sur une gamme d'emplois plus ou moins connexes à celui initialement cherché (Béduwé & Vincens, 2011). Ce sont là les compétences que nous appellerons disciplinaires. Ainsi certains stages, les situations d'alternance (apprentissage ou avec des contrats de professionnalisation), mais également des expériences extra-universitaires, sociales ou professionnelles, menées parallèlement aux études peuvent permettre l'acquisition de compétences disciplinaires *dès lors qu'elles entretiennent un lien avec les études*. On peut faire également l'hypothèse que ces expériences seront d'autant plus riches en compétences disciplinaires qu'elles auront été nombreuses et longues.

Compétences d'acculturation au marché du travail

Les dispositifs d'aide aux étudiants qui se sont progressivement mis en place dans les établissements d'enseignement visent au développement de *compétences plus générales* en termes de connaissance du monde du travail et des entreprises, elles sont largement *transversales* aux secteurs d'activité. Elles entendent doter les étudiants d'une capacité de réflexivité sur leurs savoirs, d'une souplesse face aux difficultés qu'ils pourraient rencontrer dans leur cheminement professionnel. De même, et au-delà de leur objectif en termes de développement de compétences disciplinaires, les stages, désormais obligatoires dans la grande majorité des formations, visent aussi à permettre aux étudiants de se frotter au monde du travail, d'en apprendre les codes. Les compétences ainsi acquises peuvent également favoriser la mise en place de réseaux (anciens employeurs, travail associatif...) autant que la capacité à les mobiliser avec pertinence dans le cadre d'une recherche d'emploi. On fait l'hypothèse que ces compétences seront d'autant plus développées que le niveau d'études est élevé ou que la participation aux différents modules aura été fréquente.

Compétences distinctives

La massification de l'accès au supérieur s'est réalisée au prisme d'une diversification des publics comme des parcours de formation (HCEEE, 2006), évoquant une véritable « démocratisation ségrégative » (Merle, 2003). Des processus de régulation se sont mis en place à l'université, parfois marqués socialement, et entraînant des hiérarchies entre filières (Bodin et Millet 2011). Les « meilleures » filières professionnelles, du moins celles réputées telles, et qui sont souvent les plus sélectives, seraient ainsi celles qui « garantissent » la qualité professionnelle des compétences acquises. En effet, dès 1992, Vincens et Chirache montraient que la qualité professionnelle ne se décrète pas, mais qu'elle doit, au contraire, être reconnue *a priori* par tous les acteurs concernés, universités, étudiants et employeurs. Trois critères étaient alors à respecter : *clarté* quant à la nature des compétences délivrées, *consensus* quant à la pertinence des compétences acquises vis-à-vis du domaine professionnel visé et enfin *confiance* dans le niveau d'exigence de la formation et dans le fait que les compétences sont effectivement possédées. Ainsi, tous les éléments permettant de *garantir* que les compétences affichées sont effectivement détenues (passage par une filière sélective, excellence scolaire, séjours à l'étranger...) peuvent abonder les signaux ou compétences distinctifs, qui sont la troisième composante de la professionnalité des étudiants qui s'élabore au fil du parcours.

Classes et degré de professionnalité

Chaque étudiant va ainsi acquérir des compétences dans chacun de ces trois registres selon les éléments de professionnalisation qui jalonnent son parcours. Nous avons alors tenté d'établir une correspondance entre ces éléments de professionnalisation et les trois registres de compétences (voir encadré ci-après). Ce travail très empirique et forcément arbitraire, comme tout codage en sciences sociales, repose sur des hypothèses très simples, dictées par les travaux cités précédemment. Il permet d'obtenir un score, selon ces trois registres de compétences. Et la moyenne de ces 3 taux peut s'interpréter comme une estimation du « degré » de professionnalité acquis à l'issue de la formation initiale – ce qui peut aider à décrire les classes, voire opérer une hiérarchie entre elles (tableau 2).

Des trois scores de professionnalité – disciplinaire, acculturation, distinctif – c'est le premier qui se distingue par une dispersion importante. De moyennes comparables en revanche, ils jouent des rôles équivalents dans le calcul du degré de professionnalité. Ces éléments permettent de proposer la hiérarchie suivante entre les classes précédemment construites.

Tableau 2 • Classes et degrés de professionnalité

Classe	effectif	Résumé de la classe	R1	R2	R3	R=moy
Un groupe d'étudiants avec très peu d'éléments de professionnalisation						
classe 2	12,8%	Sans stage et peu d'éléments de professionnalisation par ailleurs au fil des parcours	3%	12%	13%	9,2%
Un groupe d'étudiants encore modestement professionnalisés en fin de formation initiale						
classe 9	6,4%	Entrés dans le sup via voies pro, voies générales ensuite avec un succès mitigé	20%	21%	14%	18,4%
classe 8	6,1%	Voies générales de bout en bout, stages ou expériences d'emploi mais pas à l'étranger, peu de recours aux modules	19%	24%	13%	18,5%
classe 10	4,3%	Les jeunes déçus de leur(s) stage(s), avec peu de modules mobilisés	18%	25%	20%	21,1%
Un groupe d'étudiants bien professionnalisés						
classe 12	4,4%	Activités salariées régulières proches du domaine d'études	26%	27%	23%	25,3%
classe 7	2,8%	Entrées dans le sup via médecine, pas d'expériences à l'étranger, rareté des recours aux modules	28%	25%	25%	26,1%
classe 5	9,9%	Entrées via STS, bons stages, et diplômes professionnels par la suite	33%	21%	24%	26,1%
classe 3	24,6%	Les "très bons élèves", accumulateurs de beaucoup d'éléments de professionnalisation	29%	27%	25%	27,2%
classe 4	12,1%	Entrées via IUT, bons stages et diplômes professionnels par la suite	35%	23%	24%	27,3%
classe 1	5,9%	Entrées écoles post bac, très bons stages, sortis à bac+5	29%	25%	29%	27,8%
classe 11	3,7%	Activités salariées régulières dans le domaine d'études	35%	26%	25%	28,4%
classe 6	6,9%	Doubles-diplômes en fin de parcours, dont au moins un diplôme professionnel	31%	26%	29%	28,9%
Moyenne			25%	23%	22%	23,5%

Données : Génération 2010 enquêtée en 2013, champ restreint aux sortants de bac+3 à bac +5.

Encadré • Construction des scores par registre de compétences et degré de professionnalité

Chaque registre de professionnalité peut être nourri par une série plus ou moins importante d'éléments de professionnalisation différents au fil du parcours. Intuitivement, on conçoit bien qu'un nombre important d'éléments sur un registre donné doit élever le « degré » de professionnalité sur ce registre-là - ce qui suggère d'élaborer une notion de score par registre. Ces scores seront pour autant à la fois arbitraires et empiriques : ils ne prétendent pas mesurer précisément le degré de professionnalisation sur un certain registre, et visent moins encore à maximiser lors de leur construction le lien entre l'insertion professionnelle ultérieure et chacun de ces scores par registre de compétences. Il s'agit ici simplement de se doter d'un reflet, par nature imparfait, des degrés de compétences selon les trois registres, afin notamment de tenter de comparer entre eux des individus ou des types de professionnalité, puis de mettre à l'essai la notion de degré de professionnalité global.

La construction de tels scores implique de doter chacun des divers éléments de professionnalité recensés de poids, poids qui puissent rendre compte du pouvoir que l'on peut leur accorder pour nourrir les compétences disciplinaires, d'acculturation au marché du travail, ou distinctives. Un jeu de poids a ainsi été élaboré, en partie à partir de la littérature existante sur certains des éléments de professionnalité, en partie du fait de la structure même des données récoltées.

Concernant les compétences disciplinaires, l'opérationnalisation du score s'est faite ainsi :

le stage principal rapporte 3 points si sa durée dépasse 6 mois, 2 points pour une durée entre 4 et 6 mois, 1 point en deçà, 0 en l'absence de stage.

- si le jeune enquêté a déclaré que son stage principal lui avait complètement permis de mettre en application ses connaissances, il marquait 2 points - 1 seul lorsque le stage n'avait permis qu'une mise en application partielle des connaissances, 0 sinon ;
- de même, si lors de ce stage le jeune considère avoir travaillé comme les autres salariés de l'entreprise, il marque 2 points, contre 1 seul point s'il estime qu'il donnait seulement un coup de main, et 0 sinon. De la sorte, les stages présentant les meilleures qualités « rapportent » jusqu'à 7 points dans ce calcul de score, ce qui est considérable, mais nous semble cohérent avec le rôle central des stages dans les politiques de professionnalisation du supérieur à la française, en tant qu'instrument susceptible de transformer les savoirs disciplinaires en qualifications ;
- l'exercice d'un travail régulier pendant les études, s'il est en lien étroit avec celles-ci, améliore ce score de compétences disciplinaires de 4 points, contre seulement 2 points en cas de lien seulement partiel, et 0 en l'absence de lien avec la formation ;
- l'exercice d'un stage ou d'un emploi à l'étranger, presque systématiquement en lien avec la formation, mais souvent bref, rapporte 2 points ;
- Enfin, l'obtention d'un ou plusieurs diplômes dits « professionnels » en cours de parcours (BTS, DUT, licences pro, écoles, masters, par opposition aux formations de master 1, licences générales...) ramène entre 4 points (cas où de tels diplômes ont été obtenus d'une part après bac et d'autre part sur la fin d'études), 2 points (cas d'un diplôme dit professionnel seulement en fin de parcours) et 1 point (cas où seul le premier diplôme après-bac est dit « professionnel »). Cet aspect des parcours étudiants est pris en compte ici comme élément d'amélioration des compétences disciplinaires en ce que les diplômes dits professionnels délivrent, généralement, des formations plus spécialisées, visant des métiers ou des groupes de métiers plus ciblés, ce qui favorise en soi le développement de compétences disciplinaires.

Le fait d'avoir achevé son parcours sur un double diplôme apporte également 1 point, puisque s'y joue généralement une accumulation supplémentaire ou complémentaire de savoirs disciplinaires.

Concernant les compétences d'acculturation au marché du travail, le score visant à en fournir un reflet, même approximatif, a été construit comme suit :

- le niveau de sortie de l'étudiant est considéré comme un proxy de son acculturation ou de ses compétences d'adaptation et de cheminement sur le marché du travail, de sorte qu'une sortie à bac+3 rapporte 1 point, à bac+4 2 points, à bac+5 3 points ;
- en sus, le nombre de stages effectués au cours du parcours (en France) est pris comme indicateur de la familiarisation au marché du travail : 1 seul stage rapporte 1 point, 2 ou 3 stages rapportent 2 points, plus de trois stages rapportent 3 points ; et quelle que soit la longueur du stage, avoir fait au moins un stage rapporte encore 1 point.

- quel que soit le jugement du jeune sur son rôle dans l'entreprise au cours du stage, s'il existe, celui-ci rapporte par ailleurs 1 point ;
- de même avoir exercé un emploi régulier pendant les études, qu'il soit en lien ou pas avec celles-ci, rapporte 1 point ;
- le fait d'avoir exercé parfois des jobs de vacances rapporte 1 point, mais en avoir exercé très régulièrement en rapporte 2 ;
- avoir bénéficié de modules visant à professionnaliser les étudiants est aussi considéré comme permettant de développer ces compétences d'acculturation au marché du travail, de sorte qu'en avoir suivi 2 à 3 rapporte 1 point, en avoir suivi 4 ou plus en rapporte 2.

Enfin, concernant les compétences dites distinctives, que l'on pourrait aussi considérer comme des signaux construits ou accumulés par les étudiants au fil de leur parcours, ou comme des éléments paraissant garantir les qualités attendues chez l'étudiant une fois sur le marché du travail :

- le fait d'avoir acquis un double diplôme en fin de parcours apporte là aussi 1 point, en ce que cela peut jouer un rôle de distinction auprès de futurs recruteurs ;
- le fait de ne pas sortir de formation sur un échec, mais en ayant acquis le diplôme visé ramène pareillement 1 point, cela constitue là aussi un signal favorable ;
- être entré dans le supérieur via une filière sélective (IUT, STS, CPGE, école niveau bac, prépa médecine) nous semble jouer de même en ce sens et apporte 1 point ;
- avoir effectué un séjour à l'étranger, que ce soit pour travailler ou pas, ramène également 1 point. Il s'agit d'éléments pouvant être interprétés comme témoignant d'une capacité ou d'une volonté de mobilité et d'adaptation, souvent connotées positivement auprès des recruteurs pour ces jeunes très diplômés et jouant ainsi un rôle distinctif ;
- quitter la formation initiale nanti d'un diplôme dit professionnel rapporte également 1 point, ces diplômes étant préparés dans des filières présentant toutes un certain degré de sélectivité, sélectivité qui en France paraît jouer parfois un rôle de garant, favorable à la confiance des recruteurs ;
- l'exercice d'un travail régulier pendant les études a été ajouté à ce score, qu'il peut augmenter d'1 point. En effet, il peut être interprété par des recruteurs comme témoignant de bonnes dispositions chez le jeune, garantissant une appétence et une capacité de travail et d'organisation ;
- enfin, rapporte 1 point le fait d'avoir obtenu son bac avec une mention bien ou très bien, indices d'excellence scolaire souvent mentionnés sur le CV et qui peuvent eux aussi figurer une forme de garantie ou une compétence distinctive auprès de nombre de recruteurs français.

Ces 3 scores, de nature très empirique, entendent donner une place à des éléments de professionnalisation variés au sein de chaque registre, sans laisser une préséance excessive à l'un d'entre eux, mais en s'efforçant de respecter certaines hiérarchies. Ainsi, concernant les compétences disciplinaires, les stages et en particulier les stages longs et présentant de bonnes qualités ont une importance centrale, mais d'autres éléments jouent néanmoins des rôles non négligeables (certains emplois réguliers, certains séjours à l'étranger...).

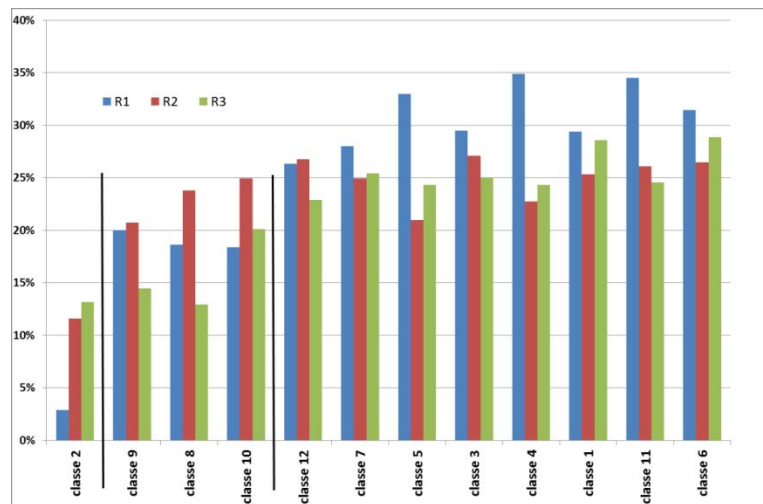
Ces trois scores sont ensuite utilisés pour se doter d'un score moyen de professionnalisation. Celui-ci constitue une première évaluation de ce que pourrait signifier le « degré de professionnalisation » d'un étudiant à l'issue de sa formation initiale.

On distingue trois groupes d'étudiants selon que leur degré de professionnalité est élevé (entre 25 et 29 %), moyen (entre 18 et 22 %) ou faible (moins de 10 %).

Sans surprise, les jeunes qui n'ont jamais fait ni stage ni autre expérience réputée professionnalisante (classe 2) présentent - et de loin - le degré de professionnalité le plus bas, avec des scores faibles sur les 3 registres, et notamment en compétences disciplinaires.

À l'opposé, les jeunes du groupe 1, avec un degré élevé de professionnalité ont cumulé un grand nombre d'éléments de professionnalisation soit de façon équilibrée dans les trois registres, soit selon un profil moins homogène entre les trois types de compétences distinguées ici. De manière générale, un haut « degré » de professionnalité correspond souvent à des scores élevés dans chacun des trois registres, c'est-à-dire à des profils de professionnalité « équilibrés » (notamment au sein des classes 1, 3, 6, 7 et 12). Mais certaines classes enregistrent des « profils » plus hétérogènes (classes 7, 4, 11 - voir graphique 1).

Graphique 1 • Trois groupes de professionnalité avec parfois des profils de professionnalité distincts en leur sein



Données : Génération 2010 enquêtée en 2013, champ restreint aux sortants de bac+3 à bac +5.

Ainsi, les jeunes du deuxième groupe – ceux déçus des stages (classe 10), ceux entrés par les voies pro avec des difficultés par la suite (classe 9) et ceux issus de voies générales dont la professionnalisation s'appuie sur des stages de qualité moyenne (classe 8) - ont souvent relativement peu développé leurs compétences disciplinaires et distinctives. Ils ont, en revanche, acquis des compétences d'acculturation non négligeables, en particulier dans les classes 8 et 10.

Et parmi les jeunes du troisième groupe, ceux issus des filières BTS ou DUT et ayant, par ailleurs, bénéficié de stages de qualité (classes 5 et 4) ainsi que ceux ayant exercé une activité salariée régulière dans leur domaine d'études même (classe 11) ont, eux, particulièrement développé le registre des compétences disciplinaires.

Enfin, il peut être intéressant de noter que les jeunes issus d'écoles à bac+5 démarrant après-bac et dotés de bons stages (classe 1) et ceux ayant achevé leur cursus par un double diplôme (classe 6) peuvent en moyenne se prévaloir d'un degré de professionnalité élevé, avec un profil de professionnalité qui reste plutôt homogène, mais ils disposent également de compétences distinctives notablement élevées.

Le pouvoir classant du seul degré de professionnalité tend ainsi à masquer des différences palpables en termes de formes de professionnalité ou de profils de compétences acquises. La

professionnalisation de l'étudiant apparaît bien comme un processus complexe, individuel et cumulatif, gouverné à la fois par la structure de l'offre de formation et par les « choix » que l'étudiant est amené à faire tout au long de sa trajectoire.

Professionnalité, employabilité et insertion professionnelle

L'objectif des politiques de professionnalisation est d'apporter aux étudiants les compétences supposées attendues par les employeurs afin de faciliter leur insertion professionnelle. À diplôme donné, les sortants de l'enseignement supérieur bien professionnalisés devraient donc accéder plus sûrement et rapidement à l'emploi, si l'on s'en tient à un objectif d'employabilité au sens large. On peut également faire l'hypothèse qu'ils réussissent plus facilement à trouver un emploi de qualité, objectif plus ambitieux de réussite de l'insertion professionnelle cohérent avec la logique de préprofessionnalisation du système français. Nous avons choisi de tester ces hypothèses à l'aide d'indicateurs d'insertion : trois portent sur l'accès à l'emploi de l'ensemble des jeunes (être en emploi à la date de l'enquête, avoir connu une trajectoire d'accès rapide et durable à l'emploi, avoir eu une trajectoire marquée par un chômage récurrent) et trois sur la qualité de l'emploi occupé trois ans après les études (niveau de salaire, sentiment de réalisation professionnelle, sentiment d'être utilisé à son niveau de compétences).

Le lien entre les formes de professionnalité en fin de formation initiale et ces divers indicateurs d'insertion a été testé à l'aide de modèles contrôlant les caractéristiques personnelles (genre, diplôme, spécialité et origine sociale) et professionnelles (ancienneté, temps de travail, PCS, secteur d'activité...), pour les jeunes en emploi (tableau 3). Et toutes choses égales par ailleurs, les deux groupes de trois indicateurs retenus pour évaluer l'insertion apparaissent bien sensibles aux formes de professionnalité acquises par les étudiants.

Signalons d'abord que toutes choses égales par ailleurs, pour ces étudiants issus du supérieur long, le degré de professionnalité accroît bien, globalement, l'employabilité ultérieure.

Les étudiants peu ou moyennement professionnalisés (groupes 1 et 2) ont ainsi une probabilité nettement plus faible que les autres d'être en emploi 3 ans après la fin de leurs études. Ils sont également moins nombreux à avoir connu un accès rapide et durable à l'emploi et ont plus souvent souffert d'épisodes de chômage prolongés ou récurrents.

Des nuances importantes existent en revanche entre les étudiants bien professionnalisés. Ainsi les anciens IUT ou STS ayant bénéficié de bons stages (classes 4 et 5) ont d'excellents résultats sur les 3 indicateurs d'accès à l'emploi alors que les étudiants salariés (classe 11) et ceux ayant échoué au concours de médecine (classe 7) ont eu un accès à l'emploi souvent plus tardif ou précaire – mais sans surcroît toutefois de risque de chômage long ou récurrent. Chaque forme de professionnalisation paraît ainsi révéler des stratégies - ou aboutir à des modalités - de stabilisation dans l'emploi différentes.

Le lien entre professionnalité des étudiants et qualité d'emploi ultérieure semble en revanche plus incertain. Certes, le salaire des étudiants faiblement ou moyennement professionnalisés (groupes 1 et 2) est, en moyenne et toutes choses égales par ailleurs, plus faible et les salaires les plus élevés se situent bien parmi les étudiants les plus professionnalisés (classes 7 et 11). Mais il existe des salaires relativement faibles aussi chez des étudiants bien professionnalisés (notamment chez les anciens des IUT ou STS des classes 4 et 5).

De même, les étudiants les moins bien professionnalisés se disent certes plus souvent utilisés en dessous de leur niveau de compétences et, inversement, ceux qui déclarent leurs compétences bien utilisées sont tous des étudiants bien professionnalisés (classes 7 et 11). Mais nombre d'étudiants

pourtant bien professionnalisés (issus des classes 1, 5 et 12) considèrent leurs compétences comme sous-utilisées.

Enfin, ce sont plus souvent les jeunes les moins professionnalisés (classes 2, 8 ou 9) qui disent se réaliser pleinement professionnellement alors que ce n'est pas le cas, loin s'en faut, de tous les étudiants bien professionnalisés (tels les anciens des IUT de la classe 4 ou les doubles diplômés de la classe 6). S'ils n'ont pas eu de difficultés à trouver un emploi, les jeunes ayant construit ces types-là de professionnalité pendant les études espéraient peut-être de meilleures récompenses en termes d'intérêt au travail.

Le cas des rares étudiants de la classe 7 (entrés à l'université via médecine, diplômés à bac+5, travail salarié dans leur domaine de formation) paraît lui parfaitement cohérent : leur haut degré de professionnalité se conjugue avec une très bonne employabilité et des emplois de qualité. Les jeunes de la classe 10 (déçus de leurs stages) sont dans le cas symétrique : faiblement professionnalisés, ils cumulent faible employabilité et qualité d'emploi médiocre – il est possible que leurs difficultés d'insertion aient pu dégrader a posteriori leur jugement sur la qualité de leurs stages.

Toujours à l'aide des mêmes modélisations, nous avons testé le lien existant entre les trois registres de compétences acquises par l'étudiant et leur insertion ultérieure (tableau 4).

Toutes choses égales par ailleurs, un taux élevé de compétences disciplinaires R1 – donc : à niveau moyen de R2 et R3 - améliore l'employabilité comme la probabilité d'avoir un emploi de qualité 3 ans après les études. Ces compétences, acquises dans une logique de « préprofessionnalisation » de l'étudiant, s'avèrent ainsi déterminantes pour s'insérer correctement sur le marché du travail français. Seule nuance : un taux élevé de ces compétences est sans effet sur le risque de connaître une trajectoire marquée par le chômage. Cela suggère que pour ces jeunes, la recherche d'un emploi satisfaisant, voire adéquat, peut être longue.

Une bonne connaissance du marché du travail (R2) - à R1 et R3 donnés - augmente la probabilité d'un accès rapide et durable à l'emploi et prévient du risque de chômage récurrent, mais diminue les chances d'obtenir un emploi de qualité. Ces compétences, acquises en formation dans des modules ad hoc ou lors de séjours en entreprise augmentent effectivement l'employabilité des étudiants (ce qui n'est pas si mal) et compensent ainsi, éventuellement, un déficit de compétences disciplinaires. Elles ne peuvent cependant s'y substituer et, garantir, à elles seules, la réussite de l'insertion professionnelle.

Enfin un surplus de compétences distinctives - à R1 et R2 donnés - augmente très sensiblement l'employabilité des étudiants. L'employeur y voit la garantie que les compétences qu'il recherche sont effectivement acquises. Ces compétences ou signaux procurent également un bonus salarial : ces étudiants ont sans doute eu accès aux meilleurs emplois et/ou se voient rémunérés pour l'expérience acquise en formation. En revanche, ces « distinctions » ne protègent ni d'une éventuelle sous-utilisation des compétences ni d'une déception quant à la réalité du travail effectué. Sont par exemple dans ce cas un certain nombre de jeunes doubles diplômés, qui, bien qu'ayant facilement trouvé un emploi, pensaient apparemment que leur investissement éducatif élevé serait mieux récompensé en termes d'intérêt au travail et de compétences mobilisées.

Conclusion

La diversité des formes de professionnalisation à l'œuvre dans l'enseignement supérieur nous a conduites à nous intéresser directement à la professionnalité de l'étudiant, plutôt qu'à celle de sa formation. Cette professionnalité est le produit d'un processus de professionnalisation, individuel et individualisant, multiforme, qui se construit tout au long de la trajectoire étudiante - à l'université, mais également en dehors. Elle contribue à cet « *éclatement des formes de l'expérience étudiante* » décrite par Dubet (1994).

La diversité des formes de professionnalité que les données de l'enquête Génération 2010 ont permis de mettre en évidence reste, certes, dépendante des informations disponibles. Celles-ci conduisent cependant à repérer des profils de professionnalité variés. Certains étudiants ont ainsi accumulé des compétences disciplinaires, d'acculturation et distinctives, quand d'autres restent en retrait sur l'une ou plusieurs de ces trois dimensions. Toutes choses égales par ailleurs, et notamment à diplôme donné, les profils de professionnalité et les trois types de compétences qu'ils rassemblent paraissent bien avoir des liens avec les conditions d'insertion ultérieure. En particulier, les compétences disciplinaires favoriseraient significativement l'employabilité de l'étudiant, mais aussi l'accès à des emplois de qualité. Les compétences distinctives se distingueraient surtout par le rôle notable qu'elles jouent sur les salaires trois ans après les études. Les compétences d'acculturation, enfin, permettent d'améliorer significativement l'employabilité, mais elles ne joueraient qu'un rôle très modeste pour l'accès aux emplois de qualité. Il est possible qu'apparaissent là certaines limites inhérentes à leur développement comme outil d'amélioration de l'employabilité pour tous : elles ne peuvent manifestement pas se substituer aux compétences disciplinaires et distinctives en termes de réussite professionnelle. Ces résultats contrastés incitent à une certaine prudence en matière d'analyse et d'évaluation de la professionnalisation à l'aune de l'insertion professionnelle. Néanmoins, ils plaident pour la prise en compte de la complexité des formes de professionnalité plutôt que pour des analyses menées séparément sur les différents éléments qui composent un processus de professionnalisation.

Tableau 1 • Formes de professionnalisation des publics étudiants

	%V	Variables retenues pour chaque registre et participant à la classification (1)	Variables supplémentaires (2)
classe 1	5,9	Tous entrés ds le sup via "école post-bac" ; net surcroît de séjour comme de stage et travail à l'étranger ; sortis à bac+5 (86%) ; diplôme pro au final pour tous, et en sus diplôme pro antérieur pour 25% ; plus de 3 stages, le plus souvent longs et jugés comparables à un emploi de salarié ; mobilisation des mod. de prof.	Ingé (31%) et écoles de commerce (15%) ; 10% d'apprentis (diplômés) ; 2/3 de parents dip du sup
classe 2	12,8	Aucun stage ds le parcours ; 81% sont entrés ds le sup par la fac, et 40% sont sortis sur un échec ; léger surcroît de diplômes à bac+4 (27%) ; travail salarié pdt les études, sans lien avec celles-ci (28%) ; très peu d'expériences à l'étranger ; très très peu de mobilisation de modules.	Lgen (39%) et dip1cycle(17%), SHS (44%) (mais pas de surcroît de spé scientifiques) ; 38% issus des CSP Ouv&Emp ; taux de boursiers max (49%) et abandons pour lassitude (34%)
classe 3	24,6	Entrées via CPGE (40%) ou Fac (60%) et scores maximum sur tous les critères de prof : surcroît d'expériences des 2 types à l'étranger (mais moins que classe 1) ; max de mentions B ou TB au bac (30%) ; appréciation max quant à la qualité des stages ; max des sorties Bac+5 (94%) et tous avec dip professionnel, mais seulement 12% de dip intermédiaires	Ingé (23%) et écoles de commerce (10%) ; mais aussi M2 SHS (45%)... ; 10% d'apprentis (diplômés) ; 60% de parents dip du sup ;
classe 4	12,1	Presque tous entrés ds le sup via IUT (90%) ; stages très svt longs, avec bonne appli des connaissances, mais plus "coup de main" que travail comme un salarié ; diplômes pro en cours de route et en final (95%) ; sortie niveau BAC+5 pour 60%, Bac+3 sinon ; forte mobilisation de modules.	Licences pros Maths, etc (23%), mais aussi LSH&co (11%) ; 40% d'apprentis (diplômés)
classe 5	9,9	Presque tous entrés via STS (93%) ; stages un peu moins longs que classe 4 mais qualité équivalente ; diplômes pro en cours de route et en final pour quasi tous (88%) ; sortie niveau BAC+3 pour 70% et 30% seulement de sorties Bac+5 ; un peu moins de mobilisation de modules en moyenne que dans la classe 4.	Lpro Sciences (36%) et SHS (18%) ; 30% d'apprentis (dip.) et/ou 15% de contrat pro après la formation "initiale" ; très peu de parents dip du sup (35%) ; 39% issus des CSP Ouv&Emp ; aband. pour lassitude (39%)
classe 6	6,9	Tous ont un double diplôme, de niveau Bac+5 ; entrés ds le sup via CPGE (32%) ou fac (52%) ; diplôme pro en final pour tous, et pour un quart diplôme pro en cours de route en plus ; ont eu des jobs de vacances et un grand nombre de stages, moyennement longs, mais avec mise en appli des connaissances (61%) et travail comme salarié (60%) de bonne qualité.	M2 SHS (56%) et sciences (19%) ; abandons pour cause d'emploi trouvé (55%) et/ou lassitude (36%)
classe 7	2,8	Tous entrés via la fac de médecine ; 2/3 de sorties niveau bac+5 avec un taux d'échec au moment de la sortie faible (16%) ; les 3/4 obtiennent un diplôme pro en fin de parcours ; 20% cumulent en fait diplôme pro en cours de parcours et à la fin ; très peu de mobilisation de modules et très peu d'expériences à l'étranger ; en revanche surcroît de W régulier dans le domaine d'études.	Sur représentation de M2 (28%) et docteurs revenus passer un M2 (17%), plutôt scientifiques, mais pas que; 10% d'apprentis (diplômés) ; 61% de parents dip du sup et 56% d'enfants de cadre avec, par ailleurs surcroît de boursiers (45%);
classe 8	6,1	Entrée dans le sup via la fac (81%) ; Aucun diplôme pro et sortie sur échec pour 60 %, d'où record de sorties niveau bac+4 (53%) ; 1 ou 2 stages de durée courte ou moyenne, appli partielle des connaissances ; pas d'expérience à l'étranger ; W salarié sans lien avec celles-ci (26%) ; très faible mobilisation des modules ;	Surcroît Lgen (34%) et M1 (22%) et dip 1 ^{er} cycle (21%) ; SHS (39%) ou Sciences (18%) ; faible taux de parents dip sup ; un max d'abandons pour raisons financières (29%)
classe 9	6,4	Tous ont obtenu un diplôme dit pro en cours de route, mais aucun n'en a eu au moment de la fin de parcours ; 41% sont entrés dans le sup via STS et 25% via IUT ; très fort taux d'échec en fin de parcours (70%) ; bcp de sorties bac+3 (58%) ou bac+4 (30%), mais quasi pas de niveau Bac+5 (13%) ; très peu de mentions bien ou très bien (9%) ; mobilisation des modules plutôt faible ; stages plutôt courts et de qualité moyenne, expérience de trav ou de séjours à l'étranger raréfiés.	Taux max de dip1er cycle (45%), M1 (22%) avec par ailleurs BTS (53%) ou DUT (30%) ; 20% d'apprentis (diplômés) ; 39% issus des CSP Ouv&Emp ; taux d'abandons pour lassitude max (42%)
classe 10	4,3	Net surcroît de stages décrits très négativement, que ce soit en termes de mise en application des connaissances (55%) ou de rôle du jeune parmi les autres salariés (60%) ; hétérogénéité concernant longueur et fréquence des stages en France ; très faible mobilisation des modules ; RAS concernant autres critères	RAS, valeurs moyennes partout
classe 11	3,7	Tous ont exercé, de manière régulière, un travail salarié en lien direct avec leurs études ; ont eu relativement peu de stages (64%) ; tout le reste est dans la moyenne.	Taux max et très très surreprésenté d'abandons pour cause d'emploi trouvé (63%)
classe 12	4,4	Tous ont exercé, de manière régulière, un travail salarié proche de leur domaine d'études ; ont eu relativement peu de stages (68%) ; et tout le reste dans la moyenne.	Taux de boursier élevé (46%)

Source : enquête Génération 2010 à 3 ans, Céreq.

Tableau 3 • Formes de professionnalisation et insertion professionnelle

Description de la classe (résumé)	Employabilité			Qualité de l'emploi			
	Emploi date enquête	Accès rapide et durable emploi	Chômage durable ou récurrent	Salaire	Se réalise professionn.	Utilisé à son niveau de comp	
cl2	Sans stages et peu d'éléments de professionnalisation par ailleurs au fil de leurs parcours	0.637***	0.390***	2.115***	-0,051***	1.147***	0.851***
cl9	Entrés dans le sup via voies pro, voies générales ensuite avec succès mitigé	ns	0.906***	2.269***	-0,073***	1.481***	ns
cl8	Voies générales de bout en bout, stages ou expériences d'emploi, mais pas à l'étranger et peu de recours aux modules	0.823***	0.846***	1.503***	ns	1.186***	0.735***
cl10	Les jeunes déçus de leur(s) stage(s), avec peu de modules mobilisés	0.462***	0.822***	2.128***	-0,044**	0.879***	0.534***
cl12	Activités salariées régulières proches du domaine d'études	ns	0.625***	ns	ns	1.138***	0.794***
cl7	Entrées dans le sup via médecine, pas d'expériences à l'étranger, rareté des recours aux modules	ns	0.666***	0.420***	0,082***	1.743***	1.112***
cl5	Entrées via STS, bons stages, et diplômes professionnels par la suite	1.371***	1.06**	0.818***	-0,063***	1.142***	0.843***
cl3	Les très bons élèves accumulateurs de beaucoup d'éléments de professionnalisation	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.	ref.
cl4	Entrées via IUT, bons stages et diplômes professionnels par la suite	1.214***	1.099***	0.753***	-0,035***	ns	ns
cl1	Entrées écoles post bac, très bons stages, sortis à bac+5	0.838***	1.136***	1.392***	-0,035**	1.075***	0.892***
cl11	Activités salariées régulières dans le domaine d'études	1.982***	0.386***	0.658***	0,037**	1.159***	1.089**
cl6	Doubles-diplômes en fin de parcours, dont au moins un diplôme professionnel	1.103***	0.929***	ns	ns	0.809***	ns
	<i>Effectif concerné</i>	7681	7681	7681	5923	5923	5923

* correspond à $p < 0.10$ / ** à $p < 0.05$ / *** à $p < 0.01$

Note : Régressions logistiques pour tous les indicateurs sauf le salaire (régression linéaire salaire mensuel). Les variables communes à tous les modèles (non représentées) sont : genre, origine sociale, raisons d'abandon des études, plus haut niveau de diplôme obtenu en 9 postes et spécialité et, pour les modèles portant sur les jeunes en emploi à la date de l'enquête, temps d'accès au 1^{er} emploi, ancienneté dans l'emploi, secteur et taille d'entreprise, temps plein ou partiel, type de contrat de travail, CSP de l'emploi occupé, fonction d'encadrement.

Tableau 4 • Type de compétences et insertion professionnelle

Type de compétences	Employabilité			Qualité de l'emploi		
	Emploi date enquête	Accès rapide et durable emploi	Chômage durable ou récurrent	Salaire	Se réalise professionn.	Utilisé à son niveau de comp
R1 : compétences disciplinaires	10.629***	1.629***	ns	0.14***	2.184***	4.486***
R2 : compétences d'acculturation au marché du travail	0.353***	1.544***	0.034***	-0.13**	0.480***	0.188***
R3 : compétences ou signaux distinctifs	5.734***	1.754***	0.015***	0.22***	0.489***	ns
<i>Effectif concerné</i>	<i>7681</i>	<i>7681</i>	<i>7681</i>	<i>5923</i>	<i>5923</i>	<i>5923</i>

* correspond à $p < 0.10$ / ** à $p < 0.05$ / *** à $p < 0.01$. Mêmes notes par ailleurs que pour le tableau précédent.

Bibliographie

- Arrighi J.J, Mora V. (2010), *Contrats de professionnalisation et d'apprentissage : des usages diversifiés. Esquisse d'une cartographie des formations en alternance*, Céreq, Net.Doc n° 66, 42 p, Marseille, Céreq.
- Béduwé C., Giret, J.F. (2004), « Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? » *Economie et Statistique*, N°378-379, p. 55-83.
- Béduwé C., Fourcade B., Giret, J.-F. (2009), « Parcours de formation et insertion professionnelle : le cas des scientifiques », *Formation Emploi*, N° 106, avril-juin.
- Béduwé C., Vincens, J. (2011), « L'indice de concentration : une clé pour analyser l'insertion professionnelle et évaluer les formations », *Formation Emploi*, n°114, p. 5-24.
- Béduwé C. (2015), « L'efficacité d'une politique de formation professionnelle se mesure-t-elle à la réussite de l'insertion professionnelle ? », *Revue française de pédagogie*, n° 192.
- Béduwé C., Giret J.-F. (2016), « Le rôle de l'activité salariée dans le budget des étudiants » in Giret, Van de Velde & Verley (dir) *Les vies étudiantes, tendances et inégalités*, La Documentation française.
- Belghith F. (2015), « L'activité rémunérée des étudiants. Une diversité de situations aux effets contrastés », *OVE Infos*, n°30.
- Bodin R., Millet M. (2011), « L'université, un espace de régulation. L'abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire », *Sociologie*-2(3), p. 225-242.
- Brucy G. (2012), « Former pour rendre "employable" ? Genèse d'une politique », in E. Quenson & S. Coursaget, S. (Dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse : Octarès.
- Brézault M. (2016), La mobilité internationale, vecteur de professionnalisation ? Contribution aux journées du Resup Professionnalisation dans l'enseignement supérieur, Toulouse 22 juin 2016.
- Caillaud P. (2012), « Les diplômes universitaires de l'enseignement supérieur : des certifications nationales/générales ou professionnelles/locales ? », in E. Quenson & S. Coursaget, S. (Dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse : Octarès.
- Calmand J. (2014), « Les effets des expériences à l'étranger en cours d'études sur l'insertion : quelques résultats issus de l'enquête Génération 2010 », in 7èmes rencontres Jeunes & Sociétés. Poitiers, GRESCO.
- Calmand J., Giret J.-F., Guégnard C. (2014), « Les formations professionnelles de l'enseignement supérieur en France au prisme de l'insertion et de la mobilité sociale des diplômés », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43/1.
- Calmand J., Ménard B., Mora V. (2015), *Faire des études supérieures et après ?*, Céreq, Nef n°52.

- Calmand J., Giret J.-F., Lemistre, P. & Ménard (2015), « Les jeunes diplômés de bac+5 s'estiment-ils compétents pour occuper leurs emplois ? », *Céreq, Bref*, n° 340, 2015, 4 p.
- Charles, N. (2012), « Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède », *Sociologie du travail*, Vol.56, N° 3, p. 320-341.
- Dmitrijeva J., du Parquet L., L'Horty Y. & Petit P. (2015), « L'échec en licence pour cause d'excès de travail...salarié », *Regards croisés sur l'économie*, 2015/1 (n°16), p. 117-130.
- Dubet F. (1994) « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, XXXV, p. 511-532.
- Erllich, V. & Verley, E. (2010) « Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation », *Éducation et sociétés*, 26, p. 71-88.
- Gayraud L., Simon Zarca G., Soldano, C. (2011), *Université : les défis de la professionnalisation*, Céreq, NEF, n° 46.
- Gazier B. (2006), « L'employabilité », in Allouche J. (coord), *Encyclopédie des Ressources Humaines*, Paris, Vuibert, p. 350-357.
- Giret J.-F., Lopez A. & Rose J. (coord.) (2005), *Quelles formations pour quels emplois ?*, Paris, Éditions de la Découverte.
- Giret J.-F. (coord.) (2003), *Parcours étudiants : de l'enseignement supérieur au marché du travail*, Céreq, Relief, n° 1, 86 p.
- Giret J.-F., Issehnane S. (2012), « L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur », *Formation Emploi*, n° 117, p. 29-47.
- Giret J.-F., Moullet S. (2008), *Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion de leurs diplômés*, Céreq, Net.doc, n° 35.
- Glaymann D. (2015), « Quels sont les effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur », *Formation Emploi*, n°129, p.5-22.
- HCEEE (2006), *Objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur*, Rapport du Haut comité éducation-économie-emploi.
- Kergoat P., Lemistre P. (2014), « Professionnalisation de l'enseignement supérieur et sélection des publics : les faux-semblants de la démocratisation », *Economie et Sociétés*, Série « Socio-Economie du Travail », AN n°36, 9/2014, p. 1405-1438.
- Lemistre P., Ménard B. (2016), « Dispositifs de professionnalisation à l'université : quels effets à l'insertion, et pour quels étudiants? », Contribution aux journées du Resup Professionnalisation dans l'enseignement supérieur, Toulouse 22 juin 2016.
- Merle P. (2000), « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, 55(1), p. 15-50.
- Monchatre S. (2010), « Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications », *Revue Interrogations*, n°010.

Rose J. (2014), *Mission Insertion. Un défi pour les Universités*, Rennes, PUR.

Ryan P. (2012), « Apprenticeship: between theory and practice, school and workplace », in Matthias Pilz (ed.), *The future of Vocational Education and Training in a Changing World*, Springer, Dordrecht.

Wittorski R. (2011), « Les rapports entre professionnalisation et formation », in R. Wittorski (dir), *Éducation permanente*, Dossier Formation et Professionnalisation n°188.

Professionalisation et poursuite d'études

Cécile Gautier*

Introduction

En 10 ans, l'offre de formations dans le paysage universitaire français s'est particulièrement accrue, et notamment celle des diplômes dits professionnels. Toutefois, cet essor s'est fait en réponse à des besoins. La croissance des DUT a commencé dans les années 60, avec le développement des industries et des services et pour répondre à la demande des entreprises et des administrations d'une main-d'œuvre qualifiée (décret du 7 janvier 1966). Avec la réforme LMD et le besoin d'homogénéiser la carte des diplômes, les premières licences professionnelles apparaissent en 1999. L'objectif est alors de répondre aux besoins en formations spécifiques des entreprises et plus généralement, aux milieux professionnels. Du point de vue des étudiants, l'objectif est aussi de favoriser l'insertion des jeunes à un niveau bac+3, correspondant désormais au premier degré de sortie des diplômes européens.

Tableau 1 • Evolution du nombre de spécialités et des effectifs inscrits en DUT et licence professionnelle

	2004-2005	2012-2013
DUT		
Nombre de spécialités	60	51
Effectifs inscrits	111 096	114 681
Licence professionnelle		
Nombre de spécialités	937	1 787
Effectifs inscrits	26 867	51 676

Sources : base centrale de pilotage, MESR-DGESIP-DGRI-SIES.

L'essor de ces diplômes peut être mesuré tant en nombre de spécialités proposées qu'en nombre d'inscrits concernés. Pour les licences professionnelles, l'un et l'autre ont quasiment doublé entre les rentrées 2004 et 2012, pour atteindre 24 % des inscrits au niveau L3 contre 19 % en 2004. Les DUT n'ont pas connu une telle progression sur la même période : 40 ans après leur création, le nombre de spécialités a diminué et les effectifs inscrits ont augmenté, mais dans une bien moindre mesure (+ 3 %).

Les DUT et licences professionnelles sont à priori des diplômes visant une insertion immédiate sur le marché de l'emploi. Pourtant, les poursuites d'études après l'obtention de ces diplômes existent, et elles sont en DUT de plus en plus nombreuses : ainsi, elles concernent 82 % des diplômés 2011 (contre 65 % des diplômés 2001). Même si elles sont moindres, les poursuites d'études existent également en licence professionnelle : elles concernaient un diplômé sur cinq parmi les diplômés 2011 comme 2008. La poursuite d'études interroge le caractère professionnalisant des formations, au sens où elles préparent à une insertion immédiate. Plus largement, c'est la notion même de professionnalisation qui est interrogée.

Par conséquent, que recouvrent les notions de professionnalisation, de diplômes professionnels, notamment au sens institutionnel du terme, dans le paysage universitaire aujourd'hui ? Si l'obtention

* OFIPE - Université Paris-Est Marne-la-Vallée.

de ces diplômes ne rime finalement pas avec fin de cycle de formation initiale, quels éléments d'explication peut-on apporter aux poursuites d'études post-diplômes professionnels ? Enfin, dans ce contexte d'incohérences entre discours et pratiques, à quel niveau les attendus du ministère achoppent-ils avec les pratiques effectives des acteurs, les étudiants et établissements en premier lieu ?

1. Qu'est-ce qu'un diplôme professionnel ?

1.1. Quelle définition retenir ?

Selon les définitions des dictionnaires Robert et Larousse, le terme *professionnel* est logiquement relatif à la profession, au métier. Aussi, *professionnaliser* signifie assimiler, donner à une activité le caractère d'une profession, faire qu'elle devienne une profession. Une définition existe pour la *professionnalisation* s'agissant des études : il s'agit du fait de leur donner une finalité professionnelle. Si l'accent est mis sur le résultat, il n'est toutefois rien dit sur les moyens pour y parvenir, ni sur l'amplitude du caractère, ouvrant déjà la porte à des degrés et formes multiples. De plus, ces définitions n'apportent que peu d'éclairage sur les nuances entre les termes proches, comme les notions de formation professionnelle et formation professionnalisante par exemple. Aussi, en l'absence de définition stricte, les deux seront utilisées indifféremment.

Dans les textes de loi, la notion de diplôme professionnel n'est pas définie comme telle. Une formation semble être qualifiée de professionnelle selon ses contenus et ses objectifs. Ainsi :

- certaines formations (L3) incitent à la poursuite d'études sans exclure les possibilités d'insertion : « *La licence prépare à la fois à l'insertion professionnelle et à la poursuite d'études de son titulaire* » (Arrêté du 1^{er} août 2011 relatif à la licence). D'ailleurs, la communication de Valérie Pécresse (2011), ministre de l'ESR de l'époque, sur la création des nouvelles licences allait dans ce sens. La réforme devait faire de la licence, « *une formation exigeante, professionnalisante et garantissant à tous les étudiants un diplôme de référence reconnu par les employeurs, tout en permettant la poursuite d'études.* » Pour ce faire, une des mesures phares était la possibilité offerte à tous les étudiants d'effectuer un stage intégré au cursus.
- d'autres formations, étiquetées professionnelles, ne jouissent pas de cette ambivalence et visent l'insertion immédiate sur le marché de l'emploi : « *La licence professionnelle est conçue dans un objectif d'insertion professionnelle directe* » (Arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle modifié par l'arrêté du 22 janvier 2014 - art. 19).
- La position sur l'objectif des DUT semble quant à elle évoluer : « *Initialement, les DUT étaient plutôt orientés vers l'insertion professionnelle, mais ils permettent la poursuite d'études vers des titres de niveau II* » (Décret n°84-1004 du 12 novembre 1984 relatif aux instituts universitaires de technologie). Aussi, le DUT semble plus que les autres diplômes, enclin à une évolution de perception. À quoi le changement de position des institutions quant à la visée du diplôme est-il dû ? À la prise en compte du contexte économique moins favorable à l'insertion des titulaires d'un bac+2 ? Si les raisons de cette évolution ne sont pas évoquées, le fait est que le DUT se démarque par rapport aux licences professionnelles par exemple, pour qui n'est envisagée qu'une seule issue à la sortie du diplôme.

En revanche, les approches autour des notions de diplôme professionnel ou de professionnalisation sont nombreuses dans la littérature. Et s'il existe un consensus sur une nécessaire professionnalisation de l'enseignement supérieur de façon générale, au sens où les études préparent à un métier, le terme même recouvre de multiples dimensions. Les premiers questionnements apparaissent au début des années 1990. Ainsi, le Haut Comité Éducation-Économie (HCEE) qualifie de professionnelle une formation supérieure rendant apte à l'exercice d'une activité économique déterminée. Vincens et Chirache (1992) présentent ainsi des critères que devraient réunir une

formation professionnelle : la clarté (la formation est identifiée par tous comme professionnalisante, notamment grâce à l'adéquation formation/emploi), la confiance (la formation est dotée d'un certain degré de certification assurant un lien étroit avec le monde de l'entreprise) et un enfin un critère de consensus (celui-ci devant exister entre les étudiants et les employeurs sur la valeur du diplôme, garantie notamment par la sélectivité à l'entrée). Depuis, plusieurs autres rapports et études se sont succédé (Hetzl 2006, Maillard et Veneau 2006, Goulard, 2007, Giret et Moullet 2008 entre autres) en abordant la notion de professionnalisation et les indicateurs à retenir pour qualifier une formation de professionnelle.

1.2. Quels critères pour déterminer le caractère professionnalisant d'une formation ?

- **Des critères basés sur le rapport formation emploi**

Un diplôme professionnel vise l'insertion sur le marché de l'emploi, aussi, les critères permettant d'appréhender le caractère professionnalisant de la formation peuvent trouver leur source dans le rapport formation emploi. L'étude de Giret et Moullet de 2008¹ établit ainsi trois dimensions de la professionnalisation à partir d'indicateurs relatifs à l'insertion des diplômés. Ces critères sont assez proches de ceux présentés dans le rapport de Vincens et Chirache de 1992.

Aussi, pour être qualifiée de professionnelle, une formation devrait couvrir plusieurs dimensions :

- une logique adéquationniste entre formation et emploi, au sens où une formation professionnelle doit répondre aux besoins du marché du travail en termes de spécialité de formation. Ceci pouvant être mesuré par le niveau de correspondance entre formation et emploi, le croisement entre les nomenclatures des spécialités de formation et celle des familles professionnelles. Cette dimension est proche du critère de clarté de Vincens et Chirache.
- une forte densité des liens entre école et entreprise, l'objectif étant de favoriser le repérage des qualités professionnelles des jeunes et donc de faciliter les embauches à l'issue des formations. Ce rapprochement plus ou moins fort des deux sphères peut se mesurer par l'appréciation par les jeunes du rôle des stages en termes de compétences acquises et de développement du réseau professionnel. On retrouve ici le critère de confiance entre employeurs et étudiants sur le degré de certification du diplôme délivré.
- la sélection à l'entrée qui caractérise les filières professionnelles, garante, selon les auteurs, d'un niveau de compétences élevé, faisant l'objet par là même d'un consensus sur la valeur du diplôme (dernier critère de Vincens et Chirache), révélé par une moindre variation des salaires.

- **Des critères basés sur la formation elle-même**

Les critères permettant d'appréhender le caractère professionnalisant d'une formation pourraient relever de la formation elle-même. Les pistes sont nombreuses, mais parmi elles, on peut penser à la possibilité de réaliser un stage ou encore de suivre sa formation dans le cadre d'un contrat d'apprentissage par exemple. Néanmoins, on sait que la réalisation d'un stage durant les études supérieures se généralise puisque 70 % des étudiants de niveau master déclarent au moins une période de stage pendant l'année universitaire 2009-2010, contre moins d'un tiers à la rentrée 2000 (OVE). Dès lors, où placer les seuils pour qualifier, ou non, une formation de professionnelle ? S'agissant de l'apprentissage, à la rentrée 2013, un quart des effectifs de licence professionnelle était apprentis² ce qui laisse peu de doute quant à la qualification de formation professionnelle sur ce critère. Mais en DUT, en 2013, les apprentis ne représentaient que 5 % des effectifs. *A contrario*, en licence générale, il existe des étudiants apprentis (1 %) et des alternants en stage long non

¹ Giret J.-F. et Moullet S., *Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion de leurs diplômés*, Céreq, Net.doc n°35, février 2008.

² Base centrale de pilotage, MERS-DGESIP-DGRI-SIES

contractualisé par l'apprentissage. Par conséquent, classifier les formations selon le statut à l'inscription des étudiants est-il un critère pertinent ?

En dehors des expériences professionnelles pendant le cursus, c'est également l'intervention de professionnels au cours de la formation qui pourrait tout aussi bien être envisagée comme un critère du degré de professionnalisation.

Par ailleurs, pour Wittorski (2008), une formation professionnelle doit aussi pouvoir s'appuyer sur une complémentarité des deux espaces du travail et de la formation, sans hiérarchie entre les savoirs théoriques et les savoirs d'action issus des formations en alternance³. Une formation professionnalisante devrait se distinguer par une conception intégrative de l'alternance où le savoir théorique naît de l'expérience issue de l'alternance, à la différence d'une conception applicative de l'alternance où le savoir théorique est préalable à (et prime sur) l'expérience. Finalement, une formation professionnelle offrirait à la fois des savoirs théoriques, mais aussi, et surtout des savoirs d'action.

- **Des critères basés sur « l'après » formation**

Un diplôme professionnel vise l'insertion immédiate sur le marché de l'emploi. Par conséquent, la part des poursuites d'études ou de l'insertion immédiate après l'obtention du diplôme pourrait être un critère permettant d'appréhender le caractère professionnalisant d'une formation. D'ailleurs, une étude avançait déjà l'idée selon laquelle le caractère professionnalisant d'une formation pourrait être renforcé selon sa position dans l'ensemble du cursus de formation des jeunes (Gayraud, Simon-Zarca, Soldano, 2011).

Après l'obtention d'un DUT en 2011, ce sont plus de 8 diplômés sur 10 qui ont prolongé leur parcours de formation, contre 65 % des diplômés dix ans plus tôt (ADUT). Ce constat pose question : peut-on parler de diplôme professionnel quand la grande majorité des diplômés choisit de poursuivre ses études plutôt que de s'insérer sur le marché de l'emploi ? En définitive, au sortir du DUT en 2011, seulement 12 des diplômés ne se réinscrivent pas dans une formation dans les trois ans contre 29 % dix ans plus tôt.

Dans une bien moindre mesure, les poursuites d'études après une licence professionnelle existent aussi. D'après l'enquête DGEIP, environ un cinquième des diplômés de licence professionnelle 2011 et 2008 ont prolongé leur parcours de formation dans les deux années qui ont suivi l'obtention du diplôme.

Finalement, les poursuites d'études après les diplômes dits professionnels existent, tout comme après l'obtention de diplôme relevant des filières dites générales, comme les licences générales par exemple. Certes, les poursuites d'études ne se font pas dans la même mesure : quantitativement, les poursuites d'études après une licence professionnelle sont encore très faibles par rapport à celles observées après une licence générale (20 % contre 78 %⁴). De plus, les orientations prises ne sont pas les mêmes : à l'université Paris-Est Marne-la-Vallée (UPEM), 80 % des diplômés 2011 d'une licence générale poursuivaient s'inscrivaient en master l'année suivante pour 38 % des diplômés poursuivaient après une licence professionnelle.

Dans ce contexte, l'orientation après le diplôme (poursuite d'études *versus* insertion) ne semble pas ou plus pouvoir être un critère de définition du caractère professionnalisant. Toutefois, puisque les poursuites d'études existent après toutes les formations, qu'elles relèvent des filières dites générales ou professionnelles, quelle frontière finalement sépare les diplômes professionnels des autres ? Et quelles explications peuvent être apportées à ces poursuites d'études ?

³ Wittorski R., Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés, *Formation Emploi*, 101 | 2008, 105-117.

⁴ Fouquet S., *Parcours et réussite en licence et en master à l'université*, MESR DGEIP/DGRI SIES, Note d'info 13.02 avril 2013.

2. La sécurisation des parcours de formation : une explication aux poursuites d'études ?

2.1. Des cursus étape par étape

Les diplômes professionnels ont été créés dans l'objectif d'une insertion immédiate sur le marché de l'emploi, pourtant, ceux-ci semblent désormais intégrés dans des séquences de formation, et notamment les diplômes de l'enseignement supérieur court. En parlant des travaux de B. Gendron, S. Moullet souligne que « *ces séquences de formation font partie d'une stratégie individuelle c'est-à-dire un ensemble de procédures de décisions pour contrôler ou réduire l'incertitude* », autour des capacités des étudiants à poursuivre vers des niveaux de formation supérieurs et plus généralement sur l'ensemble de leur devenir.

De plus, d'après Grelet, Romani, Timotéo (2010⁵), nombreux sont les titulaires d'un DUT ou d'un BTS pour qui l'obtention de ce diplôme ne représente qu'une étape avant de poursuivre ses études. Et au final, environ un étudiant sur cinq entré dans une filière sélective de type STS ou IUT ressort du système éducatif avec un titre de niveau supérieur. D'ailleurs, une des pistes explicatives avancées à la forte croissance des effectifs de diplômés de licence professionnelle réside dans les poursuites d'études toujours plus nombreuses des titulaires d'un DUT ou d'un BTS (Ménard, 2014⁶). Dès lors, les parcours de formation des étudiants construits étape par étape pourraient expliquer en partie les poursuites d'études après l'obtention de diplôme préparant pourtant à l'insertion. En effet, ces étapes permettent des échéances plus courtes et laissent ouvert l'éventail des possibilités de poursuites. Par exemple, les diplômés de DUT qui veulent poursuivre leurs études ont un choix de formations relativement large : 3^{ème} année de licence générale, licence professionnelle, école d'ingénieurs, autres écoles recrutant à bac+2, etc. Puis une fois diplômé de ce bac+3, les possibilités sont encore grandes pour s'orienter vers un titre de niveau I. *A contrario*, les bacheliers s'engageant directement dans des diplômes de niveau bac+3 auront un éventail de poursuite moins large après s'ils veulent poursuivre leurs études sans « perdre » une année. Et donc, parce qu'ils offrent aussi la perspective de valider des diplômes professionnels intermédiaires, ces cursus étape par étape sont encore un moyen de sécuriser son parcours de formation.

De plus, le passage par ces diplômes professionnels courts peut être un moyen d'éviter de se confronter aux premières années de licences générales, réputées difficiles à passer pour les bacheliers, tout en ralliant les études universitaires par la suite. Aussi, toujours en parlant des travaux de B. Gendron, S. Moullet évoque que les BTS et DUT pourraient être « *une voie de contournement du premier cycle universitaire et donc une étape dans un cursus de formation dès le départ souhaité plus long* ».

Par ailleurs, la surreprésentation des bacheliers généraux (66 %), et notamment des bacheliers scientifiques, en DUT, est un autre argument en faveur de la sécurisation des parcours. En effet, les DUT ont été créés à l'origine pour les bacheliers technologiques, or ces formations courtes et professionnelles semblent être utilisées comme des tremplins pour des bacheliers généraux désireux de poursuivre leurs études. On sait par exemple qu'un tiers des poursuivants après un DUT s'orientent vers des écoles d'ingénieurs (ADUT, 2014). Or, l'étude de Grelet, Romani et Timotéo soulignait notamment qu'une partie des bacheliers généraux s'inscrivaient en IUT à défaut d'avoir franchi le cap de la sélection aux portes des grandes écoles ou écoles d'ingénieurs. Mais ceci peut être également valable pour les classes préparatoires scientifiques préparant à l'entrée à ces mêmes

⁵ Grelet Y., Romani C. et Timotéo J., *Les étudiants des STS et des IUT Comparaison des conditions d'orientation, des parcours de formation et d'insertion*, Céreq, Net.doc n°65, juillet 2010

⁶ Ménard B., *Sortants du supérieur : la hausse du niveau de formation n'empêche pas celle du chômage*, Céreq, *Bref* n°322, septembre 2014

écoles, réputées très sélectives. Ces passerelles pourraient ainsi traduire une certaine démocratisation de l'entrée dans les écoles d'ingénieurs, toutefois, elles ne signifient pas moins de sélection pour autant puisque les étudiants dans des parcours DUT-école d'ingénieurs sont des étudiants déjà sélectionnés en amont.

2.2. Des possibilités d'insertion

Les filières professionnelles peuvent être perçues plus que les autres comme permettant d'envisager à tout moment un basculement sur le marché de l'emploi, sans pour autant se fermer les portes de la poursuite d'études. Elles le permettent notamment via l'apprentissage, qui intègre à la fois des objectifs d'insertion professionnelle et des objectifs de professionnalisation. Aussi, le rapport de l'IGAS, IGA, IGAENR, IGEN de 2014 souligne que l'apprentissage est devenu une « *voie de professionnalisation pour des jeunes d'ores et déjà diplômés qui veulent sécuriser et accélérer par l'apprentissage leur entrée dans le monde du travail* »⁷. Dans sa récente note sur l'apprentissage, le Centre d'études de l'emploi parle même « *d'un dispositif d'alternance qui a pour fonction d'être un outil de professionnalisation des cursus* »⁸. Ainsi, suivre ses études en diplôme professionnel, et a fortiori dans le cadre d'un contrat, permet de conserver ouvertes les deux options pour la suite du parcours : la poursuite d'études ou l'insertion sur le marché du travail. Par là même, les filières professionnelles constitueraient un choix opportun pour les étudiants incertains, à la différence des filières générales comme les troisièmes années de licence par exemple, où le champ des possibles est plus limité pour les étudiants. En effet, bien que dans les textes la licence générale doive préparer à l'insertion, les difficultés d'insertion avec ce seul diplôme ont été maintes fois soulignées, notamment en comparaison des sortants diplômés d'une licence professionnelle (Calmand, Epiplane, 2010).

D'ailleurs, on peut se demander dans quelle mesure les possibilités d'études financées par un contrat favorisent les poursuites d'études des étudiants. Autrement dit, si ces formations n'offraient pas la possibilité d'un financement, par un contrat d'apprentissage par exemple, est-ce que les diplômés prolongeraient ainsi leur parcours de formation ? La possibilité de se former en alternance avec un contrat de travail participe à la sécurisation des parcours des jeunes. Ceci explique peut-être en partie le fort développement de ce mode d'apprentissage dans le supérieur : entre les rentrées 2005 et 2012, les effectifs étudiants préparant un diplôme du supérieur dans le cadre d'un contrat d'apprentissage ont quasiment doublé (SIES, 2014). D'ailleurs, l'apprentissage semble appeler l'apprentissage : à l'UPEM, quand ils poursuivent des études après l'obtention de leur diplôme, les apprentis se réengagent plus souvent dans la voie de l'apprentissage que les non-apprentis, en DUT (70 % contre 40 %) comme en licence professionnelle (80 % contre 36 %). À la sécurisation des parcours s'ajoute donc un certain engouement pour l'hybridation des parcours entremêlant formation et emploi. Les possibilités de continuer à se former tout en bénéficiant d'une expérience professionnelle rémunérée pourraient motiver en partie la poursuite d'études après un diplôme professionnel, et souvent, vers un autre diplôme professionnel. De plus, se former en alternance offre un avantage notable pour des étudiants peu confiants sur leur capacité à être diplômé. En effet, même en cas d'échec à l'obtention du diplôme, ils sortiront de la formation avec un bagage non négligeable : celui d'une expérience professionnelle à faire valoir. Toutefois, il n'en demeure pas moins que les poursuites en licence professionnelle -et donc majoritairement après un DUT ou un BTS- sont avant tout un effet d'opportunité pour des étudiants déjà en réussite dans leur parcours antérieur (Lemistre, 2012).

⁷ *Les freins non financiers au développement de l'apprentissage* IGAS, RAPPORT N°2013-145R / IGA N° 14-013/13-122/01 / IGAENR - IGEN N° 2014-006

⁸ Mignot-Gerard S., Perrin-Joly C., Sarfati F. *et al.*, L'apprentissage de l'enseignement supérieur ou l'art d'une relation à trois, Centre d'études de l'emploi, *Connaissance de l'emploi* n°119, mars 2015.

2.3. La recherche d'un niveau de diplôme élevé pour encore plus sécuriser les parcours

Au-delà du caractère professionnalisant, c'est peut-être surtout l'acquisition d'un diplôme de niveau supérieur qui est convoitée par les jeunes diplômés issus de formation professionnelle. Garant d'une meilleure employabilité (Gendron 1995, Boudon 1996), un diplôme de niveau supérieur offre également un accès aux emplois plus qualifiés. Aussi, l'étude de Grelet et Timotéo de 2010 rappelle que la hiérarchie des diplômes prévaut : les détenteurs d'un diplôme de niveau bac+2 qui poursuivent leurs études vers un niveau supérieur ont des conditions d'emploi plus avantageuses que les autres, et notamment les jeunes qui ont un parcours DUT+licence professionnelle en comparaison des sortants avec un seul DUT : « *prolonger ses études permet aussi de renforcer sa position sociale* » et « *l'avantage en termes de statut s'accompagne d'un gain salarial* »⁹. Toutefois, les auteurs soulignent que ce n'est pas sur le seul critère de poursuite que des écarts existent, le parcours antérieur des jeunes (BTS ou DUT) ayant aussi un impact sur l'insertion des sortants.

En cela, l'accès à des situations d'emplois plus avantageuses peut expliquer des poursuites d'études après l'obtention de diplôme professionnel. Cela peut également expliquer en partie des poursuites d'études de plus en plus longues. Les enquêtes d'insertion menées auprès des diplômés de l'UPEM montrent par exemple que les poursuivants après un DUT sont de plus en plus nombreux à prolonger leurs parcours d'études durant trois ans, vers l'obtention d'un titre de niveau I (deux sur trois pour les diplômés 2011 contre un sur deux pour les diplômés 2008). Au sortir d'une licence professionnelle de l'UPEM, les poursuites d'études sont également plus nombreuses et plus longues : 34 % des diplômés 2011 ont prolongé leur parcours par au moins deux années d'études contre 28 % des diplômés 2008. Par conséquent, les détenteurs d'une licence professionnelle de l'UPEM sont désormais nombreux à valider un diplôme de niveau bac+5 deux ans plus tard : un diplômé sur quatre pour la promotion 2011 contre moins d'un diplômé sur six pour la promotion 2008.

Poursuivre ses études et obtenir un titre de niveau supérieur pour augmenter ses chances d'accéder à un emploi stable et qualifié, sûrement, mais dans quelle mesure le contexte économique morose impacte la décision de poursuivre ses études ? Faut-il y voir des solutions d'attentes, des stratégies de contournements du marché de l'emploi ? Ou encore une insertion différée des diplômés qui cherchent, via le cumul des formations professionnelles, des expériences en entreprise afin d'étoffer leur CV ? Selon B. Gendron, les poursuites d'études après des diplômes professionnels comme le BTS ou le DUT étaient « *amorçées alors que leurs conditions d'insertion étaient encore favorables* ». L'auteur en conclut que « *la dégradation des conditions d'insertion renforce la motivation des diplômés dans la décision de continuer à se former plus qu'elle ne l'explique* » (Moulet 2006). Néanmoins, dans quelle mesure le choix de poursuivre ses études plutôt que de s'insérer serait ensuite validé sur le marché de l'emploi ? Enfin, quel est l'impact du parcours de formation antérieur ? En effet, les diplômés de licence professionnelle, souvent issus de DUT ou de BTS, sont des étudiants déjà sélectionnés en amont et qui ont déjà été confrontés à ce choix (Lemistre, 2012). Ou peut-être que la généralisation de la professionnalisation des formations est telle que les jeunes ne font plus de différences entre les filières dites générales et les filières dites professionnelles et ne sont plus guidés par les objectifs premiers de telle ou telle formation.

Toutefois, quelles que soient leurs motivations, il n'en demeure pas moins que les parcours de formation des jeunes restent dominés par des effets de (sur-)sélection : de la même manière que le recrutement en STS ou IUT est conditionné par le parcours scolaire antérieur, les bons étudiants sont davantage enclins à poursuivre leurs études au-delà du bac+2 que les autres. De même, les parcours scolaires et bagages antérieurs n'offrent pas tous le même éventail de poursuites : toutes ne sont pas possibles à l'issue de tel ou tel diplôme.

⁹ Grelet Y., Romani C. et Timotéo J., Entrer en STS ou IUT, et après ? Céreq, *Bref* n°275, juin 2010

Qui poursuit ses études après un diplôme professionnel ?

Les poursuites d'études après l'obtention d'un diplôme professionnel concernent davantage les diplômés en formation initiale que les diplômés sous le régime de la formation continue. En effet, après une licence professionnelle par exemple, les stagiaires de la formation continue de l'UPEM prolongent moins souvent leurs études que les autres (10 % contre 39 % des étudiants en formation initiale classique, 37 % des apprentis et 33 % des étudiants en contrat de professionnalisation). On peut y voir des objectifs individuels différents : les diplômés de formation initiale, plus jeunes et dans des parcours de formation linéaires seraient plus enclins à poursuivre leurs études quand les stagiaires de la formation continue viseraient le retour à l'emploi immédiat avec un nouveau diplôme à faire valoir.

3. Des incohérences discours/pratiques ?

Les pistes explicatives aux poursuites d'études sont donc nombreuses du point de vue des étudiants. Toutefois, leur réalité après l'obtention d'un diplôme professionnel fait débat et se heurte aux discours des institutions.

Pour le MESR, les diplômes professionnels doivent viser l'insertion immédiate sur le marché de l'emploi, et ce malgré la motivation des diplômés pour la poursuite d'études. La communication sur l'insertion des diplômés va d'ailleurs dans ce sens : les enquêtes annuelles nationales menées auprès des diplômés de DUT (ADUT), de licence professionnelle et de master (DGSIP) donnent lieu à la construction d'un taux d'insertion par domaine de formation/établissement, rappelant par là même l'objectif des diplômés. Toutefois, en utilisant cet indicateur comme tel, c'est-à-dire en mesurant la part des diplômés en emploi parmi les seuls actifs, le ministère tend à masquer la poursuite d'études après l'obtention des diplômes, et ne reflète qu'une partie de la réalité. Or, l'affichage côte à côte de ces différents indicateurs (taux d'emploi et taux de poursuite d'étude) aurait du sens pour des étudiants en quête d'information sur le devenir à l'issue d'une formation donnée.

Le Haut conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES, anciennement AERES), est entre autres chargé de l'évaluation des formations et des diplômes des établissements d'enseignement supérieur. Ainsi, les formations de licences professionnelles par exemple, sont évaluées sur quatre critères, dont la qualité de l'insertion professionnelle immédiate ; insertion rappelée comme objectif premier du diplôme. Et les manquements des établissements aux objectifs premiers des formations sont largement soulignés dans les rapports du HCERES : « *les poursuites d'études sont en augmentation ces dernières années : il faudrait veiller à inverser cette tendance [...] en communiquant davantage sur les objectifs d'une licence professionnelle* »¹⁰. Toutefois, le HCERES ne tient pas un discours aussi tranché que le MESR sur l'objectif du diplôme. En effet, le conseil laisse à l'appréciation des établissements le fait de mesurer si « *les résultats obtenus en matière d'insertion professionnelle ou de poursuite d'études sont satisfaisants au regard du contexte* ». Et si la notion de « contexte » est très large, on peut y voir au minimum une porte laissée ouverte à la légitimation de certaines poursuites d'études.

Quid alors des poursuites d'études pour les universités ? Les établissements d'enseignement supérieur doivent faire face à des enjeux multiples parce qu'ils sont confrontés à des acteurs mus par des finalités différentes. Ils sont confrontés aux injonctions ministérielles qui imposent une mission d'insertion de leurs diplômés (loi LRU 2007, loi sur l'ESR 2013). La bonne insertion des diplômés est d'ailleurs prise en compte dans l'habilitation des formations par le MESR. Et si la qualité de l'insertion professionnelle au sortir de la formation est évaluée sur la part de diplômés en emploi et sur le type d'emploi occupé, elle est également mesurée sur le taux de poursuite d'études immédiates. Or, la

¹⁰ Extrait du rapport AERES d'une licence professionnelle d'un établissement appartenant à la vague D, campagne d'évaluation 2012-2013

menace d'adaptation du diplôme est réelle : « *La refonte de la formation s'impose encore du fait d'un taux d'insertion professionnelle globalement peu élevé sur les dernières années [...]* »¹¹.

Cependant, les établissements sont avant tout contraints par des enjeux d'attractivité de leur formation, et ceux-ci passent autant par le recrutement d'étudiants que par le remplissage des formations. Ceci pourrait expliquer en partie des cartes de formation construites avec des suites logiques de parcours de formation (DUT – licence professionnelle ou encore licence professionnelle – master). D'ailleurs, ces articulations entre diplômes aux intitulés proches montrent les possibilités de poursuite d'études aux étudiants et en cela, les établissements tendent vers une certaine normalisation des parcours de formations où se succèdent les diplômes professionnels. De là, peut-on dire que les établissements encouragent les poursuites d'études à l'issue de diplômes visant une insertion immédiate parce qu'elles permettent de répondre à certaines de leur problématique ? À défaut d'être encouragées, ces poursuites d'études peuvent au moins constituer un moyen d'alimenter les rangs de certaines formations à qui l'on pourrait reprocher des effectifs trop faibles. D'ailleurs, si les poursuites d'études sont reprochées aux responsables de formation des licences professionnelle, rien n'est dit à ceux des formations de masters qui recrutent les diplômés de licence professionnelle... Néanmoins, les établissements délivreurs de diplômes professionnels ne peuvent pas porter l'entière responsabilité des choix des étudiants qui prolongent leur parcours de formation. En effet, ils ne peuvent maîtriser le devenir de leurs diplômés si ceux-ci quittent l'établissement en poursuivant des études ailleurs.

Par conséquent, et paradoxalement, les poursuites d'études après l'obtention d'une licence professionnelle par exemple sont donc à la fois encouragées par certaines institutions et pointées du doigt par d'autres. Elles sont plébiscitées par les responsables de formation qui voient dans ces diplômés des candidats potentiels aux formations de niveau supérieur et sont en même temps discréditées par d'autres qui ne veulent pas déroger à l'objectif premier de ces formations.

Conclusion

La notion de professionnalisation demeure floue, tout comme les critères à mobiliser pour déterminer le caractère professionnalisant d'une formation. Bien que ses formes et degrés soient multiples, la professionnalisation s'étend maintenant à l'ensemble des formations du supérieur et l'idée de la nécessité du rapprochement des sphères de l'enseignement et de l'emploi prédomine. D'ailleurs, les instances de direction légifèrent dans ce sens : la loi ESR de 2013 rappelle la priorité donnée à la préparation de l'insertion professionnelle des étudiants, qui doit passer entre autres par davantage de contenus professionnalisants dans les formations dispensées, notamment à l'université. De fait, la plupart des formations intègrent aujourd'hui des modules de préparation au projet professionnel, des immersions dans l'emploi à travers des stages, des possibilités d'études sous contrats (apprentissage, professionnalisation), etc. C'est aujourd'hui le cas à quasiment tous les niveaux de formation et dans tous les diplômes, même ceux qui *a priori* n'étaient pas étiquetés comme professionnels, comme les licences générales par exemple.

Mais inversement, l'ouverture à la poursuite d'études, voire « l'encouragement » à poursuivre après certains diplômes professionnels (ou étiquetés comme tels à une époque) se traduit-il également dans le contenu des formations ? S'agissant des DUT par exemple, l'évolution de la perception du diplôme par les institutions (de l'insertion à la poursuite d'études) pose la question de l'évolution des contenus de ces formations. Les contenus se sont-ils généralisés pour permettre dorénavant ou faciliter la poursuite d'études ? Et comment ces évolutions se traduisent-elles ? Pourquoi ne pas imaginer des modules de préparation à la poursuite d'études de la même manière qu'il existe des modules de professionnalisation pour préparer à l'insertion ?

¹¹ Extrait du rapport AERES d'une licence professionnelle d'un établissement appartenant à la vague C, campagne d'évaluation 2011-2012

Alors finalement, qu'est-ce qui distingue encore un diplôme professionnel d'un autre ? Si tous sont guidés par un même objectif de contenus professionnalisants permettant l'éventail des possibilités après le diplôme ouvert, peut-on encore parler de diplômes professionnels sous-entendant qu'il en existe des non professionnels ? La généralisation de la professionnalisation semble aboutir à une vision anachronique du partage professionnel/non professionnel, ou tout du moins à des frontières de plus en plus floues.

De plus, l'existence et la hausse des poursuites d'études après le DUT ou la licence professionnelle montrent que celles-ci ne sont pas un critère pouvant déterminer le caractère professionnalisant d'une formation. Malgré le discours et les attendus ministériels, les faits montrent qu'il semble difficile et peu pertinent de classer les formations selon l'orientation après le diplôme : poursuite d'études ou insertion sur le marché de l'emploi. Et ce, d'autant plus que ces choix d'orientation peuvent s'inscrire dans des stratégies individuelles propres aux étudiants : des parcours d'études construits étape par étape, permettant un basculement à tout moment sur le marché de l'emploi, financé par un emploi, etc. Mais nous l'avons vu, ces choix d'orientation peuvent aussi être guidés par des « forces » plus institutionnelles à travers des encouragements plus ou moins déguisés dans des cartes de formation des établissements, des prises de position sur le devenir souhaité des étudiants après tel ou tel diplôme, etc.

Mais qu'en est-il des autres facteurs d'influence sur l'arbitrage poursuite d'études/insertion ? Existe-t-il par exemple une relation entre les deux orientations après le diplôme en fonction d'un contexte économique particulier ? Si oui, laquelle ? Les poursuites d'études croissent-elles davantage quand le contexte d'emploi est favorable ou défavorable ? Il serait intéressant d'analyser plus finement la corrélation poursuite d'études / insertion selon la conjoncture, car ce sont d'autres éléments qui pourraient expliquer les motivations aux poursuites d'études des diplômés professionnels.

« Si les licences professionnelles se "généralisent" à l'heure où les licences générales se professionnalisent, il y aurait un risque de télescopage »

Emmanuel Vaillant, Les trois défis des licences professionnelles, Educpros, 04.03.2013

Bibliographie

Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) [en ligne], *Rapport AERES d'une licence professionnelle d'un établissement appartenant à la vague D, campagne d'évaluation 2012-2013*, <http://www.aeres-evaluation.fr/>.

Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (AERES) [en ligne], *Rapport AERES d'une licence professionnelle d'un établissement appartenant à la vague C, campagne d'évaluation 2011-2012*, <http://www.aeres-evaluation.fr/>.

Arrighi J.-J. et Mora V. (2010), « Apprentissage contre professionnalisation : un faux débat », Céreq, *Bref* n° 276, 4p.

Agulhon C. (2011), « Les licences professionnelles, une construction locale et éclectique. Reflet des contradictions des réformes universitaires », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 10, p. 183-203.

Agulhon C. (2010), « Les licences professionnelles ou la professionnalisation à marches forcées », communication au colloque Thémat'IC 2010, *Les ressorts de l'ascension sociale : quelles mobilités ?*, 29-30 avril 2010, IUT Robert Schumann Strasbourg-Illkirch.

- Béduwé C., Espinasse J.-M. et Vincens J. (2007), « De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation », *Formation Emploi*, n°99, p 103-120.
- Bourdon J. (2006), « Que valent vraiment les diplômes universitaires sur le marché du travail ? », *Le Mensuel de l'Université*, n°7.
- Cahuc P. et Ferracci M. (2014), « L'apprentissage au service de l'emploi », *Les notes du conseil d'analyse économique*, n° 19.
- Fouquet S. (2013), « Parcours et réussite en licence et en master à l'université », *Note d'info Enseignement supérieur Recherche*, 13.02.
- Gayraud L., Simon-Zarca G. et Soldano C. (2011), *Université : les défis de la professionnalisation*, Céreq, NEF, n°146.
- Giret J.-F. (2008), « Le mouvement de professionnalisation des études supérieures. L'exemple des licences professionnelles » in *Les chemins de la formation vers l'emploi : 1ère biennale formation emploi-travail*, Céreq, Relief, n° 25, p. 63-66.
- Giret J.-F et Issehnane S. (2010), *L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle. Le cas des diplômés de l'enseignement supérieur*, Céreq, Net.Doc, n°71.
- Giret J.F. et Moullet S. (2008), *Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion de leurs diplômés*, Céreq, Net.Doc, n°35.
- Giret J.-F., Moullet S. et Thomas G. (2003), « L'enseignement supérieur professionnalisé, un atout pour entrer dans la vie active ? », Céreq, *Bref* n° 195.
- Grelet Y., Romani C. et Timotéo J. (2010), *Les étudiants des STS et des IUT Comparaison des conditions d'orientation, des parcours de formation et d'insertion*, Céreq, Net.Doc, n°65.
- Grelet Y., Romani C. et Timotéo J. (2010), « Entrer en STS ou IUT, et après ? », Céreq, *Bref*, n° 275.
- Haut Comité Education-Economie (1996), *Professionnaliser les formations. Choix ou nécessité*, La Documentation française, coll. « Rapports officiels ».
- Henry M. et Bournel Bosson M. (2014), « La professionnalisation dans l'enseignement universitaire : un processus dialogique ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* n°30-2.
- Lemistre P. (2012), *L'insertion des diplômés de licence : du parcours d'études au premier emploi*, Céreq, Net.Doc n°91.
- Maillard D. et Veneau P. (2006), « La "professionnalisation" des formations universitaires en France Du volontarisme politique aux réalisations locales », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* n°5, p. 95-119.
- Maillard D. et Veneau P. (2008), « Les licences professionnelles, quelle acception de la professionnalisation à l'université ? », in *Les chemins de la formation vers l'emploi : 1ère biennale formation emploi-travail*, Céreq, Relief, n° 25, p. 63-66.
- Ménard B. (2014), « Sortants du supérieur : la hausse du niveau de formation n'empêche pas celle du chômage », Céreq, *Bref* n° 322.

- Mignot-Gerard S., Perrin-Joly C., Sarfati F. *et al.* (2015), « L'apprentissage de l'enseignement supérieur ou l'art d'une relation à trois », CEE, *Connaissance de l'emploi* n°119.
- Mora V. et Calmand J. (2011), « Insertion des sortants du supérieur : les effets contrastés de la professionnalisation », Céreq, *Bref* n° 294-2.
- Moulet S. (2006), Note de lecture de l'ouvrage de Bénédicte Gendron, *Les diplômés d'un BTS ou d'un DUT et la poursuite d'études : une analyse économique*, *Revue française de pédagogie*, 154/2006, p. 206-207.
- Rose J., (2008), « La professionnalisation des études supérieures. Tendances, acteurs et formes concrètes », in *Les chemins de la formation vers l'emploi : 1ère biennale formation emploi-travail*, Céreq, Relief, n° 25, p. 43-58.
- Ville C., Dupays S., Desforges C. *et al.* (2014), *Les freins non financiers au développement de l'apprentissage*, IGAS, RAPPORT N°2013-145R / IGA N° 14-013/13-122/01 / IGAENR - IGEN N° 2014-006.
- Vincens J., Chirache S. (1992), Rapport de la commission "Professionnalisation des Enseignements Supérieurs", Haut Comité Éducation-Économie, n°16, p. 22-27.
- Wittorski R. (2008), « Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés », *Formation Emploi* n°101, p.105-117.

Compétences acquises et requises des diplômes de bac+5 : quand l'évaluation des étudiants interroge les politiques de professionnalisation

Nathalie Beaupère^{*}, Marianne Blanchard^{**}, Loïc Gojard^{***},
Philippe Lemistre^{****}, Boris Ménard^{****}, Angélica Trindade^{*****}

Introduction

Dans une note de mai 2016¹ consacrée aux « leviers pour l'emploi », France Stratégie présente la « mise en adéquation des besoins des entreprises et des compétences des actifs » comme un élément central d'évolution de l'emploi, précisant que « dans un contexte de mutations rapides et en partie imprévues, cette adéquation nécessite de mettre l'accent sur les compétences génériques ou transversales propres à permettre l'adaptation des actifs à différents métiers dans différentes branches professionnelles ».

On perçoit ici l'ambiguïté d'une logique qui tout en insistant sur les compétences transversales, c'est-à-dire mobilisables dans différents contextes professionnels, parvient difficilement à se défaire d'une approche « adéquationniste », c'est-à-dire considérant qu'une formation de spécialité donnée ne peut être valorisée au plus haut niveau de productivité – et donc de salaire - que dans un emploi du même domaine de spécialité. Une telle perspective, défendue au niveau européen à travers la stratégie de Lisbonne² et par le CEDEFOP, pointe les coûts macroéconomiques associés à l'inadéquation entre offre et demande de travail³. L'inadéquation des formations aux emplois est également présentée comme une des raisons du chômage dit structurel par toutes les instances internationales, là encore inspirées de la théorie économique⁴. La hausse des niveaux d'éducation et la professionnalisation des filières du supérieur devraient dans cette perspective améliorer l'employabilité des jeunes, mais aussi assurer la compétitivité à moyen terme (HCEEE, 2006 ; Korolitski et Lichtenberger, 2012). Dès lors, rien de surprenant au fait qu'en France, pays « adéquationniste » (Charles, 2014) les politiques éducatives soient pensées comme devant contribuer à améliorer l'adéquation entre formation initiale et emploi, notamment grâce à la professionnalisation. Celle-ci emprunte deux voies indissociables pour la formation initiale, celles des contenus et des parcours. La première, qui nous intéresse ici, passe par la création de filières professionnelles, comme les licences professionnelles en France en 1999, et par la multiplication des spécialités de formation dans les filières existantes.

Alors qu'elle apparaît comme un horizon, semble-t-il, indépassable des politiques de formation et d'emploi, la logique adéquationniste a été questionnée par de nombreux travaux. En premier lieu, si dans une perspective plus sociologique l'on considère que les structures d'emplois et de diplômes

^{*} CREM, CNRS Université Rennes 1.

^{**} CERTOP, CNRS Université Toulouse Jean Jaurès.

^{***} PRISMH, Université Toulouse 3.

^{****} Céreq et CERTOP.

^{*****} INJEP.

¹ <http://www.strategie.gouv.fr/publications/20172027-leviers-lemploi>

² Cf. Stratégie de Lisbonne. SEC (2003).

³ CEDEFOP (2010), "L'inadéquation des compétences en Europe", Note d'information, European Union, 4p.

CEDEFOP (2010), The skill matching challenge. Analysing skill mismatch and policy implications. European Union, 93p.

⁴ Plus précisément de la « courbe de Beveridge » qui fait partie des nombreux éléments qui alimentent un modèle de synthèse d'explication du chômage des « néokeynésiens » : le modèle WS-PS (voir Erhel et Zajdela 2003 pour une synthèse critique).

sont construites dans une logique largement non marchande, issue de l'histoire et de compromis sociaux (Tanguy, 2002), il apparaît donc que ce sont les rapports sociaux qui président à la construction de la qualification des individus, générant ainsi l'inadéquation entre diplôme et emploi. En conséquence, le système éducatif (l'offre) ne peut alors agir que très marginalement sur l'adéquation entre formation et emploi et plus encore sur le chômage (Tanguy, 1986). Dans une perspective compatible avec la précédente, les économistes institutionnalistes considèrent que les jeunes se situent dans des « files d'attente » pour accéder à l'emploi (Salais, 1980) et à différentes catégories d'emploi socialement construites (Thurow, 1975). Pour « remonter dans les files d'attente », il importe de se différencier des autres, par exemple par les choix de filières ou en tirant le meilleur parti des compétences acquises dans et hors système éducatif. La formation n'est en aucun cas un indicateur de productivité dans un emploi adéquat, mais un signal d'adaptabilité à l'emploi (Thurow, *op.cit.*). Traduit dans des termes plus conformes à l'actuelle mise en œuvre de la flexicurité, plébiscitée par les instances européennes, le diplôme délivrerait alors une certaine employabilité. Le « bon diplôme » est celui qui permettrait d'accéder à un grand nombre d'emplois, indépendamment de leur spécialité. On est évidemment très éloigné d'une approche adéquationniste.

Par ailleurs, de nombreuses études remettent en cause empiriquement la logique adéquationniste (Giret, Moullet et Thomas, 2003 ; Couppié, Giret et Lopez, 2005 ; Bruyère et Lemistre, 2010), montrant notamment que moins d'un jeune sur deux occupe un emploi en rapport avec sa spécialité de formation dans les années qui suivent l'entrée sur le marché du travail. Ce taux moyen revient de manière récurrente dans les différentes enquêtes d'insertion⁵, mais peut cependant varier selon les spécialités de formation ou les niveaux d'études.

Ces perspectives théoriques et les constats empiriques non adéquationnistes⁶ invitent à interroger les politiques de professionnalisation des contenus de formation. Celles-ci postulent un déficit en compétences spécifiques à l'emploi, justifiant le renforcement du volet spécialisé des formations d'une part, et la mise en situation de travail dans la spécialité de formation (stage notamment) d'autre part.

Cette contribution propose d'interroger ce postulat et d'apporter des éléments de réponse à partir de données quantitatives et qualitatives. Ces données sont issues de l'interrogation de jeunes diplômés de niveau bac+5 sur leur appréciation des compétences qu'ils ont acquises en formation et de celles requises pour l'emploi qu'ils occupent (voir encadré méthodologique). Sont distinguées ici les compétences transversales ou générales, c'est-à-dire non spécifiques à un diplôme ou à une spécialité, et les compétences (supposées) spécifiques.

Tout d'abord seront analysées les compétences générales au prisme des formations, en interrogeant le rôle de la filière et le type de formation pour savoir s'il est possible d'évoquer un déficit. Ensuite, l'articulation entre compétences disciplinaires, techniques et spécifiques est étudiée, à partir de la compréhension du niveau de chacune d'entre elles et de leur mobilisation en contexte professionnel. Enfin, les compétences semblent s'imbriquer une fois le diplômé en situation de travail, le contexte professionnel conditionnant la manière dont ces compétences sont perçues.

⁵ Voir notamment Charnoz (2011), Dumartin (1997).

⁶ Y compris en France, pays qui est supposée par certains être l'un des plus adéquationnistes (Charles, *op. cit.*)

Encadré 1 • Données et méthodes

Deux types de données ont été mobilisés ici. Les données statistiques s'appuient sur l'interrogation, au printemps 2014, d'un échantillon expérimental de l'enquête Génération 2010 constitué de diplômés de bac+5, interrogés par internet, puis par téléphone. Les diplômés ont été questionnés sur le degré (ressenti) d'acquisition des compétences en formation et leur utilisation dans l'emploi après quatre années de vie active. Deux types de compétences ont été distingués : les compétences spécifiques ou techniques délivrées par le diplôme et sa spécialité et listées dans les fiches du répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), les compétences transversales (ou générales) qui ne sont pas spécifiques à un diplôme ou à une spécialité, mais plutôt à un niveau de formation⁷. Le public retenu ici est celui des sortants de niveau bac+5, soit de master et également celui des écoles de commerce et d'ingénieurs pour comparaison. L'échantillon exploitable est de 971 jeunes.

Pour mesurer le niveau de compétences, la démarche retenue est autoévaluative et se base sur les perceptions des jeunes interrogés. Si cette approche comporte des limites, elle permet néanmoins de contourner la difficulté à mettre en œuvre une évaluation des compétences en situation de travail. De plus, l'intérêt et la pertinence de l'auto-évaluation résident plus dans la mesure des écarts entre compétences requises en emploi et acquises formation que dans l'estimation des niveaux absolus côté emploi et formation (pour le détail le lecteur peut se reporter à Calmand, Giret, Lemistre et Ménard, 2015).

Dans l'enquête, chaque liste de compétences (transversales/générales ou spécifiques) a été introduite de la façon suivante (voir liste des compétences en annexe) : « *Voici une liste de compétences, veuillez indiquer comment vous évaluez votre niveau acquis en formation universitaire et, le niveau de compétences attendu dans votre emploi pour pouvoir l'exercer dans de bonnes conditions : L'échelle de notation varie de 1 à 5. Veuillez noter 1 si vous considérez que votre niveau de compétences acquis en formation ou attendu dans l'emploi est très bas. Au contraire, veuillez noter 5 si vous pensez au contraire que le niveau acquis ou attendu est très élevé. Cochez "NSP ou sans objet" si vous estimez que la compétence décrite n'a pas été acquise en formation ou n'est pas attendue dans votre emploi.* »⁸

Le traitement statistique a nécessité de regrouper les compétences en catégories. Ainsi les 23 compétences générales ont été réparties en 4 groupes (G1 : Organiser le travail et la gestion de ses activités, G2 : Organiser la recherche et le traitement de l'information, G3 : Communiquer (à l'écrit, à l'oral, G4 Identifier, poser une problématique et les étapes d'un projet). Une liste de vingt compétences spécifiques ont été créées pour chaque grand domaine de spécialité de master (Droit-Economie-Gestion ; Arts Lettres Langues Sciences Humaines et Sociales ; Sciences) à partir des compétences listées dans le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP).

À côté de ces données, 43 entretiens semi-directifs ont été conduits en face à face ou par téléphone avec des jeunes ayant participé à l'enquête Génération 2010. Leur profil a été sélectionné selon leurs caractéristiques sociodémographiques, leur parcours d'études et professionnel et leurs appréciations sur leur niveau de compétences. Il s'agit de : 7 titulaires d'un master d'économie-gestion obtenu à l'université, 6 diplômés d'écoles de commerce, 9 titulaires d'un master universitaire en LSH, 11 titulaires d'un master de Sciences et de 10 ingénieurs.

Les entretiens ont permis de revenir en détail sur les parcours de formation et sur l'insertion sur le marché du travail des individus interrogés, mais aussi de mieux saisir la façon dont ils appréhendaient les écarts entre ce qui avait été acquis au cours de leur formation et ce qui leur était demandé dans le cadre de leur activité professionnelle. Il s'agissait tout à la fois d'éclairer, de préciser ou de nuancer certains des résultats obtenus dans le volet quantitatif de l'étude, mais aussi de voir quelles étaient les catégories utilisées de façon spontanée par les individus enquêtés et de les confronter à celles utilisées dans l'enquête qualitative. La littérature scientifique et les discours politiques ont également été mobilisés.

⁷ L'enquête permet également d'identifier les *soft skills* c'est-à-dire les compétences non académiques relatives au registre socio-émotionnel et au comportement qui sont de plus en plus valorisées par les entreprises sur le marché du travail, dans la lignée des travaux de l'OCDE et du Cedefop. Les *soft skills* ne seront pas mobilisées ici (pour quelques éléments voir Albandea et Giret, 2016).

⁸ Les réponses (rares) « NSP et sans objet » ont été codées à la valeur 0.

1. Quelles formations aux compétences générales ?

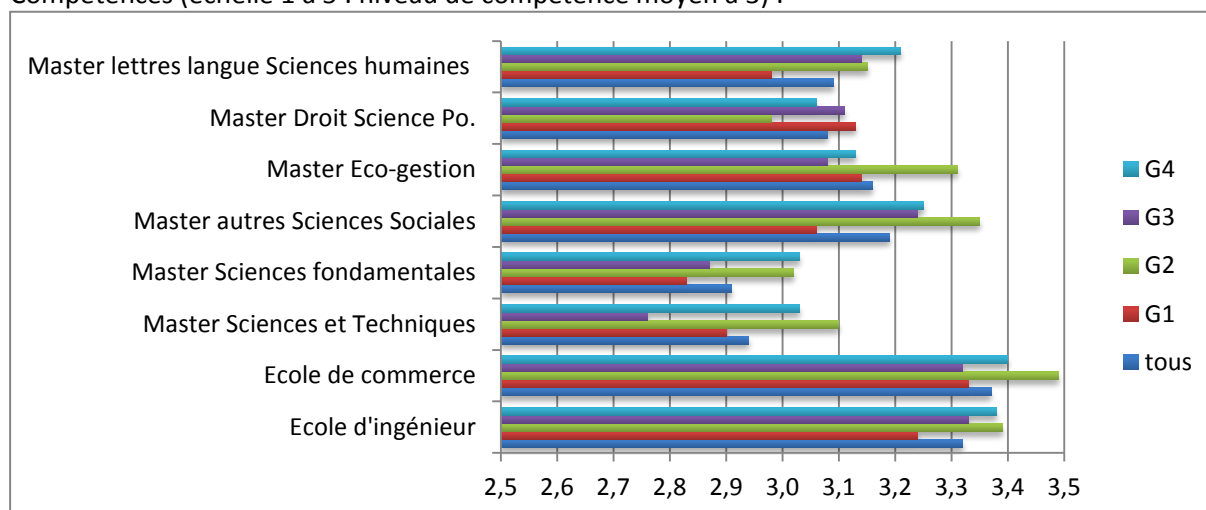
Selon le parcours de formation du jeune diplômé, sa perception des compétences acquises et celles des compétences requises en emploi diffèrent. D'ailleurs, d'autres déterminants peuvent avoir une incidence sur cette perception. En outre, quel que soit le type de formation, les compétences générales requises en emploi sont estimées presque systématiquement comme supérieures à celles acquises en formation, et les jeunes interviewés donnent quelques éléments de compréhension.

1.1. Le rôle de la filière et du type de formation dans l'estimation des compétences acquises

Lorsqu'on propose une vision d'ensemble des compétences déclarées comme acquises en formation par les étudiants (graphique 1), un premier constat s'impose : il existe des différences non négligeables selon les filières et la spécialité. Tout d'abord, les diplômés d'écoles d'ingénieurs et de commerce déclarent des niveaux de compétences supérieurs aux titulaires d'un master universitaire. Ensuite, au sein même des formations universitaires, l'orientation disciplinaire n'est pas neutre : les diplômés en sciences sont par exemple ceux qui évaluent au plus bas les compétences relevant du groupe 3, à savoir « communiquer » (cf. graphique 1).

Graphique 1 • Niveau de compétences générales moyen par filière et spécialité

Compétences (échelle 1 à 5 : niveau de compétence moyen à 3) :



Tous : moyenne de l'ensemble des compétences générales

Les compétences sont évaluées sur une échelle allant de 1 à 5.

G1 organiser le travail et la gestion des activités

G2 organiser la recherche et le traitement de l'information

G3 communiquer

G4 identifier, poser une problématique

Outre les filières et le type de formation de niveau bac+5, les caractéristiques sociales des individus et/ou leur parcours scolaire antérieur peuvent influencer sur le niveau déclaré de compétences générales. Une analyse « toutes choses égales par ailleurs » permet de contrôler ces différentes variables et met en évidence le rôle propre du type de diplôme sur les compétences générales déclarées comme acquises en formation (cf. tableau 2).

Les variables mobilisées ici pour expliquer l'évaluation individuelle des compétences peuvent être regroupées par catégorie : les caractéristiques de l'individu (âge et sexe), l'origine sociale et nationale (niveau d'études des parents et catégorie socioprofessionnelle du chef de famille, lieu de naissance du père), les parcours d'études (type de bac, mention au bac, filière post-bac), les

expériences professionnelles en cours d'études (stage et emploi) et enfin, la voie de formation suivie pour le plus haut diplôme de sortie du système éducatif (apprentissage et filière).

L'origine sociale et le sexe n'exercent pas une influence directe sur les compétences générales acquises, mais ces deux variables sont déterminantes dans le choix de la voie et de la spécialité de formation. On sait par exemple qu'obtenir un diplôme dans une grande école reste plutôt l'apanage des jeunes issus des classes les plus favorisées, et que le genre discrimine significativement l'accès aux spécialités scientifiques au détriment des femmes et l'accès aux spécialités en lettres, langues et sciences humaines et sociales au détriment des hommes.

Il est important de souligner que le parcours dans le secondaire – mesuré par le type de baccalauréat obtenu - influence les perceptions du niveau de compétences acquis en formation. Un bac littéraire conduit à déclarer le plus haut de niveau de compétences pour l'ensemble des catégories regroupées. Au contraire, c'est pour les bacheliers scientifiques que l'on observe les évaluations les plus basses des niveaux de compétences générales acquis en formation. Pour le parcours dans le supérieur, la filière suivie dans le premier cycle n'influence pas le niveau de compétences qu'il s'agisse d'un DUT, d'un BTS ou d'une CPGE⁹. En ce qui concerne l'expérience professionnelle pendant les études, le nombre de stages et l'occupation d'un emploi régulier pendant les études ont un effet positif sur les niveaux déclarés (respectivement +4 % et +8 %), l'apprentissage venant juste après.

⁹ Classe préparatoire aux grandes écoles.

Tableau 2. • Déterminants des compétences générales acquises et requises

variable expliquée niveau de compétences général acquis et écart requis-acquis	comp	Écart coef.
âge fin d'études (2010)	-0,01	0,04
homme	0,02	-0,11
niveau d'études de l'un des deux parents est bac plus 5 et +	-0,01	-0,03
plus haute qualification du père ou de la mère : ouvrier employé	0,09	0,02
Bac (ref. bac S) Bac L	0,21	-0,21
Bac ES	0,08	-0,05
Bac techno. ou pro.	0,12	-0,13
mention bien ou très bien au bac	0	-0,03
après le bac (réf. L1 universitaire) autre (dont école de commerce)	-0,1	-0,01
médecine	0,08	-0,06
IUT	0,06	-0,15
BTS ou BTSA	-0,03	-0,03
CPGE	0,01	-0,02
Ecole d'ingénieur	0,02	0
nombre de stages effectués	0,04	0
durée du dernier stage	0	-0,01
emploi régulier pendant les études	0,08	-0,1
autres job parfois	0,04	0,07
autres jobs fréquemment	0,05	-0,11
apprentissage	0,18	-0,02
Type de diplôme (réf. Ecole d'ingénieur) Master Droit Science Po.	-0,21	0,27
Master Eco-gestion	-0,21	0,28
Master lettres langue Sciences humaines	-0,36	0,37
Master autres Sciences Sociales	-0,22	0,2
Master Sciences fondamentales	-0,35	0,28
Master Sciences et Techniques	-0,39	0,41
Ecole de commerce	0,01	0,08
région de formation		-0,08
nombre de mois au chômage avant 2013		-0,02
Profession réf. cadres administratifs et commerciaux Profession libérale		-0,18
cadres et art et spectacle de la fonction publique		-0,17
enseignants et professions scientifiques		-0,26
Ingénieurs et cadres techniques		-0,03
Ingénieurs et cadres techniques des fonctions connexes de la production		-0,03
Ingénieurs et cadres techniques Informatique, télécommunications		-0,09
Profession intermédiaire administrative et commerciale (dont pub. Santé)		-0,29
Technicien contremaître et agent de maîtrise		-0,12
ouvrier employé		-0,75
Constante		-0,44

Mais ce qui ressort nettement de cette analyse, c'est que la filière (masters ou écoles) et la spécialité de formation sont de loin les déterminants les plus importants des niveaux déclarés de compétences générales acquises en formation. Entre filières, les écarts évoluent jusqu'à 40 % toutes choses égales par ailleurs et 10 % en valeur brute d'un type de diplôme à un autre.

Au regard du graphique 1, il est possible de conclure que les diplômés des écoles se déclarent bien dotés en compétences générales, et donc a priori plus « employables », dans un contexte où l'adaptabilité et la mobilité sont valorisées (Boltanski et Chiapello, 1999). Pour ce qui concerne les formations universitaires, la hiérarchie des filières en fonction des compétences déclarées va à l'encontre de certains présupposés, puisque les sciences sociales arrivent en tête.

Mais il faut néanmoins rester prudent dans la hiérarchisation des formations : il s'agit en effet du niveau de compétences *déclarées*. Il se pourrait tout à fait que les diplômés d'écoles de commerce et d'ingénieurs, souvent plus explicitement formés à l'acquisition de certaines de ces compétences sur lesquelles ils sont évalués, considèrent qu'ils les ont développées. C'est par exemple ce que déclare

Guillaume titulaire d'un bac S et qui a suivi une formation à l'ENSAM et à Supélec : « *Je pense qu'il n'y a pas de formations parfaites de toute façon. Comme je disais quel que soit le métier, on n'apprend pas le métier à l'école, mais je pense que ma formation m'a amené, j'en reviens toujours à la même chose, mais m'a amené toute la culture nécessaire pour pouvoir appréhender tous les sujets sur lesquels je travaille.* » Cyril également diplômé de l'ENSAM explique quant à lui que sa formation pluridisciplinaire lui a permis de s'adapter à des situations très variées. Initialement recruté dans une société de services, il a changé d'emploi et travaille actuellement dans une PME où il est en relation directe avec sa hiérarchie et les ouvriers de production : « *C'est une formation assez pluridisciplinaire donc je pense qu'elle est quand même très bien adaptée à ce genre de travail et que ce soit justement dans une petite entreprise ou une grosse entreprise donc ça c'est... moi la formation que j'ai eue je pense qu'elle est assez bien. [...] Le contact humain aux arts et métiers on développe pas mal le contact humain donc c'est un côté qui m'intéresse d'aller dans l'atelier voir si chacun a un petit problème ou n'en a pas pour ensuite, bah pour régler les petits soucis. [...] Après par ma formation on m'a appris à m'adapter et c'est plus comme ça que je gère les choses.* »

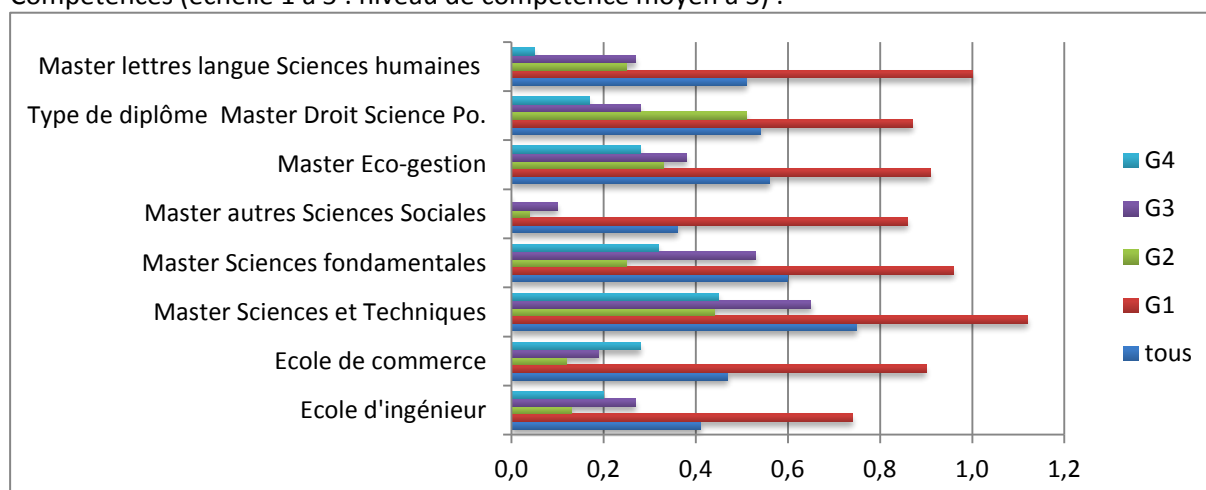
Inversement, selon les jeunes interrogés, l'apprentissage de ces compétences se ferait de manière plus informelle à l'université. À ce titre, l'exemple de la compétence « travailler en autonomie » (classée dans le groupe G1) est révélateur. Les titulaires d'un master universitaire sont en effet proportionnellement plus nombreux à la citer parmi leurs points forts que les diplômés d'écoles de commerce et d'ingénieur. Or dans les entretiens, il apparaît que cet apprentissage de l'autonomie, loin d'être le fruit d'une pédagogie volontaire de la part des institutions universitaires, résulte au contraire d'une certaine forme d'anomie dans leur mode de fonctionnement. Comme l'indique cette chargée de projet en commerce, passée par l'université avant d'intégrer une école de gestion : « *si je prends l'université au sens large, pour moi elle m'a appris à travailler, à être autonome à, voilà, à être un peu abandonnée quand on sort du lycée là, de gagner cette autonomie et de travailler très dur* ». De même, cet analyste financier, titulaire d'une licence AES et d'un diplôme de gestion d'une école de commerce explique : « *à l'université il vaut mieux être assez autonome. On est quand même un peu livré à nous-mêmes parfois* ».

1.2. Un déficit en compétences générales ?

Chercher à évaluer en soi le niveau acquis de compétences générales n'a que peu d'intérêt s'il n'est pas confronté au niveau de compétences considéré comme nécessaire sur le marché du travail. Or, il apparaît que les compétences générales requises en emploi évaluées par les jeunes sont, à de très rares exceptions près, d'un niveau supérieur au niveau acquis en formation initiale (graphique 2), et ce quelque soit le type de formation.

Graphique 2 • Écarts entre niveaux de compétences générales requises et acquises

Compétences (échelle 1 à 5 : niveau de compétence moyen à 3) :



Tous : moyenne de l'ensemble des compétences générales

G1 organiser le travail et la gestion des activités

G2 organiser la recherche et le traitement de l'information

G3 communiquer

G4 identifier, poser une problématique

Ce résultat est d'autant plus important que, dans la mesure où le niveau de compétences requises est lui aussi estimé, on peut supposer que les éventuels biais d'estimation des individus jouent dans le même sens, et donc ici s'annulent.

Toutes les formations étant concernées, les masters universitaires ne sont pas toujours ceux où les plus gros écarts sont déclarés. Ce qui nuance l'idée répandue que les diplômés de l'université seraient moins « employables » que leurs camarades issus des écoles de commerce et d'ingénieur. Néanmoins, il ressort assez clairement que les titulaires d'un master en sciences fondamentales ou techniques se déclarent moins souvent formés aux techniques de communication et à la gestion de projet que leurs camarades ingénieurs. Dans une moindre mesure, un écart est également visible entre les diplômés de gestion de l'université et d'école de commerce.

Ces résultats, que plusieurs éléments invitent à nuancer, ne permettent pas pour autant de conclure que les formations de niveau bac+5 ne seraient pas assez professionnalisantes ou qu'elles ne contribueraient pas à l'acquisition de compétences générales.

En premier lieu, un écart positif entre les niveaux de compétences requises en emploi et acquises en formation ne signifie pas que les individus n'aient pas comblé le différentiel, soit par des compétences innées ou acquises. Pour ce dernier aspect, nombre de compétences s'acquièrent dans différents contextes qu'il s'agisse du cadre familial, associatif ou autre. Les personnes n'ont parfois pas conscience des expériences qui leur permettent de développer des compétences, y compris dans le cadre extrascolaire, ces compétences pouvant être perçues parfois comme relevant de leur « caractère » ou de leur « tempérament ». Cet autre jeune explique ainsi à propos de l'autonomie « *je pense que c'est plutôt une caractéristique personnelle.* », et sur « l'adaptation au changement » « *... j'avais déjà une certaine forme de curiosité qui fait qu'on va être plus ouvert au changement, donc j'avais un état d'esprit qui facilitait ça* » (avant-vente société informatique, master management international).

Ainsi, certains relativisent le rôle de la formation initiale dans l'acquisition des compétences générales dont l'importance, au moins des mieux classées (tableau 1a et b), est toujours soulignée :

« Nous on nous forme techniquement et on ne nous forme pas à avoir ce genre de qualités ou du moins à travailler ces qualités, qui peuvent être, l'autodiscipline, l'organisation, l'autonomie, c'est des choses sur lesquelles, enfin qui sont vachement demandées par les entreprises. Aujourd'hui moi quand je vois les annonces, la plupart des choses qui peuvent me sauter aux yeux c'est, ils veulent des gens qui soient proactifs, qui leur proposent de nouvelles idées, qui sachent quoi faire d'eux-mêmes et pas des gens qui sont en attente d'instructions précises, enfin voilà ». (Nicolas, informaticien formé à l'université).

On peut néanmoins formuler l'hypothèse que dans un contexte où les individus sont amenés à mettre en avant ce qui les distingue des autres diplômés pour trouver un emploi, ils tendent à survaloriser leurs qualités personnelles au détriment de ce qui a été acquis en formation.

Signaler ou déclarer des compétences « personnelles », qui relèvent de la personnalité revient, dans le cadre du marché du travail à se distinguer des autres candidats. Certains des jeunes interrogés expliquent qu'il est important de « faire la différence » et tout ce qui peut y contribuer est valorisé.

Ainsi Lionel, agent de maîtrise en logistique, explique qu'il a passé beaucoup de temps à préparer les entretiens lors de sa recherche d'emploi, il affirme qu'il importe de se démarquer des autres candidats : « En gros et je pense qu'il y a des compétences qui sont, on va dire, il y a le sens de l'organisation, la rigueur, vous avez une capacité à parler plusieurs langues et après vous avez aussi d'autres capacités, enfin d'autres compétences qui sont un peu plus implicites et que souvent le recruteur va essayer de cerner pendant l'entretien. [...] Il y a d'autres compétences et d'autres qualités d'une personne qui ne sont pas toujours faciles à mettre en évidence dans un CV, mais que le recruteur va essayer de cerner et c'est justement ce que chaque personne essaye de, je n'aime pas ce mot-là, mais se vendre durant l'entretien. [...] De nos jours, tous les jeunes qui sortent avec des masters II, notamment dans ces secteurs-là, commerce, transport, ils ont à peu près tous les mêmes profils donc je dirai c'est pas tant mon profil à moi qui est sollicité, je dirai c'est plus ma capacité à cerner les enjeux du poste et c'est ce que je mets en avant et je pense que c'est ce qui m'a permis d'obtenir ce poste. » (agent de maîtrise logistique, master Logistique).

Dans le même ordre d'idée ; une chargée de communication considère que : « Dans toutes les offres d'emplois de chargés de communication on nous demande souvent d'être graphiste, attaché de presse, chargé de com, voilà, on fait beaucoup beaucoup de jobs en un, entre guillemets. Voilà plutôt que passer à l'externe et avoir plusieurs coûts, on essaye d'avoir une personne qui sait un petit peu tout faire pour limiter les coûts. C'est des profils qui sont de plus en plus recherchés, par la force des choses on est obligé de s'y mettre et c'est vrai que c'est sur des éléments où on n'a pas eu la formation adéquate. ». Elle met en avant que ses traits de caractère ont fait la différence pour être recrutée : « ça a été bah d'une part le diplôme je crois qui a fait, à ce moment, on va dire, la légitimité pour le poste. (...) après il y a eu aussi la qualification de feeling, entre guillemets, sur le caractère, parce qu'ils cherchaient quelqu'un d'assez dynamique,... je sais qu'on était trois en concours à la fin et ça s'est fait vraiment sur la personnalité. » (chargée de communication, master Communication).

Si certains justifient leurs compétences générales par des aptitudes intrinsèques, au premier rang desquelles les compétences comportementales ou personnelles, les compétences générales déclarées par niveau et filière auraient donc un lien direct avec ces qualités intrinsèques. De manière a priori évidente pour certaines. Par exemple, la compétence transférable « communiquer » (G3) est une compétence qui peut être à la fois acquise et intrinsèque. Le différentiel entre compétences requises déployées dans l'emploi et acquises en formation serait alors uniquement dû à des compétences personnelles. Comme ce différentiel est étroitement lié au niveau et à la filière, cela suppose un lien entre ces dernières et les aptitudes intrinsèques.

Dans ce domaine, l'enquête comprenait un module sur les *soft skills*, soit des compétences dites « non académiques ». Or, il ressort des investigations menées que le lien entre certaines de ces

compétences et les filières et spécialités est relativement faible: « *Le niveau de persévérance est ainsi assez proche entre les diplômés des différentes filières universitaires : seule la spécialité droit-sciences politiques se distingue des autres où les étudiants affichent un score inférieur (...). En revanche, les étudiants en école d'ingénieur et ceux en école de commerce se considèrent plus persévérants que les autres jeunes (...). C'est également le cas pour l'aversion au risque. Les étudiants en école d'ingénieur et de commerce se déclarent davantage risquophiles que les autres. (...) Toutefois, les jeunes des filières d'économie et de gestion semblent également risquophiles. La comparaison globale des scores de l'échelle d'aversion au risque est néanmoins à modérer compte tenu du résultat au test Kruskal Wallis. Enfin, on n'observe aucune différence significative concernant les indicateurs de sociabilité et de communication avec la filière d'études. Ceci pourrait s'expliquer par le faible effectif des individus ayant répondu de façon négative à ces items.* » (Albandea et Giret, 2016, p. 10).

Les compétences intrinsèques ne semblent donc pas dépendre étroitement de la filière, même si les résultats doivent être confirmés. Ces derniers sont, en effet, à considérer avec prudence, notamment compte tenu des effectifs limités. Dans le même ordre d'idée, le diplôme est un déterminant avéré, comme le souligne l'estimation toutes choses égales par ailleurs, mais parmi d'autres de l'adaptabilité à l'emploi. Une telle analyse repose en effet sur des éléments objectifs, mais la part non mesurée est conséquente, et les économètres l'imputent habituellement aux éléments individuels non mesurables.

En résumé, la part inexplicée est élevée, tant du côté des compétences acquises en formation que de leur écart aux compétences requises. Elle peut sans doute être imputée pour partie à des aptitudes personnelles, mais le lien entre ces dernières et les niveaux et spécialités ne semble pas avéré. Les expériences extrascolaires qui sont souvent mentionnées, et pour certaines d'entre elles associées à la filière et à la spécialité de formation, peuvent être une explication.

C'est le cas par exemple pour Marine, psychologue clinicienne dans un EHPAD (Établissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes) : « *pendant les étés où j'étais en licence, j'ai travaillé dans une maison de retraite en fait. Donc j'ai découvert le milieu de la gériatrie et du coup ça m'a plu, en fait, énormément. La relation avec la personne âgée qui est pleine de savoir, qui a vécu toute sa vie, qui a tellement de choses à raconter. Et il y avait un master sur le vieillissement donc j'ai décidé de continuer en fait.* » (master de Psychologie, psychologue clinicienne)

Hélène, elle, est assistante marketing chez un créateur de maroquinerie de luxe. Après l'obtention de son diplôme, elle est recrutée dans la maison du créateur où elle était en alternance. Elle explique que c'est le fait de s'être « spécialisée » dans la mode, son rêve d'enfant souligne-t-elle, qui lui ouvre cette possibilité, plus que son diplôme. « *c'était plus le profil et puis ouais ce qui m'intéressait, ma sensibilité, le fait que je m'y connaissais en mode, que j'avais déjà travaillé dans la mode et que je connaissais, c'était plus ça que l'école.* » (MBA Marketing, assistante marketing)

Par ailleurs, le déficit initial entre compétences acquises en formation et nécessaires à l'emploi n'est généralement pas perçu comme un manque de professionnalisation de la formation. Plus précisément, il ressort des entretiens l'idée que certaines compétences classées dans l'enquête comme générales, ne peuvent en réalité être acquises que « sur le tas ». Ainsi, un jeune ingénieur explique qu'à l'école la résolution de problème se fait de manière très abstraite et qu'elle ne peut prendre en compte les contraintes spécifiques à l'entreprise. Dans son entreprise, ceux qu'il nomme « *les vieux de la vieille* » lui ont expliqué qu'une des idées qu'il avait proposées était très bonne, mais inapplicable au regard des contraintes de fonctionnement.

Ces observations invitent à questionner la frontière entre compétences générales et spécifiques : en effet, un certain nombre de compétences qui peuvent apparaître *a priori* comme transversales, et classées comme telles dans l'enquête (« Déterminer et élaborer le protocole technique d'étude, de recueil et d'analyse des données » ou « Utiliser internet, l'informatique et des logiciels spécifiques à

votre domaine d'études ») peuvent en réalité impliquer des modalités de mise en œuvre propres à un contexte de travail donné.

La nécessité d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences à l'entrée en emploi est très prégnante dans les discours des jeunes actifs interrogés. Pour eux leur capacité à s'adapter à de nouveaux environnements de travail est en soi une compétence et ne signifie pas que leur formation était incomplète. Certains expliquent ainsi qu'ils ont appris au cours de leurs études les « bases », pour leur permettre d'apprendre rapidement à utiliser un nouveau logiciel, un nouveau mode de recueil de données, etc. L'exemple de cet analyste financier, diplômé d'un IAE, l'illustre bien : « *[de ce que j'ai appris dans mes études] tout ce qui tourne autour de l'analyse financière me sert. Je veux dire analyse des bilans, comptes de résultats, tableaux de trésorerie et puis au-delà de ça j'avais des cours de consolidation à l'IAE donc ça m'a, ça me sert à bien comprendre les méthodes qui sont utilisées pour consolider les filiales, les méthodes comptables, les principes comptables en fait* ». En revanche, il a dû apprendre « toutes les procédures spécifiques et la réglementation. En fait il y a un référentiel de cotations des entreprises qu'on utilise beaucoup (...) j'ai dû l'acquérir on va dire, le maîtriser. Mais après ça reste de l'analyse, de l'analyse financière, j'en avais fait dans les stages, j'en avais fait un petit peu en cours, ça c'était déjà connu » (Analyste financier, master Ingénierie financière, IAE).

Plus généralement, les entretiens montrent qu'en dépit de l'écart déclaré entre compétences requises en emploi et acquises en formation, les jeunes actifs estiment avoir appris des manières de penser, de s'organiser et de travailler qu'ils ont pu facilement transposer d'un univers à un autre. Ceci est le cas aussi bien pour les diplômés d'écoles, qui insistent peut-être plus souvent sur les méthodes de travail (travail en groupe, dossiers et exposés), que pour les diplômés de l'université. Ainsi, Guénoilé, qui a fait une prépa littéraire puis des études universitaires fait la synthèse des compétences qu'il mobilise le plus dans son emploi de chargé d'exposition et déclare qu'il s'agit : « *des compétences organisationnelles, des facultés de travail aussi que je crois que j'avais apprises en prépa, mais ça va être des choses assez générales, voilà c'est plus une adaptabilité générale que des compétences précises apprises en cours. [...]: « Il y a une grosse part effectivement qui est liée à l'apprentissage sur le tas c'est certain. Enfin dans les compétences quotidiennes, il y a des choses que j'ai apprises en poste c'est sûr. Après dans l'adaptabilité ou la capacité à gérer des dossiers, je pense que c'est des choses que j'ai apprises à la fac en fait. »* Finalement il conclut en affirmant : « *Mais sinon globalement, non, je suis content de ma formation même si, enfin c'est plus, comment dire, c'est plus une ouverture qu'une...qu'une boîte à outils, enfin (rires).Voilà ce n'est pas des outils tout prêts quoi...quand on sort de la fac il y a encore pas mal de choses à figoler.* ». (Chargé d'exposition, master d'Histoire et master de Géographie aménagement)

De même, cette ingénieure d'études en informatique, titulaire d'un master en mathématiques estime que sa formation disciplinaire lui a essentiellement appris une façon de penser : « *Alors je n'ai rien en commun avec ma formation, la seule chose que je retrouve (...) c'est l'esprit de synthèse. (...) Et ça dans le travail ça me sert énormément parce qu'il faut analyser des situations avant de se lancer dedans, il faut envisager tous les cas possibles (...) et ça c'est pas directement ma formation qui me l'a appris, mais ça m'a appris à réfléchir comme ça, (...), le mot simple c'était rigueur scientifique.*» (Ingénieure d'études en informatique, master Mathématiques)

L'articulation des données quantitatives, issues de l'enquête par questionnaire, et des données qualitatives permet donc de nuancer le constat d'un « manque » de transmission de compétences générales dans les formations initiales. Certes, les personnes interrogées déclarent en moyenne un écart entre les compétences nécessaires en emploi et celles acquises en formation, mais elles ne le déplorent pas, considérant qu'il y a une part nécessaire d'apprentissage « sur le tas », chaque contexte de travail ayant ses spécificités. Ainsi, même des compétences très générales impliquent souvent d'être précisées en fonction du contexte. On voit ici à quel point la vision adéquationniste se heurte à l'« introuvable relation formation emploi » (Tanguy, *op. cit.*).

De manière moins spécifique au secteur, les expériences professionnelles en cours d'études comme les stages ou l'alternance sont souvent valorisées. Ces expériences semblent permettre un temps de synthèse des acquis de la formation - « la théorie » - et des acquis « du terrain ». Ces expériences sont donc un temps de mise à l'épreuve des compétences et connaissances, mais aussi un temps de socialisation professionnelle. Ces « immersions » dans la pratique professionnelle semblent aussi avoir parfois éclairé les étudiants sur leur formation. Les entretiens mettent également en évidence les différences entre les stages réalisés dans le cadre d'études universitaires et les stages réalisés dans le cadre d'études en école. En effet, si souvent les stages ou les situations d'alternance conduisent les diplômés de master à porter un regard critique sur leur formation, les diplômés d'écoles d'ingénieurs déclarent avoir reçu une formation pluridisciplinaire où le stage leur apprend à s'adapter. Sans doute faut-il rappeler que les stages dans les écoles d'ingénieurs sont intégrés dans la formation dès la première année et suivent une progression, du « stage ouvrier » au « stage de fin d'études ». Les stages universitaires quant à eux semblent confronter les étudiants avec la réalité des métiers et des pratiques, d'où leurs critiques. Les propos d'un ingénieur travaux, illustrent la manière dont les stages complètent sa formation : *« J'ai commencé par un stage et c'est à ce moment-là où on a vraiment appris le métier, le cycle d'ingénieur ça permet surtout d'avoir une réflexion et de trouver la formation par soi-même et après le reste du métier on l'apprend sur le tas, on a des tuteurs qui nous encadrent et qui nous donnent la marche à suivre. C'était, ça c'est plutôt bien passé, je suis tombé sur des bonnes personnes qui avaient envie de faire passer leur savoir. Voilà »* (Ingénieur travaux, Ingénierie géotechnique génie civil)

Dans d'autres filières, la récurrence des stages peut correspondre à la maturation même de l'identité professionnelle en construction, notamment lorsque le choix d'une voie est précoce et a besoin d'être testé. *« J'en ai eu beaucoup, oui, dans le journalisme parce que c'était le projet donc j'ai commencé les premiers stages de journalisme en collège en fait. Quand on avait un stage à faire en troisième, puis en terminale, puis tous les ans quasiment, j'ai fait tous mes stages dans la presse. Alors j'ai fait un peu tous les médias, beaucoup de presse écrite et puis à la fin quand j'étais à l'école de journalisme, j'ai fait beaucoup de radio et du coup je suis restée en radio après. Mais des stages, je ne sais pas combien j'ai pu en faire quoi, au moins une dizaine quoi »* (Journaliste, master journalisme).

Les sortants de l'université, nombreux également à avoir réalisé des stages ou leur master en alternance, tendent plus souvent à distinguer ce qu'ils nomment « théorie » et « pratique ». Selon les filières et les spécialités, le master est sous-estimé ou au contraire considéré comme l'étape de professionnalisation, de spécialisation. Les diplômés de master qui ont obtenu des diplômes professionnels (DUT, BTS, Licence professionnelle) sont souvent les plus critiques, considérant que ce qu'ils y ont appris leur suffit pour occuper leur poste. Pour d'autres en revanche le master a été l'occasion d'expérimenter leur futur métier en « vraie grandeur » et de se constituer un réseau. Quel que soit le point de vue, le stage ou l'alternance marque une étape dans l'acquisition de compétences générales et spécifiques des diplômés rencontrés. *« En deux ans de diplôme, en deux ans de master, j'ai fait huit mois de cours et presque un an, presque douze mois de stage, donc c'est ça qui m'a permis vraiment, enfin pour moi ma valeur ajoutée de mes diplômes c'est vraiment les stages, ce n'est pas les enseignements que j'ai pu avoir. [...]. Enfin voilà, pour moi c'est la valeur ajoutée de mon diplôme, mais ce n'est pas les enseignements en tant que tels puisqu'en fait mes trois premières années, mon DUT et ma licence, finalement, du coup m'ont plus appris en enseignements théoriques que mon master. En tout cas c'est le sentiment que j'avais quand je le vivais et c'est le sentiment que j'ai avec le recul, ça fait cinq ans ... Au jour d'aujourd'hui j'ai encore ce sentiment, que ce que j'ai appris en cours ne m'a pas forcément plus apporté que mes trois premières années universitaires. »* (Responsable administrative événements culturels, master Métiers de la culture ingénierie artistique et culturelle,)

Marine, psychologue clinicienne dans un EHPAD explique quant à elle qu'elle se promène toujours avec ses livres et ses cours pour mieux comprendre ses patients. Mais elle précise que le travail d'équipe, les transmissions, les réunions pluridisciplinaires, les échanges avec les familles, l'empathie

et le respect du secret, qui fondent sa pratique professionnelle quotidienne, elle les a acquis en stage. Elle ajoute également : « *En fait j'ai l'impression d'avoir appris, en gros, enfin c'est caricatural, mais appris mon métier durant mes stages et ma dernière année de master II, parce que c'est là que du coup on a eu, en master II, on a eu des profs qui étaient des, qui étaient pas des profs, qui étaient des intervenants extérieurs donc qui pratiquaient tous les jours la psycho en fait.* » (Psychologue clinicienne, master psychologie du vieillissement).

2. Quelle articulation entre compétences disciplinaires, techniques et spécifiques ?

Dans cette partie, il s'agit de comprendre pourquoi, quelles que soient la filière et la spécialité, les jeunes diplômés à bac+5, déclarent un niveau moyen de compétences spécifiques acquises en formation inférieur à celui des compétences générales et manifestement suffisant, voire excédentaire. Par ailleurs, cette section montrera que ces compétences dites « spécifiques » ne semblent pas s'imposer dans le quotidien professionnel, et surtout elles sont définies et appréhendées différemment selon le contexte - en entreprise ou en formation (notamment dans les fiches du répertoire national des certifications professionnelles).

2.1. Un niveau de compétences spécifiques peu élevé... mais satisfaisant

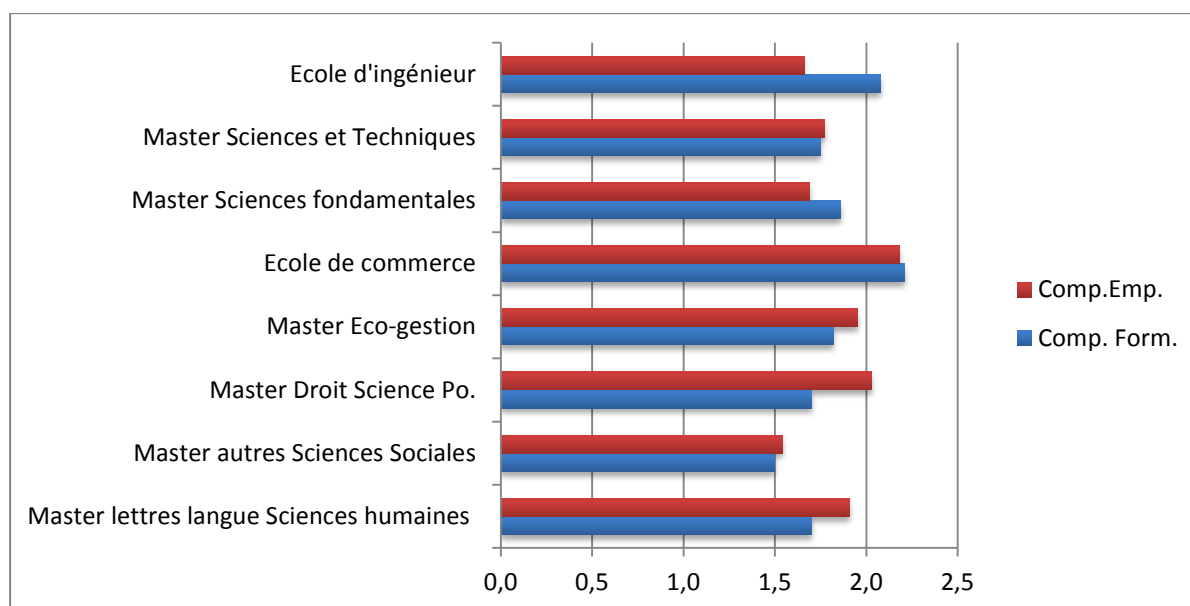
Pour classer les compétences dites spécifiques, trois grands domaines disciplinaires ont été distingués : sciences ; droit, économie, gestion et enfin lettres et sciences humaines et sociales (LSHS). Puis des sous-groupes ont été définis dans chaque domaine. Les sciences sont ainsi décomposées en cinq groupes, suivant les disciplines SISE de master (mathématiques ; chimie ; sciences de la vie, biologie santé (SVS) ; sciences de l'univers, de la terre, de l'espace et de l'environnement (STU2E) ; informatique). À chaque groupe sont ensuite associées des compétences (par exemple en mathématiques « modéliser et prévoir des phénomènes complexes », « utiliser LaTeX »). En droit, économie et gestion trois groupes sont directement liés à une discipline SISE (gestion ; économie-gestion ; droit) un autre regroupe des compétences spécifiques plus transversales au domaine (« Concevoir, administrer et exploiter des bases de données », « Identifier les contraintes humaines, procédurales et réglementaires, foncières et financières », etc.). Enfin en LSHS, trois sous-groupes disciplinaires ont été définis : histoire-géographie-aménagement ; psychologie-sociologie-démographie ; arts-LEA-communication. (voir détails en Annexes)

Quelles que soient la filière et la spécialité, du point de vue des étudiants à bac+5, le niveau moyen de compétences spécifiques déclarées acquises en formation est nettement moindre que celui des compétences générales. Ceci s'explique en partie par le fait que derrière un même grand domaine¹⁰ – par exemple « droit, économie, gestion » - sont agrégées des disciplines différentes et donc des compétences extrêmement diverses – par exemple « élaborer des stratégies marketing », « gestion des ressources humaines », « concevoir administrer des bases de données » ou encore « contrôler la légalité des actes juridiques ». Seules quelques-unes des compétences regroupées derrière un domaine sont donc effectivement acquises pour une spécialité donnée, ce qui fait mécaniquement baisser la valeur moyenne : dans la filière scientifique, les diplômés d'informatique n'ont par exemple pas acquis de compétences spécifiques en sciences de la vie. Pour autant, les meilleurs scores ne sont pas toujours atteints dans les spécialités où la compétence est décrite comme telle dans le RNCP, que ce soit du côté de l'emploi ou de la formation (sauf en informatique).

¹⁰ Chaque spécialité de master appartient à un grand domaine de formation, les compétences spécifiques ont été construites par grand domaine en fonction des spécialités les plus importantes en effectifs.

L'évaluation basse des compétences spécifiques n'a pas pour corollaire leur insuffisance, puisque pour plusieurs formations le niveau général de compétences spécifiques acquis est en moyenne supérieur ou égal à celui requis dans l'emploi (graphique 3).

Graphique 3 • Compétences spécifiques acquises en formation et requises en emploi (moyenne)



Si l'on détaille les grands domaines de compétences spécifiques par sous-groupes, ce constat perdure. L'écart entre compétences requises et acquises est positif pour les écoles d'ingénieurs (statistiquement significatif), quel que soit le sous-groupe disciplinaire (tableau 2).

Tableau 2 • Écart entre compétences requises et acquises (Emploi-Formation) par discipline de la filière scientifique

Filière /compétences spécifiques regroupées (effectifs 133)	Master Sciences			Ecole d'ingénieurs		
	F	E	E-F	F	E	E-F
Mathématiques	1,96	1,59	-0,37***	2,13	1,59	-0,54***
Chimie	2,05	2,11	0,05	2,63	2,28	-0,35***
Sciences de la vie et de la santé, biologie	1,94	1,53	-0,41***	2,1	1,43	-0,67***
Sciences de la terre, de l'univers, de l'espace et de l'environnement	1,18	1,1	-0,08	1,56	1,22	-0,35***
Informatique	2,01	2,26	0,25***	2	1,76	-0,24***
Ensemble compétences spécifiques	1,83	1,72	-0,11	2,08	1,66	-0,43***

Légende : F : niveau de compétences acquises en formation sur une échelle de 0 à 5.

E : niveau de compétences requises dans l'emploi sur une échelle de 0 à 5.

(E-F) = écart entre compétences spécifiques requises dans l'emploi et acquises en formation.

Tests de Wilcoxon sur les écarts : * $p < 0,10$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$.

Au contraire de leurs homologues ingénieurs, les masters scientifiques déclarent un déficit significatif de compétences en informatique dans leur milieu professionnel, par rapport au niveau acquis en formation. Ces écarts peuvent s'expliquer par des applications de l'informatique spécifiques à certains milieux professionnels ou à certains usages et, par l'utilisation de logiciels adaptés.

Un technicien ayant suivi une formation scientifique et interrogé sur le niveau de compétences en informatique qu'il mobilise dans son emploi répond ainsi : « *des compétences de base, mais il y a des logiciels, de progiciels plutôt spécifiques à certains appareils, voilà qu'il faut savoir utiliser notamment concernant le contrôle qualité.* » (Technicien couches minces, master Matériaux). Une informaticienne diplômée d'un master en mathématiques pointe quant à elle les lacunes de sa formation en informatique et surtout, le corpus de connaissances nécessaires pour pouvoir appréhender et résoudre un problème particulier : « *il y a un malaise quand même dans mon travail pour moi c'est que je ne me sens pas du tout à l'aise sur toutes les questions informatiques. C'est un travail d'informaticien et quand on me demande un truc souvent je suis là « non, mais attend tu me parles en quelle langue (...). Ça je ne l'ai pas et je n'ai jamais eu de formation sur ça donc je n'ai pas retenu et ça dépend tellement des environnements, de l'installation qu'il y a sur le PC que je ne peux pas, moi je n'ai pas ça dans l'âme l'ordi, ça me manque parce que des fois je me sens un peu couillon quoi.* » (Ingénieure d'études en informatique, master Mathématique).

Par ailleurs, comme pour les compétences générales, les diplômés d'écoles déclarent des niveaux de compétences spécifiques plus élevés que leurs camarades issus de l'université. Cette différence entre écoles et université se retrouve dans le domaine « droit, économie et gestion » (DEG) (tableau 3), sauf en droit.

Ces différences peuvent s'expliquer pour partie par le caractère relativement hétérogène des compétences spécifiques évaluées dans un même domaine. En effet, alors que les formations dispensées en écoles d'ingénieur ou de commerce restent relativement pluridisciplinaires (informatique, mathématiques, physique ou gestion, économie, marketing), elles sont souvent plus spécialisées à l'université.

Tableau 3 • Écart entre compétences requises et acquises (Emploi-Formation) par discipline de la filière droit, économie et gestion

Filière /compétences spécifiques regroupées (effectif 220)	Total Master DEG			Ecole de commerce		
	F	E	E-F	F	E	E-F
Gestion	1,69	1,79	0,09***	2,49	2,22	-0,27**
Economie - gestion	1,95	1,96	0,01	2,53	2,35	-0,18
Droit	1,57	1,72	0,15***	1,45	1,52	0,08
Compétences transversales de ces spécialités	1,91	2,44	0,54***	2,35	2,65	0,29***
Total CS	1,78	1,98	0,20***	2,21	2,18	-0,02

Légende : F : niveau de compétences acquises en formation sur une échelle de 0 à 5.

E : niveau de compétences requises dans l'emploi sur une échelle de 0 à 5.

(E-F) = écart entre compétences spécifiques requises dans l'emploi et acquises en formation.

Tests de Wilcoxon sur les écarts : * p<0.10, ** p<0.05, *** p<0.01.

Dans le domaine des LSHS, une fois les regroupements opérés, seules les compétences en arts, lettres, langues et communication semblent insuffisantes par rapport au niveau attendu dans l'emploi, que ce soit au niveau agrégé ou au niveau des disciplines regroupées. Les écarts observés sont en grande partie imputables aux compétences en communication dont le niveau requis est élevé dans les emplois exercés (sans distinction de spécialité) et excède parfois très largement le niveau acquis en formation. Pour les compétences en histoire-géographie-aménagement d'un côté et, psychologie-sociologie-démographie-sciences cognitives de l'autre, on ne constate ni déficit ni surplus significatif en compétences que ce soit pour la valeur agrégée ou pour les regroupements opérés. Cependant, les compétences qui relèvent du secteur disciplinaire sont évaluées à un niveau nettement supérieur en moyenne.

En résumé, pour les compétences dites spécifiques listées dans le RNCP, on constate peu de déficits pour les compétences propres à la spécialité du diplôme. Les lacunes éventuelles se cantonnent aux compétences spécifiques transversales (soit connexes à la spécialité de formation). Du point de vue des jeunes diplômés, les formations de niveau bac+5 fournissent donc un niveau de compétences spécifiques relativement faible, mais suffisant pour entrer sur le marché du travail. Sans doute faut-il aussi rappeler que ces diplômés ont réalisé a minima cinq années d'études - souvent plus - durant lesquelles pour une partie d'entre eux ils ont changé d'université, d'école, ou d'orientation (certains ont fait une prépa, ont obtenu un BTS, d'autres un DUT ou une licence professionnelle, certains ont des doubles diplômes). Le master n'est pas le seul diplôme qu'ils ont en poche et ces deux années ne résument pas la somme des expériences qu'ils ont réalisées et qui leur ont permis de s'adapter à des contextes différents (de la grande entreprise à la TPE), à de nouveaux logiciels, à de nouvelles organisations de travail, etc. Autrement dit, les « bases » qu'ils ont acquises en formation - comme ils le déclarent parfois - leur ont permis d'appréhender plus facilement des contextes de travail différents ce qui n'aurait pas forcément été le cas s'ils avaient été « très spécialisés ». La pluridisciplinarité, l'adaptabilité sont donc souvent citées comme des atouts sur le marché du travail.

Ainsi, Alexandra, diplômée en marketing et « affaires internationales » - parcours Erasmus – précise que dans la PME où elle travaille, elle fait preuve de créativité pour la gestion du site internet, qu'elle ne fait pas du marketing « comme à l'école », mais qu'elle se forme. Interrogée sur les compétences qu'elle valoriserait dans le cadre d'une recherche d'emploi, elle déclare : *« ça dépend pour quelle société je voudrais postuler, mais après je crois que le fait d'être multitâches, c'est important aussi de pouvoir faire des choses très différentes. Le fait d'être autonome, d'apprendre, de pouvoir apprendre facilement de nouvelles choses et l'adaptation, facilité d'adaptation je crois. »* (Chargée de marketing, masters Marketing et Affaires internationales)

2.2. Quand les compétences techniques et disciplinaires ne doivent pas être trop spécifiques

Le terme de compétences « spécifiques » utilisé ici renvoie à l'acception institutionnelle définie dans les fiches RNCP, et désigne à la fois des compétences disciplinaires et professionnelles, fortement agrégées. Or il apparaît que pour les personnes interrogées, ces compétences pensées comme « spécifiques » sont plutôt considérées comme générales, et cela même lorsque l'on descend au niveau le plus fin.

Ceci relève pour partie de la construction même de la nomenclature, qui peut ne pas rentrer très finement dans les contenus disciplinaires par exemple. Ainsi, en gestion, la compétence « élaborer des stratégies marketing » est présentée comme spécifique, alors que pour un spécialiste en marketing elle est très générale dans la mesure où comme nous l'explique un individu enquêté il y a plusieurs types de marketing (marketing stratégique, en amont de la production d'un produit et marketing opérationnel, pour finaliser et commercialiser un produit).

Mais au-delà de la nomenclature utilisée, la tendance, très visible en entretien, à présenter comme compétences générales ce qui semblerait relever du spécifique témoigne à nouveau de la difficulté, voire de l'impossibilité d'offrir des formations qui soient parfaitement adaptées à des emplois donnés. Prenons l'exemple des écoles de commerce. Considérée comme très professionnalisante, la formation qui y est dispensée est pourtant perçue comme « généraliste » par les diplômés interrogés. En effet, ils suivent des enseignements qui concernent différentes dimensions des métiers qu'ils pourront exercer (RH, audit, finance, marketing, gestion, etc.). Sans en devenir des spécialistes, ils acquièrent des « bases », des « notions » que pour certaines ils ne mobiliseront pas. Ils retiennent finalement, qu'ils ont acquis des compétences très générales : « ... *savoir-faire l'agencement d'un magasin, d'un supermarché et créer les gondoles, les têtes de gondoles et savoir la politique des prix, ça je m'en fiche, enfin je ne l'utiliserai jamais, je pense. Par contre, c'est des méthodes qui ont permis de résoudre ce problème, les techniques qu'on apprend, c'est ça qu'on utilise en fait, tous les jours* » « *En école de commerce pour moi c'étaient des matières, voilà, très générales qui permettent d'avoir une certaine richesse de réflexion. Après pour les appliquer dans un travail comme le mien, pas tellement en fait.* » (Consultant chef de projet marketing, master Marketing école de commerce).

Sans doute, les employeurs sont attentifs et sensibles à cette pluridisciplinarité, qui peut être un atout lors du recrutement de jeunes diplômés. Ces derniers expliquent d'ailleurs que globalement les diplômés de bac+5 permettent de signaler des connaissances et des compétences dans différents domaines qu'ils pourront approfondir en fonction du contexte de l'entreprise. Ceci est notamment perceptible par la variété des postes qu'ils occupent et par la manière dont ils appréhendent le marché du travail et leur mobilité professionnelle.

Ce constat n'est pas propre aux écoles de commerce, et on retrouve cette intrication entre compétences générales et spécifiques dans les discours d'autres individus enquêtés. Les compétences spécifiques sont considérées comme « une base », à approfondir, voire simplement comme une possibilité de développer des logiques et raisonnements à mobiliser en situation d'emploi. « *On a eu aussi une ouverture d'esprit j'allais dire sur des sujets plus vastes comme bah le droit de la formation, de la veille économique et c'est vrai que le fait d'avoir ces compléments du marketing, ça nous permet de mieux, de mieux envisager les projets.* » (...) « *Voilà. On a une vision plus globale par les enseignements qu'on a eus. On a appris à réfléchir, entre guillemets, autrement.* » (Chargée de communication, master Communication). « *Il faut... enfin il faut avoir un bon bagage de connaissances plutôt mécaniques qui sont, je ne vais pas dire de base, mais qui sont assez généralistes et puis après être assez curieux pour voir, enfin pour suivre l'évolution de ce qu'on fait quoi. Il faut prendre le train en marche, réussir à raccrocher un peu les wagons et puis après ça se passe bien quoi. Donc ça, enfin le bagage technique c'est ce que j'ai appris pendant la formation, quand j'étais à l'école, c'est à ça que ça a servi* » (Ingénieur automobile, ENSAM)

Pour Lionel, diplômé d'un master de logistique : « *ce qui compte beaucoup dans la formation supérieure c'est véritablement beaucoup de projets en groupe pour vraiment obliger les gens à se fixer des horaires pour travailler ensemble, essayer de s'organiser dans un groupe et c'est vraiment, je pense que c'est vraiment ce qui est mis en évidence, je pense, dans la plupart des formations supérieures pour obliger les gens à apprendre à s'organiser dans leur travail.* » (Agent de maîtrise logistique, master Logistique)

Compte tenu de ces usages, des compétences disciplinaires et techniques acquises en formation, il semble cohérent que les individus déclarent peu de déficits en compétences techniques, puisqu'ils soulignent plutôt le peu d'utilité qu'elles représentent pour eux, dès lors qu'elles sont trop spécifiques. Par ailleurs, les déficits soulignés concernent des compétences peut-être trop spécifiques pour entrer dans le cadre collectif de formations destinées à l'exercice de professions variées. Les jeunes interrogés insistent aussi sur le fait qu'il est possible de se former en cours d'emploi, même si tous n'ont pas l'opportunité de le faire. « *on peut toujours s'informer sur les nouvelles techniques de communication, donc vraiment sur les outils web ou ce qu'on appelle CAO,*

donc tout ce qui est graphisme, ça, c'est vrai c'est des choses, en tout cas qui moi, m'intéresseraient et de développer et d'approfondir parce que c'est, on tâtonne un peu, on l'a fait, mais, enfin je l'ai fait, mais je n'ai pas une vraie formation derrière, voilà » (Chargée de communication, master Communication)

Carole qui occupe un poste d'administration dans le secteur culturel déclare quant à elle: *« J'essaye de faire une formation pour essayer de combler quelques lacunes au moins une fois par an quand je... en tout cas quand je pointe des lacunes qui sont trop importantes pour que je puisse me renseigner toute seule. J'essaye d'en faire au moins une dès que j'en sens le besoin. »* (Responsable administrative événements culturels, master Métiers de la culture ingénierie artistique et culturelle)

Outre les compétences très spécifiques, les lacunes qui peuvent être soulignées concernent des compétences spécifiques transversales, comme cela avait été constaté par les investigations statistiques. *« Ah bah très clairement le juridique en école de commerce ça manque énormément parce qu'on n'a pas les bases juridiques, enfin je parle en RH précisément ... »* (RH de proximité, Ecole de commerce).

2.3. Une fois en poste, les types de compétences sont enchevêtrés et parfois dévalorisés

Une fois en poste, les différents types de compétences ne font plus vraiment l'objet d'une distinction nette de la part des jeunes. Peu à peu la notion même de « compétence spécifique » disparaît du quotidien professionnel, laissant de plus en plus de place aux compétences générales et à la capacité d'apprendre à apprendre.

Les compétences spécifiques, si elles sont identifiées par les jeunes interrogés, sont difficilement distinguées des compétences générales. Ils mêlent en effet dans leurs récits ce qui relève des compétences techniques et spécifiques au poste qu'ils occupent, et ce qui relève des compétences générales. Les deux semblent relativement indissociables, sans doute car il serait nécessaire de faire un réel travail réflexif sur leurs pratiques pour identifier leurs « compétences ».

Parallèlement, quand ils tentent de revenir sur les éléments qui ont justifié leur recrutement – et l'élimination d'autres candidats – ils répondent qu'ils « ne savent pas trop », mais déclarent rarement que ce sont leurs compétences techniques et générales qui ont fait la différence. Ils savent qu'à diplôme équivalent la maîtrise, voire l'expertise, des domaines pour lesquels ils ont été formés sont partagées par les autres candidats. En revanche ils insistent sur leur appétence à se former, leur adaptabilité, leurs qualités personnelles, relationnelles. Finalement il peut être difficile de les interroger sur leurs compétences alors même qu'ils privilégient le terme « expériences », « qualités » ou la description de leurs activités. Voici ce qu'explique par exemple Sarra, qui a fait des études de pharmacie en Tunisie avant d'obtenir un diplôme de marketing en France, à propos de son recrutement et de ses compétences : *« J'ai un cursus scientifique et marketing ce qui est le cas aujourd'hui de tous les chefs de produit aujourd'hui. [...] Je pense que c'est plus la motivation, le côté gestion de plusieurs projets en même temps, la confiance qu'on peut avoir en soi, le côté un peu autonome qu'on peut avoir et qui a peut-être servi en ma faveur en fait. »* Plus tard elle ajoute : *« Qu'est-ce que je dirais si je devais parler de mes compétences ? Je pense que ça resterait, je me rapprocherai de ce que je pense être la réalité c'est-à-dire que j'essayerai de parler de mes compétences scientifiques, de mes compétences en marketing [...]. Et je finirai plus sur un aspect personnalité donc mes qualités, je rejoins toujours ce terme qualités parce que je trouve que c'est plus parlant, mais plus mes qualités relationnelles, voilà, ma rigueur. Donc c'est plus des compétences comportementales ou voilà, tout cet aspect-là qui n'est pas lié à une formation en fait, qui est plus lié à une culture, à une éducation, à une façon d'être. »* (Chargée de produit – marketing, master marketing)

Pour le sous-échantillon interrogé sur les compétences spécifiques, celles-ci n'ont aucun effet significatif dans les modèles relatifs à l'insertion. Cela ne signifie pas que ces compétences n'ont pas favorisé l'accès à l'emploi, mais qu'elles ne délivrent pas en moyenne de plus-value. Un constat qui conforte celui effectué par Bruyère et Lemistre (2010) en suggérant que l'adéquation entre spécialité de formation et d'emploi n'est pas nécessairement gage de surplus salarial.

Les différentes formations délivrent donc des clés différentes d'adaptabilité à l'emploi, mais ne délivrent pas « en soi » de compétences immédiatement mobilisables. Un constat assez cohérent avec les hypothèses théoriques de la théorie de la file d'attente invoquée en introduction. L'adaptabilité est de fait clairement pour Thurow, la capacité à pouvoir être formé pour l'emploi. En effet, selon Thurow, les compétences mises en œuvre pour chaque emploi procèdent en grande partie d'acquis hors formation initiale. Le système éducatif semble donc davantage valorisé comme vecteur de savoirs-apprendre que de savoirs-faire. *« Selon ce modèle, les compétences de la main-d'œuvre n'existent pas sur le marché du travail ; au contraire, la plupart des compétences réelles requises dans l'emploi sont acquises de manière informelle par la formation sur le tas »* (Thurow, 1972, p. 72).

On trouve une illustration de cette posture dans cet extrait d'entretien : *« l'emploi en lui-même enfin le poste, il n'existe pas, il n'y a pas de métier, voilà, qui existe donc c'est mon ancien chef qui m'a formé et après bah c'est moi, je suis obligée de faire de la veille technique tout le temps parce qu'il y a tout le temps des nouveautés qui apparaissent sur le marché. »* (Experte surdité, master ergologie).

Un autre jeune interrogé, professeur d'histoire géographie dans un lycée (parallèlement il réalise une thèse, pour à terme enseigner à l'université) explique dans l'extrait qui suit que son métier d'enseignant recouvre des activités et bien d'autres compétences que celles liées à sa discipline et qu'il a acquises « sur le terrain ».

« En fait dans l'enseignement, on se focalise sur l'enseignement, mais être enseignant dans, enfin en tout cas pour moi dans le secondaire c'est beaucoup plus large que ça puisque j'enseigne certes l'histoire-géo, je prépare les élèves ensuite au baccalauréat et aux études supérieures, mais je suis également professeur principal et je fais partie, enfin j'organise un certain nombre de choses dans le cadre de mon établissement. Par exemple j'organise des sorties scolaires, des sorties pédagogiques, aller visiter un musée, une exposition. [...] J'organise tous les ans un voyage scolaire à Paris avec les élèves de première, bah tout ça ce sont des compétences d'organisation. Le voyage à Paris c'est six accompagnateurs, j'en suis responsable, il faut faire travailler ces six personnes ensemble, c'est du management en quelque sorte, même si je ne suis pas le chef, mais je suis le responsable donc forcément on coordonne, il y a un travail de coordination à faire. Professeur principal c'est quoi, c'est passer beaucoup de temps à rencontrer des parents, à rencontrer des élèves, à écouter... » (Enseignant en histoire et géographie, masters d'histoire ancienne et de lettres classiques)

L'adéquation n'est pas seulement affaire de spécialité et la logique de la file d'attente poursuit deux objectifs : l'accès à l'emploi et l'accès à la qualification. Dans ce domaine, la notion d'adéquation est à nouveau interrogée ici. En effet, l'adéquation par rapport à la qualification est estimée habituellement via le déclassement, soit pour les bac+5 : le nonaccès à la qualification cadre. En toute logique, un diplômé de bac+5 occupant un poste d'ouvrier ou d'employé devrait déclarer un niveau de compétences générales ou spécifiques requises inférieur à un cadre. C'est effectivement le cas. En revanche, les niveaux déclarés pour la qualification de profession intermédiaire sont comparables à ceux des cadres. C'est donc plutôt l'emploi qui est déqualifié comme le confirment plusieurs entretiens (encadré 2). Ainsi, non seulement l'enchevêtrement des compétences générales et spécifiques remet en cause une approche adéquationniste « horizontale » (en spécialité), mais aussi une approche verticale qui ignorerait que la qualification de l'emploi est avant tout une construction sociale associée à des rapports de domination. Dans cette perspective certains, y compris les plus diplômés, sont employés à leur niveau de compétences dans des emplois sous-qualifiés, soit qui requièrent un niveau de compétences requis pour un emploi « en théorie » plus qualifié.

Encadré 2 • Compétences et déclassement

Les compétences acquises et requises peuvent être appréhendées au regard du statut de l'emploi occupé. Ainsi, les résultats de l'enquête par questionnaire révèlent que les niveaux de compétences générales et/ou spécifiques acquis en formation restent supérieurs ou très proches aux niveaux requis en emploi pour les professions-cadres, mais aussi pour les « professions intermédiaires » (tableau 4).

Tableau 4 • Compétences, qualifications et filières

Niveau de compétences	Master			EC	ING	
	DEG	ALL SHS	Sciences	DEG	Sciences	
Cadre	Générales acquises en FI	3,1	3,1	2,9	3,4	3,3
	Générales requises dans l'emploi	3,8	3,6	3,7	3,9	3,7
	Spécifiques acquises en FI	1,8	1,5	1,8	2,2	2,1
	spécifiques requises dans l'emploi	2,0	1,7	1,8	2,3	1,7
Profession intermédiaire	Générales acquises en FI	3,1	3,2	2,9	3,3	3,3
	Générales requises dans l'emploi	3,5	3,7	3,5	3,7	3,7
	Spécifiques acquises en FI	1,8	1,7	1,9	2,3	2,3
	spécifiques requises dans l'emploi	1,9	2,0	1,5	2,1	1,7
Ouvrier- Employé	Générales acquises en FI	3,2	3,3	3,1	3,8	3,8
	Générales requises dans l'emploi	3,4	2,9	3,1	3,1	3,5
	Spécifiques acquises en FI	1,8	1,9	2,1	1,6	2,0
	spécifiques requises dans l'emploi	1,8	1,3	1,4	0,6	1,4

En italiques : effectifs trop faibles pour analyse (<30)

Pour les jeunes occupant un poste de profession intermédiaire, les compétences requises pour leur emploi semblent correspondre à celles acquises dans une formation de bac+5. Ce constat relativise donc a priori le déclassement - supposé - des diplômés qui occupent un emploi de profession intermédiaire. Toutefois, une autre hypothèse peut également éclairer ces résultats, car si la lecture en est inversée il est possible de considérer finalement que ce sont les emplois qui sont « déclassés » au regard du niveau de compétences requis. Le déclassement constaté traduirait en fait une déqualification de l'emploi. Cette hypothèse se trouve confirmée par les réponses données aux questions sur le déclassement subjectif puisque plus de la moitié des jeunes exerçant un emploi de profession intermédiaire n'estime pas que cet emploi puisse être occupé par un jeune sortant d'un niveau de formation inférieur, à la seule exception des masters en économie-gestion (environ 33 %).

Parmi les jeunes dans ces situations d'emploi certains soulignent lors de l'entretien qu'ils occupent de fait un poste qui correspond à leur niveau de diplôme, mais qu'il est positionné sur une grille inférieure. C'est le cas d'Aurélien, statisticienne dans un établissement de santé, qui travaille avec les équipes médicales dans un département de biostatistique depuis cinq ans. Elle décrit les activités d'un ingénieur d'études, mais précise qu'elle n'en a pas le statut et que ce « déclassement » est inhérent au champ de la recherche en santé : « *Ce n'est même pas ingénieur d'études, j'ai plutôt le niveau d'infirmier quelque chose et je suis passée, en fait j'ai juste changé d'un échelon, mais je ne suis pas cadre, je suis, voilà, j'ai monté de deux échelons, deux échelons en dessous du cadre, enfin sous le cadre...* Est-ce que vous vous sentez déclassée par rapport à vos activités ? Est-ce que vous considérez que vous faites un travail de cadre ou ? *Franchement oui. Oui, oui, j'estime que j'accumule une charge de boulot assez énorme par rapport au salaire et à la reconnaissance derrière. C'est la santé quoi.* »

Une diplômée d'un master d'ergologie explique elle aussi sa situation : « *Enfin je n'ai pas le salaire que j'estime devoir avoir, mais j'ai quand même eu de belles augmentations, je suis arrivée chez eux j'étais au SMIC (...) Bon j'ai quand même réussi à avoir des augmentations, ils ont joué sur les points de régionalisation, de missions exceptionnelles donc ils ont essayé un peu de compenser, mais bon je trouve que pour ce que je fais je ne suis pas assez payée.* » Elle occupe un emploi de niveau employé : « *Donc je pense être la seule à avoir un master qui n'est pas cadre. Donc les cadres, nous, c'est les responsables de services et encore ils n'ont pas tous des masters, ouais même pas tous du tout même (...) Je voulais être cadre, mais on m'a dit non.* » (Experte surdité, master Ergologie).

Parfois, ce déclassement décrit en entretien est relativisé au regard des « avantages » que la situation permet, proximité familiale, carrière du conjoint, ou autre. Alexandra l'exprime à sa manière : « *C'est vrai des fois surtout quand on a fait des études, qu'on a passé beaucoup de temps, des années, des années, on a mis de l'énergie, du temps, et que après, dans cinq ans on n'a pas forcément la carrière de rêve qu'on imaginait, on a un peu honte du coup on le dit pas trop. Vous aviez imaginé une autre carrière ? Euh, oui je crois, je ne sais pas trop, mais oui. Faire des choses un peu plus comme à l'école. [...]. Après il faut aussi savoir qu'il y a un mélange de vie personnelle et de vie professionnelle et que des fois on fait les choix aussi en fonction des personnes qui nous entourent et que... et voilà, ce n'est pas que la carrière.* » (Chargée de marketing, master Marketing et master Relations internationales)

Cependant, même si ces diplômés en emploi depuis quelques années semblent s'être accommodés de leur situation, ils restent conscients qu'ils n'ont pas le statut et le salaire qu'ils pourraient percevoir si leur emploi était revalorisé et repositionné dans l'organigramme de leur entreprise.

Conclusion

La confrontation des résultats statistiques - pour les compétences transversales - aux contenus des entretiens permet d'apporter des éléments de réponse à une première interrogation : est-ce que les compétences transversales sont réellement acquises en formation ? Au vu des entretiens, il apparaît que la formation initiale délivre davantage des « savoirs-apprendre » qui permettent l'accumulation de compétences transversales en entreprise, y compris pendant la formation initiale, dans le cadre des stages, de l'alternance ou du travail salarié en cours d'études. Dans cette perspective, le résultat d'un niveau de compétences acquises en formation initiale inférieur à celui requis en emploi ne traduit pas un déficit en formation générale initiale. Il traduit pour partie la mise en œuvre de « savoir-apprendre » qui relève de contextes parfois différents de celui de la formation initiale. En effet, ces savoirs s'acquièrent et se renforcent aussi en situation d'emploi, notamment dans les interactions avec les collègues.

Des constats statistiques effectués sur les mêmes données que celles mobilisées ici confortent en partie cette hypothèse. En effet, plus l'écart entre compétences générales acquises et requises est élevé, plus le niveau de salaire et de qualification atteint est important, ceci à filière et spécialité données (Lemistre et Ménard, 2015). Or, si l'écart traduisait un déficit en compétences, la relation serait inverse. Le différentiel a donc été comblé. Pour certains, notamment dans les fonctions commerciales ou de communication, les entretiens suggèrent qu'il l'a été grâce à des compétences intrinsèques, soit dites « personnelles », ou acquises lors de la socialisation professionnelle. Pour d'autres, la logique est bien celle d'une accumulation de compétences acquises « sur le tas », liées pour partie à celles acquises en formation initiale, en l'occurrence les « savoir-apprendre » invoqués plus haut. À noter que la nature de ces savoirs acquis en formation est différente selon les filières. Par exemple, les ingénieurs mettent surtout en avant l'adaptabilité, et les sortants de master l'autonomie. Ainsi, les ingénieurs s'adapteraient plus facilement à l'emploi, alors que les sortants de master s'appuieraient davantage sur leur autonomie pour construire de nouvelles compétences. Des conjectures à confirmer, qui sont surtout mises en avant pour donner à voir les logiques de mises en application des compétences dites générales acquises en formation initiale.

Les compétences spécifiques étaient également investiguées sur le plan statistique et par des entretiens. La mise en regard des résultats statistiques et des verbatim interroge la notion même de spécificité des compétences délivrées en formation initiale, et leur rôle peu « adéquationniste » sur leur marché du travail. Les compétences dites spécifiques proposées à l'évaluation dans l'enquête quantitative sont en effet disciplinaires ou professionnelles, mais à un niveau très élevé d'agrégation. En conséquence, les individus interrogés les considèrent comme des compétences générales, pour nombre d'entre elles. Autrement dit, les compétences spécifiques de la partie statistique,

répertoriées par l'institution dans les référentiels de diplôme, sont plutôt des compétences techniques et disciplinaires générales.

Ceci explique que les individus enquêtés considèrent leur formation, même spécialisée, comme généraliste. Surtout, ils font un usage des apprentissages en formation spécifique qui explique également l'accent mis sur le caractère généraliste des formations. Tout d'abord, les apprentissages très spécifiques leur paraissent peu utilisables en entreprise. A contrario, grâce à ces formations techniques et disciplinaires, ils acquièrent, principalement via les méthodologies mises en œuvre, des compétences générales. Les formations initiales dites spécifiques sont alors un nouveau socle de savoir-apprendre et de l'adaptabilité à l'emploi. Des résultats qui ne sont pas en contradiction avec la théorie de la file d'attente (Thurow, 1975).

L'ensemble de ces résultats interroge les politiques actuelles de professionnalisation dans leur versant adéquationniste, qui entend privilégier la spécialisation des formations à travers les développements des titres professionnels et des publics de ses formations. Le choix français « adéquationniste » (Charles, 2014), peut donc être ici à nouveau discuté. D'autres pays ont fait le choix de limiter les filières, parfois au risque d'une dérive académique où la professionnalisation se traduit par des modules *ad hoc* ou est laissée au marché du travail (Calmand *et al.*, 2014).

Bibliographie

- Albandéa I. et Giret J.-F. (2016), *L'effet des soft-skills sur la rémunération des diplômés*, Céreq, Net.doc, n°149, 28p.
- Boltanski L. et Chiapello E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- Bruyère M. et Lemistre P. (2010), « La formation professionnelle des jeunes : quelle valorisation de la spécialité ? », *Revue d'économie politique*, 120 (3), p.539-561.
- Calmand J., Giret J.-F., Lemistre P. et Ménard B. (2015), « Les jeunes diplômés de bac+5 s'estiment-ils compétents pour occuper leurs emplois ? », Céreq, *Bref*, n°340.
- Calmand J., Giret J.-F., Lemistre P. et Ménard B. (2015), *Compétences acquises et requises des diplômés de bac+5*, Céreq, Net.doc, n°142.
- Calmand J., Giret J.-F., et Guégnard C. (2014), « Les formations professionnelles de l'enseignement supérieur en France au prisme de l'insertion et de la mobilité sociales des diplômés », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 43/1.
- Charles N. (2014), « Quand la formation ne suffit pas : la préparation des étudiants à l'emploi en Angleterre, en France et en Suède », *Sociologie du travail*, 56(3), juillet-septembre.
- Couppié T., Giret J.-F. et Lopez A. (2005), « Des formations initiales aux premiers emplois : une correspondance plutôt mal assurée » in Giret J.-F., Lopez A. et Rose J. (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte/Céreq, p. 79-96.
- Erhel C. et Zajdela H. (2003), « Que reste-t-il de la théorie du chômage de Keynes ? », *L'Actualité économique*, vol. 79, n° 1-2, p. 163-177.
- Giret J.-F., Moullet S. et Thomas G. (2003), « L'enseignement supérieur professionnalisé. Un atout pour entrer dans la vie active », Céreq, *Bref*, n°195, mars.

- HCEEE (2006), *Objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur*, Rapport du Haut comité éducation-économie-emploi.
- Heijk H., Meng C. et Ris C. (2003), « Fitting to the Job: The Role of Generic and Vocational Competencies in Adjustment and Performance », *Labour Economics*, 10, p. 215-219.
- Korolitski J.-P. et Lichtenberger Y. (2012), « Quelle valeur accorder à la licence, pour quels étudiants? », in *Administration et éducation, Revue de l'AFAE*, dossier « De bac-3 à bac+3 », n° 1, p. 105-110.
- Lemistre P. et Ménard B. (2015), « Évaluation des compétences par des diplômés de bac+5 et emploi : quelles incidences sur les politiques de professionnalisation ? », in *Alternance et professionnalisation*, Céreq, Relief n°50, p. 417-532.
- Lemistre P. (2016), « Traduire les expériences et les contenus de formation en compétences : un atout pour les jeunes à l'université ? », in Biarnes J. et Rose J. (eds), *Les portefeuilles d'expériences et de compétences. Approche pluridisciplinaire*, Presses universitaires de Lille, à paraître.
- Lichtenberger Y. et Korolitski J.-P. (2012), « Quelle valeur accorder à la licence, pour quels étudiants? », in *Administration et éducation, Revue de l'AFAE*, dossier « De bac-3 à bac +3 », n° 1, p. 105-110.
- Merle P. (2012), *La ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », n° 596, 127 p.
- Ropé F. et Tanguy L. (1994), *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, coll. Logiques sociales.
- Salais R. (1980), « Le chômage comme un phénomène de file d'attente », *Économie et Statistique*, INSEE ed, n° 123, p. 67-78.
- Sattinger M. (1993), "Assignment models of the distribution of earnings", *Journal of Economic Literature*, n°31, p.831-880.
- Tanguy L. (1986), *L'introuvable relation formation emploi : Un état des recherches en France*, Paris, La documentation française.
- Tanguy L. (2002), « La mise en équivalence de la formation avec l'emploi dans les IVe et Ve Plans (1962-1970) », *Revue française de sociologie*, 43-4., p. 685-709.
- Thurow L. (1972), "Education and Economic Equality", *The Public Interest*, p.66-81.
- Thurow L. (1975), *Generating inequality*, New-York, Basic Books.

Annexes

Liste des compétences générales regroupées en 4 catégories

G1 Organiser le travail et la gestion de ses activités.	G2 Organiser la recherche et le traitement de l'information	G3 Communiquer (à l'écrit, à l'oral)	G4 Identifier, poser une problématique et les étapes d'un projet
Aptitude à assurer votre autorité	Identifier les sources et les modes d'accès à l'information	Structurer, argumenter et présenter avec clarté des résultats à l'écrit comme à l'oral	Maitrise de votre propre domaine de discipline
S'adapter au changement et à agir face aux nouvelles situations	Utiliser les technologies de l'information et de la communication	Rédiger des publications et des rapports, des mémos ou de la documentation	Mobiliser des approches et des connaissances pluridisciplinaires
Travailler en équipe et réussir ses interactions en groupe de travail	Discriminer les informations pertinentes permettant de réaliser des analyses cohérentes	Faire preuve d'éthique et de confidentialité	Déterminer et élaborer le protocole technique d'étude, de recueil et d'analyse des données
Superviser et coordonner des activités	Assurer la veille informationnelle, technologique et concurrentielle	Intégrer les contraintes de la propriété industrielle et intellectuelle dans la diffusion de l'information	Adapter son travail et ses pratiques pour intégrer la dimension internationale d'un projet
Travailler en autonomie	Utiliser internet, l'informatique et des logiciels spécifiques à votre domaine d'études	Aptitude à s'exprimer à l'oral dans une langue étrangère	
Gérer le temps pour mener les travaux dans les délais impartis			
Respecter les procédures, la législation et les normes de sécurité			
Travailler avec efficacité sous pression			
Acquérir et développer de nouvelles connaissances dans le milieu professionnel			

Les regroupements pour les compétences spécifiques par filières

SCIENCES

Les compétences spécifiques ont été regroupées suivant les disciplines SISE de master. Nous obtenons 5 groupes de compétences spécifiques en Sciences correspondant chacun à une discipline SISE:

- G1. Mathématiques
 - "Modéliser et prévoir des phénomènes complexes"
 - "Utiliser des logiciels de modélisation et de simulation pour concevoir des modèles numériques et statistiques"
 - "Utiliser un ou plusieurs langages de programmation"
 - "Utiliser le traitement de texte scientifique LaTeX "

- G2. Chimie
 - "Concevoir des prototypes, des procédés des produits nouveaux, des tests"
 - "Participer à la mise en place d'un protocole expérimental dans le but de répondre à une question scientifique"
 - "Maîtriser les méthodes de contrôle qualité des produits"
 - "Respecter les bonnes pratiques de laboratoire et les règles d'hygiène sécurité et environnement"

- G3. Sciences de la vie, biologie, santé (SVS)
 - "Maîtriser les techniques d'échantillonnage"
 - "Manipuler des organismes vivants"
 - "Utiliser les principaux instruments de mesure (pH-mètre, instruments d'optique....)"
 - "Garantir la fiabilité des résultats validés par des tests statistiques"

- G4. Sciences de l'univers, de la terre et de l'espace et de l'environnement (STU2E)
 - "Procéder à des observations et des mesures de terrain rigoureuses, réaliser des diagnostics environnementaux "
 - "Préconiser de mesures de protection des ressources auprès des décideurs et des acteurs"
 - "Utiliser les systèmes d'information géographique"
 - "Maîtriser des outils de caractérisation des solides"

- G5. Informatique
 - "Maîtrise des langages informatiques de haut niveau (C++, ADA, Java, etc.)"
 - "Maîtriser les techniques et méthodes de conception et de développement logiciel ainsi que les technologies du Web et du Web 2.0 (html, php, ...)"
 - "Concevoir, administrer et exploiter des bases de données"
 - "Maîtriser les méthodes pour concevoir et mettre en oeuvre des systèmes d'information, notamment décisionnels "

DROIT ECO GESTION (DEG)

Les 20 compétences spécifiques issues des fiches du RNCP ont été regroupées en 4 groupes de compétences, trois groupes étant directement liés à une discipline SISE quand le dernier regroupe des compétences spécifiques plus transversales au domaine DEG. Les regroupements opérés sont les suivants :

- G1. Gestion :
 - "Mettre en place et suivre un système de contrôle de gestion"
 - "Elaborer des stratégies marketing"

- "Etablir un audit organisationnel et financier"
- "Gestion des ressources humaines"
- "Définir des politiques tarifaires et fiscales"
- G2. Economie-Gestion
 - "Maîtriser les méthodes économétriques, la statistique décisionnelle et les techniques de prévision"
 - "Réaliser des études de marché, des études sectorielles, des analyses de conjoncture et de prospective"
 - "Construire et utiliser des outils de prévision"
 - "Modéliser et prévoir des phénomènes complexes"
 - "Identifier les enjeux de long terme des politiques publiques, en lien avec les évolutions institutionnelles, techniques et démographiques"
- G3. Droit
 - "Monter et suivre des dossiers contentieux"
 - "Maîtrise des sources du droit applicable tant français qu'européen et international"
 - "Négocier, passer et suivre l'exécution des contrats des marchés publics"
 - "Accompagner ou représenter son organisme ou ses clients devant les juridictions"
 - "Contrôler la légalité des actes juridiques"
- G4. Multi (compétences spécifiques transversales)
 - "Concevoir, administrer et exploiter des bases de données"
 - "Animer une ou des équipes de cadres (management)"
 - "Identifier les contraintes humaines, procédurales et réglementaires, foncières et financières"
 - "Concevoir une stratégie de communication adaptée à un contexte et à une problématique professionnelle particulière"
 - "Recueillir, vérifier et sélectionner les informations actualisées relatives à la vie de l'organisation, pour les diffuser à l'intérieur ou à l'extérieur"

LSHS

Les compétences spécifiques en LSHS ont été regroupées à partir de la construction RNCP en trois groupes au regard de leur secteur disciplinaire SISE d'origine :

- G1. Histoire-Géographie-Aménagement :
 - "Maîtriser les outils de cartographie assistée par ordinateur et les systèmes d'information géographique"
 - "Diagnostiquer les spécificités territoriales et les risques potentiels liés aux outils et aux pratiques d'aménagement"
 - "Connaître le cadre et les outils réglementaires de la gestion territoriale"
 - "Évaluer, analyser et comparer les logiques et les dynamiques des politiques sociales récentes"
 - "Mise en œuvre des méthodes scientifiques régissant les activités d'inventaire, classement, conservation des patrimoines"
 - "Gestion d'opérations archéologiques (fouilles) ou muséographiques (conservation de musée ou organisation d'expositions)"
 - "Concevoir et mettre en œuvre des projets culturels et de communication valorisant le patrimoine"
- G2. Psychologie-Sociologie-Démographie
 - "Savoir problématiser une question scientifique dans le domaine de la cognition et de l'apprentissage"

- "Reconnaître et comprendre les règles fondamentales du comportement cognitif, conatif et social, normal et pathologique"
- "Etablir un diagnostic sociologique et psychosociologique des organisations"
- "Diriger, concevoir et analyser des enquêtes de terrain, des monographies des entretiens..."
- "Appréhender les nouvelles problématiques et les situations des populations vulnérables"

- G3. Arts-LEA-Communication
 - "Concevoir une stratégie de communication adaptée à un contexte et à une problématique professionnelle particulière"
 - "Assurer les contacts avec les interlocuteurs de l'entreprise (internes, externes) et les médias (journalistes...)"
 - "Etablir un budget de communication et en négocier les différents postes"
 - "Maîtrise de l'expression écrite ou orale dans aux moins deux langues étrangères"
 - "Pratiquer les techniques de négociation et de prise de décision à l'international"
 - "Maîtrise de la compréhension des circuits de création de production"
 - "Maîtriser la production infographique et ses outils"
 - "Développer une pratique artistique personnelle dans les domaines des arts"

Partie 2 – Professionnalisation : la difficile caractérisation des publics

Universités : un nouveau modèle économique et pédagogique pour un développement effectif de la formation tout au long de la vie

Christine Szymankiewicz*

Introduction

Ce texte s'inscrit dans l'axe 2 de l'appel à communication : *la professionnalisation des publics* de la journée d'étude organisée par le Résup et le GTES en juin 2016 (cf. supra introduction générale). Il a pour objet la formation tout au long de la vie (FTLV) dans les universités (constat, freins à son développement et propositions d'évolution). Le périmètre du chapitre se limite aux universités, les modèles mis en œuvre par le CNAM ou les grandes écoles ne sont pas traités.

Cette contribution s'appuie : d'une part, sur les nombreuses observations de terrain que l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR) est amenée à faire tout au long de l'année à l'occasion des différents audits et études transversales qu'elle réalise, et d'autre part sur un certain nombre de travaux spécifiques qu'elle mène depuis deux ans et demi autour de la question de la FTLV dans les universités :

- *une mission relative à la contribution des universités à la formation tout au long de la vie menée durant l'année universitaire 2013-2014* à la demande des ministres. Cette mission a donné lieu à un rapport remis en juillet 2014 et diffusé dans les universités à partir du mois de décembre 2014¹. Ce rapport établit un état des lieux des freins au développement de la FTLV dans les universités et propose des pistes d'amélioration ;
- *sa participation à la mission confiée au Président d'université François Germinet en mars 2015*, comme suite au rapport de l'IGAENR, destinée à bâtir un schéma de développement opérationnel de la FTLV dans les établissements ;
- *sa participation à la sélection, dans le cadre d'un appel à manifestation d'intérêt lancé le 6 novembre dernier par les ministres, d'universités constituant cette année un groupe pilote* invité à construire un modèle de développement susceptible d'être généralisé à tous les établissements. Ces universités expérimentent les mesures proposées par le rapport de l'IGAENR et le rapport Germinet sur la base d'un cahier des charges. Elles bénéficient d'une labellisation ("Pépité formation continue"), de quelques emplois et d'un fonds d'amorçage. Elles sont appelées à établir, en réseau, un guide d'action à l'attention de toutes les universités. De premiers résultats sont attendus pour la fin de l'année 2016.

Les données mobilisées sont constituées : d'une part, des statistiques produites par la DEPP, le SIES, la DARES et d'analyses produites par différents acteurs (Céreq, CPU, CGE, CGEFL...), et des données collectées à l'occasion des entretiens et audits menés dans les établissements lors des missions relatives à l'objet de la communication, d'autre part.

Après un rappel de l'histoire récente des choix et de l'offre de formation continue dans les universités depuis 1968, cette contribution rappelle le constat actuel, préoccupant (moins de 2 % de

* MENESR IGAENR.

¹ Rapport - n° 2014-061 \ Juillet 2014 : <http://www.education.gouv.fr/cid83936/l-implication-des-universites-dans-la-formation-tout-au-long-de-la-vie.html>

l'offre totale de formation continue sur le territoire), identifie les freins essentiels et propose quelques pistes d'évolution.

1. Universités et formation continue : une série de rendez-vous ratés depuis 1968

En 1968, le ministre de l'Éducation nationale fait adopter une loi d'orientation des universités² dont une des dispositions – alors novatrice - concerne la prise en charge de la formation des adultes par des universités appelées à « *concourir, notamment en tirant parti des moyens nouveaux de diffusion des connaissances, à l'éducation permanente à l'usage de toutes les catégories de la population* ». Quinze ans plus tard, la loi de 1984³ affirme définitivement la formation continue comme l'une des missions de l'université, à dignité égale avec la formation initiale et la recherche. La notion de formation tout au long de la vie (FTLV) est inscrite dans le Code de l'éducation, depuis 2013⁴.

Près de 50 ans après sa promulgation, l'activité des universités en matière de formation continue est loin d'avoir rejoint l'ambition de la loi d'orientation de 1968 précitée puisque l'offre globale permet seulement d'assurer l'accueil d'environ 2 % des participants à l'ensemble des actions de formation organisées sur le territoire (encadré 1).

Ce constat, préoccupant, formulé dans le cadre d'un rapport de l'IGAENR remis aux ministres à l'été 2014⁵, l'année du vote de la nouvelle loi sur la formation professionnelle⁶, avait de quoi heurter. Ce fut le cas. Il fut l'amorce d'une série de décisions ministérielles dont la mise en œuvre se poursuit au moment de l'écriture de ce texte, à l'automne 2016.

À la suite de ce rapport, une mission fut confiée à un président d'université, membre de la CPU. L'objectif était d'identifier plus précisément encore les mesures opérationnelles à court et moyen terme susceptibles de dynamiser cette offre⁷. Ce second rapport conduisit les autorités ministérielles à lancer un appel à manifestation d'intérêt⁸, assorti de moyens, qui conduisit à sélectionner une douzaine d'universités et écoles appelées en un an à développer leur offre de formation. Les établissements sélectionnés sont, en outre, appelés à réaliser un guide des bonnes pratiques, sous la responsabilité de la direction générale des enseignements supérieurs et de l'insertion professionnelle (Dgesip) ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR), la volonté étant à terme de les généraliser. Il est prévu que cette opération fasse l'objet d'une évaluation à la fin de l'année universitaire.

Il n'est pas inutile de rappeler que d'aucuns, plus tôt, avaient déjà souligné les mêmes difficultés. En 1974 déjà, le réseau des chargés de mission de la formation continue universitaire, dans son rapport annuel, regrettait une « *dernière chance... gâchée* », un « *rendez-vous manqué* »⁹. En 1989, le conseiller spécial du ministre de l'Éducation nationale, Claude Allègre, invitait à nouveau à donner à la formation continue dans les universités toute la place qui lui revenait et organisait en 1997, en sa

² Loi n°68-978 du 12 novembre 1968 d'orientation de l'enseignement supérieur, titre 1er : « mission de l'enseignement supérieur », article 1.

³ Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur.

⁴ Loi n°2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (par une formule qui a pu étonner : « formation initiale et continue tout au long de la vie »).

⁵ Rapport MENESR - IGAENR- n° 2014-061, « L'implication des universités dans la formation tout au long de la vie », juillet 2014.

⁶ Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale.

⁷ Rapport Germinet : le développement de la formation professionnelle continue dans les universités, 6 novembre 2015

⁸ Un appel à manifestations d'intérêt pour le développement de la formation continue dans les établissements d'enseignement supérieur lancé le 12 octobre 2015. La majorité des établissements retenus ont reçu une dotation en masse salariale de 1 à 3 postes pour impulser la démarche.

⁹ *Les universités française et la formation continue, 1968-2002*, Denantes Jacques, L'Harmattan, 2006, page 73.

qualité de ministre cette fois, un concours destiné à récompenser, financièrement ou en termes d'emplois, les universités menant les politiques de formation continue les plus ambitieuses. La nouvelle dynamique, temporairement insufflée, retomba elle aussi.

Ainsi, malgré la consécration toujours plus grande de la formation continue dans la loi¹⁰ et les initiatives ministérielles, la situation n'aura finalement pas évolué de façon significative dans la majorité des universités. Elle aura été ignorée de la masse des équipes présidentielles et des enseignants et sera demeurée portée par des individualités, en général animées par une volonté passionnée, mais opérant, souvent à leur corps défendant, en marge de l'action centrale des universités.

Encadré 1 • Rappel des chiffres de la formation continue dans les universités

Le rapport de l'IGAENR de 2014 a mis en évidence une réalité qui a interpellé les équipes universitaires concernées et les autorités ministérielles. En effet, dans ce marché concurrentiel qu'est la formation continue, qui :

- regroupe près de 60 000 prestataires de formation,
- réalise au total plus de 13 milliards de chiffre d'affaires,
- accueille près de 24 millions de stagiaires,
- les universités, en 2012, ont accueilli environ 1,5 % de l'ensemble de ces 24 millions de stagiaires et ont réalisé moins de 2 % du chiffre d'affaires global estimé à 13 milliards d'euros.

La situation apparaissant plus préoccupante encore si l'on ajoute le fait que 19 universités sur l'ensemble des universités françaises accueillait alors à elles seules plus de 50 % des stagiaires formés par l'ensemble des universités et réalisaient plus de 50 % du chiffre d'affaires de l'ensemble des universités sur ce secteur. Les chiffres plus récents disponibles (2014) ne montrent pas, pour le moment, une inversion de cette tendance.

Une vingtaine d'universités, particulièrement investies sur cette question, se signalent néanmoins par une offre au demeurant très diverse, marquée par leurs histoires respectives :

- *offre de formation continue majoritairement liée à la promotion sociale et culturelle des individus* pour certaines (une logique particulièrement prégnante dans ces universités engagées très tôt, au tout début des années 70, dans la promotion de l'éducation permanente à destination des adultes, souvent de faible niveau scolaire (le centre d'éducation permanente (CEP) de l'université de Nanterre ou encore le centre universitaire d'études et d'éducation permanente de l'université de Lille 1 (CUEEP) ;
- *offre de formation tournée vers la formation professionnelle et technique, en lien avec les entreprises* (Nancy ou Grenoble, ces villes fortement industrialisées, où sont nés, dès les années 50, les premiers instituts de promotion supérieure de travail (IPST) destinés à répondre aux besoins en qualifications supérieures dans une France qui se reconstruisait). Des initiatives plus récentes comme la constitution du service de formation continue de l'université de Strasbourg proposant une offre de formation

¹⁰ On n'oubliera pas la loi de 2004 relative à la FTLV et au dialogue social qui a ouvert le champ à des avancées significatives en matière de sécurisation des parcours des salariés (confirmation du DIF, VAE, contrats et périodes de professionnalisation, révision des moyens du CIF mais aussi des transitions professionnelles en cas de restructurations au travers du congé de reclassement, de la CRP et du CTP ou encore de dispositifs comme le compte épargne temps) et confirmée par la loi récente de mars 2014 citée plus haut, qui a remplacé le DIF par le droit à un « compte personnel de formation » (CPF) concernant théoriquement désormais davantage de bénéficiaires, permettant de cumuler plus d'heures, entièrement transférable et conduisant à une développer une logique d'individualisation plus grande des demandes et des constructions de parcours de formation.

ournée à plus 90 % vers l'entreprise s'inscrivent, certes avec des différences, aussi dans cette logique.

L'analyse et la liste exhaustive des raisons susceptibles de comprendre ce qui ne peut, après tant d'années, s'expliquer que par une résistance fondamentale de la majorité des universités à développer l'offre de formation continue, n'est pas l'objet de cette contribution. En revanche, les constats communs formulés à l'issue des investigations menées dans le cadre des deux missions citées ci-dessus (IGAENR et mission « Germinet ») conduisent à mettre en évidence quatre freins essentiels au développement de la formation continue, particulièrement dirimants, et à proposer quelques pistes d'évolution susceptibles de les lever :

- l'hésitation persistante, dans un grand nombre d'universités, entre mission de service public, partenariat avec le monde du travail et recherche de marchés ;
- une offre de formation qui peine à évoluer ;
- la difficulté à identifier le ou les modèles économiques de la formation continue ;
- un vivier de formateurs restreint.

2. Quatre freins essentiels à lever impérativement dans la perspective d'un développement ambitieux de l'offre de formation continue

2.1. Lever l'ambiguïté persistante entre mission de service public et organisation de formations à destination du monde du travail

Une ambiguïté persiste quant à l'appréhension du ou des objectifs poursuivis dès lors que l'on évoque le développement de la FTLV. Un bon nombre d'universités hésitent encore à appréhender à dignité égale :

- d'une part, les actions de formation continue historiques d'« éducation permanente » (ie les formations liées à la promotion sociale ou les formations à destination des demandeurs d'emploi), identifiées naturellement comme relevant d'une mission de service public et admises, sinon grandement développées, partout. Des actions de formation qui relèvent très généralement d'une logique de subvention (subventions régionales essentiellement) ;
- d'autre part, les formations directement professionnalisantes, relevant d'une logique marchande, réalisées pour et en lien avec les entreprises, branches professionnelles, OPCA, génératrices de ressources propres.

Ces dernières font toujours l'objet de réticences plus ou moins fortes, de nombreuses universités demeurant souvent très réservées face à la logique « marchande » évoquée en filigrane derrière le titre donné de façon provocante par un journaliste connu du *Monde de l'éducation* intitulant en 2014 un colloque qu'il organisait : « La formation continue, nouvelle cash machine pour les universités ? ».

Les approches ont néanmoins évolué. La prise en compte de la nécessité d'organiser ce lien et la professionnalisation des formations n'a, en effet, plus cessé de s'affirmer dans les universités ces dernières années, en formation initiale (stages, apprentissage...) comme en formation continue (lien avec les branches professionnelles et les organismes collecteurs de taxe...). Ainsi que l'exprime le rapport Germinet : « *le projet universitaire s'est énormément transformé et adapté ces dernières décennies, inventant cette porosité [entre les activités de formation et l'action professionnelle] à plusieurs niveaux, sans jamais renier son essence fondatrice* ».

Il n'en reste pas moins que la question du lien entre mission de service public et recherche de marchés demeure sensible. Elle gagnerait à être mise à plat (par la conférence des présidents d'université ou par la tutelle) et à faire l'objet d'une clarification explicite si l'on juge effectivement :

- que la mission de service public des universités, aujourd'hui, est aussi de participer à la revitalisation des entreprises et des territoires au même titre qu'au développement de formations de promotion sociale individuelle ;
- que la mission des universités est autant de développer les formations qualifiantes que les formations diplômantes ;
- que la recherche d'une diversification des financements et la volonté de ne pas tout devoir à l'impôt ne conduit pas nécessairement, pour le dire autrement, à perdre son âme.

2.2. L'évolution de l'offre de formation

Dans une perspective de développement ambitieux de l'offre de formation continue, trois évolutions semblent fondamentales :

- l'adaptation de l'offre de formation continue au temps et au rythme des salariés ;
- le développement d'une offre de formation continue à haute valeur ajoutée, étroitement liée aux travaux de recherche des laboratoires ;
- le développement plus large de stages courts professionnalisant, en lien avec les entreprises.

Adapter l'offre de formation continue diplômante aux besoins des salariés et des entreprises en termes de contenu, d'horaires, de modalités pédagogiques

L'offre de formation continue doit pouvoir s'adapter au temps et au rythme des salariés. Ce qui peut apparaître comme une évidence n'a pourtant guère été pris en compte par les universités.

Il n'est plus temps de se préoccuper d'organiser des cours du soir ou du samedi matin qui n'attirent plus autant les participants même dans les lieux – comme le Cnam - où ils ont permis à de nombreux salariés de se former. Il convient, en revanche, d'identifier et de mettre en œuvre toutes les possibilités offertes aujourd'hui permettant d'aller vers plus de souplesse et de flexibilité. Il conviendrait, en particulier d'utiliser enfin tous les atouts du LMD pour s'engager plus avant dans l'élaboration d'une offre de formation :

- modularisée (les IUT viennent de présenter une offre organisée autour de blocs de compétences extrêmement intéressante) ;
- faisant éventuellement appel à des modules de formation relevant d'années différentes dans les cycles de licence et de master ;
- reposant sur des modules capitalisables dans le temps.
- optimisée par le recours plus volontaire aux dispositifs de validation des acquis (encadré 2) ;
- s'appuyant sur des dispositifs d'enseignement à distance évolués permettant l'organisation de temps de travail synchrones et asynchrones ;
- s'intégrant enfin dans une logique de formation tout au long de la vie...

Encadré 2 • Validation des acquis

L'établissement de systèmes de reconnaissance des acquis de l'expérience s'est généralisé en Europe. Rares sont cependant les pays qui ont une pratique de reconnaissance des acquis de l'expérience professionnelle conduisant à une équivalence de certification complète de l'enseignement supérieur comme c'est le cas en France où, aux termes de la loi, tout individu a le droit de faire reconnaître et valider ses acquis de l'expérience par l'établissement de son choix, pour accéder à des programmes d'enseignement supérieur ou pour obtenir tout (singularité et avancée française) ou partie d'un diplôme. La France est ainsi, en matière de validation des acquis, sur le principe, le « bon élève » européen et dans les faits, concernant en tout cas les universités, un élève médiocre qui stagne depuis des années dans l'ouverture des dispositifs et le nombre des validations menées jusqu'au bout (environ 4000 par an).

Ces formations diplômantes, construites sous forme modulaire :

- font l'objet d'une demande unanime des prescripteurs et acheteurs de formation continue (Pôle emploi, OPCA, entreprises) comme la mission d'Inspection générale et les auditeurs du la mission « Germinet » ont pu le vérifier ;
- sont particulièrement intéressantes pour les participants à la formation continue dans la mesure où le découpage d'un diplôme en plusieurs modules capitalisables permet d'envisager son obtention sans contrainte de temps, voire de privilégier, au choix, un seul module, court, professionnalisant, mais non diplômant.

La quasi-totalité des pays européens, en tout état de cause, considèrent l'enseignement flexible comme un élément clef de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Plus naturelle dans certains pays d'Europe du Nord, où les allers-retours entre formation et vie professionnelle, parfois très tôt dans la vie d'un individu, sont simples et sans conséquence fâcheuse sur les parcours, la logique de FTLV demeure en France un défi à relever.

Développer une offre de formation continue à haute valeur ajoutée, étroitement liée aux travaux de recherche

L'organisation d'une offre de formation continue étroitement liée au monde de la recherche pourrait - devrait - représenter l'avantage concurrentiel majeur des universités dans la perspective de développement d'une offre de très haute qualité permettant de faire accéder les salariés à des connaissances de pointe.

Aujourd'hui, pourtant, malgré le vivier de chercheurs et d'experts dont elles disposent, malgré la large palette des recherches menées dans l'ensemble des laboratoires, malgré les possibilités offertes par des plateaux techniques de haut niveau, les universités sont encore rarement organisées pour nouer ce lien qui, vraisemblablement, n'apparaît pas spontanément aux chercheurs comme inhérent à leur mission.

Les activités de valorisation de la recherche fondamentale font pourtant de plus en plus naturellement partie des activités des laboratoires. Les universités devraient, en conséquence, au-delà des dépôts de brevets, au-delà des prestations de recherche effectuées pour les entreprises, au-delà de la participation à la création d'entreprises, contribuer aussi, davantage, à la formation des techniciens, des ingénieurs et des cadres aux évolutions technologiques indispensables au développement et à la pérennité de leur activité. Et cela, non seulement au bénéfice des grands groupes avec lesquels les plus volontaires d'entre elles ont déjà établi des liens, mais aussi au bénéfice des PME et des TPE de leur territoire pour lesquelles l'accès à ces ressources est particulièrement difficile et pourtant si nécessaire.

Ce serait là, pour reprendre les mots du rapport Germinet, « *faire vivre l'ambition séculaire du projet universitaire qui est fondamentalement d'associer la construction du savoir (la recherche) à sa transmission (la formation)* ».

Développer l'offre de formations courtes qualifiantes en lien avec les besoins des entreprises et des territoires

Enfin, au-delà de l'organisation d'une formation continue diplômante, les universités gagneraient aussi à se positionner de façon plus visible en qualité d'opérateurs sur le marché concurrentiel de la formation professionnelle continue de courte durée, qualifiante, permettant l'élévation des compétences des individus (soucieux d'anticiper des ruptures professionnelles éventuelles) et la revitalisation des entreprises et des territoires (appelés à répondre à des défis technologiques sans cesse en évolution).

Près de 400 000 stagiaires sont déjà accueillis chaque année, essentiellement dans une vingtaine d'établissements d'enseignement supérieur, plus naturellement dans les IUT, les IAE, les universités technologiques, pour y suivre des formations qualifiantes de courte durée, sur des programmes co-construits ou en réponse à des appels d'offres d'entreprises, d'organismes, de branches professionnelles ou de collectivités territoriales. L'offre pourrait néanmoins être singulièrement développée, en particulier si le lien avec la recherche précédemment évoqué s'affirmait et sous réserve de disposer ou de se donner les moyens de recruter les personnels qualifiés indispensables pour en assurer la gestion et la promotion.

Les réticences, encore perceptibles dans certaines universités, à organiser ces formations, génératrices de ressources propres et relevant d'une logique marchande, renvoient aux recommandations formulées.

2.3. Installer un modèle économique soutenable

Améliorer la connaissance du coût réel des formations proposées

La vingtaine d'universités les plus impliquées dans la mise en place d'une offre de formation continue ont toutes, de façon plus ou moins aboutie, réfléchi et mis en place un modèle économique viable (grille de coûts, avancée quant à la connaissance du coût complet d'une formation, répartition des recettes...) concernant l'offre de formation continue.

Ce n'est cependant pas le cas de toutes les universités. Aujourd'hui, la question du coût des formations, la connaissance de la rentabilité d'une formation et la détermination du prix facturé demeurent, globalement, des procédures mal maîtrisées. Rien ne permet, dans un trop grand nombre d'universités, de vérifier que l'activité est rentable et, finalement, qu'elle ne coûte pas plus cher qu'elle ne rapporte.

Les universités constituant le « groupe pilote » sélectionné dans le cadre de l'AMI lancé par les ministres en novembre 2015 en ont d'ailleurs fait, sous la houlette de la Dgesip, l'un des premiers sujets de leurs interrogations et de leur travail commun.

Un modèle économique à préciser : attachement au « tout subvention » ou diversification des financements par la recherche de ressources propres

Les différentes approches de développement de la formation continue dans les universités, telles qu'elles ont été évoquées ci-dessus entraînent des différences significatives dans les modes de financement des actions mises en œuvre : majorité de subventions dans certains cas, majorité de ressources propres (contrats avec les entreprises ou réponse aux appels d'offres) dans d'autres.

Même si toutes les universités affirment « faire un peu des deux », une rupture existe, en réalité, entre les universités réalisant la majorité de leur chiffre d'affaires grâce à des financements publics, en provenance des Régions principalement¹¹, encore peu tournées vers les entreprises, voire rétives à le faire et les universités ayant diversifié leurs sources de financement par la recherche de contrats.

La situation pose au moins une question : le choix des financements est-il un choix qui doit relever totalement de l'autonomie des universités ou le niveau national doit-il préconiser un minimum de ressources issues de contrats privés ? Autrement dit, l'État doit-il inciter davantage encore les universités, comme il commence à le faire aujourd'hui (dans le cadre des contrats de site ou plus récemment, par la voix de son secrétaire d'État à l'enseignement supérieur, lors de l'annonce de l'appel à manifestation d'intérêt signalé plus haut), à développer leurs ressources propres et, notamment, la part de ressources issues de la formation continue ? Des ressources propres qui permettront éventuellement de recruter des enseignants chercheurs et des personnels BIATSS dans le cadre d'un cercle vertueux de développement de la formation continue comme le propose le rapport Germinet.

La formation continue, on le précisera, n'a d'ailleurs pas vocation à être totalement équilibrée financièrement puisqu'elle relève aussi, pour une part, de cette mission de service public évoquée plus haut, adossée à des subventions publiques (reprises d'études, DAEU...). Les équilibres et les modèles économiques (différents) doivent, en tout état de cause, être parfaitement identifiés entre les différents types de formation.

La question du vivier des enseignants-chercheurs et formateurs

Dernier frein, celui de la rareté relative du vivier de formateurs susceptible d'assurer les enseignements en formation, particulièrement dans l'hypothèse d'un développement significatif de cette activité dans les universités.

Il s'agit là de la difficulté immédiatement mise en avant par les équipes lorsqu'est évoqué le sujet du développement de l'offre de formation continue, d'autant plus grande que nombre d'universités répugnent, en outre, à ouvrir plus largement les portes de la formation continue à des intervenants extérieurs.

Sur ce sujet, le rapport de l'Inspection générale a souligné l'importance du soutien – on parle là d'un soutien très directement opérationnel - des équipes présidentielles. Rien ne se fera de plus, en effet, si, en particulier :

- on ne libère pas le nombre d'heures complémentaires par enseignant dès lors qu'il s'agit de formation continue, dans la mesure où la FC est créatrice de ressources propres ;
- on ne se donne pas les moyens d'encourager les enseignants à effectuer une partie de leur service en FC ;
- on ne prend pas plus largement en compte les activités réalisées en formation continue dans la part locale d'avancement relevant des universités ;
- on ne systématise pas la prise en compte de la dimension formation continue dans les maquettes des diplômes...
- etc... (cf. le rapport de l'IGAENR précité).

Pour tout dire, à plus long terme, il conviendrait, si l'on veut bien suivre les pistes ouvertes par le rapport de l'IGAENR, de donner aux universités, dans le cadre de leur autonomie, la possibilité de définir leur propre politique de rémunération des activités de formation continue.

Le rapport Germinet a, pour sa part, souligné la nécessité de recrutements nouveaux complémentaires d'enseignants-chercheurs : « *accroître l'implication des enseignants-chercheurs par le seul recours aux heures complémentaires aurait pour effet de saturer ces derniers et aurait des*

¹¹ Ces subventions régionales connaissent néanmoins une baisse régulière depuis plusieurs années.

conséquences négatives sur la recherche ; inclure les missions de FC dans les services (cela se pratique sporadiquement ici et là) peut avoir un impact négatif sur l'offre de formation initiale ». La proposition du rapport Germinet est celle de recrutements nouveaux complémentaires d'enseignants-chercheurs, financés sur les revenus de la formation continue : « Un passage à l'échelle ne pourra se faire sans réaliser des recrutements complémentaires d'enseignants-chercheurs (EC). Le nombre de titulaires étant limité avec le plafond d'emploi des établissements, il faudra explorer d'une part la piste des EC en CDD ou CDI, mais avec le risque de voir apparaître deux catégories d'enseignants-chercheurs, d'autre part l'usage possible de supports d'emploi de titulaires, mais dont la masse salariale serait assumée totalement par les ressources propres des établissements. Ces deux possibilités se combinent aisément : un statut de contractuel en phase de lancement et une ouverture de concours lorsque l'activité, et donc la recette, est stabilisée » considérant que « le recrutement d'EC supplémentaires, financés par la FC, aura également un effet globalement positif sur la recherche et l'activité des laboratoires, et donc in fine sur la puissance de la France en recherche, son innovation et son rang économique ».

Conclusion

En résumé, la FTLV dans les universités se signale par une offre réduite et souvent inadaptée et représente moins de 2 % de l'offre totale de FC offerte sur le territoire. Il s'agit là, pourtant, de l'une de ses missions, inscrite dans le Code de l'éducation, indispensable au développement des compétences des salariés et à la revitalisation des territoires.

Seule une vingtaine d'universités proposent une offre importante, évolutive, maîtrisée financièrement et, en partie au moins, adaptée aux rythmes des salariés.

Quatre freins essentiels semblent devoir impérativement être levés dans la perspective d'un développement ambitieux de cette offre :

- la réticence – persistante – de trop nombreuses universités à s'engager dans une offre de formation continue organisée pour ou en lien avec les entreprises, branches professionnelles, OPCA..., génératrice de ressources propres ;
- une offre de formation trop classique, prenant mal en compte les rythmes des salariés et peu articulée avec les travaux des laboratoires se privant là d'atouts concurrentiel majeur et privant les entreprises et les salariés de possibilités de perfectionnement et de reconversion immenses ;
- l'imprécision du modèle économique (faible connaissance des coûts, attachement au principe de la subvention publique, difficultés à diversifier les financements) ;
- un vivier de formateurs restreint.

Plusieurs pistes d'amélioration sont proposées ci-dessus, on n'y reviendra pas. Les universités disposent d'atouts indéniables, insuffisamment exploités, qui leur permettraient de proposer une offre de formation continue ambitieuse (marges d'autonomie, monopole du diplôme, expertise des enseignants-chercheurs, activité de recherche, professionnalisation des équipes de gestion, etc.). Il est, en tout état de cause, certain qu'une nouvelle dynamique ambitieuse ne saurait être espérée que si l'action des équipes de gestion, souvent engagées et passionnées, est relayée et soutenue, de façon très opérationnelle, par les équipes présidentielles.

Les adultes à l'université.

Sociologie de leur invisibilité instituée

Christelle Manifet*

Introduction

Ce qui définit l'adulte en formation en général, c'est son expérience de reprise d'études après un temps d'interruption, ce qui suggère consécutivement un besoin de dispense, d'équivalence et/ou de valorisation des acquis. L'adulte se caractérise également par son âge et par ses responsabilités professionnelles et familiales qui exigent de l'engagement scolaire, conciliations et aménagements. Or, dès lors que l'on s'intéresse à la façon dont l'institution universitaire embrasse ces réalités de l'expérience « adulte » des études et les normalisent, force est de constater que ces critères liés à l'expérience adulte peuvent ne pas avoir d'importance dans les catégories institutionnelles, ou bien isolément, ou bien de façon variable selon que l'on se situe à l'échelle des normes hiérarchiquement supérieures ou locales ou même quand on traverse différents ordres locaux, à l'échelle d'établissements différents. La conséquence est double : à l'échelle individuelle, les adultes accueillis à l'université sont largement invisibilisés, et à l'échelle de l'institution, la connaissance que l'on peut avoir de l'université contemporaine, de sa fonction de formation tout au long de la vie jusqu'à ses publics en sort brouillée.

Les catégories universitaires qui cadrent l'expérience adulte d'études sont le produit sociohistorique et dynamique de régulations d'ordre sociopolitique qui ne peuvent se concevoir à la seule échelle individuelle de l'expérience adulte. Une perspective sociohistorique a déjà été conduite (Manifet 2015) qui a permis de clarifier la genèse et l'institutionnalisation d'une politique publique en faveur de la formation des adultes. Cette analyse a, aussi, permis de distinguer des catégories d'intervention publique dominantes ainsi que les glissements et les négociations dont celles-ci font l'objet. À cette occasion, il a été mis en évidence que le choix étatique de construire une politique de formation *ad hoc* de formation professionnelle continue (FPC), destinée à la population au travail et pilotée par le ministère du Travail a généré dans les universités l'imbrication confuse de deux systèmes d'activités et d'usagers : les étudiants, la formation initiale d'un côté, les stagiaires, la formation continue de l'autre. Il en résulte une marginalisation des usagers-adultes, en nombre, mais aussi en qualité, en raison d'une instabilité des catégories institutionnelles qui sont censées les identifier, les qualifier et encadrer leur prise en charge. Cette cohabitation de deux politiques publiques et les enchevêtrements inévitables qu'elles génèrent à l'intérieur des espaces universitaires participent de l'invisibilité des usagers adultes. La réflexion se poursuit par une sociologie du droit universitaire de scolarité (1) pour comprendre comment s'y construit l'invisibilité des adultes (2) et pourquoi (3). Le matériau exploité se base sur un travail archivistique des textes réglementaires en matière de droit de scolarité et de formation continue universitaire, ainsi que sur l'étude de cas d'une université localisée dans une capitale régionale, de lettres, langues et sciences humaines. Une vingtaine d'entretiens ont déjà été conduits dans cet établissement et des observations du travail administratif ont été menées, notamment durant les périodes d'inscription.

* CERTOP Université de Toulouse Jean Jaurès CNRS.

1. Sociologie du droit universitaire

À notre connaissance, peu de travaux de sociologie se sont penchés sur le droit de scolarité des établissements d'enseignement supérieur. La littérature est sans doute plus abondante quand il s'agit du droit scolaire (Merle 2001). L'article de Danielle Potocki Malicet paru dans la revue *Sociétés contemporaines* en 1997 paraît de ce point de vue novateur. Il s'appuyait sur un rapport de recherche mené pour le compte du MEN sur l'informatisation de la gestion et l'organisation universitaire qui a permis à l'auteur de « *mesurer l'importance de la réglementation et la mise en place de pratiques variées notamment dans le domaine de la scolarité* » (Potocki Malicet 1997, p.57).

Dans son article, l'auteure définit la scolarité comme ce qui rassemble « *les règles qui régissent les études universitaires et marquent le parcours de l'étudiant* » (Potocki Malicet 1997, p.57). Une des personnes enquêtée responsable d'un service central de scolarité énonce dans le même esprit que la scolarité, c'est « *de l'inscription de l'étudiant jusqu'à la délivrance des diplômes* » (Enquête 2015, scolarité centrale, UT). Aux notions de règles et de procédures, s'ajoutent donc celles de parcours et d'étapes, tout cela s'appliquant à l'échelle individuelle de l'utilisateur de l'université.

Ces règles de scolarité sont, du point de vue de la sociologie du droit (Commaille, 1994), très intéressantes à étudier, car elles sont focalisées sur les usagers du service public et disent des choses du rapport que l'institution entretient avec eux : le droit de scolarité permet d'identifier les usagers du service public et sous-tend des représentations de ceux-ci et de leurs besoins de formation ; il les qualifie également, c'est-à-dire qu'il reconnaît des situations en même temps qu'il en exclut d'autres ; il catégorise et classe les individus et il leur octroie des droits et des devoirs.

D. Potocki Malicet introduit une réflexion « pratique » et de nature organisationnelle, sur le droit de scolarité et la « hiérarchie des règles » : à l'échelle de l'État, les « règles-principe » (Potocki Malicet, 1997) (e.g. loi), à l'échelle des établissements, les « règles-action » (Potocki-Malicet, 1997, p.60). L'auteur détermine quatre critères de distinction entre ces deux types de règles : contenu, création, espace d'application, transmission.

Ce type d'analyse et l'usage de ce type de vocabulaire entre règle-principe et règle d'action présentent le risque de considérer que la neutralité est à l'étage supérieur de la règle et que les arrangements avec la règle voire les passe-droits sont aux étages inférieurs (Bourdieu 1986). Or, les règles supérieures sont le plus souvent d'ordre général et ne fournissent jamais de réponses clé en main aux problèmes d'action. De plus, elles expriment elles aussi des tensions d'intérêts, d'appareils et de rationalités ainsi que des dissonances entre différentes espèces catégorielles. Par ailleurs, la réflexion sur la nature de ce qui fait règle et donc sur le périmètre de ce que l'on rassemble derrière l'expression « droit de scolarité » mérite d'être poussée plus loin. En tant que sociologue, D. Potocki Malicet reconnaît comme règle ce qui pour un juriste ne le serait pas : les règles d'action, de nature formelle ou informelle. Pour prolonger, ce qui fait « droit » de scolarité pour le sociologue, c'est autant ce qui est écrit dans les textes réglementaires officiels que ce qui est « enraciné » dans les pratiques des gestionnaires de scolarité (Palier et Surel 2005, 13), que la règle ait été écrite un temps puis abrogée ou qu'elle ne l'ait jamais été.

L'analyse sociologique et organisationnelle du droit de scolarité peut donc consister à rendre intelligible la tension entre le droit de scolarité « prescrit » et le droit « réel », c'est-à-dire celui qui est appliqué. Le travail du sociologue critique peut, d'une autre façon, viser à rendre intelligible les catégories officielles pour les confronter avec les réalités des expériences étudiantes et construire à partir de ces dernières des catégories de référence qui soient de nature « scientifique ». L'approche ici privilégiée est encore différente : elle est constructiviste dans le sens où il n'y a pas de différence nette entre réalités institutionnelles et réalités des pratiques d'études. Elle est aussi néoinstitutionnaliste (Powell et Maggio 1997) puisqu'elle s'intéresse moins aux décalages entre entités officielles et réalités de l'expérience étudiante qu'au travail de normalisation des pratiques

sociales, opéré en appui des entités officielles. À ce titre, le cadre d'analyse et la méthode s'appuient sur les apports de la sociologie des catégories de l'intervention publique (Boltanski 1982, 2009; Dubois 1999, 2003, 2010).

2. L'instabilité de l'identité universitaire de l'adulte

Le constat de l'invisibilité de l'adulte à l'université relève d'un paradoxe dès lors que c'est une volonté politique, à l'origine, de « distinguer » l'adulte en formation par un service adapté qui contribue à produire de la complexité à l'intérieur des universités et qui génère une vraie difficulté à définir ce qu'est un adulte en formation, à le repérer, à le gérer et à l'accompagner.

2.1. La segmentation du service universitaire en fonction du public et du financement (ou l'inverse ?)

Une volonté politique de répondre à la demande adulte d'études et de formation s'est exprimée dans l'histoire et sous différentes formes au départ et s'est formalisée (en 1971) par une politique *ad hoc* de FPC, ciblée, volontariste et hétérodoxe par rapport à la politique éducative de laquelle les universités dépendent. À l'université, cela a eu pour premier effet d'alimenter une logique de segmentation des publics, bien que partielle à l'origine puisqu'elle ne concernait qu'une part non prioritaire de la demande d'études –celle des adultes, qualifiés de « stagiaires ».

Depuis lors, certaines autres stratégies de professionnalisation de la formation supérieure, cette fois pour les jeunes, ont contribué à banaliser cette logique de segmentation du public de l'université, au-delà du service aux adultes stagiaires, en distinguant par exemple la formation initiale traditionnelle de la formation initiale ou non par alternance, sous contrat d'apprentissage ou sous contrat de professionnalisation.

Ainsi, aujourd'hui, le système d'information (SI) ministériel, à vocation d'abord statistique, dit SISE- système d'information et de suivi des étudiants- qui recense toutes les inscriptions à l'université à une formation diplômante d'au moins un an, illustre cette diversification des voies d'études à l'université en même temps que cette segmentation institutionnelle des publics de l'université. L'enquête SISE a été enrichie en 2006 de la variable du « régime d'inscription » de l'étudiant. Cette variable embrasse les quatre modalités suivantes: formation initiale traditionnelle, reprise d'études non financée par un organisme public ou privé, formation par apprentissage, formation continue financée par un organisme public ou privé.

La segmentation ici établie des publics relève moins d'une volonté politique de construire des groupes homogènes de demandes d'études et de formation auxquels on rend des services différenciés qu'elle n'est le résultat de systèmes de régulation distincts tant du côté des droits et des devoirs pour les inscrits que du côté du financement et du traitement de leur demande d'études. Ainsi, la variable du régime d'inscription participe, dans une mesure encore obscure, à établir l'allocation de moyens pour les universités. Le système SYMPA (avant lui SAN REMO) d'allocation de moyens aux universités prévoit un taux d'allocation de 1 pour un étudiant, 0,5 pour un apprenti et 0 pour une reprise d'études. Cela ne signifie pas que les études sont gratuites dans un cas et payantes dans l'autre, mais que les sources et les modalités de financement sont distinctes : des dotations structurelles du MEN aux universités pour les inscrits sous statut étudiant ; des conventions entre les universités et les publics de la formation professionnelle continue des jeunes et des adultes financées par les cotisations des employeurs et les subventions publiques (État, Régions).

2.2. L'instabilité de l'identité institutionnelle des adultes

Cette segmentation se retrouve dans les SI des universités, mais s'accompagne d'une confusion des segments. En parallèle à la base SISE qu'elles contribuent à alimenter, les universités exploitent leur propre SI pour des besoins prioritaires de gestion de la scolarité de leurs inscrits. Ces logiciels peuvent être produits par des organismes privés et vendus clés en main ou bien être produits par le réseau des établissements. C'est le cas d'Apogée utilisé par l'université étudiée (et par une majorité de ses semblables) et produit par l'AMUE. Dans Apogée, deux variables sont censées qualifier l'inscrit : le « régime » qui équivaut à la variable de SISE et le « statut » qui permet de définir des tarifications distinctes eu égard à la nature du service rendu : étudiant, auditeur libre, formation continue, préparations diverses, DU ou certificat. Ainsi, tous les inscrits n'ont pas le statut d'étudiant et ne sont donc pas pris en charge sur la dotation du MEN, ni traités de la même manière. Toutefois, la définition du statut de l'étudiant est flottante. À l'échelle du MEN et de SYMPA, ce qui définit le statut « pur » d'étudiant, c'est le fait de ne pas avoir interrompu ses études plus de deux ans et de ne pas suivre une formation par alternance. À l'échelle du MEN et de SISE et du réseau des universités et d'Apogée, le périmètre semble intégrer une part des situations de reprise d'études.

L'adulte est bien reconnu dans ces deux SI, principalement sous le critère de la reprise d'études. L'inscrit est qualifié de reprenant après deux ans d'interruption d'études (norme ministérielle), parfois trois (dans les établissements). On observe cependant qu'une distinction est opérée entre les « reprenants » dont la formation est financée par la politique de FPC et les autres. Cela révèle une ambiguïté non totalement résolue à ce jour sur qui finance les études des reprenants : la politique éducative et donc le MEN ou la politique de FPC et ses contributeurs principaux, employeurs du secteur privé et prescripteurs publics ? La variable des statuts dans Apogée ne résout pas cette question en évacuant la notion problématique de reprenant : les adultes qui bénéficient d'un financement par un tiers se retrouvent sous le statut de la formation continue et les autres s'y retrouvent classés également ou bien sont inscrits sous le statut d'étudiant.

2.3. Des conflits d'identification de l'adulte

Dans Apogée, des combinaisons étonnantes sont possibles entre régime et statut. Ainsi, un inscrit sous le régime de la formation continue financée peut se retrouver sous statut étudiant s'il a moins de 28 ans et qu'il est demandeur d'emploi. Un inscrit salarié ou de profession libérale ou inactif assistant à ses cours sur son temps personnel peut se retrouver sous le régime de la reprise d'études non financées et sous le statut de la formation continue diplômante s'il a plus de 28 ans ou bien s'il a moins de 28 ans, mais n'adhère pas à la sécurité sociale étudiante. Si le critère du financement de la formation du reprenant est déterminante dans SISE comme dans Apogée et pour les deux variables du « régime » et du « statut », on observe que la variable statut de la base Apogée opère un second filtrage derrière celui opéré par le « régime » et qu'elle mobilise d'autres critères (que le financement) comme la situation par rapport à l'emploi (salariés mobilisant les dispositifs de la FPC, demandeurs d'emploi, salariés sur leur temps personnel, professions libérales, hommes et femmes au foyer) et l'âge, notamment l'âge plancher de 28 ans qui constitue finalement et après le critère du financement le deuxième critère significatif pour orienter l'adulte vers un statut à l'université et une tarification donnée. Finalement, le critère de la reprise d'études est définitoire, mais assez peu classificatoire alors que le critère du financement et celui de l'âge le sont.

Ainsi, la politique de FPC, ses opportunités comme ses restrictions, structure fortement la façon dont les universités classifient et gèrent leur public adulte. Lorsque les dispositifs de FPC ne couvrent pas la demande adulte d'études, interviennent alors des critères propres au secteur de l'enseignement supérieur tels que l'âge et l'accès à la sécurité sociale étudiante pour intégrer ou non l'adulte au budget du MEN et lui alléger ou non le coût de ses études. Dans ces conditions, la règle SYMPA rappelée plus haut n'est pas respectée.

3. Les « structures » de l'identité universitaire de l'adulte

L'efficacité de ces deux SI pour repérer, financer et gérer les adultes à l'université est régulièrement interrogée, des groupes de travail sont mis en place à l'échelle nationale et le ministère est régulièrement interpellé par les établissements sur les fondements juridiques des distinctions entre « formation initiale » et « formation continue » et entre « stagiaire » et « étudiant ». Or, les ajustements et les négociations ayant trait à la qualification institutionnelle de l'adulte sous-tendent une difficulté de mise en compatibilité (indépassable ?) de trois grandes rationalités politico-sectorielles.

3.1. La rationalité budgétaire

Les rapports d'évaluation des Inspections ou d'autres organes d'évaluation rattachés à l'action de l'État, notamment quand il s'agit de la Cour des comptes ou de l'IGF (Manifet 2014), dénoncent l'opacité de l'activité de formation continue universitaire qui a pour effet d'entraîner une méconnaissance de l'activité et des publics de la formation continue tout autant qu'une non-maîtrise des coûts et des financements rattachés. Ainsi, un rapport de la Cour des comptes de 2006 sur la FCU préconise de comptabiliser dans la formation continue et dans le statut de stagiaire tout inscrit en reprise d'études et d'en retirer en revanche toute activité d'éducation populaire (conférences de troisième âge, université du temps libre), à charge aux établissements d'établir des tarifications variables en fonction de la situation du stagiaire et de sa prise en charge financière par un tiers, public ou privé. Est dénoncé le fait qu'une grande part des stagiaires inscrits dans des formations diplômantes, à savoir ceux qui reprennent leurs études, est considérée comme relevant des cycles de formation initiale de l'université. *« Cette confusion avec les étudiants entraîne une sous-estimation des dépenses liées à la formation continue et, surtout, un report sur l'État de la charge financière du coût de cette activité. En effet, l'intégration des adultes en reprise d'études dans la population en formation initiale entraîne mécaniquement, dans le système San Remo, une hausse des moyens attribués par l'État aux universités dont la population étudiante est plus forte, qu'il s'agisse des crédits de la dotation globale de fonctionnement ou des postes de personnels enseignants ou non »* (Cour des comptes, 2006, n.p.).

Cette logique budgétaire était classiquement plutôt portée par le MEN et au moins pour ses calculs de dotation tandis que les universités alimentaient plutôt le flou sur la gestion des publics de la formation continue. En effet, pour ces dernières, ce qui compte c'est que ces publics soient bien pris en charge, soit par les dotations du MEN, soit par les conventions de la FPC. Cependant, la conjoncture évolue. La responsabilisation budgétaire des établissements, le tassement des dotations autant que les pressions fortes sur les dépenses font que bon nombre d'établissements peuvent également soutenir cette logique budgétaire de qualification des adultes, en introduisant des critères limitatifs d'accès au statut d'étudiant (la situation de reprise d'études, l'âge) et en établissant des grilles tarifaires distinctes selon la situation des reprenants tout en cherchant à faire converger les tarifs appliqués avec les coûts réels ou bien en cherchant à faire du profit au service d'autres intérêts à l'université. Ainsi, dans l'université enquêtée, l'enjeu se pose de mieux repérer les usagers en situation de reprise d'études, notamment pour les accompagner dans leur recherche de financements auprès des acteurs de la FPC.

3.2. La rationalité des résultats

La deuxième rationalité, portée par la Direction de l'évaluation, de la programmation et de la prospective (DEPP) au ministère, est celle du recensement, de la comptabilisation et du suivi de parcours des adultes inscrits à l'université. Cet enjeu est ancien. Au milieu des années 1990, la DEPP avait engagé des travaux sur le sujet. À cette occasion, deux chercheurs avaient montré qu'environ 20 % des effectifs de la formation initiale étaient en fait en reprise d'études (Béduvé et Espinasse 1995). Cette enquête montrait plus significativement encore que 30 % au moins des effectifs

d'inscrits à l'université ne relevait pas du profil-type de l'étudiant : « *ne pas avoir interrompu ses études, être en âge de bénéficier du statut d'étudiant, être « inactif », c'est-à-dire disponible pour suivre un enseignement à plein temps* » (Beduwé, Espinasse, 1995, p. 36). Cette enquête n'est sans doute pas étrangère à l'enrichissement, en 2006, de l'enquête SISE avec la création de la variable du régime d'inscription et l'introduction de la modalité « reprise d'études non financée ». Cependant, on sait que cette modalité « reprise d'études non financée » reste peu opérante tandis que celle de la « formation initiale » est en partie brouillée et s'apparente à un fourre-tout dans lequel on case tous ceux qui n'entrent pas dans les autres cases clairement délimitées par la politique de FPC pour les travailleurs et les jeunes. L'enjeu du recensement des reprenants à l'université a resurgi dans l'agenda ministériel des années 2000 en s'épaississant de celui de l'évaluation de la performance du système d'enseignement supérieur français en matière de formation continue tout au long de la vie. Ainsi, tout comme l'OCDE et la commission européenne ont intégré des indicateurs ayant trait à la formation des adultes dans leurs systèmes d'information (Eurostudent Eurostat, 2009 ; OCDE, 2009), l'État français, dans le cadre de la LOLF (Loi d'orientation des lois de finance) votée en 2001, évalue en appui du Parlement, la performance des universités dans ce domaine et notamment sur le critère de la part des diplômés issus de la formation continue universitaire. Dans cette logique, plus on repère d'inscrits en situation de reprise d'études, mieux c'est.

Ainsi, en 2011, une circulaire ministérielle suivie par la DEPP visait à « *améliorer la saisie des caractéristiques des stagiaires de formation continue universitaire* » (DEPP 2011). Cette circulaire portait essentiellement sur la variable du « régime d'inscription » dans SISE alertant les établissements sur la nécessité de la traiter avec rigueur en s'appuyant pour cela sur un extrait du manuel de SISE. À l'intérieur même de cette circulaire pourtant, la confusion de vocabulaire est perceptible et les définitions de ce que sont les stagiaires et la formation continue ne sont pas stabilisées. Dans la lettre, la qualité de « stagiaire » autant que le service de « formation continue » englobent tous les usagers en situation de reprise d'études que la reprise d'études soit financée ou non. Dans la notice SISE jointe à ce courrier, la définition est plus restrictive à la formation continue financée par un organisme (public ou privé) et aux publics bénéficiant d'un plan de formation de l'entreprise, d'un congé individuel de formation, d'une rémunération par l'État des stagiaires demandeurs d'emploi, du programme pour les ingénieurs et les cadres supérieurs.

En dehors de ces problèmes de vocabulaire qui signalent une nouvelle fois les tensions entre rationalités à l'échelle nationale, la circulaire défend, sur le périmètre de compétences de la DEPP, l'enjeu d'identifier tous les inscrits en reprise d'études, mais ne résout pas le problème de qui finance. On remarque ainsi que cette circulaire n'a pas vraiment changé les pratiques au sein de l'établissement enquêté. Si la personne en charge de la formation des équipes gérant les inscriptions connaît cette circulaire et soutient qu'elle transmet l'information, elle admet que celle-ci peut être noyée dans le flot des informations transmises. En appui de l'observation des « chaînes d'inscription » et des entretiens auprès des gestionnaires, il s'avère que la modalité de « reprise d'études non financée » est peu connue et ne fait pas l'objet de vérification au moment de l'examen et de la saisie des dossiers préremplis par les étudiants.

3.3. La rationalité de l'égalité de traitement des usagers

Récemment, la DGESIP a produit des textes réglementaires qui pouvaient surprendre, car ils clarifiaient un point laissé jusque-là dans la confusion, le financement des usagers en situation de reprise d'études non financée. Ainsi, dans l'université étudiée, ces textes étaient passés inaperçus et l'observation de leur prise de connaissance par les responsables de scolarité fut intéressante, mêlant soulagement et incrédulité. En effet, dans une note de 2013 adressée à un président d'université (DGESIP 2013), le ministère précisait que ce qui distingue la formation continue de la formation initiale, c'est le critère du « conventionnement », spécifique au statut de la formation continue, lié à la signature d'une convention ou d'un contrat de formation continue entre l'université et le stagiaire et assortie d'une ingénierie spécifique. Ainsi, les définitions du stagiaire et de la formation continue sont parties du critère de la « reprise d'études » pour glisser vers celui du « conventionnement », en

passant par celui du « financement ». Selon cette nouvelle note ministérielle, c'est ce conventionnement qui emporte l'acquisition du statut de « stagiaire » et du régime de la « formation continue ». La formation continue devant s'autofinancer sur la base des recettes liées à ces conventions, le stagiaire a la responsabilité de trouver un financement et/ou d'acquitter partiellement ou totalement la facture. Il a le droit de demander une réduction tarifaire au président de l'université (article 8 du décret de 1985 repris dans le code de l'éducation). Cependant, dans cette même note, il est précisé que ni le critère de la reprise d'études (après deux ou trois ans d'interruption), ni l'âge (plus de 28 ans) ne constituent des motifs de refus d'inscription en formation initiale : « *tout refus d'inscription dans un cycle de formation initiale conduisant à la délivrance d'un diplôme national fondé sur un tel motif serait entaché d'illégalité* » (DGESIP 2013). Une circulaire parue celle-ci en 2014 va dans le même sens tout en cherchant, semble-t-il, à construire un compromis entre les rationalités budgétaires, de résultat et d'égalité de traitement. Ainsi, on peut lire concernant les personnes relevant du régime de la reprise d'études non financée que : « *Les frais d'inscription doivent (...) être les mêmes que ceux acquittés par les étudiants « classiques » en formation initiale. Ce régime d'inscription permet (...) aux établissements de recenser les publics adultes reçus et de bénéficier d'une allocation de moyens égale à celle perçue pour les étudiants en formation initiale (en gras dans la circulaire)* » (DGESIP 2014).

La note établie en 2013 a été rédigée pour répondre à un litige entre une université et un candidat à la reprise d'études qui ne comprenait pas qu'on lui administre un tarif supérieur aux autres étudiants de la même formation. Le langage administratif change subtilement de registre. Il quitte les intérêts endogènes de l'institution (budget, résultats) pour établir les droits et les devoirs de part et d'autre du rapport entre une institution et ses usagers. C'est le principe de l'égalité de traitement qui est ici en jeu et qui place en difficulté le système différencié de traitement des usagers de l'université. Car, si ces circulaires peuvent résoudre les problèmes afférents aux usagers en reprise d'études non financées, elles en génèrent de nouveaux à l'égard des stagiaires de la formation continue. Ainsi, les universités qui bâtissent l'essentiel de leur politique de formation continue sur l'accès des stagiaires aux diplômes de la formation initiale et sur la mixité des publics dans les formations peuvent se trouver là mises en cause.

Conclusion

D. Potocki-Malicet considère que le principe d'égalité de traitement entre les usagers, de continuité du service et d'accès au service dans des conditions financières satisfaisantes guide le droit de scolarité et constitue un objectif très important à l'université. Ainsi, l'auteure soutient que « *le principe du libre et égal accès à l'enseignement supérieur et du libre et égal suivi de cet enseignement* » existe dans les trois pays qu'elle étudie (France, Italie, Allemagne) (Potocki Malicet 1997, 58). L'auteure indique toutefois que ce principe est mis à mal par la situation des universités, confrontées au double défi de la masse (augmentation constante du nombre d'étudiants qui pose des contraintes aux différentes étapes de la scolarité) et de la variété (celle des diplômes et des cursus, des pédagogies, mais aussi celle des situations des étudiants, salariés, non-salariés, classes préparatoires, en formation continue). Une lecture néoinstitutionnaliste du droit de scolarité conduit à concevoir cet objet de façon résolument « pratique » c'est-à-dire que les idées, les intérêts des acteurs et les institutions sont étroitement intriqués et hybridés (Palier et Surel 2005) et qu'il est problématique de concevoir des principes d'action qui seraient « purs », à la fois détachés des contextes locaux et les encadrant de façon hiérarchique et descendante. C'est bien l'analyse croisée de différents textes réglementaires à vocation pratique (circulaires, notes) ainsi que l'analyse de l'effectivité de ce droit pratique à l'intérieur d'un établissement qui permettent de distinguer des « rationalités » d'action qui guident effectivement les pratiques bureaucratiques et qui mêlent principes d'action, intérêts et institutions. Dans ces conditions, l'analyse montre que la réglementation qui régit la scolarité n'est pas uniquement appuyée sur la notion d'égalité de tous devant l'enseignement supérieur, mais que d'autres rationalités sont structurantes du droit de

scolarité, peut-être même plus fortes, qui sont d'ordre financier et budgétaire et de résultats, en lien aux enjeux de performance « académique » des établissements. De ce point de vue, le remplacement des théories du « service public » vers les théories du « service au public » constitue une clé de lecture intéressante à envisager (Padioleau 1991; Muller 2006), non pas parce que ces théories placent l'utilisateur au centre, mais parce qu'elles introduisent les valeurs de responsabilité et de marché.

Finalement, s'interroger sur la façon dont les universités gèrent leur public hétérodoxe – ici les adultes- agit comme un révélateur de l'institution à au moins deux niveaux. D'une part, les difficultés avec lesquelles les universités intègrent ce public hétérodoxe que sont les adultes révèlent le poids des normes d'une institution dont la rationalité bureaucratique dominante est scolaire. En particulier, c'est la figure scolaire et historique de l'étudiant défini comme celui qui est jeune en âge, a le diplôme requis et est en poursuite de formation initiale qui persiste, bien que paradoxalement elle s'essouffle aussi, et n'est plus englobante. D'autre part, le défi de l'intégration du public adulte met aussi en lumière le fait que cette intégration se fait sous condition et que les principes et les valeurs qui orientent le service à l'étudiant ou à l'adulte à l'université ne se limitent pas au principe d'égalité, sans compter que celui-ci change de forme, s'exprimant par le « bas » et par le risque du contentieux.

Cependant, du point de vue de l'adulte et plus largement de l'utilisateur de l'université, ces pratiques institutionnelles participent à cacher certaines réalités des formes contemporaines de mobilisation aux études de publics non plus projetés, mais réels. Reconnaître l'existence des pratiques adultes des études à l'université ouvrirait vers de nouvelles perspectives en matière d'interprétation des besoins d'études et des usages de l'université dans leur ensemble, de l'étudiant jeune en âge et en poursuite de formation initiale, sans ou presque interruption, jusqu'à l'adulte en stage court de formation.

Bibliographie

- Bédoué C. et Espinasse J.-M. (1995), « L'université et ses publics », *Éducation et formations*, n° 40.
- Boltanski L. (1982), *Les cadres : la formation d'un groupe social*, Le Sens commun, Paris, les éditions de Minuit.
- Boltanski L. (2009), *De la critique : précis de sociologie de l'émancipation*, NRF essais, Paris, Gallimard.
- Bourdieu P. (1986), « La force du droit: éléments pour une sociologie du champ juridique », *Actes de la recherche en sciences sociales* 64 (1).
- Commaille J. (1994), *L'esprit sociologique des lois : essai de sociologie politique du droit*, Paris, Puf.
- DEPP (2011), *Amélioration de la saisie des caractéristiques des stagiaires de formation continue universitaire*.
- DGESIP (2013), *Adulte en reprise d'études et formation continue*.
- DGESIP (2014), *Précisions sur l'application des textes réglementaires concernant les conventions d'enseignement et le régime d'inscription de personnes souhaitant reprendre des études dans l'enseignement supérieur*.
- Dubois V. (1999), *La politique culturelle : genèse d'une catégorie d'intervention publique*, Paris, Belin.

- Dubois V. (2003), « La sociologie de l'action publique De la sociohistoire à l'observation des pratiques (et vice-versa) », in P. Laborier & D. Trom (éds), *Historicités de l'action publique*, Paris: Presses universitaires de France, 347-364.
- Dubois V. (2010), *La vie au guichet : relation administrative et traitement de la misère*, 3e édition, Études politiques, Paris, Economica.
- Manifet C. (2014), « Évaluation et marchandisation des normes de performance publique dans l'enseignement supérieur: le cas de la formation continue universitaire », in C. Fallon et B. Leclerc (éds), *Leurre de la qualité dans l'enseignement supérieur ?*. Louvain-la-Neuve, Thélème/Academia-L'Harmattan, p. 287-300.
- Manifet C. (2015), « L'éducation des adultes dans universités en France: une mission hétérodoxe? » *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 14.
- Merle P. (2001), « Les droits des élèves : Droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution éducative », *Revue française de sociologie*, 42 (1).
- Muller P. (2006), « Le client-centrisme : une nouvelle forme de relation entre l'État et les citoyens ». *Politiques et management public* 24 (3).
- Padioleau J.-G. (1991), « L'action publique urbaine moderniste », *Politiques et management public*, 9(3).
- Palier B. et Surel Y. (2005), « Les « trois I » et l'analyse de l'État en action », *Revue française de science politique*, Vol. 55 (1).
- Potocki Malicet D. (1997), « Les règles de scolarité dans l'Université : Importance et rôle des règles et des pratiques locales », *Sociétés contemporaines*, 28 (1).
- Powell W. W. et Di Maggio P. J. (1997), « Le néo-institutionnalisme dans l'analyse des organisations », *Politix* 10 (40).

Annexe

SISE	APOGEE	
RÉGIME	RÉGIME	STATUT
FI	FI	Étudiant
Reprise d'études non financée par un tiers	Reprise d'études hors dispositif FPC	Auditeur libre
Formation/apprentissage	Formation/apprentissage	Formation continue
Formation continue : reprise d'études Financée par un tiers	Reprise d'études : FPC	Préparations diverses
		DU ou certificat

Les frontières entre formation initiale et continue dans l'enseignement supérieur en France

Isabelle Borrás^{}, Nathalie Bosse^{**}*

Introduction

Depuis le début des années 2000, les politiques de formation tout au long de la vie (FTLV) sont promues par les organisations internationales occidentales (Vinokur, 2003). Selon cet agenda de la politique éducative, chacun, jeune comme adulte, doit pouvoir accéder à tout moment de sa vie à l'éducation. Celle-ci ne se résume plus à la seule formation formelle à l'école ou à l'université, elle englobe aussi toutes les situations de formation non formelle et informelle, dont la formation en situation de travail. La dualité de ses finalités, citoyenne et professionnelle est réaffirmée, avec la tendance à faire passer au premier plan la vocation professionnelle (Hasan, 1997). Face à un tel mouvement de réformes des contenus et des modalités d'accès à la formation, les frontières se brouillent entre éducation, formation et travail. La perspective d'un continuum entre formation initiale (FI) et formation continue (FC) pose la question de l'articulation entre ces deux segments historiquement distincts (Doray, 2000, Merle, 2004).

Plus particulièrement dans l'enseignement supérieur, dès la fin des années 90, alors même que la FTLV n'est encore qu'une notion émergente, le brouillage des frontières entre FI et FC est déjà questionné dans les comparaisons internationales sur les systèmes d'enseignement supérieur (Teichler, 1999). Qu'en est-il en France, pays où les universités conjuguent de longue date FI et FC ? Les frontières ont-elles aujourd'hui une réalité et un sens pour les acteurs ? Pour répondre à cette question, nous mobilisons les résultats d'une enquête conduite au sein des universités de Rhône-Alpes dont la finalité consistait à faire un état des lieux de l'offre de formation continue universitaire et de ses évolutions récentes (*cf.* encadré).

Il ressort de cet état des lieux un brouillage des frontières pour deux types de publics, avec des débats plus ou moins intenses sur la manière de classer les adultes apprenants et de les distinguer des étudiants réguliers. Les adultes ne bénéficiant pas d'un financement privé ou public pour leur reprise d'études sont au centre de controverses vives et anciennes. En revanche, bien que n'ayant jamais interrompu leurs études, de jeunes alternants de plus en plus nombreux sont récemment venus « gonfler » les chiffres réalisés par les universités sur le marché lucratif de la formation professionnelle continue (FPC), sans que cela ne suscite de véritable discussion.

Avant de rendre compte pour ces deux types de publics du flou des frontières entre FI et FC et des débats associés en France, nous proposons d'analyser la manière dont le problème des frontières est traité dans les comparaisons internationales sur la formation continue dans les établissements d'enseignement supérieur. Et quelle question politique pose-t-il ?

^{*} CREG Centre de recherche en économie de Grenoble, Université Grenoble Alpes.

^{**} Céreq et CREG.

L'enquête sur la formation continue universitaire en Rhône-Alpes

Cette enquête a été menée en 2014 dans le cadre d'un projet d'animation scientifique soutenu par le Conseil Régional de Rhône-Alpes. Les entretiens conduits dans 8 universités et une école d'ingénieurs universitaire couvrent toutes les disciplines. Outre quelques vice-présidents ayant la formation continue en responsabilité, les entretiens ont principalement concerné des directeurs et des responsables administratifs de services de la formation continue, ainsi que des conseillers, ingénieurs ou chargés de mission travaillant dans ces services. Les organisations sont apparues diversifiées, avec une activité de formation continue plus ou moins centralisée, des effectifs des services de formation continue centraux variant de 3 à 40 personnes, des métiers hétérogènes dans leurs intitulés.

Dans les organisations les plus décentralisées, des interviews ont également été conduites à un niveau infraétablissement : dans deux IUT, l'un de « Sciences » et l'autre en « Carrières juridiques et sociales, droit, économie, gestion, information et communication », dans deux IAE (Instituts d'Administration des Entreprises), dans une composante de « Droit » et dans une d' « Anthropologie, Sociologie et Sciences du Langage ». En effet, des services de FC sont parfois constitués dans les composantes, notamment dans les IUT et les IAE ayant une forte tradition d'autonomie. Fréquemment, l'activité de FC est prise en charge par un service aux missions plus larges incluant le plus souvent l'alternance, parfois l'apprentissage ou encore les relations entreprises. Dans un seul cas, elle était regroupée avec la FI dans un service dédié à la FTLV. Le terme le plus fréquent pour désigner l'activité est celui de « formation continue », mais ici ou là sont évoquées « l'éducation permanente » ou la « FTLV ».

Au final, nous avons recueilli les perceptions de 28 personnes, 10 directeurs (le plus souvent des enseignants) et 5 responsables administratifs de services de FC, 4 vice-présidents, 8 personnels administratifs et un enseignant-chercheur référent pour la FC dans sa composante. Tous ont été interrogés à partir d'une même grille d'entretien semi-directive. Les principaux thèmes abordés étaient : la politique de formation continue de l'établissement, l'offre de formation continue, son pilotage et sa construction, les publics de la formation continue (profils, financement de la formation, finalités de la reprise d'études, etc.), les outils de connaissance et de suivi de ces publics, les critères de repérage et de classification. Tous les entretiens ont été enregistrés et retranscrits. Les propos des interviewés sont cités en *italique* dans le texte. Cette enquête offre donc une représentation par les acteurs de la formation continue universitaire eux-mêmes de l'offre de FC et de ses publics, du périmètre de cette offre et des discussions éventuelles sur les frontières avec la FI.

1. Un brouillage des frontières questionné dans les comparaisons internationales

La littérature internationale¹ insiste sur un point. Il n'existe pas de définition claire et partagée de la FTLV dans l'enseignement supérieur. Parce que la terminologie est imprécise. « *Les termes "apprentissage tout au long de la vie", "éducation des adultes", "éducation continue", "éducation supérieure continue", "éducation universitaire continue", "développement professionnel continu" sont utilisés indifféremment dans la littérature anglo-saxonne et lorsque les différences sont précisées, les frontières sont floues* » (Bourgeois & al., 1999 p.64, cité par Hanft & Knust, 2009, p.24). Parce que « *la FTLV est ouverte à différentes interprétations, les études de cas nationales, montrent que les apprenants sont des groupes très hétérogènes allant des professionnels très qualifiés et bien payés inscrits dans des programmes avancés à des personnes sans qualification antérieure entrant pour la*

¹ Les réflexions développées dans cette partie de notre article proviennent principalement de deux ouvrages (Slowey & Schuetze, 2012, Teichler & Hanft, 2009) et un article (Teichler, 1999) en langue anglaise. Les citations qui en sont extraites sont traduites par nous en français dans le texte. A notre connaissance, il n'existe pas de références équivalentes en langue française croisant les thèmes de l'enseignement supérieur et de la FTLV, offrant des approches systémiques sur la place des adultes dans l'enseignement supérieur et sur le rôle joué par les institutions d'enseignement supérieur dans l'éducation des adultes. Cette littérature offre donc des points de comparaison avec le cas français et permet également de voir que des problématiques que l'on pourrait estimer propres à la France sont présentes dans de nombreux pays.

première fois dans l'enseignement supérieur pour des raisons diverses » (Slowey, Schuetze, 2012, p. 14).

En préalable à toute comparaison, les travaux sur les systèmes nationaux de formation continue dans l'enseignement supérieur sont donc amenés à lister et discuter les critères permettant de distinguer un adulte d'un étudiant régulier et d'établir une frontière entre FI et FC. Les deux critères spontanés, l'âge et la durée d'interruption des études, sont d'emblée jugés insuffisants. Car l'âge est sujet à interprétation. Comment qualifier les étudiants de plus de 25 ans : éternels étudiants ou étudiants « matures », jeunes ou vrais adultes... ? Il en va de même pour la durée d'interruption d'études, car dans certains pays les études discontinues et à temps partiel sont encouragées et font partie d'un modèle de maturation de la jeunesse et de passage à l'âge adulte (Van De Velde, 2007). De ce fait, d'autres critères entrent en jeu, comme les buts et les conditions de la reprise d'étude (Teichler, 1999) ou encore les qualifications à l'entrée, les voies d'accès et les motivations (Slowey & Schuetze, op.cit). Il est d'usage de distinguer les adultes de par leurs conditions d'études spécifiques : temps partiel et horaires adaptés (cours du soir, du week-end...), discontinuités de parcours, formations courtes, sur-mesure ou séminaires, formations non diplômantes, enseignement à distance, cours en ligne, programmes non traditionnels pour le développement professionnel des diplômés... Ces conditions sont définies en opposition à une norme - implicite et théorique - sur les conditions d'études des étudiants traditionnels : études à temps plein, parcours continus, formations longues et diplômantes, pédagogie classique en face à face, acquisition de compétences de début de carrière.

Les travaux de comparaison internationale s'attachent aussi à classer les adultes dans l'enseignement supérieur. Par exemple, Teichler (1999) identifie trois profils en fonction des buts poursuivis et des caractéristiques individuelles. Le « *développement professionnel continu* » s'adresse à des personnes déjà diplômées du supérieur, titulaires *a minima* d'un diplôme de premier cycle avec deux variantes, selon que l'objectif est d'actualiser les connaissances « refreshers ») ou d'évoluer professionnellement et se reconverter (« recyclers »). Les « *reprises d'études différées* » concernent des personnes ayant le niveau d'études requis pour suivre des études supérieures, mais les ayant différées dans le temps. Les « *reprises d'études de type seconde chance* » concernent des personnes n'ayant pas ce niveau, mais souhaitant accéder à l'enseignement supérieur après une expérience professionnelle. Cette classification évoque les deux finalités classiques des politiques d'éducation des adultes, la compétitivité économique et/ou la justice sociale. L'éducation permanente en permettant aux adultes d'actualiser leurs connaissances et de renforcer leurs compétences tout au long de la vie répond à des besoins économiques. En ré-ouvrant des opportunités de se qualifier tout au long de la vie, notamment pour des individus qui n'auraient pas eu la chance de les saisir en formation initiale, elle répond aussi à des enjeux de justice sociale (Doray, op.cit., Dubar, 2008).

Alors que les études différées et de seconde chance impliquent nécessairement des programmes réguliers diplômants au sein d'institutions traditionnelles, le développement professionnel continu ne se limite pas à des formations longues et diplômantes. Il peut ainsi être délivré par des organismes privés ou par les institutions d'enseignement supérieur, sur des programmes réguliers de facultés ou sur des programmes sur-mesure élaborés par des services FC relativement indépendants, parfois à la périphérie des institutions. Deux types d'organisation de la formation supérieure des adultes sont présents : des formations « segmentées » uniquement dédiées à des adultes et des formations « mixtes » (« co-study ») accueillant jeunes et adultes. Cet aperçu de la diversité et de l'hétérogénéité des profils, des programmes et des organisations montre combien la classification des adultes dans l'enseignement supérieur est une affaire complexe. Selon les contextes, chercheurs, acteurs et experts privilégient des critères qui leurs sont propres. Cependant, dans les comparaisons internationales deux visions opposées du périmètre de la FC émergent, une vision étroite et une vision large. Elles n'accordent pas la même attention à la question des frontières entre FI et FC.

L'Allemagne illustre la vision étroite. Jusqu'à récemment, le développement professionnel continu de titulaires d'un diplôme de premier cycle a été le cœur de la formation continue supérieure. Cette orientation a conduit les établissements à proposer une offre marchande de séminaires et de

formations courtes financée sur ressources propres². Les cours de préparation aux études supérieures, les cours de premier cycle pour étudiants non traditionnels sont absents. La formation des enseignants et les qualifications adossées à des cursus académiques complets (droit, médecine...) ne font pas partie de la FC. Celle-ci se distingue de la FI par son financement, ses programmes et ses publics confirmant « *l'idée bien établie que le système allemand d'éducation continue est totalement séparé du système d'éducation primaire, secondaire et supérieur* ». Mais la réalité serait plus nuancée : « *Sans dénoncer le fait qu'une telle séparation existe, il est important de signaler qu'elle n'est pas aussi prononcée et qu'il y a des opportunités pour que l'éducation continue joue un rôle accru dans le système d'éducation supérieure. Le système traditionnel d'enseignement supérieur allemand était très ouvert aux étudiants de tous âges et avec des degrés variés d'expérience professionnelle antérieure tant qu'ils y entraient par la voie traditionnelle. Les structures d'offre n'étaient pas régulées et offraient une grande flexibilité pour les étudiants traditionnels ou non traditionnels, cependant sans cours ciblés spécifiquement sur leurs besoins. Les adultes pouvaient profiter des avantages du système tant qu'ils se satisfaisaient des structures existantes et n'attendaient pas des cours sur mesure adaptés à leurs besoins. Le système offrait de la flexibilité et dans une certaine mesure des opportunités égales et des conditions identiques pour tous types d'apprenants* » (Teichler & Hanft, *op.cit.*, pp.2-3). Le système traditionnel a en effet toujours accueilli des étudiants matures : un étudiant allemand sur dix entame des études après 25 ans, deux tiers des étudiants ont déjà une expérience professionnelle ou sont salariés, un quart sont à temps partiel.

Mais dans de nombreux autres pays « *l'éducation supérieure continue est bien plus que le simple développement professionnel continu, c'est aussi une éducation seconde chance, une éducation loisir, du transfert de technologie, du temps partiel, de la formation à distance, en situation de travail ...* » (Osborne, 2004, *cité par* Hanft & Knust, p.25). Cette vision large des finalités de la FC est illustrée par le Royaume-Uni, où l'éducation supérieure continue concerne toute la palette possible de programmes et de publics : formations courtes ou longues, préparations à l'enseignement supérieur, programmes diplômants de tous niveaux, étudiants sans qualification supérieure et diplômés revenant aux études... Une telle vision extensive résulte d'un certain pragmatisme. Les modes de financements ne sont pas clivant, car jeunes et adultes payent les mêmes frais d'inscription élevés. Les cours mélangent les âges, car la moitié des 18-30 ans est en études supérieures. La distinction la plus répandue n'oppose donc pas la FI à la FC, mais les études à temps partiel aux études à temps plein.

Cette classification prévaut également au Québec où l'on constate que les études à temps partiel s'adressant au départ à des adultes salariés afin qu'ils puissent combiner étude et emploi, attirent de plus en plus d'étudiants salariés (Doray et Manifet, 2015). De manière parallèle, au Royaume-Uni, l'université ouverte (« Open University »), université à distance créée pour des adultes avec le soutien des lobbys de l'éducation des adultes et pionnière dans la mise en place de programmes modulaires, s'ouvre de plus en plus aux jeunes³. Par ailleurs, dans les universités traditionnelles, la responsabilité de la FC est de plus en plus confiée aux facultés et de moins en moins à des services spécialisés. Dans ce système dérégulé et décentralisé, dans lequel les financements publics dépendent des accréditations, la formation continue supérieure, levier pour la croissance économique, facteur de cohésion sociale et de développement personnel, devient aussi un marché sur lequel les universités doivent élargir leur participation. Avec des formations de plus en plus ouvertes à tous les âges, l'éducation supérieure basique et la formation continue ne sont pas regardées comme des activités séparées. La question des frontières disparaît.

² Malgré une loi des années 70 insistant sur l'importance de la formation continue supérieure, l'activité est restée périphérique, l'essentiel des financements de l'enseignement supérieur en Allemagne étant concentrés sur des programmes réguliers diplômants et sur la recherche. Le déploiement des formations courtes et des séminaires a également été freiné par des procédures administratives peu souples.

³ Cette université mixe des publics de tous âges sans prérequis : seul un tiers de ses étudiants possèdent un diplôme avant d'y entrer.

Dans cette vision large, laissant ouvertes toutes les finalités de la FC, « *il ne serait plus possible d'isoler les jeunes et les adultes ni d'établir une classification précise des différents types d'étudiants adultes ; ce qui serait en revanche nécessaire c'est que les institutions d'enseignement supérieur acceptent le challenge de servir des groupes d'étudiants de plus en plus hétérogènes* » (Abrahamson, 1986, p.71 cité par Teichler, 1999, p.179). Il faudrait donc renoncer à classer les adultes. Mais Teichler émet une autre piste de réflexion. Ce brouillage des profils d'adultes apprenants, ce flou sur les frontières, ne sont-ils pas la résultante d'un brouillage des politiques d'éducation des adultes et de leurs finalités, voire la fin des politiques d'éducation des adultes ?

2. En France, une démarcation officielle adossée aux modes de financement

Quelle est la vision du périmètre de la formation continue supérieure en France ? Et donc de ses frontières avec la formation initiale ? Ce périmètre est tout d'abord défini par la loi. Dès 1968, la loi Faure crée des « *universités autonomes devant s'ouvrir à la formation des adultes* » (Denantes, 2006). Mais les textes qui gouvernent la formation continue supérieure datent des années 80. En 1984, la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur proclame l'existence d'un service public avec comme mission la formation initiale et continue. En 1985, un décret d'application « *a pour objet de permettre aux établissements d'assurer les missions de FPC et d'éducation permanente définies au livre IX du code du travail* »⁴. Depuis 1984 - les formulations du code de l'éducation sont demeurées inchangées à ce jour - « *la formation continue s'adresse à toutes les personnes engagées ou non dans la vie active. Organisée pour répondre à des besoins individuels ou collectifs, elle inclut l'ouverture aux adultes des cycles d'études de formation initiale, ainsi que l'organisation de formations professionnelles ou à caractère culturel particulières* »⁵.

Entre code de l'éducation et code du travail, le périmètre de la formation continue supérieure présente une dualité originale et des tensions entre régulations publique et marchande (Manifet, 2012, 2015). C'est pour partie un service public financé par l'État. Avec l'obligation faite aux établissements d'ouvrir aux adultes les cycles de formation initiale, le code de l'éducation introduit un flou sur les frontières entre FI et FC. C'est aussi une offre sur le marché lucratif de la FPC encadrée par le Code du travail. La possibilité donnée aux établissements de développer une offre marchande financée par les employeurs ou des fonds publics est structurée par les dispositifs issus de la loi de 1971 et ses réformes successives : le plan de formation à l'initiative de l'employeur destiné à l'adaptation des compétences des salariés et le congé de formation à l'initiative de l'individu à visée de promotion sociale instaurés dès 1971 ; le contrat de professionnalisation pour les jeunes et pour les demandeurs d'emplois de plus de 26 ans, les stages pour les demandeurs d'emploi développés à partir des années 80 en tant qu'instruments de lutte contre le chômage.

En cohérence avec ce cadre législatif, les publications ministérielles fournissent également une vision officielle de la FC. En première lecture, cette vision statistique emprunte aux deux exemples de l'Allemagne et du Royaume-Uni. C'est une vision large, l'offre englobant cours de préparations aux études supérieures, formations courtes, programmes diplômants... C'est aussi une vision cloisonnée par les modes de financement, la FI par l'État, la FC par des ressources propres. Les établissements adoptent donc des systèmes de comptabilité distincts des inscriptions sous les régimes de la FI et de la FC, des systèmes de gestion séparés des flux financiers. Ils font remonter au ministère une

⁴ Décret n°85-1118 du 18 octobre 1985 relatif aux activités de formation continue dans les établissements publics d'enseignement supérieur relevant du ministre de l'Éducation nationale.

⁵ Extrait Art. 5. Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur.

enquête spécifique sur leur activité de FC⁶ qui vient alimenter les publications sur ce champ, distinctes de celles sur la FI et l'apprentissage.

Dans ces publications, seuls des critères administratifs et financiers sont retenus pour classer les adultes (Grille, 2015). Ainsi le « *type de formation continue* » suivi sont : les formations diplômantes, débouchant sur un diplôme national ou un diplôme d'université (DU), les formations courtes qui « *attestent d'une qualification professionnelle acquise, bien qu'elle ne débouche pas sur un titre* », les conférences interâges et enfin les prestations d'accompagnement (VAE⁷, bilans, autres). En 2013, un tiers des inscrits en FC suivent une formation préparant à un diplôme national ou à un titre inscrit au RNCP¹, 19 % préparent un DU, principalement de discipline médicale, un quart participent à des formations courtes et 19 % suivent des conférences culturelles interâges. Le « *type de diplôme délivré* » est également connu. Environ 83 000 diplômes ont été délivrés en FC, dont deux tiers de diplômes nationaux⁸. Sur les 56 200 diplômes nationaux délivrés, on compte 37 % de licences, 30 % de masters, 12 % de diplômes de niveau IV (principalement des DAEU, diplôme d'accès aux études universitaires, équivalent du baccalauréat). Ces données traduisent la double orientation de l'offre de formation continue supérieure sur le développement professionnel continu de diplômés de premier cycle venant suivre un master et sur des études différées en licence ou de type seconde chance comme le DAEU.

Les adultes sont également classés selon « *l'origine des ressources* » : la moitié provient des entreprises ou organismes collecteurs, 22 % des particuliers et stagiaires, 20 % de fonds publics et 7 % d'autres financeurs (Grille, *op. cit.*). Mais rien ne permet de dresser vraiment le portrait de ces adultes dans l'enseignement supérieur : ni l'âge, ni le niveau d'éducation initiale, ni la durée d'interruption d'études, ni les buts, ni les conditions de la reprise d'études - à l'exception de parcours de VAE - ne sont renseignés. D'ailleurs, les publications n'évoquent pas des adultes, mais des « stagiaires » de la FPC lucrative. Seul un critère « *la situation vis-à-vis de l'emploi* » rend compte du statut des personnes avant ou pendant la formation, ce qui revient à évoquer le mode de financement (cf. tableau). En 2013, 36 % des stagiaires étaient des salariés financés (27 % sur le plan, 2 % en congés et 7 % en contrat de professionnalisation, avec pour cette seule catégorie une indication d'âge, plus ou moins de 26 ans), 12 % des demandeurs d'emplois bénéficiant le plus souvent d'un financement public, 33 % des particuliers inscrits à leur initiative (hors interâges, 15 %) et 7 % des actifs non-salariés.

⁶ Enquête n° 6 auprès des établissements d'enseignement supérieur publics sous tutelle du ministère en charge de l'enseignement supérieur et qui réalisent de la formation continue.

⁷ Validation des acquis de l'expérience.

⁸ Les diplômes nationaux délivrés en FC représentent 11 % de l'ensemble des diplômes nationaux délivrés tous types de formation confondus, FI ou FC (Grille, 2015).

Stagiaires et heures stagiaires en formation selon la situation face à l'emploi en 2013 et évolution depuis 2003 (universités, universités de technologie, INP, IUT, CNAM et centres régionaux du CNAM, écoles d'ingénieurs et grands établissements)

	Nombre de stagiaires 2013	Heures stagiaires y.c. stage pratique	Durée y.c. stage 2013	Évolution 2003-2013 Nombre de stagiaires
Au titre du plan de formation	27 %	16 %	95	14 %
Au titre du congé individuel de formation (y.c. agents de l'État)	2 %	5 %	366	-23 %
Sous contrat de professionnalisation (hors apprentissage)	7 %	22 %	530	343 %
<i>Dont moins de 26 ans</i>	6 %	20 %	547	%
<i>Dont 26 ans et plus</i>	1 %	2 %	409	
Total salariés	36 %	43 %	194	28 %
Demandeurs d'emploi relevant d'un dispositif d'aide	8 %	13 %	255	-4 %
Autres demandeurs d'emploi	5 %	9 %	307	
Total demandeurs d'emploi	13 %	21 %	274	
Inscrits à leur initiative	33 %	30 %	145	
Inscrits à leur initiative au titre de l'interâge	11 %	2 %	29	
Total inscrits à leur initiative	44 %	32 %	117	-3 %
Professions libérales, de santé, commerçants, artisans...	7 %	4 %	86	40 %
Total	100 %	100 %	162	15 %
	4 980 709	80 892 060		

Source : tableau élaboré à partir de la base de données statistiques du système éducatif français (<http://www.education.gouv.fr/bcp>)

3. Une démarcation interrogée par les acteurs et les usages

La démarcation officielle entre FI et FC est-elle aussi aisée sur le terrain ? Les propos des acteurs montrent que c'est le cas dès lors que les stagiaires bénéficient d'un financement. En revanche, le flou règne pour les particuliers dès lors qu'ils sont non financés et payent eux-mêmes leur formation. Cela pose de manière opérationnelle des problèmes de repérage et conduit les acteurs à mobiliser des critères complémentaires.

3.1. Les difficultés du repérage des adultes en reprises d'études non financées

Les particuliers représenteraient bien plus que les 33 % des stagiaires comptabilisés officiellement. En effet, une partie d'entre eux échappent aux statistiques. Ils ne sont pas recensés et demeurent invisibles, car inscrits en formation initiale. Cette pratique des universités a toujours existé : « *C'est une tradition, à l'université, que d'intégrer aux effectifs de la formation initiale des adultes en reprise d'études qui ne bénéficient pas des fonds de la FPC. Ils s'acquittent ainsi du tarif de la formation initiale pris en charge sur la dotation ministérielle* » (Manifet, 2015). Par exemple, au milieu des années 90, deux inscrits sur dix en formation initiale seraient des adultes (Bédouvé, Lespinasse, 1995). Les acteurs interrogés évoquent cette situation d'adultes « *noyés en FI* », « *il y en a partout, c'est la loi* ». Le nombre grandissant des reprises d'études de jeunes sortants de l'enseignement supérieur après un bref passage sur le marché du travail (Mora, 2014) réactive aujourd'hui cette problématique.

Si cette présence d'adultes « non repérés » et inscrits sous le régime de la FI semble courante, les acteurs interviewés soulignent pourtant l'importance du repérage et de la classification des individus. Au-delà des raisons purement administratives – faire remonter des statistiques fiables au ministère – l'identification des adultes en reprise d'études est liée à des enjeux financiers, à la fois pour l'université et pour l'individu.

Du repérage va en effet dépendre le montant des ressources propres issues de la formation continue. Si un adulte n'est pas repéré, il va s'acquitter des droits d'inscription de la FI. S'il est identifié, l'université va pouvoir lui facturer des frais de formation : « *Pour l'établissement (...) le bon repérage du public va nous aider à voir si c'est un public qui va devoir payer ou non des frais de formation* » (Responsable administratif service FC, université). Les universités prévoient généralement un tarif spécifique pour les reprises d'études non financées, bien moins élevé que celui de la formation continue financée dont la référence est le coût complet. Certaines permettent également aux particuliers de bénéficier en outre de réduction sur ces tarifs spécifiques, en mettant en place des commissions d'exonération, qui examinent les dossiers des candidats et prennent en compte leur situation personnelle. Certains établissements systématisent ces commissions et pratiquent des tarifs très bas pour des motifs qualifiés « *d'éthiques* », ouvrir la formation à tous. À l'opposé, d'autres ne pratiquent aucune exonération et le tarif individuel demeure assez élevé : « *Pour le public qui pourrait être en reprise d'études ou relever de la FC, mais sans financement, on applique automatiquement une exonération de 90 %, donc le public paie 10 % du coût de cette formation-là. Par exemple, un master évalué à 7000 € passe à 700 €. Mais sur les 10 %, nous tenons une commission d'exonération pour l'exonération de ce 10 % dans certains cas* » (Vice-président CFVU⁹, université) ; « *Si les gens n'ont pas de financement, c'est divisé selon les cursus par deux, par trois ou par quatre. C'est complètement harmonisé. Et les tarifs, il n'y a rien de négocié, il n'y a aucune condition d'exonération.... La licence générale, la moulinette donne 4 000 euros en tarif plein, et la décision du conseil d'administration, c'est qu'une personne non financée, c'est divisé par quatre, donc c'est 1 000* » (Directeur service FC, université).

Par ailleurs, les acteurs soulignent que le repérage va également permettre aux adultes d'être pris en charge par les services FC. Ces derniers vont alors pouvoir étudier leur dossier, leur droit à financement, leur proposer éventuellement des prestations particulières, et *cetera*, autant d'interventions destinées à améliorer les conditions de reprise d'études : « *Quand on parle des enjeux qui touchent aux personnes elles-mêmes, derrière le repérage d'une personne, il peut y avoir le fait que la personne pourra ou non continuer à bénéficier par exemple d'une indemnisation par le Pôle Emploi. Si la personne est mal repérée, mal identifiée et donc mal codifiée dans notre système d'information, elle peut perdre ses indemnisations au chômage. Il peut y avoir un enjeu de financement, c'est-à-dire qu'une personne peut venir à l'université en pensant qu'elle n'a aucun droit à financement, ne pas être bien informée* » (Responsable administratif service FC, université).

Afin de repérer ces adultes qui ne bénéficient d'aucun financement, les universités utilisent des critères individuels, qui n'apparaissent pas dans les catégories retenues par le ministère. L'âge (plus de 28 ans) et la durée d'interruption des études (au moins deux années) sont les critères fixés pour distinguer un individu relevant de la FC d'un individu relevant de la FI, même s'ils ne sont pas toujours pris en compte de la même manière selon les universités et les composantes : « *Nous, on a réglé le problème de repérage des statuts d'une façon assez drastique. Au-delà de 28 ans, on est en formation continue, point à la ligne. Par contre, avant 28 ans, quand on a la fameuse deux années d'interruption, c'est au choix...* » (Directeur du service FC, université) ; « *Ce qui définit un public de formation continue c'est, pour moi, le fait que c'est quelqu'un qui est entré à un moment donné dans la vie active, au sens large (...) si quelqu'un s'est arrêté avec un bac +1 et a travaillé deux ans et revient suivre une formation à l'université, il a travaillé, il a ouvert des droits sociaux, ça sera un public de formation continue* » (Vice-président FTLV, université).

Malgré l'existence de ces critères, de nombreux adultes demeurent inscrits sous le régime de la FI. Pour les acteurs interviewés, cette situation résulte le plus souvent de difficultés de repérage sur les chaînes d'inscription. Des solutions sont alors recherchées, comme la formation des personnels administratifs à l'identification et à l'accueil de ces publics. Mais parfois aussi, certaines UFR ne cherchent pas à repérer les adultes. Le manque de moyens est alors évoqué, mais l'absence de volonté de créer des dispositifs d'accueil pour ces publics est quelquefois sous-jacente : « *C'est vrai*

⁹ Commission formation et vie universitaire.

qu'on a un vrai problème de repérage qui est d'abord, je pense, lié (...) d'une part à un public de masse qui arrive (...) le deuxième aussi c'est le manque de moyens humains. On a pendant longtemps eu tout juste une personne à mi-temps sur cette question-là. La formation continue a longtemps été un parent pauvre chez nous...» (Référente FC, composante université). Par ailleurs, l'inscription d'adultes sous le régime de la FI peut également permettre à certaines composantes, qui connaissent une baisse de leurs effectifs, de remplir leurs formations. Face à cette hétérogénéité, les services de FC affichent une volonté d'harmoniser les pratiques, parfois freinée par des intérêts divergents au sein des composantes : *« Je ne vous cacherais pas que pour en tout cas une université... qui est en Arts, Lettres et Langues, donc sur des domaines qui en général, y compris en FI, à la rentrée de licence ne sont pas toujours porteurs... nous avons des problématiques de recrutement... Donc aujourd'hui le ministère... nous demande d'assurer des missions de formation continue sans que nous ayons les moyens qui vont avec. Et en nous mettant dans le dilemme qui d'ailleurs parfois se retrouve dans les discussions entre services de formation continue et services de scolarité dans les établissements sur la problématique du repérage des adultes, où finalement chacun va tirer la couverture de son côté entre les services de formation continue qui vont dire il faut que tous nos publics soient repérés et les autres qui disent, si ça se joue nous à 140 étudiants... 140 étudiants ça compte* (Vice-président CFVU, université).

Les entretiens soulignent ainsi la préoccupation des acteurs de la formation continue universitaire de repérer les adultes en reprises d'études afin de les inscrire sous le régime de la FC. En l'absence de financement, seuls des critères individuels permettent aux universités de les différencier du public de formation initiale. Or, au moment de l'enquête réalisée en 2014, une note de la DGESIP, publiée suite à un contentieux, rappelle que l'inscription en FC dépend uniquement de l'existence d'une convention ou d'un contrat de formation incluant des prestations spécifiques : *« Ni l'âge limite de 28 ans au-delà duquel les individus ne peuvent bénéficier de la sécurité sociale étudiante, ni l'interruption d'au moins deux ans des études ne constituent des critères réglementaires autorisant l'inscription d'une personne en formation continue (...) La distinction principale entre les régimes de formation initiale et continue résulte donc bien du critère de conventionnement, spécifique à la formation continue, qui se traduit par la signature d'une convention ou d'un contrat de formation professionnelle (...) Ce critère détermine le statut de « stagiaire de la formation continue » (...) Il autorise les établissements à fixer une tarification plus élevée que les droits d'inscription prévus pour la formation initiale dans la mesure où le stagiaire bénéficie d'une ingénierie et de prestations spécifiques de formation qui constituent l'objet de la convention (...) Lorsque la personne ne bénéficie pas d'une prise en charge par un tiers financeur public ou privé, mais souhaite qu'une ingénierie particulière soit apportée à la formation demandée, un contrat de formation professionnelle doit donc être établi. La personne relève de la formation continue et doit acquitter le tarif correspondant. Elle peut cependant demander à bénéficier d'une réduction dont le montant dépendra de la tarification votée en conseil d'administration »* (DGESIP, 2013).

Dans le cas contraire, l'individu relève du régime de la reprise d'études non financée et doit s'acquitter des frais d'inscription de la FI : *« Dans le cas où la personne ne bénéficie d'aucun financement institutionnel, et en l'absence de contrat et d'aménagements particuliers de la formation qu'elle souhaite suivre, la personne relève du régime de la reprise d'études non financée. Les frais d'inscription doivent alors être les mêmes que ceux acquittés par les étudiants « classiques » en formation initiale (...) Ce régime d'inscription permet néanmoins aux établissements de recenser les publics adultes reçus et de bénéficier d'une allocation de moyens égale à celle perçue pour les étudiants en formation initiale »* (DGESIP, op. cit.). La note rappelle ainsi l'importance de l'identification des différents publics de l'université : *« Il en va d'une plus juste répartition des moyens et d'une meilleure évaluation de l'engagement des établissements en faveur de la formation tout au long de la vie »*. Ceci nécessiterait la mise en place de moyens supplémentaires dans les universités pour améliorer le repérage des publics.

Ce rappel de la DGESIP vient donc remettre en cause les pratiques de tarification observées dans les universités et interroge sur les conséquences qui peuvent en résulter. L'application de ces règles

pourrait entraîner une diminution des ressources propres issues de la FC. En effet, dans les établissements enquêtés, les adultes ne bénéficient que très rarement d'un service particulier (accompagnement, aménagement de la formation...) justifiant des droits d'inscription plus élevés que ceux de la formation initiale.

3.2. De jeunes alternants en formation continue

Si de nombreux adultes en reprise d'études sont inscrits sous le régime de la FI, paradoxalement de plus en plus de jeunes n'ayant jamais quitté le système éducatif relèvent aujourd'hui de la FC. Ce constat ne suscite aucune discussion de fond pour les acteurs interviewés. La présence de jeunes inscrits sous le régime de la FC s'explique par la forte poussée de l'alternance dans les formations, qui mobilise un dispositif de la formation professionnelle continue, le contrat de professionnalisation. Ce dernier entre dans le périmètre des activités des services de formation continue, souvent avec un autre dispositif relevant, pour sa part, de la formation initiale, le contrat d'apprentissage. Ainsi, dans cinq des neuf établissements enquêtés et deux IUT, un service commun couvre la formation continue, l'alternance et/ou l'apprentissage, ce qui crée un flou entre FI et FC dans les organisations.

Dans les discours, le terme alternance est donc souvent utilisé indifféremment pour le contrat de professionnalisation et le contrat d'apprentissage. Leur proximité est en effet souvent soulignée, notamment en termes d'aménagement de la formation et de pédagogie. Les modes de financement sont en revanche différents, ainsi que les conditions d'âge pour bénéficier de ces dispositifs. Seul le contrat de professionnalisation est possible au-delà de 26 ans, pour les demandeurs d'emploi : « *Il se trouve que [pour l'apprentissage], ce sont des places ouvertes à des jeunes gens qui ne sont pas en emploi donc évidemment, ça a basculé du côté de la FI. Mais dans la pratique [...] ce sont les mêmes formations qui accueillent le public. Je dirais que l'offre de formation, elle est vraiment façonnée par des années et des années d'ouverture d'unités de formation par apprentissage* » (Vice-président CEVU¹⁰, université) ; « *L'apprentissage c'est une modalité de la FI, il ne faut pas l'oublier, mais qui a des similitudes très fortes, c'est pour ça aussi que c'est dans mon périmètre, avec ce qu'on fait en termes de contrat de professionnalisation. Parce que sur la modalité pédagogique, il n'y a pas de différence, sur le contrat et le financement il y a des grosses différences* » (Directeur service FC, université).

Le contrat de professionnalisation devient donc une voie majeure du développement de la FC à l'université mobilisant les moyens des services FC, parfois au détriment des autres publics : « *[Sur 370 personnes en FC], à la louche, on a 300 contrats pro, 60 contrats d'apprentissage, et le reste : CIF, DIF, demandeurs d'emploi...* » (Chargé de mission FC, IUT). Les entretiens réalisés soulignent en effet la volonté des établissements de développer l'alternance. Cet engouement touche toutes les strates de l'université, des services de formation continue qui l'impulsent et incitent les UFR à la développer jusqu'aux responsables de formation dans les composantes : « *On avait un noyau fort sur l'IUT, sur l'IAE, et on a des composantes chez qui l'essaimage s'est bien produit... Et on travaille sur la faculté de droit où maintenant ils sont conquis et ça avance, alors qu'avant ils ne l'étaient pas* » (Vice-président FTLV, université) ; « *Un des objectifs de notre université, c'est de passer 100 % de ces licences pro en alternance et 50 % des masters pro. Cette année, on passe au 100 % en licence pro, donc c'est vraiment contacter les enseignants et les aider dans le montage des dossiers. Et surtout, les outiller aussi, que ce soit avec des livrets, avec les bons plannings, les aider au niveau pédagogie à coordonner les choses, à voir comment ils peuvent moduler un peu leur diplôme pour passer de la formation initiale à de la formation en alternance, sans non plus tout modifier* » (Directeur service FC, université). Les statistiques confirment que le nombre de stagiaires en contrat de professionnalisation a fortement augmenté : de 2 % des stagiaires en 2003 à 7 % en 2013, soit une croissance de 343 % alors que l'augmentation moyenne globale des inscrits n'est que de 15 % (cf. tableau).

¹⁰ Conseil des études et de la vie universitaire.

Mais dans les faits, les contrats de professionnalisation ne sont que très rarement pourvus par des adultes : dans près de neuf cas sur dix, leurs bénéficiaires ont moins de 26 ans (cf. tableau). Ce contrat revient en effet moins cher aux employeurs pour cette catégorie d'âge. Il concerne donc essentiellement des jeunes en poursuite d'études et apparaît proche, dans ses usages, de la formation initiale : *« L'alternance, on est quand même sur du jeune qui peu ou prou poursuit des études sous une voix différente. Si on regarde ce qu'on peut faire en termes de contrat de professionnalisation adulte, c'est-à-dire au-delà de 26 ans, en général c'est mineur tout simplement parce que ça coûte plus cher à l'entreprise. Donc quand une entreprise a le choix entre un jeune qui ne coûte rien et un vieux qui coûte cher, je fais un peu caricatural volontairement, en général elle se dirige vers le jeune qui coûte moins cher et je ne lui en veux pas »* (Directeur service FC, université).

Ainsi, pour les acteurs interviewés, le choix de l'alternance est avant tout une réponse aux enjeux de professionnalisation. En effet, le mouvement de professionnalisation s'est accéléré suite à la LRU (2008) qui confie aux universités la mission d'insertion professionnelle aux côtés des missions traditionnelles de recherche et de formation (Quenson *et al.*, 2012, Rose, 2014). En outre, toute formation doit désormais afficher une finalité professionnelle en vue de son habilitation par la tutelle : *« C'est vrai que notre souci, et c'est en lien avec la professionnalisation et l'insertion professionnelle, c'est quand même d'ouvrir des formations en alternance »* (Responsable administratif service FC, IUT). Par ailleurs, les contrats en alternance représentent pour les établissements une rentrée financière non négligeable dans un contexte de contraintes budgétaires : *« C'est vrai quand même que la source principale de financement pour l'IUT, c'est toutes les formations ouvertes en alternance. Globalement, il faut savoir que ça représente presque deux tiers de nos recettes »* (Responsable administratif service FC, IUT) ; *« Parce que la plupart des composantes de l'université, elles vivent en ce moment... elles vivent grâce à cet argent. La dotation de l'État si vous voulez est devenue un détail par rapport à l'argent de la formation continue, d'alternance et d'apprentissage...Oui, si on ne faisait plus de formation continue, d'alternance et d'apprentissage, il n'y aurait plus de formation dans notre université. Il ne faut peut pas trop le dire comme ça, mais c'est le cas... »* (Directeur service FC, université).

Si le contrat de professionnalisation entraîne bien une augmentation des effectifs inscrits en FC, il se focalise sur une catégorie de public, des jeunes, qui, au cours de leur cursus universitaire, vont passer un diplôme en alternance. Il est ainsi essentiellement utilisé pour professionnaliser les parcours de formation des jeunes en vue d'une primo insertion, occultant d'autres voies de développement possibles de la FC à l'université, comme la mise en place de formations spécifiquement pensées pour les adultes. Ainsi, les moyens dédiés à la formation continue universitaire, déjà jugés nettement insuffisants pour lui permettre de développer (Igeanr, 2014), tendent, qui plus est, à être concentrés sur un seul type de dispositif.

Conclusion. Des frontières floues entre FI et FC qui révèlent le manque de préoccupation des universités pour les adultes

Le brouillage des frontières est donc une réalité comme le montrent les catégories hybrides entre FI et FC observées. Les reprises d'études non financées désignent des adultes comptabilisés en FC et financés sur le mode de la FI. Des jeunes alternants sont comptabilisés et financés sur le mode de la FC. Au-delà de ce résultat, la principale conclusion réside dans le contraste entre la vigueur des débats sur la manière de classer des adultes non financés et la quasi-indifférence vis-à-vis du classement en FC de jeunes alternants soulignant l'importance des enjeux financiers auxquels font face les universités. La manière de classer les adultes non financés a une traduction immédiate sur la dotation et sur les ressources propres. Que les contrats de professionnalisation soient accaparés par des jeunes ou des adultes, l'impact économique est identique. La question de la classification des adultes apprenants en France serait avant tout une question financière.

Ce résultat interroge la manière dont les universités se préoccupent des adultes. Les contraintes financières seraient-elles le principal moteur de l'offre de formation continue ? Celle-ci ne fait pas l'objet d'un processus politique, d'un portage fort par des acteurs exprimant des attentes et engageant des négociations, comme le résumait ces propos d'un directeur de service formation continue d'une université de Sciences : *« Comment je vais vous dire ça, le plus politiquement correct possible. Oui c'est porté politiquement, mais on ne sait pas trop ce qu'on va en faire. C'est-à-dire qu'il n'y a pas pour l'instant de définition claire d'axes stratégiques en dehors d'opportunités. Je dirais ça. Ce n'est pas une des préoccupations majeures de l'établissement. C'est pourtant un axe majeur »*. L'offre est donc lue comme une réponse à des opportunités dont se saisissent les acteurs de la formation continue dans les établissements. Ici, face à l'obligation d'ouvrir la FI aux adultes, sans moyens supplémentaires, l'inscription en FI offre une réponse simple, à défaut de répondre aux besoins spécifiques des adultes, ce qui supposerait une pédagogie adaptée. Ailleurs, l'inscription en FC assorti de prestations facturées permet de faire rentrer des ressources nouvelles. Face aux besoins de la professionnalisation, l'alternance offre des solutions dont se saisissent les universités. *« Et là-dessus on a agité le cocotier en allant voir tous les collègues dans toutes les UFR en disant, c'est formidable il faut absolument faire de l'alternance et de la formation continue parce que c'est notre rôle et puis parce que ça rapporte un peu de sous à l'université également et parce que l'un entraîne l'autre »* (Directeur service FC, université).

La croissance de l'alternance tend à occulter la stagnation, voire la réduction des autres publics, salariés en congé de formation, demandeurs d'emploi... Or l'alternance ne constitue pas une politique de FTLV au sens strict, car elle profite peu aux adultes. *« Tout ceci suggère que l'enseignement supérieur ne joue pas une stratégie claire et proactive en matière d'éducation professionnelle continue de ses diplômés. Dans la plupart des pays, il n'y a pas d'approche politique consistante du rôle que l'enseignement supérieur pourrait jouer dans le cadre du Long life learning. L'espoir que l'éducation professionnelle continue devienne une source lucrative de revenu pourrait rendre les institutions plus réactives. Une nouvelle étape de développement serait atteinte si les universités devenaient force de proposition (...) À la question souvent posée : les universités occupent-elles les places laissées vacantes sur le marché pour l'éducation continue des diplômés ou servent-elles une fonction spécifique au sein de l'enseignement supérieur professionnel ? »* (Teichler, 1999, p.183), nous apportons des réponses qui invitent au pessimisme. Les adultes sont les grands perdants des pressions financières qui s'exercent sur les systèmes d'enseignement supérieur en France comme dans de nombreux pays (Slowey, *op. cit.*).

Bibliographie

- Abrahamsson K. (1986), *Adult Participation in Swedish Higher Education*, Almqvist & Wiksell International, Stockholm.
- Agulhon C. (2004), « La formation continue à l'université. Logique républicaine ou logique libérale ? », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3, p. 193-214.
- Bédoué C., Lespinasse M. (1995), « L'université et ses publics », *Éducation et formation*, n° 40, p. 33-46.
- Bourgeois E., Duke C., Guyot J.-L. and Merrill B. (1999), *The Adult University*, Buckingham: Open University Press.
- Denantes J. (2006), *Les universités françaises et la formation continue : 1968-2002*, Paris, l'Harmattan.
- Dgesip (2013), *Précisions sur l'application des textes réglementaires concernant les conventions d'enseignement et le régime d'inscription de personnes souhaitant reprendre des études dans l'enseignement supérieur*, Référence : note DGESIP B2 n°2013-0260 du 26 Juillet 2013.
- Doray P. (1997), « La formation continue à l'université : quelques balises pour aujourd'hui et demain ? » in *L'évolution de la population étudiante à l'université. Facteurs explicatifs et enjeux*, Québec, Presses de l'université du Québec, p. 119-135.
- Doray P. (2000), *Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec : quelques pistes de travail*, Cahiers de recherche du Girsef, n°5.
- Doray P., Manifet C. (2015), « Les adultes à l'université en France et au Québec : perspective comparée », *Communication présentée aux journées d'études, Formation continue universitaire et sécurisation des parcours*, Grenoble, Février.
- Dubar C. (2008), « Les changements possibles du système français de formation continue », *Formation Emploi*, n° 101, Janvier, p. 167-182.
- Grille J. (2015), « La formation continue universitaire marquée en 2013 par son caractère diplômant », DEPP, *Note d'information*, n° 36, oct.
- Hasan, A. (1997) « La formation tout au long de la vie », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 16, p. 35-47.
- Hanft A., Knust M. (2009), « Comparative Overview of Study Results », in Hanft, A. Knust M. Eds. (2009), *Continuing Higher Education and Lifelong Learning*, Springer, p. 23-71.
- Igeanr (2014), *L'implication des universités dans la formation tout au long de la vie*, Rapport n°2014-061.
- Manifet C. (2012), « La formation continue universitaire en France : un lieu de redéfinition du service public éducatif », *Éducation et sociétés*, vol. 30, n°2, p. 183-200.
- Manifet C. (2015), « L'éducation des adultes en France. Une mission hétérodoxe ? », *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, n° 14, p. 267-294.

- Merle V. (2004), De l'éducation permanente à la formation tout au long de la vie, *Travail et Emploi*, n° 100, p. 129-137.
- Mora V. (2014), *Quand les bacheliers reprennent le chemin des diplômes*, Céreq, *Bref*, n° 325, 4 p.
- Morvan Y., (2006), *La formation tout au long de la vie. Nouvelles questions, nouvelles perspectives*, Colloque de Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Osborne M., Sandberg H. & Tuomi O. (2004), A comparison of developments in University continuing education in Finland, the UK and Sweden, *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), p. 137-158.
- Quenson E., Coursaget S., Durand J.-P. (2012), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur : de la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse, Octarès Edition.
- Rose J. (2014), *Mission insertion : un défi pour les universités*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 240 p.
- Teichler U. (1999), « The university and lifelong learning » in Tuijmann A. & Schuller T. (Eds.) *Lifelong learning policy and research: proceedings of an international symposium*, p. 173-187, London, Portland Press.
- Teichler U., Hanft A. (2009), « Continuing Higher Education in a State of Flux : an international Comparison of the Role and Organization of Continuing Higher Education », in Hanft, A. Knust M. Eds. (2009), *Continuing Higher Education and Lifelong Learning*, Springer, p. 1-15.
- Slowey M., Schuetze, H.G. (2012), « All change – no change? Lifelong learners and higher education revisited » in Slowey M., Schuetze, H.G. Eds., *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners*, Routledge, 289 p.
- Van de Velde C. (2007), « Autonomie et insertion des jeunes adultes, une comparaison France-Danemark. », *Horizons stratégiques*, 2(4), p. 30-42.
- Vinokur A. (2003), « De la scolarisation de masse à la formation tout au long de la vie : essai sur les enjeux économiques des doctrines éducatives des organisations internationales. », *Éducation et sociétés*, 2/2003, n°12, p. 91-104.

Les publics de l'apprentissage à l'université Lille 1

Martine Cassette*

Introduction

En France, les filières en apprentissage ont connu une évolution importante dans l'enseignement supérieur : la part des apprentis dans les effectifs est passée de 14 % en 2000-2001 à un tiers en 2013-2014 ; La croissance a été particulièrement marquée au niveau bac+5.

Tableau 1 • Évolution des effectifs d'apprentis aux différents niveaux de l'enseignement supérieur

	Effectifs		
	2000-2001	2010-2011	2013-2014
Bac+2	35 553	62 074	74 048
Bac+3	9 448	19 189	22 937
Bac+5	6 185	30 142	41 027
Ingénieurs	4 644	12 706	17 351
Masters	0	9 522	13 441
Total enseignement supérieur	51 186	111 405	138 012
Total apprentissage	365 874	426 280	424 348

Source : MEN Repères et références statistiques.

Ce développement de l'apprentissage dans les établissements d'enseignement supérieur peut s'analyser de différentes façons :

- Des raisons financières : les formations cherchent à augmenter leurs ressources propres face à l'évolution des dotations ministérielles ; or, depuis plusieurs années, les différentes réformes de la taxe d'apprentissage orientent de plus en plus le produit de la taxe vers les formations en apprentissage et de moins en moins vers l'ensemble des formations constituant une « première formation technologique et professionnelle »¹.
- Des raisons pédagogiques : face à l'arrivée d'un public étudiant socialement diversifié, à des jeunes moins adaptés aux enseignements théoriques des études longues (DUT, BTS), l'apprentissage permet de former autrement que par le face-à-face pédagogique (« *la pédagogie de l'alternance constituerait un point pivot pour renouveler les modalités pédagogiques de l'enseignement supérieur* »²).

En outre, ces modalités pédagogiques entrent en résonance avec les envies des étudiants pour toujours plus de « pratique » dans les enseignements, des cursus à petits effectifs pour l'encadrement et des expériences professionnelles à multiplier dans leur CV.

* OFIP Université de Lille 1.

¹ Objectif de la taxe d'apprentissage : la taxe d'apprentissage a pour but de financer le développement des premières formations technologiques et professionnelles, cela signifie qu'elle peut couvrir la plupart des formations universitaires.

² *L'apprentissage dans l'enseignement supérieur : aujourd'hui et demain.* Juin 2014 MESR et CNFPTLV

À Lille 1, université où se côtoient les sciences et technologies d'un côté et l'économie-gestion de l'autre, la professionnalisation a commencé rapidement, bien avant le LMD, sous la forme d'un développement important du nombre de diplômes dits professionnalisés : DESS, IUP, magistère... Depuis quelques années les filières en apprentissage ont, elles aussi, connu un essor :

	2000-2001	2010-2011	2013-2014
Effectifs étudiants en apprentissage à Lille 1	0	370	814

Source : OFIP Université de Lille 1.

Un travail sur le fichier des étudiants inscrits en filière d'apprentissage a été réalisé en 2013-2014 ; cette première étude a montré que les filières en apprentissage à Lille 1 étaient organisées dans les diplômes déjà « professionnalisés » (9 % des étudiants inscrits en apprentissage étaient en DUT, 16 % en licence pro, 41 % en master, 34 % en ingénieur), qu'elles concernaient également des disciplines déjà « professionnalisées » (sciences de l'ingénieur, gestion).

Plus encore que les disciplines, la « composante » (UFR) semble déterminante dans la mise en place de filières en apprentissage : en effet, ce sont les composantes ayant depuis longtemps une forte implication dans la formation continue qui créent ces diplômes en apprentissage, ayant plus de facilités à respecter toutes les contraintes administratives et financières de ces filières, à dégager des ressources humaines pour gérer les premiers dossiers et à créer des innovations pédagogiques.

Une seconde étude a été réalisée à partir d'une enquête menée en mars-avril 2015 auprès des étudiants inscrits dans les filières en apprentissage de Lille 1, le but étant de mieux connaître les raisons de leurs choix, les difficultés rencontrées dans la recherche de l'entreprise et la satisfaction vis-à-vis de leur formation. L'enquête a été menée par mail et téléphone auprès des 853 étudiants inscrits à Lille 1 en apprentissage en 2014-2015, avec un taux de réponse de 80 %.

Tableau 2 • La population enquêtée

	Effectifs des apprentis enquêtés	Taux de réponse	Effectifs des apprentis répondants
DUT	60	77 %	46
Licence pro	134	81 %	109
Master	373	78 %	289
Ingénieur	286	84 %	239
Total	853	80 %	683

Composition des répondants	Sciences	SEG	Total
DUT	19	27	46
Licence pro	16	93	109
Master		289	289
Ingénieur	239		239
Total	274	409	683

Source : OFIP Université de Lille 1.

Si on compare les caractéristiques de ces étudiants en apprentissage avec les étudiants des mêmes filières en régime formation initiale classique³, on constate :

- Une part de femmes plus importante chez les apprentis (46 % contre 42 %) que chez les autres étudiants sauf dans les formations d'ingénieur (20 % contre 24 %).
- Peu d'étudiants étrangers dans les filières en apprentissage. (7 %).
- Au niveau de l'origine sociale, les étudiants en apprentissage dans les diplômes d'ingénieur sont d'origine moins favorisée que leurs homologues en filière classique (30 % de catégorie sociale supérieure contre 43 % en formation classique) alors que c'est l'inverse pour les autres diplômes.
- Les apprentis ont plus souvent eu un bac techno ou pro, (20 % contre 16 %)⁴ que les étudiants de ces mêmes diplômes en filière classique ; en ce qui concerne la mention et l'âge au bac, si globalement il y a peu d'écart entre les apprentis et les étudiants en filière classique, on note qu'en master, les apprentis semblent être de « meilleurs élèves » que les autres étudiants (68 % de mention au bac contre 55 % chez les autres ; 79 % d'étudiants à l'heure ou en avance au bac contre 72 % chez les autres).
- 53 % des répondants ont déjà été en apprentissage avant 2014-2015. Ce chiffre élevé s'explique de deux façons : d'une part les étudiants en dernière année d'écoles d'ingénieurs ont pu faire le choix de l'apprentissage dès le début de leur parcours dans cette école ; d'autre part les $\frac{3}{4}$ des répondants ont obtenu précédemment un DUT ou un BTS, formations dans lesquelles ils ont davantage eu la possibilité de suivre une formation en apprentissage que ceux ayant fait une licence classique.

L'enquête s'est intéressée à 3 points :

- Comment ces étudiants ont-ils connu la formation en apprentissage et pourquoi ont-ils choisi cette filière ?
- L'entrée en filière d'apprentissage se fait sur dossier de candidature mais suppose également qu'une entreprise accepte d'accueillir le jeune ; les étudiants ont-ils rencontré des difficultés pour la trouver ?
- Comment se passe leur formation et en sont-ils satisfaits ?

1. Connaissance et choix de l'apprentissage

41 % des étudiants ont connu l'existence de l'apprentissage en s'informant sur le diplôme qu'ils allaient faire, 26 % par le « bouche-à-oreille » (frère, ami...), 17 % par une formation antérieure (surtout vrai pour les licences pro et les ingénieurs), 9 % par un forum, un salon ou internet et 7 % par une entreprise (ou autre organisme) où l'étudiant a déjà fait un stage.

Un étudiant sur deux n'a postulé pour aucun autre diplôme que celui dans lequel il est inscrit en apprentissage. Pour ceux qui ont tenté d'autres formations, 44 % des apprentis ont été retenus dans au moins un autre diplôme que celui dans lequel ils sont inscrits lors de l'enquête.

³ Cf. tableau en annexe 1

⁴ Notamment en écoles d'ingénieurs (21 %)

Tableau 3 • Autres candidatures des étudiants en apprentissage

	A postulé pour un autre diplôme en alternance	A postulé pour un autre diplôme en formation initiale classique	N'a pas postulé ailleurs
DUT	29 %	27 %	44 %
Licence pro	47 %	15 %	39 %
Master	34 %	14 %	52 %
Ingénieur	38 %	14 %	48 %
Ensemble	37 %	15 %	48 %

Source : OFIP Université de Lille 1.

En faisant le choix de l'apprentissage, les étudiants semblent davantage préoccupés par l'assurance d'une insertion facilitée que par le financement de leurs études : 46 % voient dans l'apprentissage un tremplin pour l'emploi (56 % pour les masters), 34 % pensent ainsi suivre une formation avec plus de pratique, 15 % ont choisi l'apprentissage pour des raisons financières et 5 % par simple opportunité.

Tableau n°4 • Raison du choix de l'apprentissage

	Tremplin vers l'emploi	Suivi d'une formation avec plus de pratique	Raison financière	Simple opportunité
DUT*	(33 %)	(42 %)	(22 %)	(2 %)
Licence pro	46 %	34 %	17 %	4 %
Master	54 %	28 %	12 %	6 %
Ingénieur	41 %	38 %	15 %	5 %
Ensemble	46 %	34 %	15 %	5 %

* DUT : effectifs de répondants plus faibles que pour les autres types de diplômes (tableau n°2).

Source : OFIP Université de Lille 1.

L'argument qui domine⁵ est le fait d'avoir ainsi une expérience professionnelle valorisable sur leur CV, plus intéressante que celle procurée par un stage ; mais suivent de très près : un bon moyen de se former en conjuguant théorie et pratique et la connaissance du fonctionnement de l'entreprise.

Le choix de l'apprentissage pour des raisons financières est peu mis en avant (15 %), quel que soit le type de diplôme (tableau n°4) et quelle que soit la catégorie sociale des parents (tableau n°5).

Tableau n°5 • Raison du choix de l'apprentissage selon la PCS des parents

	Tremplin vers l'emploi	Suivi d'une formation avec plus de pratique	Raison financière	Simple opportunité
Sup*	50 %	26 %	20 %	4 %
Inf**	46 %	35 %	14 %	5 %
Autre***	46 %	34 %	14 %	5 %
Ensemble	46 %	34 %	15 %	5 %

* Catégorie sociale « sup » : les deux parents sont cadres, professions intermédiaires ou artisans, commerçants, chefs d'entreprise.

** Catégorie sociale « inf » : les deux parents sont ouvriers ou employés.

*** « Autre » : toute autre situation.

Source : OFIP Université de Lille 1.

⁵ Il a été demandé dans le questionnaire de donner une note d'importance à différents arguments en faveur de l'apprentissage.

L'entrée en apprentissage signifie souvent deux démarches parallèles, celle pour candidater dans la formation et celle pour trouver l'entreprise.

2. La recherche de l'entreprise, élément déterminant

Un apprenti sur deux n'a pas été aidé pour trouver son entreprise, mais seulement 9 % disent qu'ils en auraient eu besoin, notamment quand ils candidatent en master (12 %).

La recherche d'entreprise se fait majoritairement (42 %) par des réponses à des petites annonces alors que 14 % n'a pas eu besoin de candidater (notamment licence pro 23 %).

Tableau n°6 • Modalités de recherche de l'entreprise

	Réponses à des annonces	Candidatures spontanées ciblées	Candidatures spontanées un peu partout	Forum ou salon d'emploi	N'a pas eu besoin de candidater
DUT	(26 %)	(37 %)	(28 %)	(2 %)	(7 %)
Licence pro	22 %	34 %	18 %	3 %	23 %
Master	59 %	20 %	7 %	5 %	9 %
Ingénieur	32 %	37 %	10 %	5 %	16 %
Ensemble	42 %	29 %	11 %	4 %	14 %

Source : OFIP Université de Lille 1.

L'obtention de leur entreprise d'apprentissage a été d'abord le résultat d'une réponse à une petite annonce (25 %), mais la formation a également joué un rôle (24 %).

Tableau n°7 • Modalités d'obtention de l'entreprise

	Réponse à une annonce	Formation	Contact noué lors d'un contrat précédent	Candidature spontanée	Relation personnelle ou familiale	Forum ou salon d'emploi	L'entreprise l'a contacté
DUT	(18 %)	(27 %)	(5 %)	(32 %)	(18 %)		
Licence pro	13 %	31 %	15 %	22 %	16 %	3 %	
Master	37 %	21 %	16 %	11 %	8 %	8 %	
Ingénieur	16 %	25 %	20 %	16 %	12 %	7 %	3 %
Ensemble	25 %	24 %	16 %	16 %	12 %	6 %	1 %

Source : OFIP Université de Lille 1.

C'est d'abord l'intérêt de la mission (59 %) qui motive les étudiants dans le choix de leur entreprise, largement devant la notoriété de celle-ci (18 %). Ces chiffres se vérifient aussi bien pour les catégories sociales classées comme « supérieures » que pour les catégories sociales dites « inférieures ».

Tableau n°8 • Principal critère de choix de l'entreprise

	Intérêt de la mission	Notoriété de l'entreprise	Perspectives d'embauche	Proximité par rapport au domicile ou la formation	Connaissait déjà l'entreprise ou quelqu'un dans l'entreprise	Autres
DUT	(31 %)	(24 %)	(14 %)	(12 %)	(10 %)	(10 %)
Licence pro	52 %	20 %	9 %	8 %	4 %	9 %
Master	72 %	13 %	5 %	2 %	4 %	4 %
Ingénieur	52 %	22 %	8 %	8 %	6 %	4 %
Ensemble	59 %	18 %	7 %	6 %	5 %	5 %

Source : OFIP Université de Lille 1.

En moyenne, les étudiants ont mis 7 semaines pour trouver leur entreprise et 89 % ont trouvé cette entreprise avant le début de la formation : de ce fait 77 % des contrats d'apprentissage étaient signés avant le début de la formation.

Tableau 9 • Moment où l'étudiant a trouvé son entreprise selon sa PCS d'origine

	Avant d'avoir candidaté	Avant le début de la formation	Après le début de la formation	Total
Sup*	22.7 %	29.1 %	22.2 %	23.4 %
Inf**	64.5 %	60.2 %	68 %	65.7 %
Autre***	12.8 %	10.7 %	9.8 %	10.9 %
Ensemble	100 %	100 %	100 %	100 %
Effectifs	211	103	356	670

* Catégorie sociale « sup » : les deux parents sont cadres, professions intermédiaires ou artisans, commerçants, chefs d'entreprise.

** Catégorie sociale « inf » : les deux parents sont ouvriers ou employés.

*** « Autre » : toute autre situation.

Source : OFIP Université de Lille 1.

Tableau 10 • Moment où l'étudiant a trouvé son entreprise d'accueil selon son diplôme d'inscription

	Avant d'avoir candidaté	Avant le début de la formation	Après le début de la formation
DUT	(30 %)	(54 %)	(16 %)
Licence pro	29 %	59 %	12 %
Master	20 %	64 %	16 %
Ingénieur	23 %	73 %	4 %
Ensemble	23 %	66 %	11 %

Source : OFIP Université de Lille 1.

Le contrat s'adapte à la formation : en licence pro, 97 % des contrats étaient d'une durée d'un an, en école d'ingénieurs 98 % ont une durée de 3 ans ; dès la signature du contrat, 88 % des étudiants connaissaient les missions qu'ils auraient à réaliser. 81 % des contrats d'apprentissage se font dans le secteur privé.

Tableau n°11 • Difficulté à rechercher une entreprise

	Facile	Moyen	Difficile
DUT	(14 %)	(57 %)	(30 %)
Licence pro	30 %	38 %	32 %
Master	26 %	51 %	23 %
Ingénieur	35 %	48 %	17 %
Total	29 %	48 %	23 %

* Il était demandé aux apprentis de noter la facilité ou la difficulté à trouver une entreprise sur une échelle de 1 à 10 (1=très facile, 10=très difficile) ; la note moyenne est de 5.4 et nous avons choisi de regrouper les notes 1 à 3 en « facile », 4 à 7 en « moyen » et 8 à 10 en « difficile ».

Source : OFIP Université de Lille 1.

Évaluer la difficulté à chercher son entreprise est quelque peu subjectif, mais moins d'un quart des étudiants trouvent que cela fut difficile. On remarque que 32 % des licences pro trouvent cette recherche difficile (chiffre le plus élevé alors qu'ils étaient 23 % à ne pas avoir eu besoin de candidater et 31 % à avoir trouvé leur stage par leur formation). Par ailleurs, 30 % des enfants de catégorie sociale dite supérieure trouvent que la recherche d'entreprise a été facile alors que ceux de catégorie sociale inférieure sont 35 % à penser cela. Enfin, les étudiants des écoles d'ingénieurs, dont une partie a déjà connu ce processus, trouvent cela peu difficile.

Au final, 92 % des apprentis sont globalement satisfaits de leur travail en entreprise.

Tableau n°12 • Satisfaction par rapport au travail en entreprise

	Très satisfait	Assez satisfait	Peu satisfait	Pas du tout satisfait
DUT	(43 %)	(48 %)	(5 %)	(5 %)
Licence pro	46 %	42 %	8 %	4 %
Master	49 %	42 %	5 %	4 %
Ingénieur	50 %	46 %	3 %	1 %
Ensemble	48 %	44 %	5 %	3 %

Source : OFIP Université de Lille 1.

3. L'organisation de l'alternance dans les formations.

Au niveau global, 39 % travaillent en entreprise un ou plusieurs jours dans la semaine, 40 % travaillent une ou plusieurs semaines dans le mois et 21 % travaillent un ou plusieurs mois dans l'année. Les formations de 1^{er} cycle (DUT et licence pro) sont plutôt sur une alternance de courte durée dans la semaine (74 % des licences pro travaillent un ou plusieurs jours dans la semaine) alors que les formations de 2^{ème} cycle proposent une alternance organisée sur le long terme (le mois, l'année) pour permettre des missions plus globales de niveau bac+5 en autonomie dans l'entreprise. Le choix du rythme de l'alternance est aussi un choix pédagogique.

Tableau n°13 • Rythme de l'alternance formation travail en entreprise

	1 ou plusieurs jours dans la semaine	1 ou plusieurs semaines dans le mois	1 ou plusieurs mois dans l'année
DUT	(59 %)	(14 %)	(27 %)
Licence pro	74 %	8 %	19 %
Master	53 %	47 %	1 %
Ingénieur	2 %	52 %	46 %
Ensemble	39 %	40 %	21 %

Source : OFIP Université de Lille 1.

Globalement, 86 % des étudiants sont satisfaits de ces rythmes d'alternance. Les deux tiers estiment avoir néanmoins plus de travail que leurs camarades en formation initiale classique et 82 % pensent que leur travail personnel est plus difficile à organiser.

Tableau n°14 • Satisfaction vis-à-vis de la formation

	Très satisfait	Assez satisfait	Peu satisfait	Pas du tout satisfait
DUT	(23 %)	(68 %)	(9 %)	
Licence pro	31 %	56 %	12 %	1 %
Master	21 %	57 %	20 %	3 %
Ingénieur	39 %	54 %	6 %	0 %
Ensemble	29 %	56 %	13 %	1 %

Source : OFIP Université de Lille 1.

Globalement, 85 % des apprentis sont satisfaits de la formation suivie ; par ailleurs ils se sont sentis bien intégrés au sein de la formation (94 %) ainsi qu'au sein de l'entreprise (97 %). Ceux qui comptent poursuivre des études l'année suivante envisagent de le faire en alternance. 57 % des apprentis pensent obtenir un autre contrat de leur entreprise actuelle.

Conclusion

L'étude montre que les étudiants n'apprennent l'existence de l'apprentissage que lors de leur recherche d'information sur une poursuite d'études.

Les raisons du choix des parcours en apprentissage semblent être les mêmes que celles qui justifient des diplômes « professionnalisés » : plus de pratique, expériences sur le CV, aide à l'emploi...

Si la recherche de l'entreprise d'accueil peut *a priori* sembler difficile, seuls 23 % des étudiants en apprentissage sont de cet avis et 9 étudiants sur 10 avaient signé leur contrat avant le début de la formation. Cette étape n'a été qu'un obstacle que pour moins de 5 % des étudiants inscrits à Lille 1 en formation initiale dans ces parcours⁶.

Quel que soit le rythme de l'alternance mis en place, 85 % des étudiants sont satisfaits de leur formation en apprentissage.

⁶ Cf. résultats de la seconde enquête en Annexe 2

Annexe 1

Comparaison des étudiants en apprentissage et des étudiants en formation initiale classique à Lille 1 en 2004-2015

	Apprentis					Autres étudiants				
	DUT	Licence pro	Master	Ing	TOTAL	DUT	Licence pro	Master	Ing	TOTAL
Part de femmes	58 %	56 %	60 %	20 %	46 %	51 %	52 %	54 %	24 %	42 %
Part d'étudiants étrangers	0 %	2 %	5 %	14 %	7 %	10 %	22 %	13 %	26 %	19 %
PCS										
Sup*	33 %	28 %	36 %	30 %	32 %	28 %	22 %	32 %	43 %	34 %
Inf**	17 %	26 %	12 %	15 %	16 %	18 %	15 %	12 %	10 %	13 %
Autre***	50 %	46 %	52 %	55 %	52 %	54 %	63 %	56 %	47 %	53 %
Type de bac										
Général	75 %	64 %	88 %	79 %	80 %	79 %	63 %	86 %	93 %	84 %
Techno	17 %	23 %	11 %	19 %	16 %	20 %	31 %	13 %	7 %	14 %
Pro	8 %	12 %	1 %	2 %	4 %	1 %	5 %	1 %	1 %	2 %
Part de mentions au bac	48 %	54 %	68 %	67 %	64 %	52 %	55 %	55 %	80 %	64 %
Part d'étudiants à l'heure ou en avance au bac	60 %	66 %	79 %	78 %	75 %	78 %	65 %	72 %	85 %	78 %

* « sup » : catégorie sociale supérieure : les deux parents sont cadres, professions intermédiaires ou artisans, commerçants, chefs d'entreprise.

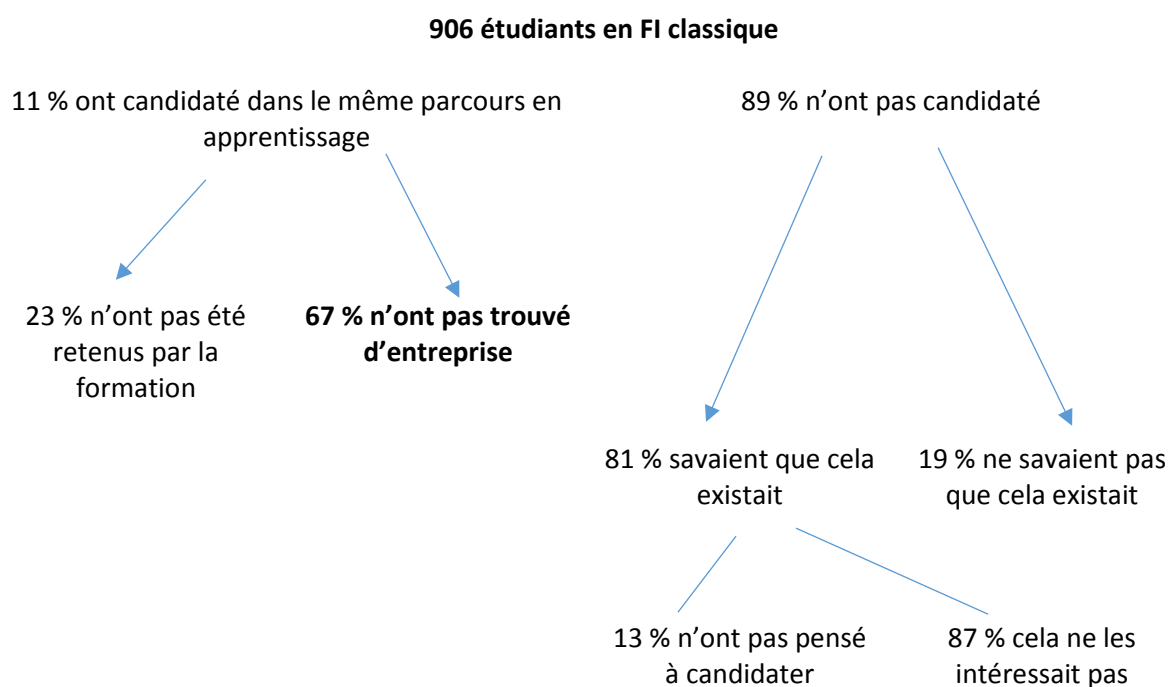
** « inf » : catégorie sociale modeste : les deux parents sont ouvriers ou employés.

*** « autre » : toute autre situation.

Annexe 2

En même temps que l'enquête menée auprès des étudiants en apprentissage en 2014-2015, une seconde enquête a été mise en place auprès des « autres » étudiants, ceux des mêmes filières en formation initiale classique, pour savoir dans quelle mesure ils auraient souhaité faire la filière en apprentissage et si la recherche de l'entreprise les a bloqués.

Dans ces parcours doublons des filières en apprentissage, 1 967 étudiants étaient inscrits ; 1 164 ont répondu aux questions de la deuxième enquête (taux de réponse 59 %) et parmi eux 906 étaient des étudiants en formation initiale.



Globalement 17 % des étudiants regrettent de ne pas avoir suivi le diplôme en apprentissage : 43 % pour ceux qui avaient candidaté, 14 % pour ceux qui n'avaient pas candidaté.

On peut conclure que 67 étudiants seulement n'ont pas pu suivre la formation en apprentissage parce qu'ils n'avaient pas trouvé d'entreprise d'accueil, ce qui représente 4.2 % de l'ensemble des étudiants de ces parcours. (67 / 1 589⁷ étudiants).

⁷ Population des répondants FI 683 qui sont en apprentissage et 906 FI qui ne sont pas en apprentissage.

Céreq

Dépôt légal 4^e trimestre 2016

Imprimé par Groupe impremium Marseille

La professionnalisation s'est développée récemment dans un contexte où la recherche de compétitivité en Europe s'articule à un discours sur l'efficacité des formations supérieures à développer l'employabilité des étudiants. Dans ce contexte, cet ouvrage vise à faire le point sur la professionnalisation des filières et des parcours à l'université et les effets qu'elle produit.

Le Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES) est un réseau national d'échange et de production sur les parcours de formation et d'insertion des inscrits de l'enseignement supérieur. Il réunit deux fois par an une quarantaine de personnes expertes de l'enseignement supérieur d'origines professionnelles diverses (chargés d'études du Céreq, chercheurs et enseignants chercheurs des centres associés du Céreq et de l'ensemble de la communauté scientifique, représentants de l'observatoire national de la vie étudiante (OVE), des observatoires universitaires et régionaux, des membres de services du ministère de l'Enseignement supérieur (DGESIP, SIES) et de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP)). Ses membres contribuent à des productions communes tous les deux ans.

Lieu d'échanges, d'information, de discussion et de capitalisation, le GTES traite, sur un thème donné, des questionnements aussi bien théoriques, méthodologiques qu'empiriques ou liés aux politiques publiques. Le groupe est co-animé par un représentant du Céreq, un représentant des observatoires universitaires et une représentante des observatoires régionaux.

Centre d'études et de recherches sur les qualifications
10, place de la Joliette, BP 21321, 13567 Marseille cedex 02
Tél. 04 91 13 28 28

ISBN : 978-2-11-138830-7 ISSN en cours

