Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ?

XXIIes journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Lille, 10-11 décembre 2015

céreq

Gérard Boudesseul
Benoit Cart
Thomas Couppié
Jean-François Giret
Philippe Lemistre
Marie-Hélène Toutin
Patrick Werquin

(Éditeurs)

RELIEF.50
Échanges du Céreq
décembre 2015

Alternance et professionnalisation : des atouts pour les parcours des jeunes et les carrières ?

XXIIes journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Lille, 10-11 décembre 2015

Gérard Boudesseul
Benoit Cart
Thomas Couppié
Jean-François Giret
Philippe Lemistre
Marie-Hélène Toutin
Patrick Werquin

(Éditeurs)

RELIEF 50 / décembre 2015

© Centre d'études et de recherches sur les qualifications - Marseille 2015

Sommaire

Avant-propos 7

Benoit Cart, Marie-Hélène Toutin

Contribution introductive

L'alternance en Allemagne : quels atouts pour les parcours des jeunes ? Le système en alternance, les risques d'exclusion des jeunes, et les intérêts organisationnels des acteurs du système corporatif 17

Mona Granato, Joachim Gerd Ulrich

I. Retour sur les concepts d'alternance et de professionnalisation et sur le sens donné à ces concepts

I.1. Outils et développement du concept de professionnalisation (Atelier 5)

De bac moins 3 à bac plus 3 : le sens de la professionnalisation des filières, au vu des parcours et de l'insertion 35

Philippe Lemistre

La professionnalisation de l'enseignement supérieur entre public et privé. Vers de nouvelles normes de certifications ? (résumé) 49

Aurélien Casta

Le Haut Comité Éducation – Économie : un promoteur central de la professionnalisation des formations 51

Arnaud Pierrel

Comment se professionnalisent les étudiants de l'enseignement supérieur ? 61

Catherine Béduwé, Virginie Mora

I.2. Formes particulières d'alternance (Atelier 3)

Conditions de travail et identification professionnelle : le cas des apprentis formés en alternance dans le commerce de détail en Suisse 73

Isabelle Caprani, Kerstin Duemmler, Alexandra Felder

L'alternance dans les diplômes Jeunesse et Sport : quel intérêt d'une politique de doublement des effectifs d'apprentis ? 85

Anne-Sophie Dumortier

L'alternance intégrative, une nouvelle modalité de professionnalisation ? Le cas des métiers du travail social 99

Marc Fourdrignier

Différenciation des formes d'alternance : facteur d'inégalités ? Une étude de cas dans l'Enseignement Agricole 109

Laure Minassian

I.3. Organisations des systèmes de formation – Comparaisons internationales (Atelier 1)

Vers une convention de formation alternante ? Une comparaison de l'apprentissage en France, Suisse et Italie 127

Maël Dif-Pradalier, Samuel Zarka

Parcours scolaire en formation technique et alternance travail-études 139

Pierre Doray, Nicolas Bastien

Le travail en cours d'études, une forme spontanée d'alternance ? 153

Jordi Planas, Mijail Figueroa

Analyse socio-historique comparative de réformes éducatives en Belgique francophone à travers la presse : Rénovation de l'enseignement (1971) et Contrat pour l'Ecole (2005) 165

Mélanie Ferrara, Nathanaël Friant

II. Effets et « rentabilité » des formations alternantes et professionnalisées à court et long terme

II.1. Analyse des effets de l'orientation en formation professionnelle (Atelier 8)

L'Orientation scolaire et professionnelle, un choix idéaliste ou réaliste ? Les aspirations éducatives des jeunes à la fin de leur scolarité à la lumière des influences personnelles et contextuelles 181

Annalisa Schnitzler, Mona Granato

Les processus engendrés par les transitions professionnelles à l'entrée en formation professionnelle 195

Lydie Chaintreuil, Séverine Landrier

Au-delà de la rupture du contrat d'apprentissage, la variété des trajectoires 205

Christine Guégnard, Marie-Hélène Toutin

II.2. Mesurer ou comparer l'insertion des apprentis et des lycéens professionnels (Atelier 2)

Évaluer l'insertion à l'issue de l'apprentissage en tenant compte des mobilités territoriales et des externalités sur un marché du travail local (résumé) 221

Hélène Couprie, Arnaud Dupray

L'effet du passage par l'apprentissage sur la première insertion des sortants : des avantages à discuter selon les niveaux et types de formation (résumé) 225

Benoit Cart, Olivier Joseph

Insertion professionnelle des jeunes en filière professionnelle : Comparaison des voies scolaire et d'apprentissage 227

Béatrice Le Rhun, Nathalie Marchal

Effet à terme de l'apprentissage : le début de carrière des ex-apprentis est-il plus favorable que celui des ex-lycéens professionnels ? 255

Benoit Cart, Alexandre Léné

II.3. Alternance et formation postscolaire (atelier 10)

Les effets de la formation des chômeurs sur l'accès à l'emploi 273

Guillaume Blache, Nicolas Prokovas

Trajectoires d'insertion et liberté réelle de choix des chômeurs en formation. Une analyse en termes de capacités (résumé) 289

Bernard Conter, Jean-François Orianne

III. Trajectoires scolaires et professionnelles et choix de l'alternance ou des formations professionnalisées

III.1. Usages différenciés de l'alternance dans l'enseignement supérieur (Atelier 9)

L'alternance dans le supérieur : un vecteur d'ascension sociale pour tous ? Le cas des étudiants de deux Masters Finance en apprentissage 295

Stéphanie Mignot-Gérard, Constance Perrin-Joly, François Sarfati, Nadège Vezinat

L'alternance à l'université, les Masters et leurs diplômés 305

Nathalie Beaupère, Xavier Collet, Sabina Issehnane

Les apprentis de l'enseignement supérieur : diversité des usages et des logiques 319

Benoit Cart, Nathalie Jacob, Alexandre Léné

III.2. Formes de la professionnalisation des filières de l'enseignement supérieur (Atelier 6)

Quelles relations entre stages et professionnalisation des formations universitaires ? 335

Dominique Glaymann

Professionnalisation du doctorat, conditions de thèse et trajectoires professionnelles (résumé) 345

Julien Calmand

Professionnalisation et accès des adultes à l'université 347

Isabelle Borras

Que devient-on après un DUT mesures physiques ? Quelques réflexions sur les carrières des anciens étudiants d'une formation professionnalisante 359

Nathalie Chauvac, Laurence Cloutier, Jean-Pierre Mathe, Liliane Sochacki

III.3. Parcours de formation et/ou d'emploi des étudiants de l'enseignement professionnel. Regards étrangers (Atelier 7)

Parcours de formation postobligatoire et transition vers l'emploi ou les formations du Tertiaire 373

Karin Bachmann Hunziker, Sylvie Leuenberger Zanetta

La diversité des parcours au sein du système éducatif améliore-t-elle les chances de réussite dans la vie ? Une étude de trajectoires scolaires et professionnelles en Colombie-Britannique 387

Janine Jongbloed

Formation professionnelle : le « choix » de l'alternance. L'exemple du canton de Genève 401

Rami Mouad, François Rastoldo

IV. Méthodologie exploratoire d'analyse du Longitudinal et Analyse de parcours atypiques (Atelier 4)

Évaluation des compétences par des diplômés de Bac + 5 et emploi : quelles incidences sur les politiques de professionnalisation ? 417

Philippe Lemistre, Boris Ménard

Les jeunes hommes dans des formations très féminisées : quelles destinées professionnelles ? 433

Thomas Couppié, Dominique Epiphane

Quelle qualité de l'emploi pour les descendants d'immigrés en début de carrière ? 447

Yaël Brinbaum, Sabina Issehnane

Première étape d'une analyse du recours au contrat d'apprentissage par les entreprises 461

Rachel Bavdek, Marie-Hélène Toutin

Les vertus de l'apprentissage en matière d'insertion professionnelle se concentrent-elles dans l'intégration des métiers ciblés par le diplôme ? Une analyse comparée des jeunes formés dans la région PACA et en France (résumé) 477

Thomas Couppié, Céline Gasquet

Avant-propos

Benoit Cart[*], *Marie-Hélène Toutin*[*]

C'est en 1994 à Toulouse que furent organisées les premières Journées du Longitudinal (JDL). Au cours de ces vingt-deux années, ces journées ont permis d'étudier le fonctionnement du marché du travail dans ses diverses dimensions, en mobilisant des données temporelles, essentielles pour l'analyse et la compréhension des logiques, stratégies et comportements mis en œuvre. Ces journées furent aussi l'occasion de mettre l'accent sur des thèmes, qui font l'actualité des débats politiques et sociaux.

Ces 22èmes JDL s'inscrivent pleinement dans cette filiation. Ainsi, la question de la professionnalisation des formations est particulièrement sujette à controverse, dans une conjoncture, où les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes persistent, alors qu'il est en même temps régulièrement fait état de difficultés de recrutement, de pénurie de « talents » dans de nombreux métiers ou secteurs d'activité. Pour de nombreux observateurs, l'explication de ce paradoxe serait la mauvaise ou insuffisante adaptation du contenu des formations aux besoins des emplois. Cette réponse est peut-être hâtive et inappropriée, alors que les mesures visant à « professionnaliser » les formations n'ont jamais été aussi développées.

Précisons les termes de ce débat. Depuis plusieurs décennies, malgré les embellies économiques, malgré les nombreuses expériences de politiques publiques d'emploi accompagnant les jeunes dans ce passage de la formation à l'emploi, le taux de chômage des jeunes se maintient à un niveau élevé, toujours plus élevé que celui des adultes et concerne en particulier les moins « dotés » d'entre eux, du fait de leur niveau de formation ou de leur appartenance sociale.

Quelles qu'en soient les explications, insuffisance de l'investissement en capital humain, perte de valeur du signal diplôme et conséquemment importance croissante du rôle de l'expérience professionnelle, sélectivité accrue du marché du travail dans un contexte de pénurie généralisée d'emplois, ce chômage élevé des jeunes et les difficultés, qu'ils éprouvent pour se stabiliser dans le système productif, constituent un problème politique et social majeur.

Parallèlement à cette crise de l'emploi des jeunes, l'institution scolaire et les valeurs et objectifs, qui sont censés guider son fonctionnement, égalité des chances, préparation à la citoyenneté, construction de la qualification, sont régulièrement remis en cause. Pour certaines catégories de jeunes, l'école ne semble pas (ou plus) constituer un cadre « adapté », permettant d'obtenir un diplôme directement reconnu et négociable sur le marché du travail. Sont avancées comme preuves, la part importante et irréductible des sortants de formation sans aucun diplôme et la fréquence des abandons avant le terme des cursus de formation. Ce constat a conduit à une prise de conscience collective du phénomène, certes ancien, des ruptures de formation initiale, qui constitue la population des « décrocheurs » dans l'enseignement secondaire ou professionnel, ou des jeunes de « niveau IV supérieur » dans l'enseignement universitaire.

Pour faire face à cette double gageure que vivent les jeunes, « réussir » leur formation et leur insertion, sont régulièrement invoqués des modes de formation, supposés mieux les préparer à leur futur rôle productif : les formations par alternance et les formations à finalité professionnelle. Par leurs objectifs,

[*] Centre associé au Céreq de Lille, Clersé UMR 8019 CNRS/université de Lille.

leurs modes d'organisation caractérisés par des périodes en entreprise, par l'apprentissage des savoirs pratiques, par un investissement de représentants professionnels dans la pédagogie… ces formations seraient mieux à même de répondre au double objectif d'accroître la motivation des jeunes à se former et d'améliorer leur employabilité.

De plus, dans un objectif de « formation tout au long de la vie », nécessité par les besoins permanents d'adaptation aux mutations du système productif, se développent des dispositifs de formation, destinés à d'autres publics : chômeurs en reconversion, salariés reprenant des formations longues, individus cherchant à compléter une formation initiale inachevée…

Un consensus implicite semble s'imposer pour définir « La Solution » aux problématiques de formation et d'insertion ou de retour à l'emploi : professionnaliser les formations ! Peut-on pour autant affirmer qu'est mise en œuvre une véritable professionnalisation des dispositifs, des contenus et des parcours de formation ? Concernant les dispositifs, la professionnalisation passe par la création ou le renforcement de filières professionnelles. À la frontière des contenus et des parcours, sont positionnés les dispositifs les plus prisés, qui prennent la forme de mise en situation sur le marché du travail, par des stages ou tout autre mode d'alternance intégré au cursus de formation. Une forme de professionnalisation des parcours est aussi assurée par la mise en œuvre de démarches d'accompagnement des jeunes, particulièrement dans l'enseignement supérieur, sous influence des injonctions européennes. Elles cherchent à améliorer l'adéquation entre les compétences requises pour accéder aux emplois et les compétences acquises par les jeunes. Elles sont supposées leur permettre, d'une part de choisir leur voie en fonction de leurs appétences et aptitudes, et d'autre part et surtout, les aider à valoriser l'ensemble des expériences de leur parcours, non seulement les acquis accumulés au fur et mesure de l'itinéraire scolaire, mais aussi les enseignements issus d'activités hors formation, de situations de travail en cours d'études... L'alternance emploi-formation prend alors un sens plus large, intégrant l'ensemble de ces expériences individuelles.

Les politiques publiques cherchent donc à multiplier les différentes formations à finalité professionnelle et fixent même pour certaines d'entre elles des objectifs quantifiés à leur développement[1]. Force est de reconnaître que le succès de ces politiques se fait attendre, car non seulement les volumes projetés sont difficilement atteints, mais plus encore, les résultats attendus ne sont pas au rendez-vous : le chômage des jeunes ne se résorbe pas et les proportions de non diplômés et de « décrocheurs » ne diminuent pas ; la formation pour les demandeurs d'emploi et les salariés n'atteint pas les niveaux souhaités et ne concernent pas les publics qui en auraient le plus besoin.

Face à leurs développements, aux enjeux qu'ils portent, à leur mise en exergue par les acteurs politiques, les chercheurs en sciences humaines et sociales sont nombreux à s'intéresser à ces modes de formation, qui associent savoirs académiques et savoirs pratiques issus de l'activité professionnelle.

De plus, le recul temporel, dont nous disposons maintenant pour analyser le fonctionnement et les effets de ces politiques de formation, valide l'apport de l'analyse longitudinale, pour mieux appréhender et comprendre la problématique des formations alternantes et des formations à finalité professionnelle.

Ce colloque, qui mobilise chercheurs et doctorants français et étrangers de différentes disciplines des sciences humaines, proposent des communications sur différents thèmes, qui participent à une meilleure intelligence du rôle que les acteurs politiques veulent faire jouer à ces formations dans l'insertion, l'accès à l'emploi et la « re-mise » au travail

[1] Par exemple, est visé un objectif de 500 000 apprentis en 2017.

I. Retour sur les concepts d'alternance et de professionnalisation et sur le sens donné à ces concepts

Ce colloque est l'occasion de revenir sur ces deux concepts d'alternance et de professionnalisation, en essayant de mieux cerner le sens qui leur est donné. Ces deux concepts sont en effet mouvants, en perpétuelle redéfinition dans les différentes disciplines concernées, parce qu'ils renvoient, soit aux textes législatifs, soit aux pratiques des différents acteurs, soit aux modalités pédagogiques, soit aux ressources mobilisées. Mais les mutations du travail, les besoins d'adaptation des compétences aux exigences des emplois en constante évolution, et plus largement la nécessaire adaptation des acteurs aux contextes économiques, politiques et sociaux, conduisent à des acceptions différentes selon les disciplines scientifiques, voire même au sein d'une même discipline. Des ouvrages[2] et manifestations[3] récentes nourrissent cette large question mais ne l'épuisent pas.

On peut aussi se demander si un glissement ne s'est pas opéré dans les dernières décennies. Historiquement la professionnalisation était référée au statut des professions, à leur expertise, à leur revendication d'autonomie, voire simplement à leur reconnaissance, comme en a largement débattu la sociologie des professions, et dont on peut par exemple en trouver trace dans les controverses autour des conditions d'accès au rang de professions établies ou réglementées. Aujourd'hui, en faisant abstraction des conditions d'accès plus difficiles ou moins légitimes, ne tend-on pas à se concentrer surtout sur les contenus en termes de compétences ? Dans une société, qui valorise pourtant, et plus que jamais, l'obtention du diplôme, n'assiste-t-on pas aussi à une multiplication des formations, conduisant au même diplôme, ou pour le moins à un diplôme de même appellation, en introduisant des formes de professionnalisation, plus dans le but d'attirer les étudiants soucieux de leur future insertion professionnelle, que de chercher à répondre à d'hypothétiques besoins des entreprises ?

Ce colloque permet aussi d'enrichir les connaissances déjà accumulées sur le sens de la « professionnalisation » des formations en termes de contenu formatif. Qu'apporte l'activité de travail dans la construction de la qualification / de la compétence ? Quelles sont les conditions de la mise en œuvre des savoirs issus de la pratique professionnelle, qui garantissent une véritable construction de la compétence ? Dans un sens longitudinal, quel est l'apport à court terme (employabilité) et à plus long terme (construction de la carrière professionnelle) de ces types de savoirs ?

Dans un contexte où les pouvoirs publics cherchent à développer l'alternance et la professionnalisation, des présentations qui interrogent la place, le rôle et l'implication des entreprises et des formateurs dans l'action formatrice, sont aussi bienvenues. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle ? Pourquoi certains secteurs ou métiers sont alimentés en majorité par des sortants de formation professionnelle, alors que d'autres utilisent principalement des diplômés de formation générale ?

Quelle est la place et l'intérêt des formations professionnalisées ? Mieux répondre aux besoins économiques (la question se pose avec plus d'acuité en période de sous-emploi) ? Apporter une première expérience (quels sont les rôles et le sens de l'expérience professionnelle) ? Impliquer l'entreprise dans l'acte pédagogique (l'entreprise française joue-t-elle ce rôle, a-t-elle conscience de ce rôle et est-ce véritablement son rôle) ?

Sur ce thème particulièrement, les expériences étrangères sont précieuses, en venant relativiser ou remettre en cause des certitudes : histoire de l'alternance en Suisse et du système dual en Allemagne, débat sur la professionnalisation des formations au Québec, place et rôle des NVQ (National vocational qualification) en Grande Bretagne…

[2] Cf. Anne Jorro (ed.) (2014), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Edition De Boeck, 361p.
[3] Cf. Colloque organisé par le CIREL, Université de Lille 3, en novembre 2015 sur « les trente ans du bac pro ».

II. Effets et « rentabilité » des formations alternantes et professionnalisées à court et long terme

L'approche longitudinale est particulièrement appropriée pour mesurer les effets et la « rentabilité » à court et long terme des formations professionnalisées et alternantes. Il est ainsi nécessaire de rediscuter l'hypothèse généralement admise, et qui semble souvent confortée par des résultats statistiques ou économétriques, qui attribuent à ces formations en alternance et professionnalisées, des résultats « meilleurs » en termes d'insertion, que ceux des formations professionnelles « à temps plein » ou des formations générales de niveau équivalent. À l'opposé, d'autres travaux relativisent ces premières mesures, parfois considérées comme trop étroites ou inadaptées, ou pointent des résultats plus défavorables sur le long terme.

Ce colloque renouvèle ou précise ces constats, les réinterprète parfois : pourquoi de telles divergences d'interprétation ? Quels sont les facteurs qui peuvent en être à l'origine ? Est-ce le fait d'une insuffisance des investissements théoriques et généraux ? Est-ce lié à un renversement dans la hiérarchie des valeurs accordées à la formation *versus* à l'expérience professionnelle ?

Ces interrogations, sur les effets respectifs de ces différentes voies de formation, trouvent avantage à ce que soient questionnés le sens et la nature des méthodes comparatives de mesure. Les questions suivantes sont donc aussi soulevées : est-il possible et scientifiquement légitime de comparer des systèmes de formation intrinsèquement différents, et donc peut-être incomparables ? Ces travaux de comparaison ne font-ils pas appel à des conceptions des systèmes de mesure, étroits, partiels, tronqués et arbitraires ? Par exemple, quelle portée comparative peut-on donner à des résultats qui qualifient des sorties au niveau licence professionnelle de trajectoires réussies, et qui décrivent d'autres sorties au niveau licence générale comme des trajectoires contraintes et amputées ? De même, est-il possible de comparer l'insertion professionnelle de sortants de formation alternante, ayant connu une immersion longue et durable dans l'entreprise, avec celle de sortants de formation de lycée professionnel de même niveau, pour lesquels les contacts et les expériences en entreprise sont plus épisodiques et éphémères ? De manière problématique, peut-on considérer ces sortants au même stade de leur processus d'insertion professionnelle ?

Ces questions renvoient aussi à un problème plus technique, dont il est important de débattre : comment mesurer les effets propres de l'alternance et de la professionnalisation ? Les procédés développés pour assurer les traitements économétriques, notamment la méthode actuellement très usitée de prise en compte et de correction des « biais de sélection », sont-ils véritablement adaptés ? En d'autres termes, les méthodes actuelles rendent-elles véritablement compte des différences de rendement ?

La question du coût de ces formations n'est aussi pas indépendante de leur rentabilité. Le développement de ces types de formation n'atteint pas les objectifs affichés, malgré les incitations mises en œuvre pour recueillir l'adhésion des entreprises. Dans le contexte actuel de restriction des dépenses publiques, ces politiques, qui font supporter à la collectivité tout ou partie des coûts de formation, sont parfois dénoncées. Il peut être pertinent de questionner les modes de financement de ces politiques de formation. Quels sont les principaux acteurs qui contribuent véritablement à ces financements, l'État, les collectivités territoriales (face au relatif désengagement de l'État), les entreprises, les jeunes et leurs familles ? Peut-on comparer les coûts et les modes de financement des formations classiques par voie scolaire, à ceux des formations alternantes et professionnalisées ? Pour le moins, de tels essais de comparaison ne sauraient faire l'impasse des rendements associés, pour mesurer la légitimité des dépenses engagées.

Enfin, les travaux scientifiques doivent aussi interroger la portée de ces politiques, en posant la question des bénéficiaires. Les jeunes, qui profitent de ces formations et des financements associés, sont-ils ceux qui en auraient le plus besoin ? Comment se positionnent de telles politiques par rapport au précepte « d'égalité des chances » ?

III. Trajectoires scolaires et professionnelles et choix de l'alternance ou des formations professionnalisées

La question précédente renvoie directement à des travaux cherchant à analyser la population des jeunes formés en alternance et dans les formations professionnalisées de l'enseignement supérieur.

Le colloque revient ainsi sur les facteurs qui favorisent, séparent ou différencient le choix d'une trajectoire scolaire *versus* d'une orientation vers une filière en alternance ou d'une entrée en formation certifiante/formation qualifiante. Quels sont les éventuels facteurs de discrimination pour l'accès à ces formations ? Les variables d'auto-sélection, les contextes socioéconomiques, les éléments psychologiques, les stratégies d'entreprises, qui dessinent les partitions de trajectoires, doivent être explicités. Mais ces éléments de choix et de contraintes sont-ils les mêmes pour les jeunes en formation initiale, les jeunes en situation de décrochage, les adultes en reconversion, les salariés en situation d'emploi ? Qu'en est-il parallèlement des stratégies des entreprises qui choisissent d'envoyer leurs salariés en formation ?

Il est tout aussi stratégique, pour répondre aux diverses questions précédentes, de savoir précisément qui sont les apprentis de l'enseignement supérieur ? De la même manière, qui sont les étudiants qui choisissent les formations professionnalisées ? Dans quelle logique ou selon quelle stratégie individuelle les choisissent-ils ?

Selon une problématique similaire, il est particulièrement intéressant de se poser la question du positionnement des formations professionnelles « intermédiaires » : quels rôles, quelles places pour ces formations, qui se situent entre un apprentissage de l'enseignement secondaire professionnel, qui proposent des trajectoires de remédiation pour des jeunes en difficulté dans le système d'enseignement traditionnel, et un apprentissage de l'enseignement supérieur, en particulier dans les écoles d'ingénieurs et de commerce, qui constituent des trajectoires d'excellence ?

De la même façon, les orientations de la politique de l'emploi ont contribué à introduire la notion d'alternance dans de nouveaux champs, conduisant par là-même à renouveler le concept. La notion d'accompagnement s'est imposée en se réduisant souvent à un impératif d'activation des démarches de recherche d'emploi des demandeurs d'emploi. Mais une réflexion s'est aussi engagée ces dernières années pour repenser les modalités de cet accompagnement, en interrogeant l'articulation entre phase de formation et phase de mise en situation professionnelle. Des dispositifs comme le CSP (contrat de sécurisation professionnelle) pour les licenciés économiques ou la garantie jeunes, en s'appuyant sur des pratiques probantes, invitent les conseillers à revoir la dynamique de parcours à construire, en sortant d'une logique linéaire, qui irait de la formation à l'emploi, pour déployer une logique plus itérative, qui place la formation à la suite d'une expérience professionnelle. Il s'agit donc de construire une alternance entre expérience professionnelle, en prenant soin de faire précéder de manière quasi systématique, la formation par une expérience de travail. Un tel séquençage doit, en théorie, renforcer les chances d'accès à l'emploi et permettre au conseiller de travailler sur le couple que l'individu forme avec son projet.

Certaines contributions à ce colloque cherchent à tester l'efficacité de ce séquençage, en comparant des trajectoires d'insertion des jeunes. D'autres proposent des études plus qualitatives de suivi des parcours d'insertion, pour comprendre ce qui se joue dans ces mises en situation de travail : quelles sont les configurations opérantes et les leviers qui sont créés, ou non, dans la construction des parcours ?

Les résultats d'études sont enfin mobilisés pour discuter de la nature, de la qualité des sources de données disponibles et des éventuels manques et imprécisions dans l'analyse, qui peuvent leur être imputés. Sur la question de l'apprentissage par exemple, les modes de recueil de l'information ont été fortement revus ces dernières années, en lien avec le changement des lieux et des circuits d'enregistrement des contrats. De la même façon, la remise en cause de la politique d'incitation financière, pour les entreprises qui

embauchent des apprentis, pourrait aussi avoir comme incidence d'introduire de nouvelles zones d'ombre dans les statistiques de l'apprentissage. Il est indispensable de questionner l'impact de ces modifications sur la mesure des divers indicateurs de suivi de la politique d'apprentissage.

Toutes ces contributions, mais aussi d'autres, dont la thématique n'est certes pas en lien direct, mais dont les problématiques ou les méthodologies mises en œuvre, apportent un éclairage nouveau sur la relation formation-emploi (cf. chapitre IV), sont regroupées dans ce volume d'actes, qui expose la majorité des travaux présentés lors des 22èmes Journées du Longitudinal.

Nous avons choisi d'introduire cet ouvrage par une contribution qui donne le ton à ces journées : dénoncer les certitudes, remettre en cause les idées reçues. Ce texte nous explique en quoi le système dual, souvent présenté en France comme « Le Système » de référence, est loin de jouer le rôle que voudrait lui assigner la société allemande.

Ces « JDL 2015 » sont accueillies les 10 et 11 décembre par l'espace culture de l'université de Lille 1, et organisées par le centre associé Céreq de Lille, soutenu par un groupe de chercheurs, membres du Clersé (UMR CNRS 8019) ou d'autres laboratoires de sciences humaines.

Comité scientifique

- Rachel Bavdek, centre associé Céreq de Lille Clersé, CNRS / université de Lille 1
- Gérard Boudesseul, centre associé Céreq de Caen, ESO, CNRS / université de Caen
- Anne Bustreel, Clersé, CNRS / université de Lille 1
- Benoit Cart, centre associé Céreq de Lille, Clersé CNRS / université de Lille 1
- Martine Cassette, OFIP, Equippe, université de Lille 1
- Bernard Convert, Clersé, CNRS / université de Lille 1
- Frédérique Cornuau, Clersé, CNRS / université de Lille 1
- Thomas Couppié, Céreq
- Anne Fretel, Clersé, CNRS / université de Lille 1
- Jean-François Giret, centre associé Céreq de Dijon, IREDU, université de Bourgogne
- Valérie Henguelle, université d'Artois
- Philippe Lemistre, centre associé Céreq de Toulouse, CERTOP, CNRS / université de Toulouse
- Alexandre Léné, Clersé, CNRS / université de Lille 1
- Brigitte Monfroy, Clersé, ESPE de Lille
- Martine Pernod, Clersé, CNRS, centre associé Céreq de Lille, université de Lille 1
- Marie-Hélène Toutin, Céreq, centre associé de Lille, Clersé, université de Lille 1
- Patrick Werquin, CNAM et ESPRA-EHESS

Carrières
ALTERNANCE
JEUNES
professionnalisation
longitudinal
parcours

Contribution introductive

L'alternance en Allemagne : quels atouts pour les parcours des jeunes ? Le système en alternance, les risques d'exclusion des jeunes, et les intérêts organisationnels des acteurs du système corporatif

Mona Granato[*], *Joachim Gerd Ulrich*[*]

1. Introduction

En Allemagne seuls 40 % des jeunes d'une classe d'âge obtiennent un baccalauréat. Pour la majorité des jeunes, la voie « non académique » est donc le chemin le plus fréquemment emprunté pour obtenir un diplôme professionnel. La formation professionnelle initiale par la voie de l'apprentissage, appelée formation professionnelle initiale en « système dual » (ou en « système en alternance »[1]), est la filière la plus importante proposée aux jeunes à la fin du premier cycle du niveau secondaire (Granato & Kroll, 2013). Ainsi, environ la moitié des jeunes d'une classe d'âge parcourt une formation en alternance. Avant de pouvoir entamer une telle formation, les jeunes doivent par contre trouver une entreprise prête à les former : les entreprises décident quel jeune elles embauchent en tant qu'apprenti(e), dès lors qu'elles souhaitent en former. Ce système de formation, qui relève de l'économie de marché, repose sur l'alternance entreprise/école professionnelle (Möbus & Verdier, 1997). Étant donné que ce sont les entreprises qui décident de l'offre de places d'apprentissage et de l'embauche des apprenti(e)s, l'accès au système de formation en alternance est donc régi par le marché. Il existe alors souvent des différences significatives entre l'offre et la demande de places de formation en alternance. La demande des jeunes est en effet généralement supérieure à l'offre des entreprises (Granato & Ulrich, 2013). En conséquence il existe un déséquilibre important sur le marché de la formation en alternance en Allemagne, au détriment des jeunes. Ce manque de places d'apprentissage en entreprise constitue un grand défi, tant pour le sytème de formation dual lui-même que pour les jeunes à la recherche d'une place d'apprenti.

Considérant que les conséquences de cette pénurie de places d'apprentissage touchent autant les individus, les jeunes à la recherche d'une formation, que le système dual et sa gestion corporative, cette contribution propose d'étudier deux sujets centraux. D'une part elle analyse la transition école – formation en alternance, pour approfondir la question des risques d'exclusion et les opportunités d'inclusion pour les jeunes (paragraphe 3). D'autre part elle examine l'impact de la gestion corporative du système en alternance sur cette exclusion des jeunes, notamment l'impact des intérêts organisationnels des acteurs du système corporatif (paragraphe 4). La contribution décrit d'abord brièvement le « fonctionnement » du système dual en Allemagne (paragraphe 2).

[*]Bundesinstitut für Berufsbildung (Institut fédéral de la formation professionnelle, BIBB)

[1] Dans ce texte les notions de « formation professionnelle initiale en alternance », « formation en alternance », « alternance », « apprentissage », « formation professionnelle initiale duale », « formation professionnelle initiale en système dual », « formation duale » sont utilisées comme synonymes. C'est également le cas pour les notions de « places d'apprentissage », « places en formation duale » et « places de formation en alternance », ainsi que pour les notions de « système de formation en alternance » « système dual » ou « système en alternance ».

2. La formation professionnelle en système dual : contexte et questions de recherche

En Allemagne, le système scolaire d'enseignement général est fortement segmenté, notamment à partir du cycle secondaire. Selon les Länder, il existe différents types d'écoles et différents niveaux de certificats. Ainsi les élèves, qui ont terminé l'enseignement général, ont pu obtenir divers diplômes :

- le *certificat de fin d'études* (certificat de la *Hauptschule*), 19 % d'entre eux ;
- le *diplôme scolaire intermédiaire*. (*Realschule*), 44 % d'entre eux ;
- le *baccalauréat* (*Hochschulreife*), 37 % d'entre eux.

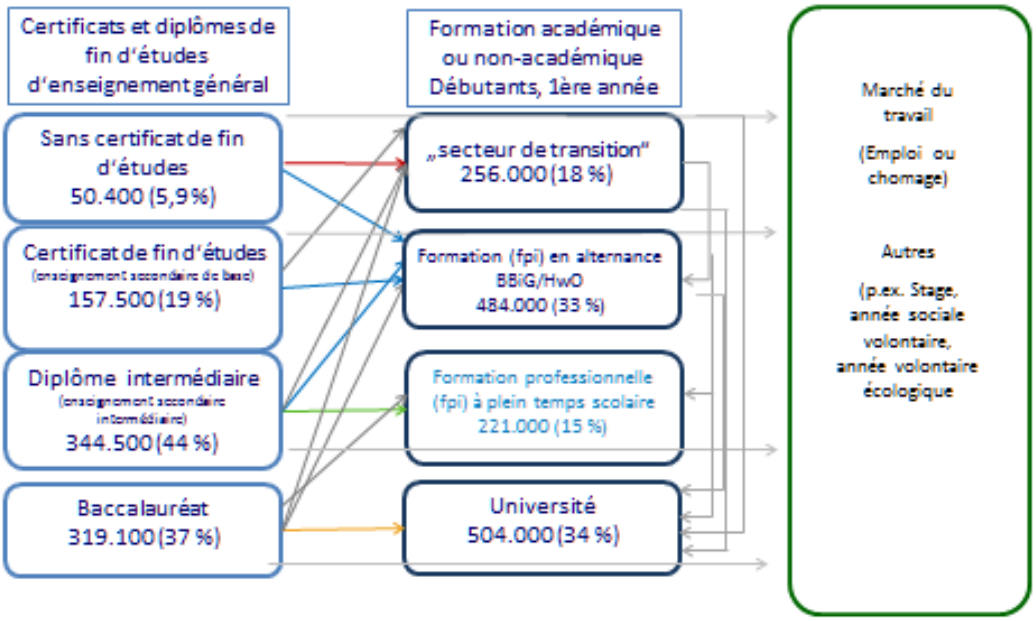
On dénombre aussi environ 6 % des élèves ayant terminé l'enseignement général, qui quittent l'école sans *aucun diplôme ou certificat* (Autorengruppe, 2014, p. 274)[2]. Au final ce sont donc environ 60 % des élèves d'une classe d'âge qui seraient susceptibles de suivre une formation *non académique* pour obtenir un diplôme professionnel[3].

Si l'on considère en 2014, le nombre de jeunes en formation après avoir terminé l'enseignement général (environ 1,5 millions), ils se répartissent ainsi :

- environ 504 000 entament une *formation académique* dans une université (34 %) ;
- environ 705 000 suivent une filière *non académique* de niveau inférieur au niveau universitaire : 484 000 suivent une formation professionnelle duale et 221 000 une formation professionnelle initiale dans une école professionnelle à plein temps ;
- enfin 256 000 sont accueillis dans une filière du « secteur de transition », qui ne conduit pas à un diplôme professionnel (Dionisius *et al.* 2015, p. 258f).

Graphique 1

CERTIFICAT ET DIPLÔMES DE FIN D'ÉTUDES D'ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL ET PARCOURS D'ÉDUCATION : DÉBUTANTS EN 1ÈRE ANNÉE DE FORMATION ACADÉMIQUE ET NON ACADÉMIQUE



Source: Nationaler Bildungsbericht, 2014 pp 274f; BIBB-Datenreport 2015; Krekel et al 2014

Pour pouvoir accéder à une formation initiale dans une école professionnelle à plein temps, il est en général nécessaire de disposer d'un diplôme scolaire intermédiaire. Par contre, le système dual n'exige pas de certificat scolaire préalable. Il existe environ 350 métiers à formation réglementée, accessibles par

[2] Le total de ces différents pourcentages est supérieur à 100. Ceci s'explique par diverses considérations techniques : élève doublement compté s'il quitte puis reprend ses études, double flux lié au passage de 12 à 13 années d'étude pour obtenir le baccalauréat…

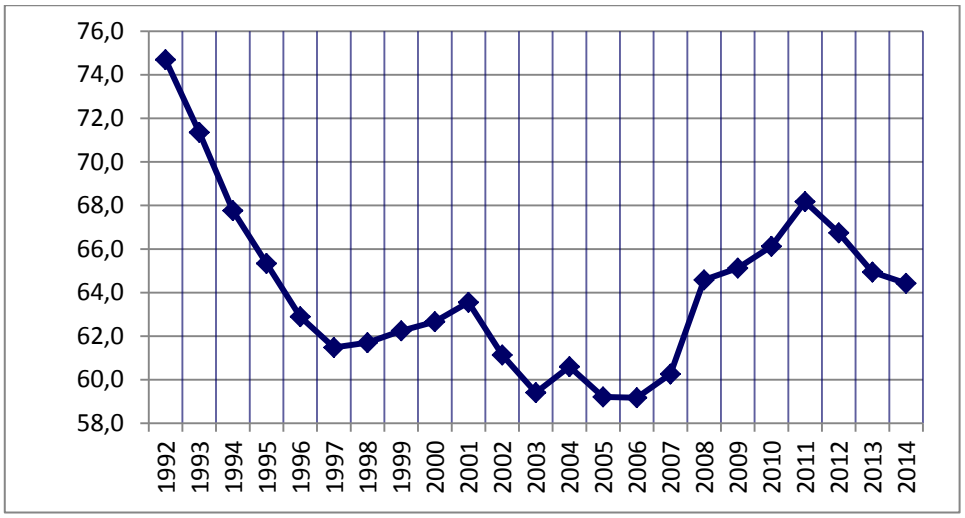
[3] C'est-à-dire tous les jeunes ne pouvant accéder à l'université, puisque ne possédant pas le baccalauréat.

le système dual. La durée de la formation professionnelle initiale duale varie entre 2 et 3 ans et demi. À la fin les jeunes acquièrent un diplôme du système dual. Les diplômes professionnels d'une formation professionnelle initiale en système dual ne se différencient pas en fonction d'une échelle de niveaux de qualification, comme c'est par exemple le cas en France (Bund-Länder-Kommission, 1998). Même, si en Allemagne sur le plan formel, tous les diplômes préparés en alternance sont équivalents (Granato & Kroll, 2013), dans le « cadre de qualification allemand » les diplômes de formation initiale en deux ans ont été classés au niveau 3 et les diplômes de formations en trois ou trois ans et demi au niveau 4 (ministère fédéral de l'Éducation et de la Recherche, 2012).

Le système dual est géré en commun par les pouvoirs publics et les organisations professionnelles d'employeurs et de salariés (Möbus & Verdier, 1997 ; Busemeyer, 2009). Ce mode de gestion et de concertation est ancré au sein d'institutions et de processus corporatifs, dit « gestion corporative » (Bund-Länder-Kommission, 1998). Une autre caractéristique du système dual est que ce sont les entreprises qui décident si elles offrent des places d'apprentissage et combien (offre de places d'apprentissage). D'autre part, les jeunes décident du nombre de places d'apprentissage qu'ils cherchent (demande de places d'apprentissage). Il existe souvent une différence significative entre l'offre et la demande de places d'apprentissage. Le nombre de jeunes intéressé(e)s pour une place a toujours été supérieur au nombre de places offertes par les entreprises (Granato & Ulrich, 2013).

Graphique 2

POURCENTAGE DE JEUNES INTÉRESSÉS PAR UNE PLACE D'APPRENTISSAGE (FORMATION DUALE) EN RAPPORT À CEUX COMMENÇANT UN APPRENTISSAGE



Sources : Matthes *et al*. 2015 ; sur la base du sondage au 30.09 et d'autres sondages, Institut fédéral de la Formation professionnelle (BIBB)

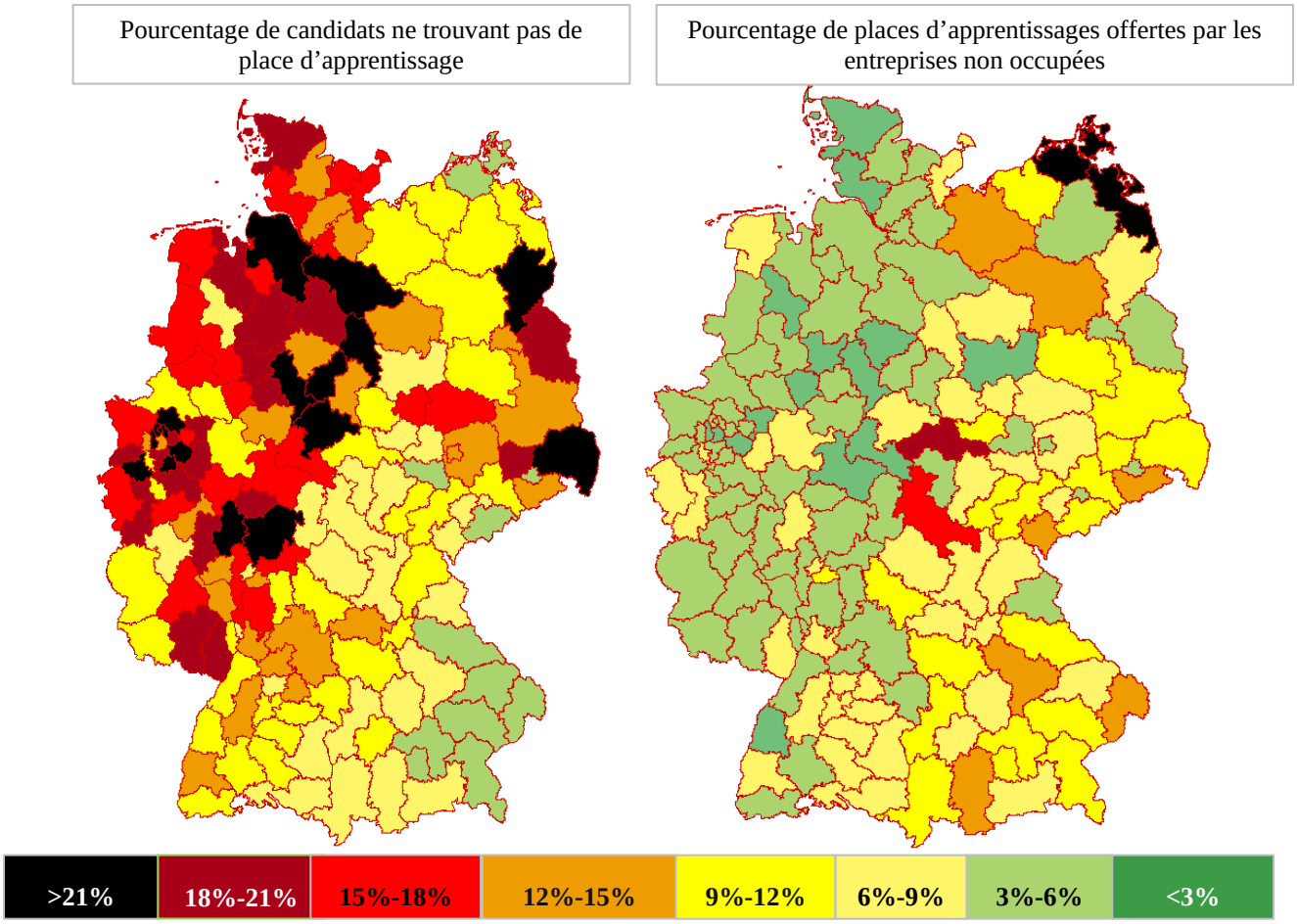
Ce manque permanent de places d'apprentissage, dû à la régression du nombre de places offertes par les entreprises et à l'accroissement du nombre d'élèves achevant leur scolarité, s'est accentué depuis le milieu des années 1990. Parfois seule la moitié environ des jeunes à la recherche d'une place de formation duale a pu trouver une place d'apprentissage (cf. graphique 2, Granato & Ulrich, 2013).

Du fait de cet énorme déficit de places d'apprentissage, notamment à partir du milieu des années 1990, les transitions entre l'enseignement général et la formation professionnelle en alternance se sont avérées plus longues et plus difficiles pour de nombreux jeunes (Delautre, 2014 ; Hillmert, 2010), et même pour ceux ayant de bons résultats scolaires préalables (Ulrich, 2013). Ces jeunes se retrouvent donc souvent dans des filières du « secteur de transition », qui ne mènent pas à un diplôme professionnel (Delautre, 2014). Ces instabilités et risques marquant les trajectoires entre école, formation et marché du travail ont ainsi augmenté au détriment des parcours institutionnalisés plus linéaires, qui étaient auparavant les plus suivis (Hillmert, 2010). Ces difficultés de passage de l'enseignement général à une formation professionnelle non académique concernent particulièrement les jeunes défavorisés. Le risque d'exclusion est ainsi plus élevé pour les groupes dit « vulnérables ».

Depuis quelques années, nous pouvons observer sur le marché des places d'apprentissage, une légère détente, accompagnée de déséquilibres structurels (au niveau régional et professionnel). Ainsi, dans certaines régions et/ou pour certains métiers d'apprentissage, les entreprises cherchent désespérément des jeunes intéressés par une place de formation. À l'inverse, dans d'autres régions et/ou pour d'autres métiers d'apprentissage, les jeunes cherchent désespérément une place de formation en entreprise (cf. graphique 3, Matthes & Ulrich, 2015 ; Matthes *et al.*, 2015).

Graphique 3

DÉSÉQUILIBRES RÉGIONAUX SUR LE MARCHÉ DES PLACES DE FORMATION D (2013)



Source : Matthes *et al.*, 2015. Statistiques d'offre et demande de l'Agence nationale de l'emploi, Institut fédéral de la Formation professionnelle (BIBB).

Malgré cette légère détente, il n'existe actuellement pas assez de places de formation duale pour tous les jeunes intéressé(e)s. En 2014, 522 000 nouveaux contrats d'apprentissage ont été conclus. Fin septembre 2014, étaient recensées dans toute l'Allemagne 37 100 places de formation duale en entreprise non occupées, en comparaison de 81 200 jeunes à la recherche d'une place de formation duale (et enregistré(e)s officiellement en tant que candidats pour une place de formation duale auprès de l'agence pour l'emploi, Matthes *et al.* 2015). Seulement 64 % des jeunes intéressé(e)s par une place de formation duale ont trouvé une place d'apprentissage en 2014 (cf. graphique 2).

L'accès à la formation professionnelle initiale en alternance est donc marqué par une contradiction fondamentale. D'une part, ce sont les entreprises qui décident de manière autonome, si et combien de places de formation en entreprise elles offrent et quel jeune elles embauchent (*market based access*). Ainsi les places de formation en alternance offertes par les entreprises s'orientent plus fortement vers leurs besoins en main-d'œuvre qualifiée que vers les besoins des jeunes de place d'apprentissage (Troltsch & Walden, 2010). D'autre part il existe une entente (convention) générale dans la société allemande pour que l'économie offre suffisamment de places de formation en alternance pour tous les jeunes. Cela représente une attente sociale puissante, légitimée par la Cour constitutionnelle (*« training places for all »* ; Granato & Ulrich, 2013).

Le manque persistant et actuel de places de formation a contribué à d'importantes inégalités sociales (Granato & Ulrich, 2014 ; Hillmert, 2010). En conséquence, les entreprises – l'économie entière – subissent une pression substantielle pour offrir suffisamment de places de formation en alternance à tous les jeunes. Ainsi, le système de formation en alternance lui-même et sa gestion corporative étaient, et sont toujours, sous cette pression de devoir se justifier.

En résultent les questions suivantes qui concernent autant les jeunes que le système dual lui-même :

Au sujet de la transition école-formation en alternance

- Quels sont pour les jeunes les risques d'exclusion et les opportunités d'inclusion en vue de la transition école-formation en alternance ?
- Quels sont les facteurs individuels, en dehors du niveau scolaire préalable, et les facteurs du contexte social et institutionnel, susceptibles d'influer sur cette transition et sur les risques d'exclusion ?
- Quels sont les publics les plus vulnérables, au regard du déséquilibre sur le marché de places d'apprentissage ?

Au sujet de la gestion corporative du système en alternance et de son impact sur l'exclusion des jeunes

- Comment les parties prenantes (*stakeholders*) du secteur public et les partenaires sociaux, en tant que membres de la « gestion corporative » du système en alternance, font-ils face à cette contradiction ?
- Quel est l'impact des intérêts organisationnels des acteurs du système corporatif, notamment des associations des entrepreneurs sur les risques d'exclusion des jeunes à la recherche d'une place d'apprentissage ?

3. La transition école-formation en alternance

3.1. Approches théoriques et données empiriques

De nombreuses recherches se sont intéressées aux facteurs individuels, qui influencent la transition, ainsi qu'à la probabilité des jeunes d'accéder à un apprentissage, tenant compte des ressources (capital) culturelles et sociales et des effets primaires et secondaires de l'origine sociale. Mais ce n'est que récemment que des travaux scientifiques ont pris en considération les facteurs institutionnels susceptibles d'influencer ces trajectoires et l'exclusion des jeunes du marché d'apprentissage (pour une revue d'ensemble de ces travaux : Eberhard, 2012 ; Granato & Ulrich, 2014).

Selon Esser (2002), les institutions (règles, etc.) déterminent la logique qui règle la transition de l'enseignement général vers une formation en alternance. Mais quelles sont ces « règles du jeu » (Bourdieu, 2006), qui déterminent quels jeunes trouveront une place de formation et par conséquent de quelles ressources (capital) individuelles, sociales et institutionnelles (Bourdieu, 1983) ces jeunes doivent-ils disposer pour accéder avec succès à une formation en alternance (être inclus ou à l'inverse ne pas connaitre le succès et être exclus) ?

Selon la thèse du « discrédit », « *ceux qui ne possèdent qu'un diplôme scolaire de faible niveau* [par exemple le certificat de fin d'études] *ou pas de diplôme du tout se voient évincés du marché de la formation* », ou même exclus complètement de la « *file d'attente* » (Solga, 2011, p. 420). Ce processus de discrédit conduit à ce que les jeunes de faible niveau scolaire ou manquant d'autres ressources, culturelles, sociales ou contextuelles, ne trouvent pas de place d'apprentissage. Ils sont exclus et restent à long terme sans formation et sans diplôme professionnel.

3.2. Résultats empiriques

Les données empiriques d'une étude représentative et rétrospective sur les transitions et les trajectoires des jeunes en Allemagne (*BIBB-Übergangsstudie*, population d'environ 6 400 jeunes de 18 à 24 ans[4]), prenant en compte de façon rétrospective tout le parcours éducatif dès l'enfance, permet de mesurer les effets des facteurs individuels, du contexte social et institutionnel, sur la probabilité de réussir avec succès la transition vers une formation en alternance (Eberhard *et al.*, 2013).

Des résultats scolaires défavorables avant la fin de la scolarité rendent la transition vers une formation professionnelle duale plus difficile. De bons préalables scolaires, c'est-à-dire un diplôme scolaire intermédiaire et de bonnes notes à l'école, accroissent considérablement pour ces jeunes la probabilité de trouver une place de formation duale. Concernant les jeunes ayant posé leur candidature pour une place d'apprentissage auprès d'une entreprise, les résultats de l'enquête du BIBB sur les transitions indiquent qu'un peu plus de la moitié (56 %) de ceux qui possèdent un diplôme scolaire intermédiaire trouvent une place d'apprentissage en entreprise pendant les premiers six mois après la fin de leur scolarité et deux tiers environ (67 %) pendant les 18 premiers mois. Par contre cela n'est pas le cas pour les jeunes possédant au maximum un certificat de fin d'étude : environ un tiers d'entre eux (37 %) trouvent une place pendant les premiers six mois et la moitié (50 %) dans les premiers 18 mois (Eberhard *et al.*, 2013 ; cf. graphique 4).

Ceux qui ne trouvent pas de place d'apprentissage sont souvent « orientés » vers le secteur de « transition ». Presqu'un tiers (29 %) des jeunes ayant terminé l'enseignement général accèdent à une mesure de « transition » (programme de préparation professionnelle par exemple) où ils passent en moyenne 16 mois. Environ 44 % des jeunes ayant un certificat de fin d'études se retrouvent dans une filière du secteur de transition, plus souvent que les jeunes ayant un diplôme scolaire intermédiaire, 18 % d'entre eux sont dans ce cas (Beicht & Eberhard, 2013a). Après avoir suivi pendant 6 mois une mesure du secteur de transition, environ 42 % des jeunes réussissent à trouver une place en formation duale ; c'est le cas d'à peine 40 % des jeunes ayant un certificat de fin d'études et 50 % des jeunes ayant un diplôme scolaire intermédiaire. Après un an, environ la moitié (54 %) de ces mêmes jeunes a trouvé une place d'apprentissage : 45 % des jeunes ayant un certificat de fin d'études et 54% de ceux ayant un diplôme

[4] Les jeunes ont été interrogés par entretiens téléphoniques assistés par ordinateur (Eberhard et al., 2013).

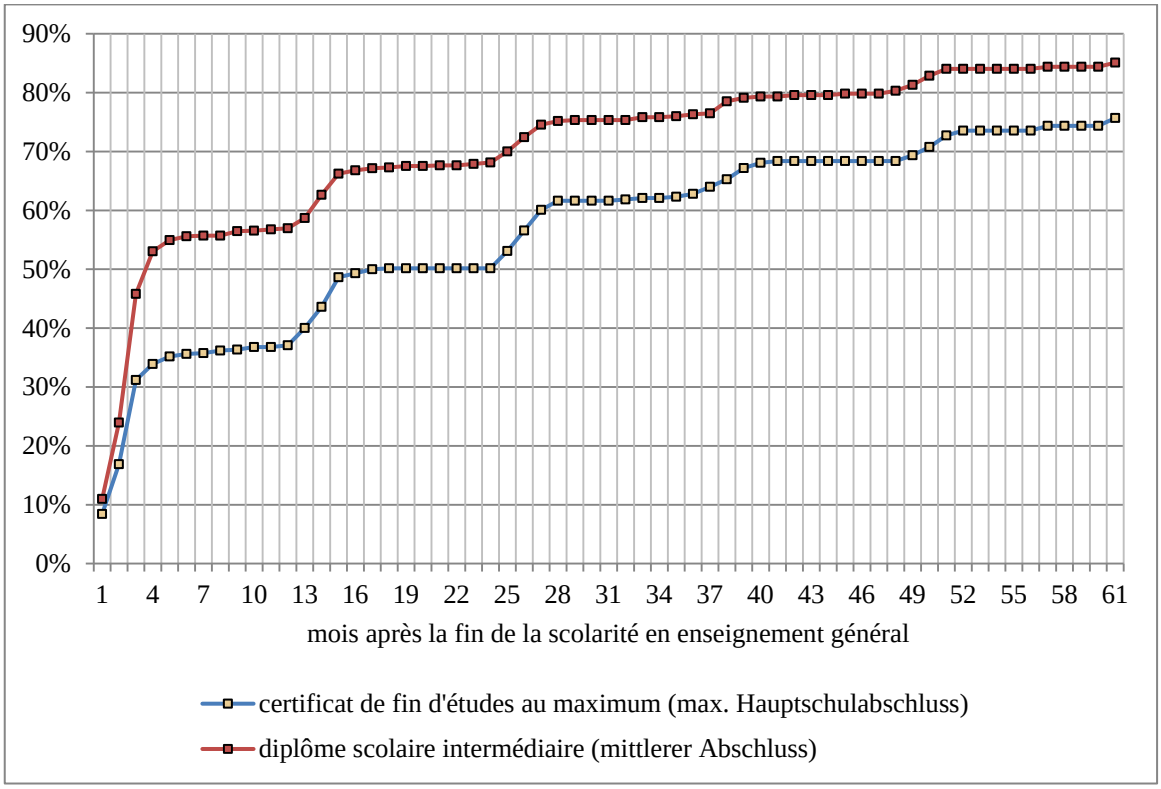
scolaire intermédiaire (Beicht & Eberhard, 2013a). Participer à une mesure de « transition » *peut* donc avoir, selon le type de mesure, une influence positive sur la probabilité de trouver une place d'apprentissage, mais ce n'est pas garanti. Ainsi même après 3 ans, seule la moitié des jeunes avec un certificat de fin d'études ayant passé au moins 6 mois dans une mesure du secteur de « transition » a réussi à trouver une place de formation duale (Beicht & Eberhard, 2013, 2013a).

Les résultats de recherche indiquent qu'en plus du diplôme scolaire préalable, d'autres aspects du *capital culturel* (Bourdieu, 1983) sont importants pour réussir la transition école-formation en alternance (aspects du *capital culturel objectif* (par exemple possession de livres, Hupka-Brunner *et al.*, 2010) ou du *capital culturel incorporé* (par exemple le fait d'avoir été délégué de classe, d'avoir une bonne communication avec les parents (pour une vue d'ensemble : Beicht, 2015 ; Granato & Ulrich, 2014)). Cela est également le cas pour des caractéristiques telles que les compétences sociales de l'individu : l'auto-efficacité et les capacités à résoudre des conflits (Kohlrausch, 2011) ou encore un manque d'appétence pour l'école (Enggruber & Ulrich, 2014).

Certains aspects du *capital social* (par exemple les réseaux des jeunes et de leurs familles) et l'origine sociale s'avèrent être également déterminants pour trouver une place d'apprentissage. Un diplôme professionnel (non académique), un baccalauréat ou un diplôme universitaire possédé par les parents se révèle être un critère favorable à une transition des jeunes vers une formation en alternance, en comparaison de l'absence de diplôme académique ou non académique des parents (Beicht & Walden, 2014).

Graphique 4

ÉVOLUTION DU POURCENTAGE DE JEUNES AYANT TROUVÉ UNE PLACE D'APPRENTISSAGE PARMI CEUX AYANT POSÉ UNE CANDIDATURE AUPRÈS D'UNE ENTREPRISE À LA FIN DE LEUR SCOLARITÉ*



* Estimation selon Kaplan-Meier (courbes de survie).
Source : Eberhard *et al.*, 2013, sur la base de l'enquête du BIBB sur les transitions.

D'autres aspects du capital « *institutionnel* » (Eberhard, 2012) influencent également ce passage vers le système dual. C'est notamment le cas du nombre de places d'apprentissage mis à disposition par les entreprises. Au-delà du manque généralisé de place de formation duale, des divergences considérables entre offre et demande de place en formation existent dans l'espace et le temps : les variables régions et

secteurs professionnels (voir aussi le paragraphe. 2) influencent les opportunités pour les jeunes à trouver une place d'apprentissage. Dans les régions où est établi une bonne relation entre offre et demande, où il existe (à peu près) suffisamment d'offres de place d'apprentissage pour les jeunes qui en recherchent, environ 60 % des jeunes trouvent cette place au cours de la première année après la fin de leur scolarité (62 %). Dans les régions caractérisées par un manque important de places d'apprentissage, moins de la moitié des jeunes en trouvent une (47 %, Ulrich, 2013). Même si on introduit de façon supplémentaire (analyses de régression) des facteurs d'influence du capital *culturel* (comme la réussite scolaire préalable), de *l'origine sociale* ou *ethnique*, la relation entre offre et demande de places est toujours un facteur majeur qui influence la probabilité d'accéder à une formation duale (Ulrich, 2013).

En plus de ces facteurs, existent encore d'autres critères jugés importants par les entreprises dans la mise en œuvre de leur logique de sélection : où, quand et qui (Eberhard, 2012) doit disposer de tel capital culturel, social *et symbolique* (Bourdieu, 1983), pour convaincre les *« gatekeepers »* de l'entreprise de l'embaucher en tant qu'apprenti (Imdorf, 2010). Pour ce faire, les entreprises utilisent, au-delà des bulletins de notes et des facteurs décrits plus haut, des caractéristiques personnelles comme le genre et l'âge pour classer les candidats dans la file d'attente (Becker, 2011). La probabilité d'un jeune à faire valoriser ses certificats et diplômes éducatifs ainsi que d'autres ressources dépend donc fortement des signaux spécifiques, qui sont attribués au groupe auquel il appartient, c'est-à-dire la reconnaissance de la société envers cet individu et ses ressources (Bourdieu, 1983 ; Solga, 2011). Par exemple un diplôme scolaire intermédiaire possède, semble-t-il, une autre valeur de « signal » pour un entrepreneur si un jeune est issu de l'immigration. Si en 2014, environ la moitié (48 %) des candidats « autochtones » (non issus de l'immigration) ayant un diplôme scolaire intermédiaire trouve une place d'apprentissage en entreprise, c'est le cas de seulement 30 % des candidats issus de l'immigration ayant un diplôme scolaire intermédiaire. La différence entre candidats issus ou non de l'immigration s'élève donc à 18 % ; cette différence est deux fois plus élevée pour ces jeunes que pour les candidats ayant un certificat de fin d'étude (Beicht & Gei, 2015). Même avec des préalables identiques en termes de diplôme et de notes scolaires, d'aptitudes cognitives, de statut socioéconomique de la famille, de ressources culturelles et d'intégration sociale, la probabilité des jeunes issus de l'immigration à trouver une place en alternance est (statistiquement significative) inférieure à celle des « nationaux » (pour une vue d'ensemble : Beicht, 2015 ; Granato, 2013). Cela est particulièrement le cas *(ceteris paribus)* pour les jeunes d'origine turque ou arabe (Beicht, 2015). Ces jeunes font notamment partie des populations les plus vulnérables, exposées à un fort risque d'exclusion. Il existe donc des indices de fermeture ethnique en Allemagne concernant la transition vers une formation en alternance (Granato, 2013 ; Scherr, 2015).

Les jeunes issus de l'immigration constituent *un* public particulièrement vulnérable sur le marché des places d'apprentissage. On peut aussi identifier d'autres publics vulnérables, concernés par le manque de places de formation en système dual : les difficultés de passage de l'enseignement général à une formation en alternance touchent plus généralement les jeunes de milieu défavorisé (Beicht & Walden, 2014 ; Granato & Ulrich, 2014 ; Hillmert, 2010). Le risque d'exclusion est aussi plus élevé pour ces groupes « vulnérables ».

4. La gestion corporative du système en alternance et son impact sur l'exclusion des jeunes

4.1. Approches théoriques

Les approches néo-institutionnelles et la théorie du principal-agent (*agency theory* ; Eisenhardt, 1989) nous permettent de mieux comprendre comment fonctionnent les processus de décision et de représentation politique dans un système de gestion corporative (comme c'est le cas pour le système dual), où les intérêts des organisations et de leurs parties prenantes corporatives ont un impact considérable sur l'élaboration des politiques (Granato & Ulrich, 2013).

Au moyen des approches néo-institutionnelles, il est possible de mieux saisir de quelle manière les parties prenantes corporatives et leurs représentants (*stakeholders*) faisant partie d'une organisation, font face aux défis de la société, dans le but de survivre et d'atteindre leurs objectifs au sein de leur environnement institutionnel. Il est important qu'ils démontrent leur légitimité au sein de leur contexte institutionnel et qu'ils acceptent les institutions (règles, etc.) en tant qu'attentes sociales puissantes (« mythes »,

« *myths* »), au moins formellement (« façades de légitimité », « *legitimacy facades* ») (Koch, 2009 ; Meyer & Rowan, 1977 ; Walgenbach &Meyer, 2008).

4.2. Résultats empiriques

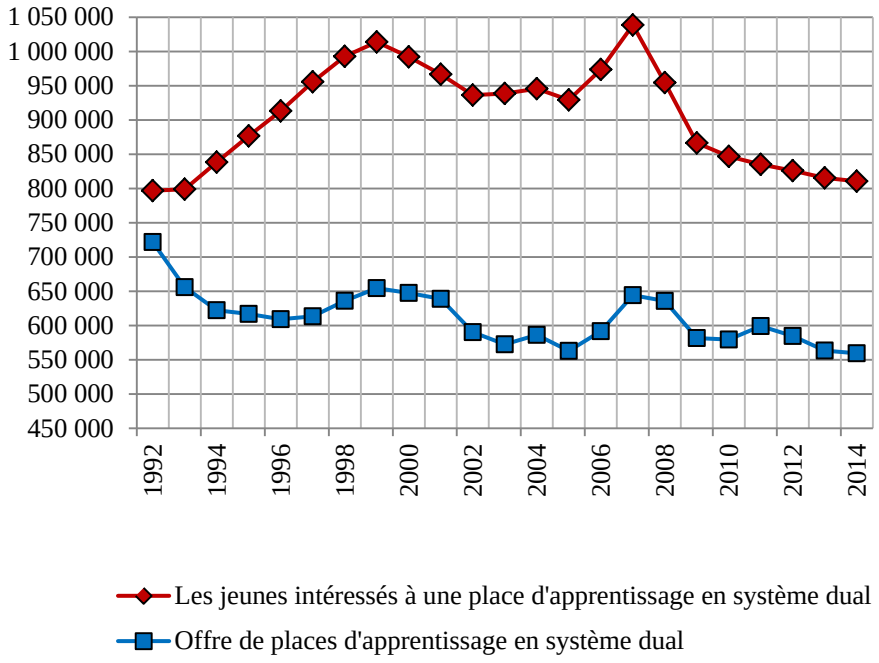
En termes de méthode, les données empiriques utilisées sont des analyses de documents (analyse des lois et règlements, des réformes éducatives, des rapports annuels sur la formation professionnelle et des déclarations officielles des parties prenants de la gestion corporative du système en alternance).

À la lumière des approches néo-institutionnelles et de l'*agency theory*, nos résultats révèlent les *stratégies* qu'utilisent notamment les associations d'employeurs pour légitimer l'autonomie des entreprises (offrir une place d'apprentissage ou non) sur la question du manque de places d'apprentissage proposées. Ainsi ils influencent la *réglementation*, par exemple la façon de comptabiliser le nombre de candidats pour les places de formation en alternance à travers les statistiques officielles : *de facto* l'offre de places d'apprentissage par les entreprises et la demande de places d'apprentissage de la part des jeunes sont assez éloignées l'une de l'autre (cf. graphique 5).

Cela va à l'encontre du jugement de 1980 de la Cour constitutionnelle allemande, qui demande à l'économie de fournir une offre suffisante de places de formation en système dual (*« training places for all »*, Granato & Ulrich, 2013). Dans le cas où il existe un « manque substantiel » de places d'apprentissage, le jugement de la Cour prévoit la possibilité, que les pouvoirs publics puissent imposer aux entreprises, qui ne forment pas ou qui ne forment pas assez de jeunes, le paiement d'une taxe obligatoire. Ainsi l'économie est exposée à une pression sociale considérable, pour proposer suffisamment de places d'apprentissage aux jeunes intéressés.

Graphique 5

ÉVOLUTION DU MARCHÉ DES PLACES D'APPRENTISSAGE 1992-2014



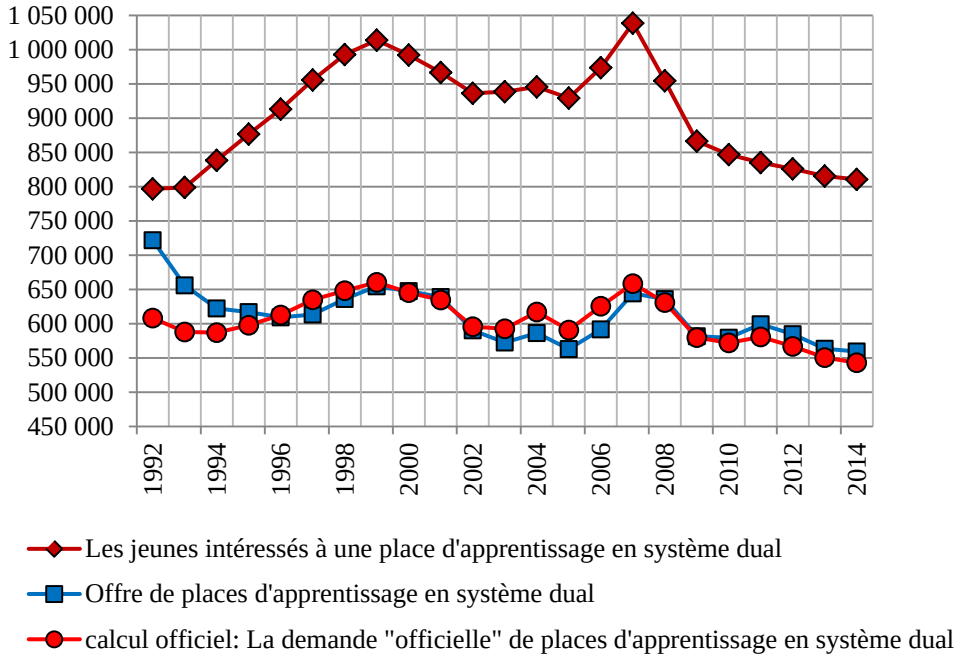
Source : Granato & Ulrich, 2013, p. 326, graphique actualisé.

Il est et était donc, notamment à l'époque du jugement rendu par la Cour constitutionnelle, très important de prouver si existe réellement un déficit de places d'apprentissage. Pour éviter de devoir payer la taxe obligatoire, les associations d'entrepreneurs ont tenté, avec succès, d'influencer le mode de comptage de l'offre et la demande de places d'apprentissage mis en œuvre par les pouvoirs publics. Ils ont ainsi réussi à obtenir une comptabilité restrictive de la demande, en faisant adopter comme mesure de la demande réelle, le volume de l'offre des entreprises. Le nombre officiel de candidats est donc systématiquement défini en dessous du nombre réel de jeunes intéressés par l'apprentissage : d'une part les candidats à la recherche d'une place d'apprentissage, qui ne réussissent pas en trouver une avant la fin du mois de septembre et qui ne confirment pas officiellement qu'ils continuent leur recherche, ne sont plus recensés dans la statistique officielle des candidats en recherche ; d'autre part les candidats, qui se voient orienter vers une mesure du « secteur de transition », à défaut d'une place d'apprentissage, ne sont plus comptés parmi les candidats en recherche de place d'apprentissage, mais parmi les candidats « placés » (« *versorgte Ausbildungsstellenbewerber* », Granato et Ulrich, 2013).

Ainsi en apparence la statistique officielle de la « demande » semble être proche de celle de l'offre et un paiement de la taxe obligatoire ne semble donc pas nécessaire (graphique 6). Les organisations d'entrepreneurs peuvent donc, en accord avec les représentants des pouvoirs publics, prétendre qu'il existe chaque année suffisamment de places d'apprentissage pour tous les jeunes « candidats intéressés ». Le manque réel de places d'apprentissage est occulté, ainsi le paiement de la taxe obligatoire est évité (Granato & Ulrich, 2013). Les associations d'entreprises ont donc soit disant « répondu » à l'attente de leur contexte institutionnel et à la demande de la loi, d'offrir suffisamment de places d'apprentissage à tous les jeunes. Ils peuvent alors légitimer l'accès à une formation duale en entreprise, en fonction des besoins du marché, sans devoir modifier réellement l'offre de place d'apprentissage et sans réformer les modes d'accès à l'apprentissage.

Graphique 6

ÉVOLUTION DU MARCHÉ DES PLACES D'APPRENTISSAGE ET STATISTIQUE « OFFICIELLE » DES CANDIDATS 1992-2014



Source : Granato & Ulrich, 2013, p. 326, graphique actualisé.

En même temps les associations d'entrepreneurs ont un rôle actif, en influençant leur contexte institutionnel (travail en tant que « entrepreneurs institutionnels » (DiMaggio, 1988, p. 14), pour tenter de modifier ou d'empêcher des *lois*, et ainsi éviter des réformes fondamentales du mode d'accès basé sur le marché (Granato & Ulrich, 2013). Les associations d'employeurs et les organisations professionnelles influencent également les *normes sociales* et déterminent le discours public sur les jeunes (par exemple, le discours sur le manque de « maturité » des jeunes à la recherche d'une place d'apprentissage, Granato & Ulrich, 2013). Par toutes ces stratégies elles établissent leur légitimité au sein de leur contexte institutionnel, en acceptant formellement cette puissante attente sociale, « une place de formation en alternance pour tous les jeunes » (« mythes »), tout en ne l'intégrant pas réellement dans leurs propres objectifs (« façades de légitimité », Meyer & Rowan, 1977).

5. Conclusions

L'écart entre le nombre de jeunes, qui cherchent souvent en vain une place d'apprentissage, et le nombre de places de formation duale, proposées par les entreprises, représente un des facteurs les plus important d'exclusion des jeunes de l'accès à une formation professionnelle initiale en système dual.

La grande influence d'une des parties prenantes (*stakeholders*) de la gestion corporative du système de formation en alternance, celle des associations d'employeurs, qui privilégie les intérêts économiques des entreprises plutôt que l'intérêt de la société de mettre suffisamment de places d'apprentissage à la disposition de tous les jeunes, ainsi que leur manque de volonté pour réformer les modes d'accès à une place d'apprentissage, basé actuellement sur les règles du marché (*market based access*), contribuent à maintenir considérablement la situation actuelle. Tant que des réformes de l'accès à l'apprentissage ne seront pas réalisées, le parcours éducatif et l'avenir de nombreux de jeunes à la recherche d'une place de formation en entreprise et leur risque d'exclusion, resteront élevés, notamment pour ceux et celles qui vivent dans une région en manque de place d'apprentissage ainsi que pour les groupes « vulnérables », comme par exemple les jeunes issus de l'immigration et les jeunes défavorisés du point de vue social (Granato & Ulrich, 2013 ; 2014). Les risques d'exclusion concernent non seulement l'accès à une place de formation en alternance mais également les parcours professionnels et l'insertion sur le marché du travail. Ainsi en Allemagne, la proportion de jeunes qui arrivent sur le marché du travail sans diplôme professionnel est constante, autour de 15 %, alors que le marché du travail a en permanence besoin de personnes hautement qualifiées.

Compte tenu de la nature « multi-étape » du système éducatif, « *des filtres institutionnels et des mécanismes de sélection [...] entrent non seulement une, mais plusieurs fois en vigueur* » (Berger & Kahlert, 2008 p. 11). Cela signifie qu'ils affectent l'individu de manière cumulative au cours de sa vie et augmentent ainsi ses risques d'exclusion.

Compte tenu de l'évolution démographique, marquée par une baisse du nombre des jeunes et d'une menace de pénurie de travailleurs qualifiés, en particulier au niveau de qualification intermédiaire (Maier *et al*., 2014), l'ajustement entre l'offre et la demande sur le marché de places d'apprentissage reste un défi remarquable pour les politiques publiques de formation, auquel la politique, et notamment les partenaires responsables de la gestion corporative du système dual, ne semblent répondre jusqu'à présent que par des réponses éphémères, sans oser tenter des réformes institutionnelles plus profondes au bénéfice des jeunes.

Bibliographie

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014), *Bildung in Deutschland 2014*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld 2014.

Becker R. (2011), « Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten », in R. Becker (dir.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden, VS Verlag.

Beicht U. (2015), « Berufsorientierung und Erfolgschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund am Übergang Schule–Ausbildung im Spiegel aktueller Studien », in A. Scherr (dir), *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung*, Weinheim/Basel, Beltz Verlag, p. 82-114.

Beicht U., Eberhard V. (2013), « Ergebnisse empirischer Analysen zum Übergangssystem auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011 », *Die Deutsche Schule*, p. 10-25.

Beicht U. et. Eberhard V. (2013a), « Bedeutung der Teilnahme an teilqualifizierenden Bildungsgängen und Maßnahmen am Übergang von der Schule zur Berufsausbildung », in BIBB : *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015*. Bonn, p. 100-109

Beicht U., Gei, J. (2015), « Bewerber und Bewerberinnen mit Migrationshintergrund » in BIBB (dir.), *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015*, Bonn, p. 84-90.

Beicht U., Walden G. (2014), « Chancennachteile von Jugendlichen aus Migrationsfamilien beim Übergang in berufliche Ausbildung. Welche Rolle spielt die soziale Herkunft? », *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Heft II, Band CX, p. 188-215.

Berger, A. et Kahlert, H. (2008), « Bildung als Institution : (Re-)Produktionsmechanismen sozialer Ungleichheit », in A. Berger, H. Kahlert (dir.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert*, Weinheim, München, p.7-16.

Bourdieu P. (2006), « Die Dynamik der Felder », in U. Bittlingmayer, U. Bauer (dir.), *Die "Wissensgesellschaft", Mythos, Ideologie oder Realität?*, Wiesbaden, Verlag Sozialwissenschaften, p. 79-105.

Bourdieu P. (1983), « Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital », in R. Kreckel (dir.), *Soziale Ungleichheiten*, Göttingen, Schwartz, p. 183-198.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2012), *Wichtiger Schritt hin zum Bildungsraum Europa*, Berlin, Pressemitteilung.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (dir.) (1998), *Modernisierung des dualen Systems – Problembereiche, Reformvorschläge, Konsens- und Dissenslinien*, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung.

Busemeyer M. (2009), *Wandel trotz Reformstau. Die Politik der beruflichen Bildung seit 1970*, Schriften aus dem Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung Köln, Band 65, Campus Verlag.

Delautre G. (2014), *Le modèle dual allemand. Caractéristiques et évolutions de l'apprentissage en Allemagne*, Document d'études N°185, Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques.

DiMaggio P. J. (1988), « Interest and agency in institutional theory », in L. Zucker, (dir.), *Institutional patterns and organizations: culture and environment*, Cambridge, MA. p. 3-21.

Dionisius, R., Illiger A. Schier F. (2015), Die integrierte Ausbildungsberichterstattung im Überblick, in *BIBB Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015*, Bonn, p. 255-269.

Eberhard V. (2012), *Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung - ein ressourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern*, Bielefeld, W. Bertelsmann.

Eberhard V., Beicht U. Krewerth A. Ulrich J. G. (2013), *Perspektiven beim Übergang Schule - Berufsausbildung: Methodik und erste Ergebnisse aus der BIBB-Übergangsstudie 2011*, Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung (Wissenschaftliche Diskussionspapiere 142).

Eisenhardt K. M. (1989), « Agency theory: an assessment a review », in *Academy of Management Review*, XIV (I). p. 57-7.

Enggruber R., Ulrich J. G. (2014), *Schwacher Schulabschluss – und dennoch rascher Übergang in Berufsausbildung ?*, Bonn, Wissenschaftliche Diskussionspapiere.

Esser H. (2002), *Soziologie. Spezielle Grundlagen : Die Konstruktion der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.

Gaulke K.-P., Weißhuhn G. (1975), *Berufsfeldplanung für die Sekundarstufe II*, Berlin.

Granato M. (2013), « Jugendliche mit Migrationshintergrund auf dem Ausbildungsmarkt », Die (Re-) Produktion ethnischer Ungleichheit in der beruflichen Ausbildung, *Sozialer Fortschritt,* LXII, p. 14-23.

Granato M., Kroll S. (2013), « Alternance en Allemagne : différenciation de la formation sans différenciation des diplômes ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série, n° 4, « Les "petits" diplômes professionnels en France et en Europe », p. 109-131.

Granato M., Ulrich, J. G. (2013), « Die Reformierbarkeit des Zugangs in duale Berufsausbildung im Spannungsfeld institutioneller Widersprüche », *Revue Suisse de sociologie*, XXXIX, Issue II, p. 315–340.

Granato M., Ulrich J. G. (2014), « Soziale Ungleichheit beim Zugang in eine Berufsausbildung: Welche Bedeutung haben die Institutionen? », *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Sonderheft 24: Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter: Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive, von K. Maaz (dir.) M. Neuman, p. 205-232.

Hillmert S. (2010), « Betriebliche Ausbildung und soziale Ungleichheit », *Sozialer Fortschritt*, VI-VII, p. 167-174.

Imdorf C. (2010), « Die betriebliche Verwertung von Schulzeugnissen bei der Ausbildungsstellenvergabe », *Empirische Pädagogik*, XXIII, IV, p. 392-409.

Koch S. (2009), « Die Bausteine neo-institutionalistischer Organisationstheorie – Begriffe und Konzepte im Lauf der Zeit », in S. Koch et. M. Schemmann (dir.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden, p. 110-131.

Maier T., Zika G., Wolter M., Kalinowski M., Helmrich R. (2014), *Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. Aktuelle Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030 unter Berücksichtigung von Lohnentwicklungen und beruflicher Flexibilität*. BIBB REPORT, 23/2014.

Matthes S., Ulrich J. G. (2014), « Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt », *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, I, p. 5-7.

Matthes S., Ulrich J.G., Flemming S., Granath R. O. (2015), *Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes 2014: Duales System vor großen Herausforderungen*. BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. September, Bonn, Bundesinstitut für Berufsbildung.

Meyer J. W., Rowan B. (1977), « Institutional organizations: Formal structure as myth and ceremony », *American Journal of Sociology*, LXXXIII (II), p. 340-363.

Möbus M. et. Verdier É. (1997), « La Construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France », Céreq, *Bref*, n° 130.

Powell W. W., Colyvas J. A. (2008), « Microfoundations of institutional theory », in R. Greenwood; C. Oliver (dir.), *Organizational institutionalism*, Thousand Oaks, p. 276-298.

Scherr A. (dir.) (2015), *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung*, Weinheim.

Solga H. (2011), « Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft », in R. Becker (dir.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie*, Wiesbaden, p. 411-448.

Statistisches Bundesamt (2013), *Bildung und Kultur. Schnellmeldung Integrierte Ausbildungsberichterstattung. Anfänger im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern*. Wiesbaden.

Troltsch K., Walden G. (2010), « Beschäftigungsentwicklung und Dynamik des betrieblichen Ausbildungsangebots », *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, XLIII, p. 107-124.

Ulrich J. G. (2013), « Regionale Unterschiede in der Integrationsfähigkeit des dualen Berufsausbildungssystems », WSI Mitteilungen, I, p. 23-32.

Walgenbach P., Meyer R. (2008), *Neoinstitutionalistische Organisationstheorie*, Stuttgart, Kohlhammer.

I. Retour sur les concepts d'alternance et de professionnalisation et sur le sens donné à ces concepts

I.1. Outils et développement du concept de professionnalisation (Atelier 5)

De bac moins trois à bac plus trois : le sens de la professionnalisation des filières, au vu des parcours et de l'insertion

Philippe Lemistre[*]

Introduction : professionnalisation des filières et parcours de formation initiale

Dans le cadre d'une expansion scolaire qui s'inscrit dans les objectifs 80 % de bacheliers et 50 % de diplômés du supérieur par classe d'âge[1], le ministère affiche une nouvelle ambition de « bac moins trois à bac plus trois » pour établir *« un continuum de formation articulant les trois années qui précèdent et les trois années qui suivent le baccalauréat »* (circulaire MEN-MESR n°2013-2012 du 18/06/2013)[2]. Pour maintenir l'égalité des chances, il faut alors permettre à tous, quel que soit le parcours jusqu'au bac et le type de bac, d'accéder à l'enseignement supérieur dans la filière qui lui est la plus adaptée (Korolitski et Lichtenberger, 2012). Pour adapter l'offre à l'ensemble des publics et permettre au plus grand nombre d'accéder à l'enseignement supérieur, la création de filières professionnelles ou de diplômes semble essentielle, de même faciliter le passage d'une filière générale à une filière professionnalisée et inversement.

Dans ce contexte, en établissant à partir d'une enquête (2013) du Céreq un état des lieux des parcours d'études et de l'insertion de bac moins trois à bac plus trois des sortants du système éducatif de 2010, l'objectif de la communication est d'interroger les enjeux de la politique éducative « De bac moins 3 à bac plus 3 », en regard du degré de professionnalisation des parcours. Un parcours sera caractérisé par le type de troisième (pro, techno, générale), le ou les diplômes qui jalonnent le parcours et le diplôme ou niveau de diplôme final atteint. La professionnalisation du parcours dépend de chacun de ces éléments selon qu'il s'inscrive dans une filière professionnalisée au sens « institutionnel ». Par exemple, un jeune qui aura effectué un parcours avec des diplômes professionnels successifs, pour aboutir à un diplôme ou niveau final lui-même professionnalisé aura connu un parcours très professionnalisé, tel que 3e techno-CAP/BEP-bac techno-DUT-licence pro. Inversement pour un jeune qui n'aura connu que des filières générales.

La professionnalisation est néanmoins une notion polysémique (Rose, 2014 ; Lemistre, 2015), et l'on peut considérer que tous les diplômes et filières sont professionnalisés à un degré plus ou moins important, y compris ceux de filières classifiées générales à certains niveaux, telle que la licence de droit, par exemple. Pour autant, les filières dites professionnelles sont clairement identifiées par les institutions de la 3e pro au master pro en passant par les bacs pro, techno, les BTS, DUT, les licences pro, etc. C'est donc une définition restrictive qui correspond à une acception « institutionnelle » et commune de la professionnalisation. Dans cette perspective, un diplôme professionnel a pour caractéristique de préparer spécifiquement à un champ d'activité correspondant à une spécialité de formation, plus ou moins

---

[*] Céreq et CERTOP - UMR 5044 université Toulouse 2 et CNRS.

[1] 80 % de bacheliers : objectif pour 2000, loi du 10 juillet 1989 – 50 % de diplômés du supérieur par classe d'âge : objectif pour 2015, loi du 23 avril 2005. Actuellement, respectivement 77 % et 44 %.

[2] Le lecteur trouvera dans le panégyrique d'un futur « bac moins trois à bac plus trois » de Yves Lichtenberger et Jean-Pierre Korolitski (2012) une excellente synthèse de tous les arguments qui justifient cette évolution d'un point de vue qui nous semble celui de l'institution en France.

spécifique selon les diplômes. Cela ne signifie pas que pour les jeunes qui obtiennent ces diplômes, il n'y ait pas de possibilités de travailler en dehors de la spécialité de formation. C'est d'ailleurs largement le cas à tous les niveaux de formation (Giret et Lopez, 2015), sans que cela soit nécessairement pénalisant pour l'insertion (Bruyère et Lemistre, 2010).

La professionnalisation des filières est par ailleurs un outil de pilotage public local (au niveau régional pour les diplômes nationaux jusqu'au BTS, hors universités et écoles), ou national (habilitation des licences et master pro notamment). L'objectif est d'ouvrir des filières là où il y a des besoins sur le marché du travail, quand bien même tous les jeunes futurs diplômés de ces filières ne feront pas le choix de travailler dans leur spécialité de formation.

Professionnaliser les parcours c'est donc permettre de mieux répondre aux besoins du système productif. Toutefois, la création de filières et de spécialités de formation va de pair avec une sélectivité accrue des publics. Chacun souhaite s'orienter vers les filières les plus valorisées sur le marché du travail, que ce soit en termes de salaire ou de prestige des fonctions potentiellement exercées. La sélectivité conduit nécessairement à exclure certains jeunes des filières les plus prestigieuses. Si le système éducatif est parfaitement méritocratique et égalitaire entre tous, compte tenu des dotations économiques et culturelles initiales notamment, il permet alors à chacun d'optimiser son orientation. On le sait, ce n'est pas le cas. Le système est biaisé par les dotations initiales et des stratégies parentales, d'autant plus efficaces que les parents appartiennent aux classes les plus favorisées. C'est pour contrer ces différenciations sociales que le collège unique avait été créé en France, par exemple. La création de filières est susceptible en effet de participer de la reproduction sociale. Comme le suggère Pierre Bourdieu, c'est un procédé commode qu'il pointe dans les années 60 pour le secondaire. La multiplication des filières brouillerait les cartes sans jamais être amenée à les redistribuer, *« […] jouant des erreurs de perception que favorise la floraison anarchique des filières et des titres à la fois relativement insubstituables et subtilement hiérarchisés »* (Bourdieu, 1979). Cette analyse appliquée à l'enseignement secondaire peut être transposée à l'enseignement supérieur. C'est la démocratisation ségrégative appliquée au supérieur (Merle, 2012). Cette notion met en évidence ce que peut masquer la démocratisation quantitative ou supposée uniforme, au sens d'une augmentation généralisée des niveaux d'éducation qui en réalité masque des logiques internes à chaque niveau. Dans ce domaine, en regard des filières professionnelles, les logiques seraient inverses pour le secondaire et le supérieur. De manière caricaturale, alors que la voie professionnelle est considérée comme peu noble dans le second degré, ce sont les diplômes les moins professionnels qui sont aujourd'hui supposés comme les moins valorisés dans l'enseignement supérieur. Une formation peu valorisée est susceptible d'être peu propice à la poursuite d'études (notamment vers les voies « nobles » du supérieur pour le secondaire), ou peu protectrice contre le chômage et toutes les formes de déclassement à l'entrée sur le marché du travail. Elle est donc peu valorisée dans le système éducatif ou sur le marché du travail et souvent les deux.

La ségrégation associée à chaque filière est souvent saisie sur le marché du travail par la valorisation du diplôme ou niveau final atteint, et dans le système éducatif par l'accès à un certain niveau certifié ou non dans une filière donnée. Cela ne suffit pas à rendre compte d'un processus de différenciation résultant de l'ensemble du parcours d'études. Ainsi, la démocratisation ségrégative est saisie ici par le parcours et la filière, étant entendu que dans une même filière le parcours pourra conduire à des diplômes valorisés différemment, car de spécialités distinctes. Ce n'est pas ce dernier aspect qui est analysé ici. Il s'agit de clarifier la valorisation des parcours selon leur nature plus ou moins professionnalisée.

Le souhait d'un continuum de bac moins trois à bac plus trois est formulé, comme cela été invoqué plus haut, notamment pour contrecarrer la ségrégation associée aux parcours. Est-ce qu'un tel objectif est toujours réaliste au vu de l'état des lieux ? C'est à cette question que nous apporterons quelques éléments d'analyse *in fine*, après avoir identifié les trajectoires et leur logique, puis le lien à l'origine sociale, et enfin au marché du travail trois ans après la sortie du système éducatif.

2. Trajectoires individuelles et origine sociale

La communication s'appuie sur l'exploitation de la dernière enquête sur Céreq (2013) qui permet à la fois de saisir les parcours d'études par filières de bac moins trois à bac plus trois, et la situation sur le marché du travail (chômage, déclassement), trois ans après la sortie du système éducatif de la génération des sortants de 2010. La typologie établie (descriptive) permet, pour l'ensemble de la génération, de saisir les parcours à un niveau relativement agrégé contraints par les effectifs de 33 547 jeunes représentatifs de 707 944 sortants en 2010.

69 trajectoires ont été construites à partir des diplômes successifs déclarés par les individus. Elles regroupent les 309 trajectoires différentes identifiées. Les regroupements sont effectués en fonction des effectifs (non pondérés) en fixant le seuil minimal à 30 qui ne concerne que quelques cas isolés qui ne peuvent être regroupés (les non-diplômés d'écoles et de licence pro par exemple), le seuil minimal au-delà de ces cas étant 100 individus. Le type de troisième et les diplômes successifs identifiés sont les seuls professionnels, la filière générale caractérisant les autres parcours, sans citer nécessairement les diplômes successifs par exemple un master parcours général sous-entend *a minima* : troisième, bac général et licence générale avant le master.

Nous avons fait le choix de conserver l'intégralité de la génération, sans supprimer les inactifs et les reprises d'études au-delà de 1 an (la notion de sortant exclut les reprises d'études l'année suivant l'enquête, mais pas au-delà). Pour le premier point, il s'agit de ne pas négliger le « halo du chômage », auquel participe aussi le second aspect, les études sur les décrocheurs ayant montré que certaines reprises d'études sont du chômage déguisé.

Dans les modèles toutes choses égales par ailleurs, seules les trajectoires ont été mobilisées et pas d'autres variables tels le genre, le retard en 6e, au bac ou au-delà, les expériences (en cours d'études et au cours des trois premières années de vie active), les variables géographiques, etc. En effet, toutes ces variables sont liées, et les juxtaposer masque certaines propriétés des trajectoires. Surtout, les autres variables ont des effets directs et indirects. Par exemple, le genre à un effet moyen sur le salaire, mais aussi un effet indirect sur la probabilité d'accéder à chaque trajectoire. Ces deux éléments devraient être pris simultanément en compte pour que l'évaluation de l'effet direct du genre ne soit pas faussée par son effet indirect. C'est ce type d'interaction que traite l'économétrie, mais sur un nombre très limité de variable et en aucun cas sur 69 trajectoires.

Tableau 1

Trajectoires et capitaux économiques et culturels

Pourcentages pour :	Effectif	(2) Capital économique		(3) Capital culturel	
Trajectoire de formation initiale	% (1)	populaire	très favorisé	Bas	Très élevé
Non qualifié 3e pro (segpa, prépapro)	0,5	75,2	0,4	89,1	0,2
Non qualifié 3e tech	0,3	68		72,4	1,7
Non qualifié 3e gén	2,3	70,1	1,7	78	2,5
ND CAP ou BEP 3e pro	2,1	80,7	0,1	91,9	0,2
ND CAP ou BEP 3e tech	1	77,7	0,2	79,3	0,5
ND CAP ou BEP 3e gén	4,9	72,6	0,6	81,1	2,9
CAP ou BEP 3e pro	1,6	79,3	0,1	89,2	0,4
CAP ou BEP 3e tech	0,9	63,2	1,5	79,9	1,3
CAP ou BEP 3e gén	4,7	68	1,1	77,6	1,8
2 CAP ou BEP 3e pro	0,6	84,2	0,3	82,7	1,3
2 CAP ou BEP 3e tech	0,5	62,2	0,1	76,6	3,4
2 CAP ou BEP 3e gén	2,2	65	2,3	72,7	3,5
ND Bac Pro CAP ou BEP 3e pro	0,3	78	1,2	78,2	2,2
ND Bac Pro CAP ou BEP 3e tech	0,4	62,2	1,3	72,9	2,8
ND Bac Pro + CAP ou BEP + 3e gén	2,5	68,2	2	74	2,2
ND Bac Pro parcours gén	1,3	69,6	1	72,2	4,7
Bac Pro CAP BEP	1,6	56,2	2,9	65,6	2,7
Bac Pro et Bac tech	0,4	52,1	8,4	62,9	4,3
Bac Pro parcours gén	0,6	53,5	6,9	61,1	6,8
2 Bac Pro CAP BEP	8	60,2	1,4	71,6	2,6
2 Bac Pro parcours gén	0,8	61,6	3,8	66,1	1,8
ND Bac Tech CAP ou BEP	0,5	72,5	1,5	70,3	3,3
ND Bac Tech	1,5	57,6	3,1	58,7	5,4
Bac Tech CAP ou BEP	0,4	62,8		78,4	2,4
Bac Tech	1,4	57,7	3,7	61	5,2
2 Bac Tech CAP ou BEP	0,3	59,7	1,9	60,9	5,4
2 Bac Tech	0,8	55,7	3	56,7	4,1
ND Bac Gen	1,2	55,5	5,4	50,7	14,1
Bac Gen	2,5	43,8	9,9	45,6	10
ND BTS ou DUT Bac Pro	2	67,1	0,9	65,6	2
ND BTS ou DUT Bac Tech	3,2	53,9	3,8	55,1	6,3
ND BTS ou DUT Bac Gen	8,1	50,2	8,5	50,4	11,8
BTS ou DUT Bac Pro	1,5	53,9	4,1	60,8	5,1
BTS ou DUT Bac Tech	4,1	47,5	4,7	54,1	5,3
BTS ou DUT Bac Gen	3	40,3	10,8	42,1	14,7
2 BTS ou DUT Bac Pro ou Tech	0,8	52,1	3,4	57,9	5,2
2 BTS ou DUT Bac Gen	0,5	31,9	11	33,2	8,3

Bac+2/3 Santé Bac Pro ou Tech	0,8	59	2,6	55,7	7,6
Bac+2/3 Santé Bac Gen	2,9	38,8	11,9	35,3	17,4
Bac+2/3 Santé et DUT ou BTS	0,3	35,3	10,9	44,9	11,9
ND Licence Pro	0,2	38,6	6,4	37,6	11,3
Licence Pro BTs ou DUT Bac Pro ou Tech	1,3	40,6	5	44,7	8,1
Licence Pro BTs ou DUT Bac Gen	1,2	35	11,3	35,7	14,3
LP Bac	0,3	36,5	16	47,2	13,2
ND Licence Générale BTS ou DUT	0,3	48,1	7,2	51	4,7
ND Licence Générale Bac	0,8	32,9	14,6	44,9	14,8
Licence Générale Bac Pro ou Tech	0,3	37	5,8	39,9	13,1
Licence Générale Bac Gen	1,9	37,4	15,3	36,3	19,6
Licence Générale BTS ou DUT	0,6	36,3	13,5	45,3	14
ND Bac+4 Parcours Pro	0,3	40,3	13,1	44	12,6
ND Bac+4 Parcours Gen	0,9	34,3	13,5	41,7	18
Bac + 4	1,2	35,7	11,6	41,9	17,3
ND Master 2	0,5	38,4	15,5	45,6	16,5
Master 2 DUT BTS	1,2	34,3	13,9	36,4	15,8
Master Licence Pro	0,5	34,5	11,3	36,5	18,4
Master 2 parcours Gen	5,2	26,1	18,1	28,2	26,2
2 Master 2 Parcours Pro	0,4	38,3	21,5	34,9	19,1
2 Masters 2 Parcours Gen	1,8	23,3	26	23,8	34,4
Master 2 et Diplôme École Ing ou Com	0,5	19,2	21,6	18,2	45,5
ND école Ing ou Com	0,2	32,8	11,5	33,1	27,6
École Com Parcours Pro	0,5	18,4	16,6	31,7	22,8
École Com Parcours Gen	0,9	11	22,6	18,3	42,8
Ingénieur parcours Pro	0,9	26,5	12,2	40,1	20,3
Ingénieur Parcours Général	1,7	19,7	25,5	18,4	36,8
Ingénieur et École Com ou Master 2	0,4	24,3	32,2	23,4	36,8
ND Doctorat	0,2	24	24,9	26,3	30,7
Doctorat Parcours Pro	0,1	36,6	16,2	35,7	19,3
Doctorat Parcours Gen	2,2	18,1	29,8	25,8	38,6
Doctorat et école Ing ou Com	0,3	16,8	26	22	33,9
% pour l'ensemble des trajectoires	100	51	7,6	55,8	10,7

(1) Effectif pondéré de chaque trajectoire dans la génération en % d'un total de 707 944 jeunes.
(2) Capital économique : populaire si père et mère ouvrier employé(e), très favorisé si père et mère cadre ; non reproduits : intermédiaire si père ou mère profession intermédiaire, favorisé si père ou mère cadre.
(3) Capital culturel : bas si père et mère inférieur au bac, très favorisé si père et mère bac+5 et + ; non reproduits intermédiaire si père ou mère bac, favorisé si père ou père sup < bac+5.

2.1. Des trajectoires plus ou moins professionnalisées et toujours sélectives

Les trajectoires bac moins trois-bac plus trois qui conduisent à une sortie à ce niveau représentent 5,6 % de la génération pour les sortants diplômés et 6,9 % si l'on prend en compte les sortants non diplômés, soit un peu plus d'un jeune sur vingt. Les détails ci-dessous ne figurent pas tous dans les 69 trajectoires, mais sont issus des 309 trajectoires détaillées.

La quasi-totalité des sortants de niveau licence a un parcours général jusqu'au bac : une troisième générale et pas de CAP-BEP. À titre indicatif, les effectifs pondérés de sortants de L3 diplômés de CAP-BEP sont de seulement 158 individus soit 0,58 % des sortants de licence et 0,04 % de la génération. Ils sont en outre tous sortants de licence générale et diplômés. Au-delà de bac+3 les diplômés de CAP-BEP sont quasi absents, excepté quelques très rares ingénieurs (46 en pondéré). Ces trajectoires sont indicatives puisque non significatives en non pondéré dans chaque catégorie (effectif inférieur à 30). Ils traduisent la dominance des parcours généraux en deçà du bac pour accéder au niveau licence, qui plus est générale.

Qu'en est-il des bac+2, BTS et DUT ? Les sortants de niveau BTS-DUT représentent 23,2 % de la génération dont une majorité de non-diplômés (13,2 %) auxquels s'ajoutent 3,9 % des diplômes de santé. Les diplômés poursuivent en effet très majoritairement leurs études (plus de 80 % pour les DUT et plus de 60 % pour les BTS).

Les détenteurs de CAP-BEP sont 1 774 à sortir à ce niveau soit 1,16 % des sortants à bac+2, hors santé, où il n'y a aucun sortant de CAP-BEP à ce niveau en santé. Les deux tiers des diplômés de CAP-BEP figurent parmi les non-diplômés.

En résumé, la logique bac moins trois-bac plus trois qui viserait à amener le plus grand nombre à ce niveau, grâce à des bifurcations assorties de réorientations précoces notamment, s'installe sur un terrain quasi vierge pour les diplômés des filières professionnelles inférieures au bac. Le passage à bac+3 de plus nombreux diplômés CAP-BEP nécessiterait un changement de logique, néanmoins peu probable. En effet, les très rares CAP-BEP qui accèdent au bac+3 ne font pas partie des sélectionnés en licence professionnelle, mais des sortants de licence générale. Quant à ceux qui sortent à bac+2, les deux tiers n'obtiennent pas le diplôme.

C'est donc au niveau bac que la plupart des CAP-BEP qui poursuivent, s'arrête. La génération 2010 est la première du bac pro en 3 ans, les sortants l'ont donc effectué en 4 ans avec un CAP-BEP obtenu pour la grande majorité. Le bac pro va donc absorber logiquement une part importante des diplômés de CAP-BEP qui poursuivent, ceci au détriment des bacs technologiques généraux. Pour ces derniers, les CAP-BEP représentent tout de même un quart des sortants (26 % des non-diplômés et 23,1 % des diplômés), mais une faible proportion de l'ensemble des détenteurs de bacs technologiques, qui pour la plupart poursuivent. On notera que la part de sortants de bacs généraux n'est pas négligeable avec 1,2 % de la génération non diplômés et 2,5 % de diplômés soit 3,7 % : tout de même près d'un jeune sur vingt-cinq.

Les bacheliers technologiques ou professionnels poursuivent à bac+2 avec une proportion importante de sortants issus de bacs généraux, particulièrement parmi les sortants non diplômés, 61 % (bacs généraux parmi les non-diplômés) contre 35 % (parmi les diplômés) pour les bac+2 hors santé. Ceci interroge évidemment sur le parcours et l'orientation de ces diplômés de bac généraux majoritairement en échec à bac+2. Les bacs pros ne sont pas quantité négligeable et représentent 15 % des non-diplômés et près de 20 % des diplômés. Toutefois, c'est pour la très grande majorité d'entre eux le plus haut niveau atteint dans le supérieur puisqu'ils représentent seulement 5,6 % des sortants diplômés de licence professionnelle, tous avec un BTS ou un DUT au préalable, 3 % des sortants de licence générale non diplômés et 0,9 % des diplômés. Pour les licences technologiques, ces chiffres sont respectivement de 43 %, 25 % et 16,8 %. On remarque donc la prédominance des bacheliers de filière générale parmi les

sortants de licences y compris professionnelles, dont un quart sont passés par un DUT ou un BTS. En clair, de bac à bac+3, c'est le bac général qui domine y compris pour la filière professionnelle.

Un constat qui se renforce évidemment pour les niveaux supérieurs où les bacheliers professionnels sont marginaux. Ils représentent 2,1 % des non-diplômés et 0,5 % des diplômés. Pour les bacs technologiques, ces chiffres sont respectivement de 16,5 % et 8,8 %. On mesure bien ici l'échec des diplômés de filières professionnelles au sein de parcours au-delà de bac+3 qui ne leur sont manifestement pas destinés, puisqu'ils représentent moins de 10 % des sortants diplômés (8,8 %+0,5 %).

In fine, il s'avère que les BTS-DUT qui poursuivent au-delà de bac+3 sont majoritairement issus de bacs généraux. La filière bac moins trois-bac plus trois demeure donc non professionnelle au sens d'une simple bifurcation en milieu de parcours vers un diplôme professionnel sélectif.

2.2. La sélectivité sociale des trajectoires professionnelles

Sans surprise, de la 3e pro à la licence pro, plus le parcours est professionnalisé (pro>techno>gén) plus l'origine sociale est modeste avec un effet renforcé du capital culturel par rapport au capital économique, de même pour la non-diplomation. Quelques exemples pour le pourcentage de parents populaires (capital économique) et de niveau bas (capital culturel) respectivement : 3e pro/3e générale, 75,2 %/70,1 % (parents populaires) 89,2 %/78 % (parents niveau culturel bas); CAP-BEP 3e pro/CAP-BEP troisième générale, 79,3 %/68 % et 89,2 %/77,6 % ; BTS-DUT bac pro/BTS-DUT bac général, 53,9 %/40,3 % et 60,8 %/42,1 % ; master 2 DUT BTS/master 2 parcours généraux, 34,3 %/26,1 % et 36,4 %/28,2 %.

Les constats sont évidemment inverses pour les jeunes d'origine sociale supérieure. Au niveau bac, on constate une surreprésentation des plus dotés en capital, surtout en capital culturel parmi les sortants du niveau bac général (diplômés ou non), qui traduit l'orientation privilégiée des enfants dont les parents sont les plus diplômés vers la filière générale. À tort manifestement, puisque l'on constate une sortie précoce après le bac, où les très favorisés en capital culturel sont de plus surreprésentés parmi les non-diplômés.

On notera en plus des stratégies de filière, la stratégie de double diplomation dans le supérieur pour les parents des classes très favorisées, dont les enfants ont suivi la filière générale (la double diplomation est davantage un effet de filière aux niveaux 4 et 5). La proportion de parents très favorisés pour les capitaux économiques et culturels sont respectivement pour : master 2 parcours général/2 Master 2 parcours général, 18,1 %/26 % et 26,2 %/34,4 %. Enfin, le parcours pro jusqu'à bac+3 (CAP ou BEP ou bac pro ou techno ou DUT BTS) traduit toujours logiquement une différenciation sociale des jeunes qui ont pu accéder à l'enseignement supérieur au-delà de bac+3, d'autant plus marquée que la filière est sélective. La proportion de parents très favorisés pour les capitaux économiques et culturels sont respectivement pour : Master 2 DUT BTS/Master 2 parcours général 13,9 % et 18,1 % et 15,8 %/26,2 % ; école de commerce parcours pro/École de commerce parcours général 16,6 %/22,6 % et 22,8 %/42,8 %.

2.3. Trajectoires et insertions : les trajectoires les plus rentables pour les plus dotés en capital social ?

Tableau 2

Insertions à trois ans et trajectoires éducatives

Salaire horaire SALH (1) Nb. mois au chômage de 2010 à 2013 NMCHO (1)			Déclassement : (2) /compétences COMP (subj.) /niveau NIVS (subj.) /niveau NIV /diplôme DIP			
	NMCHO	SALH	COMP	NIVS	NIV	DIP
Non qualifié 3e pro	13,3	-3,94	-10,4			
Non qualifié 3e tech	5,3	-4,63	*-18,4*			
Non qualifié 3e gén	8,9	-4,59	-10,7			
ND CAP ou BEP 3e pro	14,3	-3,22	-8,3		12,3	
ND CAP ou BEP 3e tech	11,2	-2,42	-7,5		18,1	
ND CAP ou BEP 3e gén	11,1	-3,66	-2,2		9,1	
CAP ou BEP 3e pro	9,8	-3,75	*-7,9*	-4,7	7,5	6,5
CAP ou BEP 3e tech	3,9	-3,45	-3,9	-9,0	*1,9*	*1,4*
CAP ou BEP 3e gén	5,1	-3,53	*-8,7*	-8,3	*-1,4*	*-1,5*
2 CAP ou BEP 3e pro	7,9	-1,76	-11,8	-10,6	*3,7*	*3,0*
2 CAP ou BEP 3e tech	2,4	-3,54	-8,6	-14,4	-8,4	-7,2
2 CAP ou BEP 3e gén	2,2	-3,33	-8,4	-13,2	-6,8	-6,3
ND Bac Pro CAP ou BEP 3e pro	5,8	-3,21	-7,5	*0,6*	*-0,9*	*-1,1*
ND Bac Pro CAP ou BEP 3e tech	4,1	-2,95	*-10,9*	-6,4	*-0,3*	*-1,3*
ND Bac Pro + CAP ou BEP + 3e gén	5,7	-3,25	-4,1	-5,3	-4,1	-3,9
ND Bac Pro parcours gén	7,2	-3,89	-1,9	-23,5	*5,3*	-19,0
Bac Pro CAP BEP	-1,2	-3,54	*-10,7*	11,2	-18,0	-15,6
Bac Pro et Bac tech	-2,4	-3,67	-6,3	-18,8	-21,6	-18,4
Bac Pro parcours gén	*-0,8*	-3,17	-3,7	-14,1	-20,3	-17,3
2 Bac Pro CAP BEP	1,6	-3,50	-1,9	*2,1*	-6,7	-6,2
2 Bac Pro parcours gén	*0,7*	-2,87	-5,7	*-1,5*	-10,6	-9,5
ND Bac Tech CAP ou BEP	4,7	-3,76	-3,5	*-3,3*	*2,9*	*2,3*
ND Bac Tech	4,3	-4,11	3,5		*-0,1*	-19,6
Bac Tech CAP ou BEP	*0,4*	-3,77	*1,0*	9,2	*-3,6*	*-3,5*
Bac Tech	*0,6*	-3,90	*3,9*	5,2	*-2,6*	*-2,6*
2 Bac Tech CAP ou BEP	-2,6	-3,36	*-9,4*	*0,2*	-19,1	-16,5
2 Bac Tech	*-0,5*	-3,76	-8,7	*2,2*	-12,2	-10,9
ND Bac Gen	1,9	-3,36	-4,5		-5,0	
Bac Gen	-1,9	-3,69	1,0	*-0,2*	-9,3	-8,4
ND BTS ou DUT Bac Pro	2,9	-2,97	*4,2*	-5,1	26,6	-8,0
ND BTS ou DUT Bac Tech	2,1	-3,43	5,9	*-2,8*	22,1	-7,8
ND BTS ou DUT Bac Gen	3,1	-3,18	3,9	-7,0	21,8	-11,2
BTS ou DUT Bac Pro	*-0,7*	-2,25	-1,5	*1,0*	5,2	4,4
BTS ou DUT Bac Tech	0,7	-2,73	6,7	*-0,2*	2,9	*2,4*
BTS ou DUT Bac Gen	-0,7	-2,40	2,3	-7,5	-3,3	-3,0
2 BTS ou DUT Bac Pro ou Tech	*1,0*	-2,72	*1,5*	5,8	*-4,2*	5,9
2 BTS ou DUT Bac Gen	-1,4	-2,83	*2,6*	*-1,5*	-12,7	*-3,8*
Bac+2/3 Santé Bac Pro ou Tech	-4,1	-1,15	*-16,5*	-22,3	-22,8	-19,4
Bac+2/3 Santé Bac Gen	-4,3	-0,64	-17,8	-27,9	-28,2	-24,4

Bac+2/3 Santé et DUT ou BTS	-3,1	-2,35	-11,6	-22,6	-20,3	-17,4
ND Licence Pro	*0,5*	-1,89	1,8	*-7,8*	*-7,3*	*-6,7*
Licence Pro BTs ou DUT Bac Pro ou Tech	-0,8	-1,65	*3,6*	16,5	-12,4	-10,8
Licence Pro BTs ou DUT BacGen	-1,2	-1,49	*0,7*	7,9	-14,7	-12,6
LP Bac	-1,3	-2,09	*3,5*	*2,4*	-12,7	-11,3
ND Licence Générale BTS ou DUT	2,2	-2,98	*10,7*	*-2,2*	*4,0*	*3,4*
ND Licence Générale Bac	*0,0*	-3,08	6,6	*-3,5*	*-0,2*	-8,5
Licence Générale Bac Pro ou Tech	*-0,8*	-2,35	7,2	18,7	-10,3	-8,1
Licence Générale Bac Gen	-1,5	-2,65	3,3	9,6	-9,5	-7,3
Licence Générale BTS ou DUT	-1,4	-1,72	4,9	10,0	-7,5	-6,4
ND Bac+4 Parcours Pro	*1,0*	-2,10	18,0	14,8	-5,5	-6,1
ND Bac+4 Parcours Gen	*0,4*	-1,75	18,8	9,8	-6,7	-7,6
Bac + 4	-1,1	-1,12	8,7	-5,4	-15,8	-13,6
ND Master 2	*-0,1*	*-0,49*	7,7	-9,9	7,1	-13,8
Master 2 DUT BTS	-1,1	*0,42*	4,9	*0,0*	*2,4*	*1,9*
Master Licence Pro	*-1,0*	*-0,30*	-1,6	-5,6	*0,6*	*0,3*
Master 2 parcours Gen	***Référence***	***Réf.***	***Réf***	***Réf***	***Réf***	***Réf***
2 Master 2 Parcours Pro	*0,8*	1,12	3,3	*2,0*	*-3,5*	*6,5*
2 Masters 2 Parcours Gen	-1,2	*0,44*	*0,9*	*1,2*	-11,9	*-2,3*
Master 2 et Diplôme École Ing ou Com	-1,6	3,09	*-5,8*	-12,3	-17,1	-12,8
ND Ecole Ing ou Com	*0,3*	*0,59*	-6,0	-18,1	*6,6*	-16,7
Ecole Com Parcours Pro	*-1,0*	1,77	*4,5*	*2,9*	*-1,1*	*-1,2*
Ecole Com Parcours Gen	-1,9	3,31	*-1,5*	-6,2	-10,0	-9,0
Ingénieur parcours Pro	-2,8	2,08	*-4,2*	-11,8	-17,6	-15,2
Ingénieur Parcours Général	-3,0	2,91	-5,7	-14,2	-17,9	-15,6
Ingénieur et École Com ou Master 2	-3,4	2,68	-2,1	-17,5	-20,3	-16,5
ND Doctorat	*0,2*	1,33	*9,6*	*-2,2*	*-3,1*	-7,6
Doctorat Parcours Pro	*-0,5*	1,78	-4,6	-20,1	-20,9	-17,8
Doctorat Parcours Gen	-1,4	3,68	*-6,2*	-21,9	-21,4	-18,6
Doctorat et Ecole Ing ou Com	-1,7	3,55	-8,5	-22,4	-22,8	-19,3
Constante ou proba de référence	5,4	12,86	23,2	23,9	22,7	19,1
R2	17,0	16,74	3,70	11,04	15,02	11,92
Effectif non pondéré de l'estimation (3)	33 547	23 719	23 908	22 679	23 623	22 853

(1) salaire horaire et nombres de mois au chômage : chaque coefficient représente l'écart moyen à la référence (régression simple). Par exemple : le salaire horaire des non qualifiés issus de 3es générales est inférieur de 4,59 euros à celui des masters 2 parcours général. Même raisonnement pour le chômage en mois, soit un écart moyen de 8,9 mois pour le même exemple.

(2) chaque coefficient exprime l'écart en probabilité de déclassement par rapport à la référence en % (probit 1 déclassé 0 sinon). 4 mesures sont retenues : par rapport aux compétences : l'individu a déclaré que dans son emploi il est utilisé en dessous de son niveau de compétences ; par rapport au diplôme requis dans l'emploi déclaré par l'individu : il a déclaré par exemple que l'emploi pouvait être occupé par un niveau bac+2 alors qu'il détient un bac+3, il est donc déclassé ; les deux dernières mesures reposent sur une norme de correspondance entre niveau d'études et de qualification (bac+5 déclassé si < cadre, bac+2, 3 et 4, déclassé si inférieur à profession intermédiaire technicien AM, bac et CAP-BEP déclassé si inférieur à ouvrier ou employé qualifié). Par rapport au niveau atteint : la norme de correspondance est appliquée au plus haut niveau d'études diplômé ou non. Par rapport au diplôme : la norme de correspondance est appliquée au niveau du plus haut diplôme.

(3) Les effectifs diffèrent marginalement en fonction des manquantes et surtout de la nature de la variable expliquée : NMCHO toute la génération, SALH en emploi salarié (Variable Renseignée VR), COMP en emploi (VR), NIVS en emploi diplômé (VR), NIV en emploi, qualifié au sens du niveau, DIP en emploi diplômé (VR).

Être non-diplômé de niveau 5 par rapport aux non-qualifiés (niveau 6) diminue un peu la pénalité salariale mais pas la durée de chômage, ce qui traduit une plus grande exigence à l'insertion confirmée par un sentiment de déclassement par rapport aux compétences nettement moindres. Notons que parmi les non-diplômés de CAP-BEP, la troisième générale est favorable, sans doute en partie un effet du capital social plus élevé pour les jeunes issus de troisièmes générales dans cette trajectoire.

Pour les diplômés de niveau 5 c'est surtout la troisième pro (segpa insertion) qui est pénalisante. Le fait de détenir deux CAP va jouer très nettement favorablement sur l'insertion. L'effet spécialité est à examiner ici.

Être non-diplômé de bac pro avec un CAP ou BEP conduit à une situation équivalente au double diplôme CAP-BEP. Quant à l'obtention du bac pro, très nettement, elle distingue très favorablement les diplômés des non-diplômés, en termes de durée de chômage et de déclassement, c'est-à-dire le fait de ne pas occuper un emploi non qualifié (ouvrier employé). Les observations sont assez similaires pour les sortants de bac techno qui n'ont pas une insertion plus favorable que les bacs pros.

Aller jusqu'au BTS ou DUT sans l'obtenir conduit à des situations, certes plus favorables, mais proches d'une sortie immédiatement après le bac, c'est une évolution notable par rapport à des observations qui avaient été effectuées sur la génération 1998 (Dauty, Lemistre et Vincens, 2005). Il n'y a en outre pas de plus-value par rapport à une double diplomation au niveau bac. Enfin on voit cette fois apparaître un net avantage pour les diplômés de filière générale en termes de déclassement par rapport au diplôme (lien diplôme-qualification) dont le lien à une origine sociale plus favorable reste à établir.

Même constat pour les BTS-DUT diplômés en regard du bac général.

On observe une relative homogénéité pour les sortants de licences professionnelles, quel que soit leur parcours antérieur, avec néanmoins une seule différence notable : les parcours bac pro ou bac techno estiment nettement plus fréquemment que leur emploi pourrait être occupé par un diplômé de niveau inférieur. Par rapport aux diplômés de BTS et DUT, la licence professionnelle apporte une plus-value, reste à établir sa persistance en prenant en compte les parcours et l'origine sociale. Cette dernière s'avère plus favorable pour ceux qui ont poursuivi en LP par rapport aux parcours des sortants au niveau BTS-DUT, quel que soit le type de bac. L'effet de sélectivité pourrait donc à nouveau supprimer la plus-value (Kergoat et Lemistre, 2014).

Continuer en licence générale avec un BTS ou un DUT n'est pas vraiment favorable, le niveau de salaire moyen est très légèrement inférieur aux BTS-DUT sortis immédiatement, la durée de chômage est supérieure et le sentiment de déclassement par rapport aux compétences est nettement supérieur. Ceci traduit sans doute en partie le constat d'une absence de plus-value de la poursuite d'études.

À l'évidence, au-delà de bac plus trois, un parcours professionnel antérieur est toujours pénalisant.

3. Conclusion

La vision d'ensemble des trajectoires d'études pour une génération permet de caractériser les logiques de bac moins trois à bac plus trois jusqu'à une insertion en 2013, année de la circulaire qui appelle de ses vœux un continuum. Leur observation interroge son réalisme et aussi les logiques inhérentes pour les filières professionnelles. Dans ce domaine, l'objectif de la professionnalisation des filières est non seulement de mieux répondre aux besoins du marché du travail, mais aussi la promotion sociale, la remédiation et l'octroi d'une « seconde chance » pour les jeunes en difficulté scolaire. Ces jeunes doivent non seulement pouvoir intégrer les filières professionnelles, mais aussi avoir la possibilité d'effectuer des poursuites ou reprises d'études et ceci, quelle que soit leur origine sociale.

Par exemple, pour la remédiation dans le supérieur, les filières professionnelles semblent la solution pour lutter contre le « décrochage ». Ainsi, la licence professionnelle doit permettre aux jeunes en deuxième année de licence (L2) qui n'ont pas obtenu les résultats nécessaires à la poursuite d'études en filière générale de poursuivre dans une filière professionnelle[3]. Le document d'orientation du plan pluriannuel de réussite en licence (PRL-2007) précise que le PRL doit *« ouvrir les filières professionnelles (STS, IUT, licence pro) pour favoriser la réussite de tous les étudiants »*.

La « seconde chance » c'est aussi de pouvoir poursuivre ses études. Ainsi dès 1966, avec la création des IUT, est formulé le souhait d'une intégration verticale des filières, tant en amont qu'en aval : celles-ci visent non seulement à ce que les détenteurs d'un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou d'un brevet d'études professionnelles (BEP) intègrent une filière technologique, mais aussi à ce que les titulaires d'un baccalauréat technologique puissent accéder à l'enseignement supérieur. Vingt ans plus tard, l'intégration verticale existe, mais reste partielle pour les filières STS et faible pour les IUT[4].

Surtout, les parcours révèlent le rôle sélectif des diplômes et des parcours via ou vers les filières professionnelles en positif ou en négatif. Une sélectivité qui est d'abord sociale, les parcours étant très distincts en fonction du capital économique et surtout culturel à tous les niveaux, sélectivité sociale d'autant plus marquée aux extrêmes. Par exemple, les troisième pro sont d'origine populaire et les ingénieurs issus de filières générales disposent des capitaux sociaux les plus élevés. Plus généralement plus on gravit les échelons du supérieur plus le parcours professionnalisé de bac moins trois à bac est pénalisant pour l'accès à ces niveaux, voire au marché du travail. Au niveau bac et moins, l'inscription précoce dans un parcours professionnel, particulièrement la troisième pro, est pénalisant quel que soit le niveau ou diplôme ultérieur. À l'inverse, pour le supérieur, les DUT BTS peuvent être une bonne chose pour la poursuite vers les licences pro, moins au-delà. Toutefois, pour les poursuites d'études parmi les DUT BTS, les jeunes issus de filières générales à bac et moins sont surreprésentés, notamment pour l'accès aux licences professionnelles. Ceci recouvre une sélectivité sociale forte et aussi une certaine forme de méritocratie qui repose sur les performances dans des filières sélectives tout au long du parcours. Une logique qui n'est absolument pas celle de la seconde chance et de la promotion sociale. Cette dernière, si elle est effective pour certains, ne participe pas de la logique d'ensemble.

Ainsi, au niveau bac et moins et au-delà plus l'accès à un diplôme professionnel est sélectif plus le diplôme est propédeutique. Il devient plus une étape intermédiaire qu'un possible pour des jeunes en difficulté scolaire, potentiellement alors : soit sortants immédiats au niveau bac et moins (troisième pro, CAP, bac pro), soit « relégués » vers les filières générales dans le supérieur !

Une logique d'ensemble susceptible de renforcer « l'élitisme républicain » (Baudelot et Establet, 2009) porté un peu plus encore par la « noblesse des filières » qui prendraient leur source à bac moins trois. On peut dans ce domaine invoquer, le plus de 80 % de poursuite d'études des détenteurs d'un DUT (avant même la création des licences professionnelles), diplômes professionnels supposés de sortie. Dans la continuité on peut citer des premiers résultats qui pointent la sélectivité des licences professionnelles, qui ne sont en aucun cas une filière de remédiation et compte déjà plus de 20 % de poursuites d'études, également le fait avéré que malgré sa revendication institutionnelle, il n'y pas de filière apprenti : *« Les apprentis du haut ne sont pas des apprentis du bas »* (Kergoat et Lemistre, *op.cit.*).

En l'état, le continuum bac moins trois et bac plus trois est donc assuré au prix d'une forte sélectivité, en partie sociale, que la professionnalisation des filières semble renforcer. Au moins, les diplômes professionnels et la poursuite d'études des jeunes issus de ces filières demeurent-ils un atout sur le marché du travail ? Cela semble effectivement le cas pour chaque diplôme professionnel final. Ce dernier

[3] Arrêté du 17 novembre 1999.

[4] Un numérus clausus a même été envisagé pour limiter le nombre de bachelier généraux dans ces filières : projet de loi sur l'enseignement supérieur et la recherche de mars 2013.

apporte une plus-value à tous les niveaux : qu'il s'agisse des diplômés professionnels de niveau 5 (CAP-BEP) par rapport aux non-qualifiés, ou même des non-diplômés de ce niveau par rapport aux non-qualifiés. Cette plus-value n'a rien à envier à la plus-value entre chaque niveau du supérieur. D'autant plus qu'on observe quelques évolutions notables, par exemple : les BTS-DUT non diplômés ne sont pas très éloignés des sortants directement après le bac à l'insertion ; le taux de déclassement des individus en emploi est proche en regard de la correspondance formation-emploi retenue pour les CAP-BEP (norme : ouvrier ou employé qualifié) et les masters 2 diplômés (norme : cadre). En regard du marché du travail, ces filières ne sont pas de ce point de vue moins nobles, évidemment la probabilité de chômage n'en reste pas moins très liée au niveau de formation. En revanche, rappelons-le, elles se différencient nettement dans l'accès qu'elles donnent aux niveaux supérieurs. La logique de bac moins trois à bac plus trois est aussi clairement justifiée par la supposée nécessaire expansion scolaire. Les doutes que l'on peut émettre sur ce point, sur le plan théorique et en regard des études qui portent notamment sur le lien entre croissance et expansion scolaire (Lemistre, 2009), sont en partie renforcés ici. Tout d'abord, car la logique de sélection, accentuée par les filières professionnelles, est susceptible de ne participer qu'à la prise en charge publique des coûts de recrutement et ensuite, et c'est un constat inédit pour certaines configurations, car la poursuite d'études ne paie pas toujours y compris dans le supérieur, les bacs plus cinq sont de plus en plus déclassés (Lemistre, 2014) et les bacs plus deux qui poursuivent en filière générale n'en retirent pas de plus-value, de même que les bacs plus deux non diplômés.

Est-ce que la volonté politique peut contrecarrer ces logiques de fonds propres au système éducatif français ? Sans doute pas à très court terme, mais peut-être à moyen terme, à condition de mettre les moyens pour contrecarrer la reproduction sociale, offrir des secondes chances en créant ou facilitant les passerelles entre formations, en formation initiale et au-delà, soit en « créant des marches » (Korolitski et Lichtenberger, *op.cit.*), à condition qu'elles ne soient pas une extension de l'élitisme républicain. Une autre voie est peut-être de questionner la légitimité de la professionnalisation « à la française », d'autres pays ayant plutôt fait le choix de limiter les filières, pour certains vers une dérive académique, la professionnalisation s'inscrivant dans les cursus via des modules ad hoc ou étant laissée au marché du travail (Calmand *et alii*., 2014).

Bibliographie

Baudelot C., Establet R. (2009), *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « La république des idées », 117 p.

Bourdieu P. (1979), *La distinction*, Paris, Minuit, 663 p.

Bruyère M. et Lemistre P. (2010), « La formation professionnelle des jeunes : quelle valorisation de la spécialité ? », *Revue d'économie politique*, n° 120 (3), p. 539-561.

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, p. 97-122.

Dauty F., Lemistre P. et Vincens J. (2006), *Sens, portée et devenir des nomenclatures de formations*, document CPC.

Giret J-F., Lopez A. et Rose J. (2005), *Des formations pour quels emplois*, Paris, La Découverte, coll. « Recherche », 390 p.

Kergoat P. et 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.

Lemistre P. (2015), « Traduire les expériences et les contenus de formation en compétences : un atout pour les jeunes à l'université ? », in J. Biarnes et J. Rose (éds), *De l'expérience à la compétence: Approche pluridisciplinaire*, Presses universitaires de Lille, à paraître.

Lemistre P. (2014), *Déclassement et chômage : une dégradation pour les plus diplômés ?*, Céreq, Net.Doc, n° 123.

Lemistre P. (2009), « Faut-il poursuivre l'expansion scolaire ? », *Économie et Société*, n° 31, p. 1469-1501.

Lichtenberger Y., Korolitski J.P. (2012), « Quelle valeur accorder à la licence, pour quels étudiants? », *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.

Rose J. (2014), *Mission insertion. Un défi pour les universités*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Des Sociétés », 240 p.

La professionnalisation de l'enseignement supérieur entre public et privé. Vers de nouvelles normes de certifications ?
- Résumé -

Aurélien Casta[*]

Cette communication revient sur le concept de professionnalisation, en l'examinant à l'aune du renouvellement des procédures de reconnaissance par l'État des établissements d'enseignement supérieur situés en France.

La professionnalisation a longtemps été analysée à partir des catégories de la sociologie des professions (Champy, 2009 ; Boussard *et alii*, 2011). La professionnalisation permet dans ce cadre de penser de façon relationnelle et relativement positive la formation des personnes, et leur accès à une activité marquée par la sécurité de revenu et une autonomie du travailleur, construite à distance de l'employeur (Grégoire, 2009). Aux côtés d'autres dispositifs de clôture de la profession (concours, expertise, commissions institutionnalisées...), l'éducation et la formation jouent dans ce courant un rôle décisif dans la construction des statuts des individus. À la suite d'autres travaux francophones insistant à des degrés divers sur les ruptures récentes dans l'enseignement supérieur (Vinokur, 2005 ; Maillard, 2007 ; Agulhon *et alii*, 2012) induites notamment par la réforme LMD (licence-master-doctorat) et le répertoire national des certifications professionnelles, on propose de réinterroger le caractère positif de la professionnalisation, du point de vue assez classique des programmes d'enseignement, des compétences acquises, des activités visées, mais aussi de façon plus originale, selon la position qu'occupent les employeurs et les établissements privés dans les nouveaux dispositifs de certification. Il s'agit ainsi de prendre en compte de façon systématique les relations respectives qu'entretiennent les établissements public et privé[1] avec l'État et les collectivités locales.

Dans une perspective de la sociologie de la qualité (Gadrey, 2003 ; Karpik, 2007), la communication se penche sur les pouvoirs de certification de l'État, sur leur caractère plus ou moins adéquationniste, ainsi que sur la façon dont ils sont, depuis la loi sur l'enseignement supérieur libre de 1875, attribués ou refusés aux établissements publics et privés. La communication se propose de répondre aux questions suivantes. Quelles évolutions ont connu depuis le début du processus de Bologne (1998) les relations entre l'État français et les établissements de l'enseignement supérieur ? Quelles transformations des rapports de forces entre le public et le privé, ont-elles induites au sein du secteur ? Ces changements conduisent-ils à

[*] Chercheur associé au CLERSE (UMR 8019-CNRS-Université de Lille) et à l'IDHES (UMR 8533-CNRS-université Paris Ouest Nanterre).

[1] Sur ce point, on se limite ici à une définition juridique du privé et du public. On peut notamment se reporter au Livre 7 du *Code de l'éducation*. Les « établissements privés » sont définis en creux et sont clairement distingués du cas des « établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel » (EPCSP) et des « établissements publics administratifs » (EPA). Comme le montre le site du ministère de l'Enseignement supérieur (http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid24558-cid49705/etablissements-d-enseignement-superieur-et-de-recherche.html ; consulté en juillet 2014), l'octroi du statut d' « établissement public » renvoie à des décrets spécifiques. Les universités, les « grands établissements » ou encore « les communautés d'établissement » jouissent du statut d'EPCSP tandis que celui d'EPA est attribué aux pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES), aux instituts d'études politiques de province ou encore aux écoles nationales supérieures d'ingénieurs. Ayant formellement le statut d'écoles « consulaires », les écoles de commerce, appartenant aux chambres de commerce et d'industrie, sont couramment considérées comme des établissements « publics » en raison du statut juridique de leur institution de rattachement.

un recul de la norme de l'habilitation universitaire et permettent-ils l'émergence, la légitimation et la qualification par l'État, des certifications construites à distance des programmes et du ministère de l'Éducation nationale ?

Le propos est construit autour de matériaux collectés au cours d'une recherche postdoctorale d'un an dont le thème était la structuration transnationale des services d'enseignement et qui a été menée dans le cadre du projet FOREDUC sous la direction d'A. Vinokur et C. Sigman. Sont mobilisés les textes législatifs régissant le contrôle des établissements et de leurs certifications, ainsi que la littérature grise produite par les pouvoirs publics.

Bibliographie

Agulhon C., Convert B., Gugenheim F., Jakubowski S. (2012), *La professionnalisation. Pour une université « utile » ?*, L'Harmattan.

Boussard V., Dubar C., Tripier P. (2011), *Sociologie des professions*, Armand Colin, 3ème édition.

Champy F. (2009), *Nouvelle théorie sociologique des professions*, Paris, PUF, coll. « Le lien social ».

Gadrey J. (2003), *Socio-économie des services*, Paris, La Découverte.

Grégoire M. (2009), *Un siècle d'intermittence et de salariat. Corporation, emploi et socialisation : sociologie historique de trois horizons d'émancipation des artistes du spectacle (1919-2007)*, thèse de doctorat de sociologie, université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Karpik L. (2007), *L'économie des singularités*, Paris, Gallimard.

Maillard F. (2007), « Les diplômes professionnelles face à la nouvelle norme certificative : ajustements, contradictions et tensions », in F. Maillard et J. Rose (éd.) *Les diplômes de l'éducation nationale dans l'univers des certifications professionnelles. Nouvelles normes, nouveaux enjeux.*, Céreq, Relief, n° 20, p. 19-32.

Vinokur A. (2005), « Mesure de la qualité des services d'enseignement et restructuration des secteurs éducatifs », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n° 1.

Le Haut Comité Éducation Économie : un promoteur central de la professionnalisation des formations

Arnaud Pierrel[*]

Rapprocher le système éducatif et le monde de l'économie : tel serait, depuis les années 1980, la planche de salut pour enrayer le durcissement des conditions d'insertion dans la vie active. *« Réponse scolaire aux nouvelles conditions économiques et aux modifications de l'organisation du travail »*[1], la professionnalisation des formations fait l'objet d'un large consensus au sein du champ politique. Comprendre alors la diffusion de la notion, dans une perspective sociologique, passe inévitablement par une analyse des groupes et institutions qui l'ont promue et lui ont conférée son efficacité sociale.

Le Haut Comité Éducation Économie (HCEE) constitue à cet égard l'un des promoteurs centraux de la professionnalisation des formations. Instance de conseil et de proposition auprès du ministre de l'Éducation nationale « chargé[e] de favoriser une concertation permanente entre l'éducation nationale et ses partenaires économiques », le HCEE est créé en 1986[2] pour succéder à la Mission éducation-entreprises (MEE, instituée, elle, en 1984) et pour en prolonger les réflexions. Les activités du HCEE perdurent jusqu'en 1997 (*terminus ad quem* de notre analyse), date à laquelle il est remplacé par un Haut Comité à la Formation professionnelle[3], avant de renaître de ses cendres trois ans plus tard sous le nom de Haut Comité Éducation Économie Emploi[4]. C'est à double titre que la MEE puis le HCEE peuvent être qualifiés de promoteurs centraux de la professionnalisation des formations. D'une part, leurs propositions ont joué un rôle moteur dans plusieurs réformes emblématiques de la période, que ce soit la création du baccalauréat professionnel (1985), des instituts universitaires professionnalisés (1992) ou encore le décloisonnement de l'apprentissage au-delà du certificat d'aptitude professionnelle (1987 puis 1992). D'autre part, la centralité de la MEE et du HCEE réside dans le rôle d'« institution-carrefour » qu'ils ont joué, associant des personnalités du monde académique et des organisations syndicales et professionnelles, réunion à même de produire un « sens commun réformateur » c'est-à-dire *« une mise en forme des problèmes et un horizon des possibles sur lesquels s'établit l'accord [mais qui] n'impliquent nullement un consensus sur les modalités effectives de l'action, encore moins sur ses fins dernières »*[5].

C'est à cette seconde dimension de la centralité du rôle de promoteur de la professionnalisation des formations joué par la MEE et le HCEE que notre propos se consacre, en laissant donc de côté l'élucidation de la place exacte de ces instances dans le processus de prise de décision politique concourant à la création de nouvelles filières professionnelles. Notre recherche s'appuie sur le dépouillement d'archives émanant de la MEE et du HCEE (compositions successives, rapports publiés, notes internes ou à destination des différents services du ministère et l'ensemble des numéros de la revue trimestrielle du HCEE intitulée *Éducation-Économie* parus entre 1988 et 1996). Elle s'appuie également sur une utilisation de seconde main d'entretiens auprès de certains membres du HCEE, réalisés dans le cadre du programme « Histoire et archives orales de l'enseignement » de l'Institut national de recherche

[*] Gresco, université de Poitiers
[1] Clément P. *et al*. (2011), p. 95.
[2] Décret n°86-328 du 7 mars 1986.
[3] Décret n°97-504 du 21 mai 1997.
[4] Décret n°200-216 du 6 mars 2000.
[5] Voir Topalov C. (sld.) (1999), p. 44 ; sur la notion d'institution-carrefour, voir p. 358.

pédagogique (INRP). Les éléments biographiques sur les membres du HCEE sont issus de cette source et de la consultation de plusieurs éditions du dictionnaire *Who's who in France*[6] ainsi que du *Maitron*.

La première partie de l'article esquisse une sociographie des membres de la MEE et du HCEE, soulignant les proximités de trajectoires et les réseaux d'interconnaissance caractéristiques de ces « institutions-carrefour ». Nous analyserons ensuite les prises de positions du HCEE sur la professionnalisation des formations (de l'enseignement supérieur notamment), en montrant ce que le sens conféré à la notion doit à la teneur prospective des travaux du HCEE et à une vision « adéquationiste »[7] de la relation formation-emploi. Une dernière partie conclusive indiquera comment cette promotion de la professionnalisation des formations peut être pensée en termes d'hétéronomie relative du système scolaire, c'est-à-dire sa « dépendance à l'égard d'autres systèmes »[8] (à commencer par le monde économique), et quels sont les intérêts d'une telle conceptualisation.

1. Portrait social d'un groupe de promoteurs

L'enjeu n'est pas ici de proposer une sociographie exhaustive des membres de la MEE puis des trois compositions successives du HCEE, mais de faire apparaître, à partir de l'étude d'un certain nombre de cas choisis, des « dimensions considérées comme génératrices de l'action »[9] de ces promoteurs de la professionnalisation des formations.

À première vue, la MEE puis le HCEE pourraient apparaître comme des assemblages hétéroclites compte tenu de la diversité des origines sectorielles de leurs membres. Les nominations de ceux-ci se font soit au titre de « personnalités qualifiées » (au nombre de 7 pour la MEE puis 12 dans le HCEE), soit à celui de « représentants des organisations professionnelles et chambres consulaires » (10 puis 12 membres)[10]. Le découpage est dans les faits plus complexe, car certains représentants d'organisations professionnelles sont également nommés en tant que personnalités qualifiées, notamment le directeur de la formation de l'Union des industries métallurgiques et minières (IUMM) en la personne de Bernard Bachelot (dans la MEE puis dans la première composition du HCEE) puis de Dominique de Calan (dans les deux moutures suivantes du HCEE, à noter également que D. de Calan est président de la commission enseignement supérieur du CNPF à partir de 1992). Parmi les autres personnalités qualifiées, un petit contingent (20 % environ) provient du monde de l'entreprise et la majorité (60 % environ) est issue du monde académique (universitaires, inspecteurs généraux, recteurs) – pôle qui fournit en outre trois des quatre présidents de la MEE puis du HCEE, Daniel Bloch, Bernard Decomps et Jean Garagnon (seul Michel Gouilloud, président du HCEE de 1992 à 1993[11] et conseiller auprès de la société Schlumberger, fait exception). Le poids relatif des différents pôles sectoriels d'origine indiqué entre parenthèse constitue un ordre de grandeur et non un chiffre exact compte tenu de la multi-appartenance, diachronique ou synchronique, des individus aux différentes sphères.

1.1. Des établissements de formation et d'exercice en commun

Plus encore que ce phénomène de multi-appartenance, l'analyse fine des trajectoires des uns et des autres vient nuancer fortement ces différences sectorielles d'origines et met au contraire en évidence un « air de famille » commun aux personnalités qualifiées du HCEE. Le point le plus saillant concerne les

[6] Pour une présentation critique de cette source, voir Denord F. *et al.* (2011), p. 27-29.
[7] Pour la genèse de cette vision, voir Lucie Tanguy (2002), p. 685-709.
[8] Voir Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970), p. 230-237.
[9] Tanguy L. (2006), p. 96.
[10] Au sein du HCEE, la répartition entre organisations est la suivante : 2 représentants du CNPF, 1 CGPME, 1 CFE-CGE, 1 APCM, 1 APCCI, 2 FEN, 1 CFTC, 1 CFDT, 1 FO, 1 CGT.
[11] Les mandats sont en principe triennaux, mais Michel Gouilloud est remplacé après un an d'exercice par Jean Garagnon à la tête du HCEE.

établissements de l'enseignement supérieur par lesquels les uns et les autres sont passés, que ce soit en tant qu'étudiants, enseignants et/ou membres de l'administration. Prédominent en effet des établissements de la « petite porte »[12], tournés vers les sciences appliquées et pour la plupart créés suite à la première vague de massification des années 1960 – ce qui est loin d'être anodin puisque les travaux de la MEE et du HCEE ont lieu quant à eux dans le contexte de la seconde massification de l'accès à l'enseignement supérieur. Le tableau suivant donne un aperçu synoptique de ces proximités de trajectoires que partagent certains membres de la MEE et du HCEE.

Tableau 1

Des établissements de formation et d'exercice en commun

Établissement	Individu	Type de relation à l'établissement	Participation à MEE / HCEE
Université technologique de Compiègne	Bernard Delapalme	Chargé du projet (1970-1972)	HCEE 1 (1986-1989)
	Daniel Thomas	Enseignant (à partir de 1974), président du conseil scientifique (à partir de 1979)	MEE (1984-1986)
Instituts nationaux de sciences appliquées de Lyon	Christian Forestier	Diplômé (1966)	HCEE 2 (1989-1992)
	François Juillet	Membre (1982-1997) et vice-président (1982-1994) du CA	HCEE 2
	Guy Matteudi	Diplômé, puis maître assistant (1961-1965)	HCEE 1
ENSET / ENS Cachan	Françoise Berho	Diplômée	HCEE 2 (1991-92, nommée en cours de mandat) et HCEE 3 (1992-1996).
	Jean Tardiveau	Diplômé puis chef de travaux (1959)	HCEE 1
Institut national polytechnique de Grenoble	Daniel Bloch	Enseignant (1966-1976) puis directeur (1981-1987)	MEE puis HCEE 1
	François Juillet	Directeur de l'école nationale de génie industriel rattachée à l'INPG (1991-1994)	HCEE 2
Instituts universitaires de technologie	Bernard Chappey	Directeur IUT de Créteil (1976 [?] - 1992)	HCEE 1
	Christian Forestier	Enseignant (1966-1981), directeur (1976-1977) de l'IUT de Saint-Etienne	HCEE 2
	Jacques Misselis	Directeur IUT Villetaneuse (1986-2006)	HCEE 2

Ces passages, à titres divers, dans des établissements tournés vers les sciences appliquées peuvent alors être tenus comme constitutifs d'un rapport aux savoirs scolaires attentif à leur usage dans le monde du travail, par contraste avec un rapport désintéressé, purement scolastique (« la science pour la science »). Daniel Bloch comme Bernard Decomps mentionnent d'ailleurs l'un comme l'autre, lors des entretiens biographiques accordés à l'INRP, leur attachement respectif à une articulation entre science et technologie. Le premier évoque ainsi les particularités à ses yeux du contexte grenoblois dans lequel sa

[12] Voir Bourdieu P. (1989), p. 198-212.

carrière s'est déroulée : « *Grenoble a une très grande chance d'avoir cette capacité de travail de tous ceux qui travaillaient sur la science et la technologie. Parce qu'il n'y avait pas de cloison étanche entre ces différentes institutions* »[13]. Le second, se qualifiant à cet égard « *d'universitaire un peu atypique* », impute même cet attachement à l'application des savoirs à ses origines sociales et sa socialisation primaire :
« *J'ai pu côtoyer de très près un grand-père instituteur qui m'a donné très tôt le goût à la fois pour les études et pour la fonction enseignante. Et le fait d'avoir un père ingénieur a créé probablement en moi une dualité de préoccupations, qui est à la fois celle de la diffusion des savoirs, mais une diffusion des savoirs qui trouve sa légitimité dans la réalisation et dans l'action* »[14].

Il convient de noter en contrepoint de cette familiarité partagée avec les établissements supérieurs de sciences appliquées, que peu de membres de la MEE et du HCEE ont une expérience directe de l'enseignement technique et professionnel du second degré. En outre, les différences d'origines sectorielles jouent ici à plein, car ceux pouvant se prévaloir d'une connaissance de ces établissements sont majoritairement membres au titre de représentant de syndicats ouvriers, à l'instar de Gérard Montant, représentant CGT au sein de la MEE (enseignant de CET entre 1963 et 1971) ou de Maurice Mascrier, représentant FO dans la troisième composition du HCEE et ancien professeur d'enseignement technique.

1.2. Le HCCE, un catalyseur de capital social

En réunissant des individus d'horizons divers, l'« institution-carrefour » qu'est le HCEE est susceptible d'opérer une certaine mutualisation des capitaux sociaux des uns et des autres, ainsi que d'engendrer de nouvelles interconnaissances, supports de réalisations pratiques ultérieures. Sans que nous puissions en rendre compte précisément, le premier point peut expliquer que la structure ait traversé les alternances politiques sans encombre (*ie.* sans que celles-ci ne provoquent de renouvellement anticipé de la composition du HCEE). Surtout, certaines relations d'interconnaissance ont imprimé leur marque aux travaux menés par la MEE et le HCEE, à commencer par leur forte dimension prospective (que nous analyserons plus avant dans la deuxième partie). La collaboration étroite avec le Bureau d'information et de prévision économique (BIPE) est ainsi, aux dires de Daniel Bloch, la résultante de l'intercession de Jean-Hervé Lorenzi, ancien élève de Bloch à l'INPG (puis collègue de Bernard Decomps à l'université Paris XII de Villetaneuse), sans que cette dimension prospective ne soit inscrite dans la lettre de mission initiale instituant la MEE. Et ces liens se poursuivent ensuite avec la présence au sein du HCEE d'économistes du ministère (à l'instar de Sylvère Chirache, secrétaire général du HCEE sous B. Decomps), d'un ancien chargé d'étude et secrétaire général du BIPE (Jacques Bertherat, personnalité qualifiée sous Decomps également) et au travers de la collaboration du HCEE avec la Direction de l'évaluation et de la prospective, créée en 1987 et dirigée alors par Jean-Pierre Boisivon, qui publie une tribune dans le 1er numéro de la revue du HCEE en 1988 intitulée « un plan pour l'avenir de l'éducation nationale ».

L'interconnaissance permise par la collaboration au sein du HCEE a, quant à elle, des effets pratiques décelables à propos de la mise en place des nouvelles formations d'ingénieurs (NFI), communément appelées « filières Decomps », accessibles par la voie de l'apprentissage en formation initiale ou en formation continue. Le principal instigateur de ces formations en alternance relate en effet les étapes successives de la production d'un consensus sur les modalités de formations, aboutissement positif permis par l'interconnaissance développée au sein du HCEE, notamment avec le directeur de la formation de l'IUMM, Dominique de Calan. Dans un entretien accordé à André Grelon et Catherine Marry, B. Decomps explique ainsi que :

[13] Entretien réalisé par Marie Stern et Pierre Mignaval, le 12 mai 2003.
[14] Entretien réalisé par Françoise Lepagnot-Leca, Danièle Bernard, le 6 février 1998.

« *Toute l'opération s'est dénouée après une sorte d'accord conclu avec D. de Calan de l'UIMM. […] Notre accord pourrait être résumé par la formule : "J'essaie ton apprentissage si tu essaies ma formation continue". […] Comme de coutume dans les bons accords, chacun est venu avec une seule idée, la sienne, pour repartir avec deux idées, la sienne et celle de l'autre* » [15].

Ainsi, par la diversité de leurs membres, la MEE puis le HCEE réalisent une mutualisation de capitaux sociaux (entre autres), à même de conférer une efficacité sociale aux propositions formulées. Mais simultanément, les proximités de trajectoires d'un certain nombre de leurs membres, surtout parmi les « personnalités qualifiées », confèrent à ceux-ci un « air de famille » qui va de pair avec un partage de schèmes de vision sur le système éducatif, ses usages et ses finalités.

2. Une professionnalisation des formations enchâssée dans une vision adéquationiste de la relation formation-emploi.

Ces schèmes de vision partagés expliquent en partie la cohérence à la fois diachronique (au gré des renouvellements du HCEE) et synchronique (entre les différentes commissions) des prises de positions de la MEE puis du HCEE. Ces prises de positions se font par l'intermédiaire de deux canaux principaux : des rapports de synthèse présentés au ministre de l'Éducation nationale et, à partir de 1988, la revue trimestrielle *Éducation-Économie*. Loin d'être confidentielle, celle-ci est diffusée auprès des établissements (du secondaire et supérieur), de l'administration centrale du MEN et auprès des recteurs d'académie, mais également à « environ 300 journalistes accrédités par le Ministère » et « 1270 PDG et DRH de grandes entreprises »[16]. Parmi les prises de position faites avec le plus de constance, la professionnalisation des formations figure en bonne place. Pour rendre compte de la constance de cette thématique et restituer le sens précis conféré à la notion, il faut alors partir des éléments les plus caractéristiques du style de pensée à l'œuvre dans les travaux du HCEE, à savoir leur dimension prospective et la mise en correspondance des nomenclatures de diplômes et de catégories socioprofessionnelles.

[15] Grelon A., Marry C. (1996), p. 49-64.
[16] « Liste des destinataires de la revue *Éducation-Économie* au 11 juin 1993 », Archives nationales de Pierrefitte [ANP], 20010374/1.

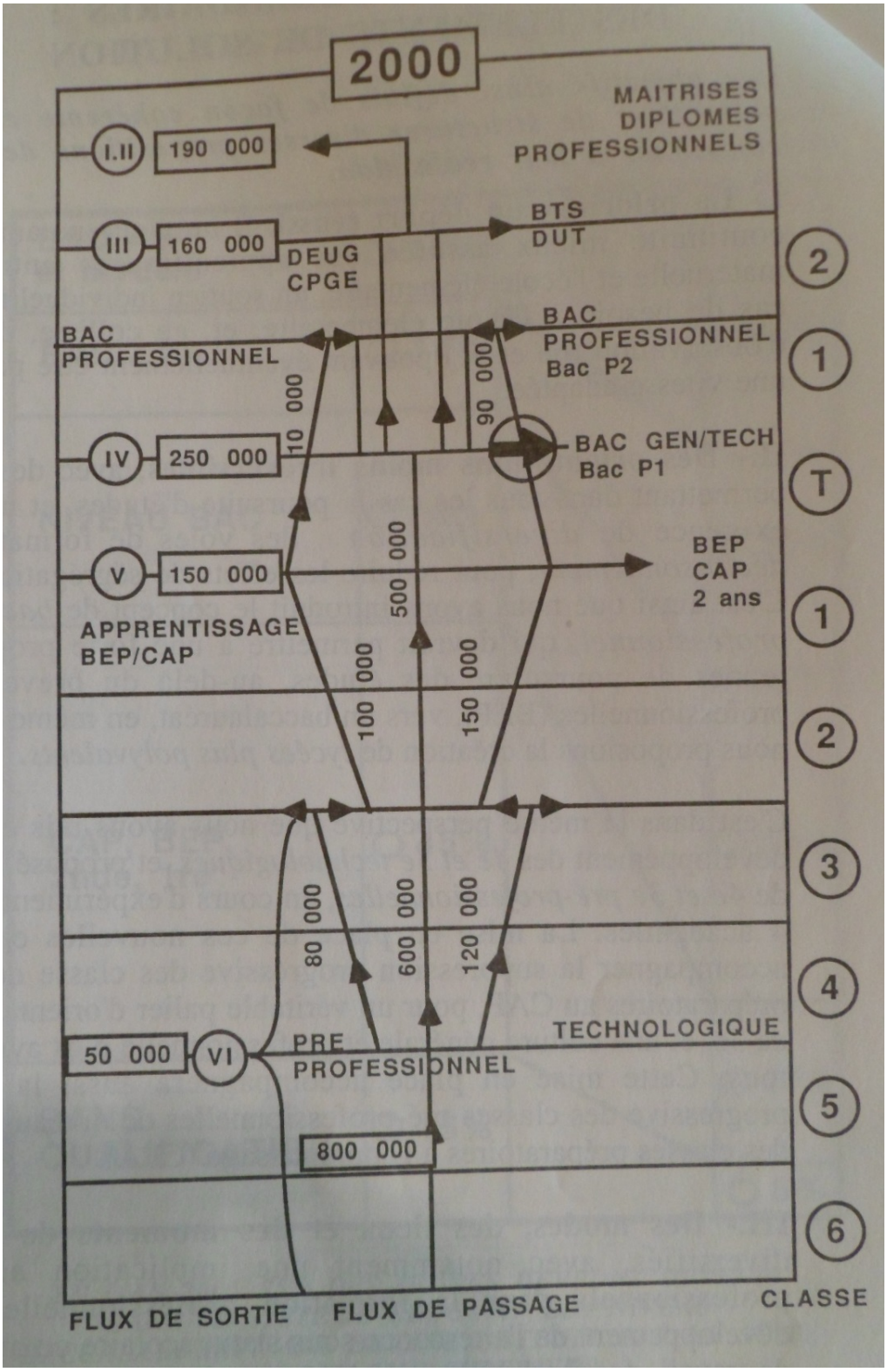
2.1. Le prospectif comme prescriptif

Une part importante des rapports du HCEE fondent leur raisonnement sur les études prospectives du BIPE, réalisées au milieu des années 1980, en matière d'évolution de la structure des emplois industriels à l'horizon de l'an 2000. Selon les projections du BIPE, cette structure, schématisée en trois niveaux (« ouvriers non qualifiés », « contremaîtres et ouvriers qualifiés », « ingénieurs et techniciens »), évoluerait d'une forme pyramidale à une forme hexagonale. Reprenant ces projections à leur compte, sans questionner plus avant la méthodologie ayant présidé à leur élaboration, les travaux du HCEE cherchent notamment à déterminer, dans une sorte de division du travail statistique, quelles doivent être les évolutions corrélatives du système de formation pour accompagner ce mouvement présumé de la structure des emplois[17]. Cette ligne directrice implique deux conséquences intimement liées entre elles. Premièrement, les travaux du HCEE établissent une mise en correspondance de la nomenclature des catégories socioprofessionnelles avec celles des niveaux de formation : à chaque type de diplôme son destin professionnel et réciproquement. Lorsque cette bijection entre système de formation et structure sociale n'est pas parfaitement réalisée dans les faits, c'est alors qu'il y a lieu de réfléchir à la création de nouveaux diplômes. Ainsi des NFI évoquées ci-dessus, dont la création part du double constat de besoins quantitatifs à venir et du fait que *« l'appartenance d'un salarié à la catégorie "ingénieur" n'est pas subordonnée à la possession d'un diplôme d'ingénieur »*[18]. Ajoutons que cette mise en correspondance des nomenclatures implique alors inévitablement une hiérarchisation symbolique des titres scolaires qui, soit dit en passant, joue objectivement contre un autre but des prises de position du HCEE, celui de valorisation du baccalauréat professionnel et des filières techniques courtes de l'enseignement supérieur. La seconde conséquence du fondement prospectif des travaux du HCEE est la « pensée par flux » qui préside à l'appréhension de ce que devraient être, à l'horizon 2000, les parcours des élèves au sein du système, vertical, de formation. Le schéma suivant, extrait du rapport du HCEE *Éducation-Économie : une autre approche de l'avenir*, en est le parfait exemple.

[17] Sur cette idée de division du travail statistique entre BIPE et HCEE, voir Maillochon F. (1994), p. 13-50.
[18] HCEE (1990), p. 19.

Schéma 1

« Flux de passage » et « flux de sortie » à l'horizon 2000 selon le HCEE



Source : Rapport du HCEE n°2, *Éducation-Économie : une autre approche de l'avenir*, octobre 1987. ANP, 19960451/6.

Cette représentation des parcours scolaires en termes de « flux de passage » au sein des étages du système de formation a pour effet de prescrire le périmètre des poursuites d'études possibles en fonction de la position occupée. Ainsi, la mise en adéquation des nomenclatures respectivement socioprofessionnelle et des diplômes se double d'un tracé des voies légitimes pour l'obtention de ces derniers. Ce tracé, par sa logique de construction de « flux de passage » étagés, ignore alors, à la manière des représentations actuelles des parcours dans l'enseignement supérieur, *« les parcours de traverse, le détournement des formations, les diverses formes de circulation des étudiants [et des élèves] entre les filières, bref la dynamique même des parcours de formation »*[19]. Cependant, dans la logique des travaux du HCEE, entre le modèle et la réalité, ce n'est pas au premier de s'adapter à la seconde mais l'inverse, de sorte que, afin de minimiser ce qui est tenu pour des anomalies dans les « flux de passage », l'une des caractéristiques de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur doit être la « clarté », c'est-à-dire que « *les domaines d'emplois auxquels destine la filière doivent être bien identifiés par tous les intéressés, étudiants, enseignants et futurs utilisateurs* [*ie.* les employeurs] »[20]. Apparaît ici, en filigrane, le dernier présupposé constitutif du sens commun à l'œuvre dans les travaux du HCEE, à savoir que les orientations au sein du système de formation s'effectuent d'abord en vertu d'aspirations professionnelles et non selon des appétences disciplinaires ou simplement au coup par coup (« *se laisser des portes ouvertes* », « *rester dans une structure générale* », etc.).

Fondement prospectif des prises de position, mise en correspondance de la structure sociale et des niveaux de diplômes, « pensée par flux » et orientations selon des aspirations professionnelles : ce sont là les quatre principes de vision du fonctionnement du système scolaire qui constituent le cadre général au sein duquel la thématique de la professionnalisation des formations s'inscrit et prend son sens.

2.2. L'exemple de la professionnalisation de l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur constitue le poste d'observation privilégié pour analyser le sens conféré à la notion de professionnalisation, car, comme le notent les auteurs du rapport que le HCEE y consacre, si « *elle [la notion] est claire, en principe, dans l'enseignement secondaire lorsqu'elle permet de distinguer entre les filières générales qui ne sont qu'une étape dans une formation longue et les filières professionnelles qui rendent capables d'entrer dans la vie active immédiatement* », son sens doit être précisé pour l'enseignement supérieur car ce dernier « *est par définition un enseignement terminal et les étudiants, dans leur presque totalité, souhaitent entrer dans la vie active à la fin de leurs études. Pour eux, par conséquent, toutes les filières de formation supérieure ont bien une finalité professionnelle. […] On ne peut donc pas opposer ici une formation professionnelle et une formation générale comme on le fait pour les études secondaires. Il faut donc creuser davantage la notion de professionnalité* »[21].

Toutes les filières de l'enseignement supérieur sont ainsi appelées à être des filières professionnelles, c'est-à-dire de répondre aux attentes d'un type de débouchés en particulier. Par exemple, « *une filière littéraire ou de sciences humaines, qui affiche comme objectif la préparation aux concours de l'enseignement secondaire dans cette spécialité et qui conduit à la réussite la quasi-totalité des étudiants qui parviennent en licence, doit être considérée comme parfaitement professionnalisée* »[22]. Que la formation aux humanités ne puisse avoir comme usage qu'un destin professionnel d'enseignant n'appelle pas plus amples commentaires de la part des rapporteurs car les attentes des « utilisateurs » sont dans ce domaine clairement définies sous la forme de concours de recrutement, où les candidats sont dans « *une situation de concurrence égale* ». Les véritables enjeux de professionnalisation se situent en revanche là où les attentes des potentiels « utilisateurs » des diplômes (dont l'identification ne semble pas poser de

[19] Bodin R., Orange S. (2013), p. 45.
[20] HCEE, (1992), p. 6. ANP, 20010374/2.
[21] *Ibid.*, p. 2-3.
[22] *Ibid.*, p. 5.

problème) ne se retrouvent pas dans les contenus de formation. La responsabilité en incomberait d'abord aux entreprises qui, par solution de facilité, exprimeraient leurs besoins en se référant aux diplômes existants plutôt qu'en termes de contenus d'emplois à pourvoir : « *Il est plus facile de dire que pour accomplir telle ou telle tâche "il faut un ingénieur" que d'exprimer la demande en se cantonnant au référentiel d'emploi et en laissant le système éducatif traduire cette demande dans son propre langage, celui des cursus de formation et des diplômes* »[23]. Cette seconde option, « *allant de l'emploi au diplôme* », constitue la définition la plus aboutie (au double sens de la précision et de la radicalité) de la professionnalisation des formations que le rapport formule, en précisant toutefois que « *le système éducatif peut aussi prendre l'initiative et concevoir des formations susceptibles de répondre à des besoins que les entreprises n'expriment pas spontanément. Mais alors il faut mener une véritable démarche marketing sur les plans qualitatif et quantitatif* »[24].

Cette dernière précision permet de mesurer en creux la force d'imprégnation de la logique adéquationiste entre formation et emploi à l'œuvre dans les travaux du HCEE. Laisser le système éducatif prendre l'initiative de la création de diplômes reviendrait ainsi toujours à s'exposer à l'absence de besoin correspondant clairement identifié dans le monde économique à tel point qu'il conviendrait systématiquement de persuader les « utilisateurs » de l'existence de ces besoins.

3. Professionnalisation des formations et hétéronomie relative du système scolaire

Il s'agit pour conclure cet article de revenir, à l'aune de ce qui vient d'être montré à propos de la notion de professionnalisation, sur l'objectif central de la MEE puis du HCEE de rapprocher système scolaire et monde économique. Énoncé de la sorte, l'objectif laisse indéterminée laquelle des deux sphères doit « *faire le premier pas* », mais à l'aune des prises de positions du HCEE en matière de professionnalisation des formations, il ne fait guère de doute que c'est au système scolaire de se rapprocher du monde économique. Comme on l'a montré, les travaux du HCEE partent des projections du BIPE en termes d'évolution de la structure sociale et des emplois pour en déduire quels doivent être les « flux de passage » dans les étages du système scolaire et la professionnalisation est pensée comme une subordination des contenus de formation du supérieur aux besoins des entreprises. Le rapprochement passe également par les catégories de description employées. La valeur sociale des diplômes est évoquée en termes de « marché » en équilibre ou non entre offre et demande, les baccalauréats sont classés selon une logique de secteurs d'activité entre « baccalauréats industriels » et « tertiaires », la formation est conçue comme un « investissement ».

Concevoir sociologiquement ce rapprochement du système scolaire et du monde économique et la professionnalisation des formations peut alors se faire, selon nous, en termes d'hétéronomie relative du système scolaire. Pierre Bourdieu définit l'autonomie relative comme la « *capacité [pour un champ] de* réfracter, *en les retraduisant sous une forme spécifique, les contraintes et les demandes externes* » et donc qu' « *inversement, l'hétéronomie d'un champ se manifeste essentiellement dans le fait que les problèmes extérieurs, notamment les problèmes politiques, s'y expriment directement* »[25]. La démarche de professionnalisation des formations, « allant de l'emploi au diplôme » revient précisément à réduire ce « pouvoir de réfraction » du système scolaire, les besoins présupposés des entreprises devant présider directement à la définition des contenus de formation. C'est plus généralement ce que charrie une vision adéquationiste de la relation formation-emploi puisque l'enjeu est bien d'établir des liens directs, bijectifs, entre système de formation et système de production. Cette conception en termes d'autonomie et d'hétéronomie relatives permet alors d'ouvrir d'autres perspectives de recherche, notamment sur les différences entre filières et établissements en matière de formation professionnalisante, étant entendu que

[23] *Ibid.*, p. 8.
[24] *Ibid.*
[25] Bourdieu P. (1997), p. 15-16.

les capacités de faire avec l'hétéronomie sont inégalement distribuées selon la position occupée dans l'espace des formations.

Bibliographie

Bodin R, Orange S. (2013), *L'université n'est pas en crise*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant.

Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit.

Bourdieu P. (1989), *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, Paris, Éditions de Minuit.

Bourdieu P. (1997), *Les usages sociaux de la science*, Paris, INRA éditions.

Clément P. *et al.* (2011), *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte.

Denord F. *et al.* (2011), « Le champ du pouvoir en France », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 190, p. 24-57.

Grelon A., Marry C. (1996), « Entretien avec Bernard Decomps », *Formation Emploi*, n° 53, p. 49-64.

HCEE (1987), *Rapport Éducation-Économie : une autre approche de l'avenir*.

HCEE (1990), *2001, D'autres temps, d'autres enjeux : de nouveaux parcours en formation initiale et continue*, Paris, La Documentation française.

HCEE (1992), *Rapport de la commission « professionnalisation des enseignements supérieurs »*.

Maillochon F. (1994), « La tentation des prospectives. Histoire d'un projet de réforme éducative française : "conduire 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat" », *Histoire & Mesure*, vol. 9, n° 1-2, p. 13-50.

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*, n° 43-4, p. 685-709.

Tanguy L. (2006), *Les instituts du travail. La formation syndicale à l'université de 1955 à nos jours*, Rennes, PUR.

Topalov C. (sld.) (1999), *Laboratoires du nouveau siècle. La nébuleuse réformatrice et ses réseaux en France, 1880-1914*, Paris, Éditions de l'EHESS.

Comment se professionnalisent les étudiants de l'enseignement supérieur ?

Catherine Béduwé[*], *Virginie Mora*[**]

Le terme de professionnalisation à l'université pâtit d'une certaine polysémie. Si l'objectif est certes toujours d'améliorer les connaissances, savoirs ou compétences utiles à l'insertion professionnelle ultérieure des étudiants, la notion dépend largement des contextes et des types de discours ou d'argumentaires dans lesquels elle est mobilisée. Pour autant, l'injonction à la professionnalisation des universités, venue à l'heure où la massification de l'accès à l'enseignement supérieur ne semblait plus suffire pour contrecarrer les difficultés d'accès à l'emploi de la jeunesse diplômée, a eu des effets certains. Et l'enseignement supérieur français serait désormais précurseur au sein de l'Union européenne, en termes de pratiques comme d'attention à la professionnalisation des étudiants (Charles, 2012). Il serait ainsi devenu délicat de discerner, sous l'angle de la préparation des étudiants à leur entrée sur le marché du travail, des formations professionnelles visant effectivement une entrée rapide sur le marché du travail (licences professionnelles, écoles...) et des formations plus générales, longtemps considérées comme seulement propédeutiques, détachées des contingences de l'insertion professionnelle. Ainsi, un grand nombre de diplômes du supérieur, même réputés non professionnels *a priori*, peuvent être préparés via un contrat d'apprentissage ou de professionnalisation. Et la plupart des étudiants français sont fortement incités à réaliser des stages en entreprise, l'obtention de leur diplôme étant souvent conditionnée par une telle expérience. La loi LRU de 2007, en donnant mission aux universités de s'occuper de l'orientation et de l'insertion professionnelle des étudiants, a introduit un élément supplémentaire dans l'accompagnement à la professionnalisation des étudiants, et la plupart des établissements d'enseignement supérieur ont mis en place des modules ou dispositifs d'aide à la professionnalisation (aide à la réalisation d'un CV, à la recherche d'emploi, à l'identification des compétences…). Ces actions sont proposées à tous, et notamment aux étudiants préparant des diplômes généraux. Ainsi, les parcours dans l'enseignement supérieur paraissent conduire vers des formes et des degrés de professionnalisation variables (Rose, 2008), selon une cartographie qui reste à établir.

Notre travail s'inscrit dans la poursuite des recherches visant à élucider ce qui fonde, ou pas, le caractère professionnel d'une formation. Néanmoins, il s'agit moins ici de jauger la professionnalité d'une formation que de décrire la façon, dont s'agencent et s'accumulent des éléments de professionnalisation des étudiants au fil de leurs cursus, et même, plus largement, au fil de leur trajectoire étudiante. Ces éléments seront appréhendés selon trois registres, que nous nous sommes efforcées d'adapter à notre questionnement, à partir de ce que proposait le rapport Chirache-Vincens (1994), puis de la lecture qu'en avaient produit Giret et Moullet (2008). Les caractéristiques de *clarté*, de *consensus* et de *confiance* sont ainsi remobilisées, pour identifier les éléments de professionnalisation qui émaillent les parcours étudiants, à l'aide des données de l'enquête « Génération 2010 ». Partant de là, nous proposons une typologie des éléments de professionnalisation accumulés par les sortants du second cycle au cours de leurs parcours. Puis nous éclairons les liens qui existent entre d'une part les formes et degrés de professionnalisation des étudiants et d'autre part leur insertion professionnelle ultérieure.

[*] CRM, Université de Toulouse
[**] Céreq, Marseille

1. De la professionnalisation des formations à la professionnalisation des parcours d'étudiants

Il existe aujourd'hui un consensus pour dire que toute formation universitaire a une visée professionnelle. En effet, les universités ont depuis la loi LRU de 2007, mission d'accompagner tous les étudiants, tout au long de leur parcours d'études, vers l'insertion professionnelle. Ceci les a conduites à repenser la construction de leur offre de formation et à mettre en place de nouvelles structures, ouvertes à tous les étudiants (Gayraud, Simon-Zarca, Soldano, 2011). Ainsi, même les formations générales, visant d'abord la poursuite d'études vers le niveau supérieur, doivent se préoccuper d'augmenter l'employabilité de leurs étudiants. La définition de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur, proposée en 1992 par Vincens et Chirache : *« Professionnaliser une formation, c'est rendre les diplômés capables de remplir un rôle déterminé dans la vie active »* (p. 5), s'est ainsi encore élargie, puisque la plupart des formations font coexister, volontairement ou non, plusieurs finalités. La définition de ce que devrait être une formation professionnelle, proposée par Rose (2008), ouvre encore plus le champ : « *non étroitement spécialisée, destinée à préparer à l'ensemble de la vie active et pas seulement au premier emploi, garantissant la transversalité et la transférabilité des acquis, intégrant la formation à l'emploi et la recherche d'emploi, développant les capacités d'adaptation des personnes, combinant formation théorique et apprentissage en situation de travail* ».

Cette définition extensive de la professionnalisation d'une formation suggère que c'est tout le parcours de formation de l'étudiant, qui mérite d'être décrit comme plus ou moins professionnalisant, au-delà du seul dernier diplôme préparé. Relèvent alors de la professionnalisation, la filière suivie (Fac, IUT, STS, Ecole...), les domaines et spécialités des diplômes préparés, les éventuels diplômes acquis en cours de route, les modalités de formation (apprentissage, contrat pro), la participation à des dispositifs ou modules de professionnalisation, ou les expériences d'emploi éventuelles avant la sortie de formation... S'intéresser à la professionnalisation des formations dans le supérieur nécessite alors de s'interroger sur le caractère professionnel de chacun des éléments, qui peuvent composer les parcours des étudiants, que ceux-ci soient, ou pas, extérieurs aux institutions éducatives. De là, nous nous appuyons pour une bonne part sur ce qui a été analysé ailleurs, en l'adaptant à notre intention de jauger de la professionnalisation des parcours des étudiants, plutôt que de celle des formations. La confrontation des travaux existants (notamment : Vincens et Chirache, 1992 ; Rose, 2008, ; Gayraud, Simon-Zarca, Soldano, 2005 et 2011 ; Giret, Moullet, 2008) montre que trois registres sont généralement convoqués. Le premier porte sur les savoirs spécifiques acquis tout au long du parcours. Il s'inscrit dans une logique dite parfois adéquationniste, et concerne toutes les expériences fournissant de telles compétences, inclues dans un champ professionnel précis ou visant l'exercice d'un petit groupe de métiers. Pour Giret et Moullet, concernant la professionnalité d'une formation, ce registre renvoyait aux compétences, qui minimisent le coût et le temps de formation spécifique pour l'occupation d'un poste de travail. Cela relève largement de ce que Vincens et Chirache appelaient le registre de la *clarté*. Le second registre, héritier du registre du *consensus* de Chirache-Vincens, renvoie à l'acculturation des étudiants au monde de l'entreprise. Il concerne tous les épisodes du parcours, qui ont permis d'acquérir des informations et des connaissances professionnelles transversales sur le fonctionnement du marché du travail, de se confronter au monde du travail et à ses codes, de développer la connaissance des métiers, ou de favoriser la construction d'un projet professionnel cohérent. Ce registre est abordé par les institutions, essentiellement sous l'angle du partenariat entre l'Université et l'Entreprise ; mais ici, il dépasse ce cadre, notamment par le jeu de certaines expériences du marché du travail, que les étudiants ont pu vivre indépendamment de leur cursus de formation. Enfin, le troisième registre concerne tous les éléments, qui paraissent garantir le niveau des différentes compétences acquises au cours du parcours, il renvoie au registre de la *confiance*, selon Vincens et Chirache. Il regroupe les signaux permettant de certifier que les postures et les compétences attendues, spécifiques comme transversales, sont bien présentes. Ces éléments, constituant une garantie quant aux compétences et dispositions des étudiants, renverront à l'accumulation plus ou moins grande

d’attributs de sélection ou de distinction, susceptibles de jouer ce rôle de signal favorable auprès des employeurs potentiels.

2. Vers une mesure de la professionnalisation des étudiants

À l'aide des données de l'enquête Génération 2010 du Céreq, nous mobilisons ces registres pour caractériser les formes et degrés de professionnalisation des étudiants. Nous nous focalisons sur les sortants de l'enseignement supérieur de second cycle, de la Licence 3 aux Ecoles d'Ingénieur ou de commerce, en passant par les Master 1 et Master 2. L'enquête Génération 2010 est avant tout une enquête d'insertion et de suivi professionnel en début de vie active. Elle contient cependant des informations sur le déroulement des parcours de formation, que nous mobilisons dans la suite.

2.1. Des indicateurs de professionnalisation au cours des parcours

Dans un premier temps, nous classons tous les éléments des parcours, qui nous semblent en lien avec la professionnalisation des étudiants selon les trois registres décrits précédemment. Cette opération contient, comme tout classement en sciences sociales, sa part d'arbitraire. Certains éléments, comme l’apprentissage ou les stages longs, relèvent ainsi de deux voire trois registres (Arrighi et Mora, 2010). Nous avons fait le choix, dans un souci de taxinomie, de les ranger dans celui qui nous semblait le plus représentatif.

Registre R1, éléments dotant l'étudiant de compétences spécifiques, en vue de son insertion dans un champ professionnel relativement précis :

- Formation par apprentissage l’année de la sortie de formation, ou en contrat de professionnalisation dans l’année qui suit ;
- Éléments signifiant la bonne qualité du dernier stage effectué : stages longs, permettant de mettre en œuvre les connaissances acquises en formation, ou bien conduisant à exercer une activité analogue à celle des autres « salariés » du lieu de stage ;
- Exercice d’un emploi régulier, dont le contenu était en lien direct avec les études ;
- Stage et/ou emploi à l'étranger, dans le cadre des études ;
- Acquisition de diplômes intermédiaires à caractère professionnel (DUT, BTS, Licence Pro) ;
- Spécialité non académique (technologique ou professionnelle) en fin de formation.

Registre R2, éléments favorisant l’acculturation des étudiants au marché du travail :

- Présence de stages courts et/ou peu formateurs ;
- Présence d’un nombre plus ou moins important de stages dans le parcours ;
- Travail étudiant régulier, avec ou sans lien avec le contenu des études ;
- Exercice plus ou moins fréquent de petits boulots ;
- Recours à des modules de professionnalisation au sein de la formation (aide à la réalisation du CV, au contact d'entreprises, à la construction du projet professionnel, pour trouver un stage, identification des compétences acquises, information sur les débouchés, la création d'entreprise) ;
- Jugement positif quant au nombre d’intervenants extérieurs lors de la formation.

Registre R3, éléments de sélection ou de distinction figurant des garanties sur les compétences :

- Être sorti de formation initiale sur un succès, ce qui témoignerait de l’implication et des capacités de l’étudiant) ;
- Entrée dans l'enseignement supérieur via une filière sélective (IUT ou STS, école d'Ingénieur recrutant au niveau Bac, classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE), première année de

médecine), indices d'excellence scolaire au moment du bac et d'une forme de projet professionnel déjà avancée ;

- Acquisition d'un second diplôme de même niveau que le dernier diplôme préparé (indice à la fois de compétences solides et de la volonté bien ancrée de trouver place sur le marché du travail) ;
- Séjour à l'étranger (stage, emploi, autres expériences), indice pour les recruteurs de compétences (et de ressources) susceptibles d'être positives en situation de travail.

2.2. Quelques éléments de professionnalisation des parcours d'étudiants

En second cycle, les fins de formation initiale, effectuées en apprentissage, concernent 13 % des étudiants, avec d'importantes disparités selon les niveaux, spécialités et filières. Les licences professionnelles sont, sans surprise, très concernées (entre un quart et un tiers d'apprentis selon les spécialités), les écoles à bac+5 également (près d'un étudiant sur cinq y est apprenti en fin de parcours). Par ailleurs, un peu moins de 5 % des étudiants sortant de second cycle, qui avaient quitté la « formation initiale » en 2010, ont enchaîné au cours de l'année qui a suivi, par une formation en contrat pro (dont 30 % étaient auparavant apprentis).

Par ailleurs, toujours parmi les sortants, dont on a soustrait les 13 % d'anciens apprentis (pour lesquels nous ne disposons pas de l'information concernant la présence d'un stage plus tôt au cours du cursus de formation), 20 % n'ont pas effectué de stage et moins de 10 % relatent un stage court et/ou peu formateur. A l'opposé, 32 % ont effectué des stages paraissant à la fois très formateurs et longs. Au centre, 27 % des jeunes ont effectué des stages présentant une combinaison de qualités intéressante mais moins univoque, entre durée, application des connaissances et rôle dans l'entreprise.

De plus, un peu plus du quart des sortants de second cycle témoigne d'une expérience à l'étranger au cours des études. Pour 11 %, cette expérience était sans stage ni situation d'emploi. S'y ajoutent 10 % de cas où les jeunes témoignent d'une expérience à l'étranger incluant un stage et/ou de l'emploi. Enfin 6 % mentionnent plusieurs expériences de stage ou d'emploi à l'étranger. Les disparités selon les niveaux sont massives.

Plus d'un tiers des étudiants de second cycle ont exercé un emploi régulier pendant leurs études : il s'agissait d'un emploi sans lien avec celles-ci pour 13 %, d'un emploi ayant un lien proche du domaine d'études pour 5 %, et d'un emploi en lien direct pour 5 %. Là encore, des différences importantes séparent non seulement les niveaux de formation atteints en fin de cursus, mais aussi les spécialités et filières. Par ailleurs, la plupart disent avoir exercé des petits boulots : 35 % l'ont fait souvent au cours de leurs études, 43 % plus occasionnellement.

Citons encore des parcours à "double-compétence", qui concernent 10 % des sortants : les étudiants sortent d'une formation, tout en détenant déjà un autre diplôme de niveau équivalent. Ces cursus sont notamment présents chez les sortants de M2 (20 % sont dans ce cas).

2.3. Une typologie des formes de professionnalisation d'étudiants

Sur la population des 7 680 individus de notre échantillon, représentant 163 000 étudiants sortant de second cycle, a été réalisée une analyse des correspondances multiples (ACM) à partir des variables mobilisées au sein des trois registres d'indicateurs de professionnalisation, suivie d'une classification ascendante hiérarchique (CAH) sur une partie des indicateurs obtenus. La classification obtenue en 12 classes (cf. tableau 1) est probablement appelée à évoluer encore, dans le sens où les choix effectués pour opérationnaliser et choisir les indicateurs nécessitent encore réflexion. Néanmoins, ce travail permet de

discerner déjà[1] des formes et des degrés de professionnalisation distincts, parmi les étudiants de second cycle qui ont quitté le système éducatif en 2010.

Les classes regroupent des étudiants de tous niveaux, puisque le diplôme lui-même n'a pas été retenu comme un critère classant : le niveau n'est pas en lui-même un critère de professionnalisation, et l'intitulé du diplôme n'est pas suffisant pour se prononcer non plus sur la professionnalité. Les classes réunissent les parcours d'étudiants selon une double logique : au sein de chaque classe, ils présentent un maximum de caractéristiques communes pour les indicateurs retenus, et les classes obtenues sont aussi différentes les unes des autres que possible. C'est là la fragilité de la classification actuelle, l'homogénéité au sein des classes, comme l'hétérogénéité entre elles, pouvant surement être améliorées[2]. Chaque classe comporte un ou des éléments de professionnalisation, qui lui sont relativement spécifiques. En revanche, d'autres indicateurs présentant des valeurs élevées sont souvent communs à plusieurs classes. Par exemple, on retrouve une majorité de stages longs et de qualité dans 4 classes (2, 3, 9 et 11) ; une certaine porosité demeure entre les formes de professionnalisation ainsi repérées.

Dans un deuxième temps, nous avons établi un score moyen de chaque classe, calculé pour chacun des trois registres (cf. tableau 1). Avoir un score élevé dans l'un des registres conduit fréquemment à en avoir également un dans les deux autres. En termes de professionnalisation des étudiants, les phénomènes d'accumulation au sein des registres se dérouleraient ainsi souvent selon une logique du type « on ne prête qu'aux riches ». Ainsi, la classe 7, qui réunit des étudiants entrés dans l'enseignement supérieur par une école ou une CPGE, et ayant eu accès à des stages fréquents et de très bonne qualité, présente des scores très élevés sur les 3 registres. Contenu, préparation et garantie vont alors de pair. Certaines classes dérogent à cette relative corrélation entre les scores des trois registres : la classe 4, qui ne réunit que des apprentis, a un score élevé dans les registres R1 et R3, mais un score plus moyen en R2.

Du fait de la forte concomitance généralement constatée entre les scores des trois registres, la question des formes de professionnalisation peut en partie évoluer vers celle des degrés de professionnalisation. En faisant simplement la moyenne des scores sur les trois registres, le "score de professionnalisation" moyen permet de hiérarchiser les classes (cf. tableau 1). Cette approche conduit, avec la classification elle-même, à cartographier comme suit la professionnalisation des étudiants de second cycle.

Groupe d'étudiants extrêmement peu professionnalisés (classe 1, 15 % des sortants). Entrée par l'université, absence de stage, quasi pas d'expérience à l'étranger, quelques emplois réguliers mais sans lien avec les études, très peu d'accès à des modules d'aide à la professionnalisation et pas d'intervenant professionnel, fréquentes sorties de formation initiale sur un échec, spécialité de la classe finale le plus souvent générale… Sont regroupés là beaucoup de sortants de Licence 3, dans les spécialités « Lettres et sciences humaines » (LSH), issus de milieux sociaux plus modestes que les autres, et plus souvent concernés par des arrêts d'études par lassitude ou pour raisons financières.

Groupe peu professionnalisé (classes 8 et 5, respectivement 8 % et 4 % des sortants). Entrée par l'université, stages courts ou peu intéressants, petits jobs réguliers, sorties sur échec fréquentes, spécialité de la classe finale plutôt générale ; avec en sus des emplois réguliers plus ou moins proches des études, qui distinguent les individus de la classe 5.

Groupe correctement professionnalisé (classes 6 et 10, respectivement 6 % et 4 % des sortants). Pour les uns (classe 6), entrée par l'université toujours dominante mais avec des stages souvent longs et de qualité, tous ont occupé un travail régulier pendant les études mais sans lien avec celles-ci, et des petits jobs en sus, ils sont fréquemment issus de Master 2, et sont de milieux plus modestes que la moyenne. Pour les autres (classe 10), tous ont occupé un emploi régulier directement en lien avec les études, ils ont

[1] ce qui était l'objet premier de ce travail.
[2] Le rapport d'inertie interclasses / intraclasses est de 40 %.

bénéficié de peu de stages et d'aides, mais estiment avoir eu suffisamment d'intervenants professionnels. On y trouve la plupart des étudiants entrés dans l'enseignement supérieur par les études de médecine, qui ont obtenus ensuite un diplôme de la santé.

Groupe bien professionnalisé, pas si éloigné du précédent en termes de score mais avec des formes de professionnalisation distinctes (classes 2, 12 et 4, soit 23 %, 4 % et 10 % des sortants). La classe 2 renvoie à des entrées par l'université ou en IUT/STS, avec des stages fréquents et de qualité mais sans travail pendant les études, avec des diplômes professionnels antérieurs, et des spécialités de sortie à dominante professionnelle. La classe 12 rassemble également des étudiants entrés fréquemment par IUT et surtout STS, des apprentis pour un tiers d'entre eux et, pour tous, une poursuite après 2010 en contrat de professionnalisation après une spécialité de sortie à dominante professionnelle. La classe 4 rassemble des entrées dans l'enseignement supérieur via STS et surtout IUT, avec une fin de formation initiale en apprentissage ; ils ont bénéficié d'importantes aides à la professionnalisation et d'intervenants extérieurs.

Groupe très professionnalisé (classes 3, 9, 11 et 7, respectivement 6 %, 7 %, 7 % et 5 % des sortants de second cycle). Les classes 3, 7 et 9 réunissent les entrées dans le supérieur le plus souvent par des écoles ou CPGE, avec des stages multiples, longs et de qualité et/ou des séjours, stage(s) ou travail à l'étranger pour la majorité. Les sortants des Écoles d'ingénieur, des spécialités scientifiques et technologiques, les enfants dont le père est diplômé de l'enseignement supérieur et bénéficiaires de mention au Bac y sont plus nombreux qu'ailleurs. La classe 11 réunit des étudiants aux modes d'entrées dans l'enseignement supérieur plus divers, ayant effectué des stages nombreux et de qualité et surtout des étudiants dotés de double diplômes.

Si les éléments de professionnalisation diffèrent d'un groupe à l'autre, la "montée en professionnalisation", retracée ici via les scores, se fait en empruntant aux trois registres. S'illustre là, à nouveau, le fait que ces registres tendent à progresser de concert. Par ailleurs, chacun de ces groupes accueille tous les niveaux de diplôme et de spécialité. Autrement dit, les types de professionnalisation, illustrés ici, ne sont jamais complètement l'apanage de certaines formations ou diplômes. Pour autant, des régularités existent. Les étudiants d'écoles d'ingénieurs sont nettement surreprésentés dans le groupe « très professionnalisé », ceux de Licence 3 professionnelle dans le groupe « bien professionnalisé », ceux de Licence 3 générale dans les groupes « extrêmement peu » ou « peu professionnalisé », mais sans exclusive dans chacun des cas.

3. Quel lien entre la professionnalisation de l'étudiant et son insertion professionnelle ultérieure ?

Plusieurs indicateurs d'insertion professionnelle ont été calculés pour chacune des classes (cf. tableau 2) : part des sortants ayant connu un accès à l'emploi à la fois rapide et durable, taux de chômage à 3 ans, part des sortants satisfaits de leur situation professionnelle, salaire moyen estimé (cf. note du tableau 2)… Une première évaluation du lien entre types de professionnalisation et insertion professionnelle suggère que :

- Les résultats d'insertion progressent généralement avec le degré de professionnalisation.
- Ce résultat global souffre cependant d'exceptions qui devront être analysées. La classe 10, groupe « correctement professionnalisé », présente un taux de chômage très bas et un taux de satisfaction très important (80 %), mais une proportion plus faible d'accès immédiat à l'emploi. Et les classes les plus professionnalisées ne sont pas toujours celles, qui affichent les meilleurs taux d'emploi ou de satisfaction.
- Les formes et degrés de professionnalisation influencent le salaire à 3 ans, estimé "toutes choses égales par ailleurs", même avec un grand nombre de paramètres de contrôle. Les étudiants les plus professionnalisés n'obtiennent cependant pas forcément les meilleures rémunérations : ceux de la classe 5 ont un salaire moyen estimé supérieur à ceux de la classe 2, qui est pourtant, selon

les scores, plus professionnalisée. A l'inverse, les étudiants des classes 3 et 11, considérées comme très professionnalisées, ne présentent pas d'avantage salarial par rapport à la classe 2.

- Les classes les moins professionnalisées sont souvent celles où la part d'étudiants d'origine modeste est la plus élevée et réciproquement, les classes les plus professionnalisées regroupent des parts importantes (mais des parts seulement) d'étudiants de milieux plutôt favorisés. Le lien entre cursus très professionnalisé et sélection sociale et/ou scolaire, les deux allant souvent de pair, mérite d'être analysé de près. Demeurent cependant de fortes présomptions d'endogénéité entre origine sociale, formes de professionnalisation, telles que nous les avons "mesurées" et, bien sûr, résultats d'insertion.

Au final, les quatre dimensions, que sont les parcours scolaire, les types de professionnalisation, les sélections sociales et la réussite professionnelle, restent délicates à démêler, et le sens des causalités entre celles-ci est particulièrement difficile à définir (Béduwé, 2016). Être issu d'un milieu modeste n'empêche pas de devenir un étudiant très professionnalisé mais ferme en partie la porte aux études les plus sélectives, celles qui permettent plus fréquemment d'accumuler les signaux de professionnalisation les plus favorables. Il reste qu'au terme de ce travail exploratoire, les types de professionnalisation, qui se construisent au fil des parcours des étudiants, semblent bien, a minima, faire partie des chaînes de transmission, qui sous-tendent les liens formation-emploi.

Tableau 1

FORMES ET DEGRÉS DE PROFESSIONNALISATION DES PUBLICS ÉTUDIANTS : ESSAI EN 12 CATÉGORIES

Classe	%	Variables actives (1)	Variables supplémentaires (2)	Registres			
		R1 : Apprentissage, Contrat Pro, Stage long ou mi long et de qualité, 1 ou plusieurs Stages ou Travail à l'étranger, Emploi régulier avec lien fort, Diplôme antérieurs (BTS, DUT, Licence Pro), Bac pro ou techno, Spécialité professionnelle du diplôme terminal R2 : Stage court et/ou de peu d'intérêt, 1, 2 ou plus de trois Stages, séjour à l'Étranger, Emploi régulier sans lien ou lien faible, un ou plusieurs Jobs, Aides de l'université (CV, stage…), Intervenants prof. R3 : Entrée sélective ens. sup (IUT, STS ou (CPGE, école, médecine), Double diplôme, Sortie diplômé	Niveau de diplôme et spécialité, Père diplômé du supérieur (%) ou CSP des parents (%), Abandons par lassitude (%) ou raisons financières (%) Précisions sur le point d'entrée dans l'enseignement supérieur	**R1**	**R2**	**R3**	**∑ (4)**
Classe 1	14,6	Entrée par l'université (68%), **aucun Stage (100%)** ni expérience à l'Étranger (85%), Travail régulier sans lien avec études (25%), Échecs au diplôme fréquents (37%), Spécialité finale plutôt générale (69%), très peu d'Aides de l'université (--) et d'Intervenants professionnels (--)	Licence 3 (36%), SHS (30%), lettres (20%), Parents Ouvrier ou employé (38%), Abandon des études par lassitude (34%) ou raisons financières (26%)	12%	14%	26%	17%
Classe 8	7,9	Entrée université (63%), un seul Stage (71%) court et peu intéressant (67%), pas d'expérience Étranger (93%), job (82%), Échecs fréquents (39%), Spécialités plutôt générales (62%), Aides (--), Intervenants (--)	SHS (29%), Abandon des études par lassitude (35%) ou raisons financières (24%)	17%	25%	26%	22%
Classe 5	4,5	Entrée université (65%), absence de Stages (34%), **Travail régulier proche des études (100%),** plusieurs Jobs (44%), Échecs fréquents (30%), Spécialités plutôt générales (56%), Aides (–) et Intervenants (-)	Abandon des études pour raisons financières (24%)	20%	28%	28%	25%
Classe 6	6,3	Entrée université (64%), toujours Stages, longs et de qualité (++) (45%) ou (+) (47%), Stages multiples (77%), **Travail régulier sans lien avec études (100%)**, plusieurs Jobs (43%), Aides (-)	Master 2 (50%), Parents Ouvrier ou employé (39%)	24%	30%	29%	28%
Classe 10	4,3	**Travail régulier directement en lien avec études (100%)**, peu de Stages et de Jobs, Aides (--), Intervenants (++)	Entrée via 1ère année de médecine (16%), Bac+5 (28%), santé (19%), Père diplômé du supérieur (45%)	29%	20%	38%	29%
Classe 2	23,1	Entrée IUT/STS (41%) ou université (39%), **toujours Stage,** longs et qualité (++) (54%) ou (+) (43%), multiples Stages (91%), **pas de Travail pendant études (100%),** diplôme professionnel antérieur (53%), Spécialité professionnelle (67%), Aides (+) et Intervenants (+)	Entrée par IUT (21%) et STS (29%), Licence Pro (24%), Abandon des études par lassitude (31%)	25%	30%	38%	31%
Classe 12	4.05	Entrée IUT/STS (53%), **Contrats pro (100%)** et Apprentis avant (30%), Bac pro ou techno (36%), Spécialité finale professionnelle (71%)	Entrée par IUT (12%) et STS (34%)	31%	26%	38%	32%
Classe 4	10,0	Entrée IUT/STS (64%), Diplômes antérieurs (82%), **Apprentis (100%)**, Bac pro ou techno (38%), Diplômés (92%),Spécialité professionnelle (81%), Aides (+) ou (++) et Intervenants (++)	Entrée par IUT (35%) et STS (28%), Licence Pro (37%)	30%	25%	43%	33%
Classe 9	6,2	Entrée école, CPGE (63%), Stage long de qualité (++) (54%), fréquents (54%, plus de 3), **séjours à l'Étranger (100%)**, Réussite diplôme (96%), Spécialité finale pro (72%), Aides (++), Intervenants (++)	Ecoles (52%), Père diplômé du supérieur (54%), Mention B/TB au bac (32%)	20%	40%	45%	35%
Classe 3	7,4	Entrée école, CPGE (66%), **toujours Stage,** long de qualité (++) (50%) ou (+) (41%), multiples Stages (78%), une **expérience stage ou travail Étranger (93%), réussite au Diplôme (98%),** Aides (++), Intervenants (++)	Ecoles (68%), Sciences (35%), Techno (22%), Père diplômé du supérieur (45%), Mention B/TB au bac (32%)	27%	37%	47%	37%
Classe 11	6,6	Nombreux (51%, plus de 3) Stages de qualité (+) (33%) ou (++) (50%), **double Diplôme (100%)**, Intervenants (++)	Master 2 (76%)	21%	30%	61%	37%
Classe 7	5,1	Entrée école, CPGE (63%), Stages de qualité (+) (47%) moins de (++) (37%) mais nombreux (52%, 3 ou plus), **plusieurs expériences de stage ou travail Etranger (100%),** Spécialité finale professionnelle (70%), Aides (++), Intervenants (++)	Ecoles (65%), Techno (25%), Père diplômé du supérieur (52%), Mention B/TB au bac (35%)	29%	37%	49%	38%

Source : enquête Génération 2010 à 3 ans, Céreq.

(1) : Variables intervenant dans l'ACP et la CAH ; en gras, les indicateurs qui sont à 100 % dans la classe.

(2) : Variables supplémentaires sur représentées dans la classe.

(3) : Moyenne des indicateurs relevant du registre.

(4) : Moyenne des scores sur les 3 registres.

Tableau 2

INDICATEURS D'INSERTION PROFESSIONNELLE DES 12 CLASSES

Classe	%	Degré de prof. (tab1)	Description de la classe	Accès immédiat et durable à l'emploi (%)	Taux de chômage à 3 ans	Satisfait de sa situation actuelle (%)	Salaire final, (coefficient, signifi-cativité et salaire estimé en €) (1)			Se réalise profession-nelement (%)	Utilisé à son niveau de compétence (%)
Classe 1	14,6	17%	Entrée par l'université (68%), **aucun Stage (100%)** ni expérience à l'Etranger (85%), Travail régulier sans lien avec études (25%), Echecs au diplôme fréquents (37%), Spécialité finale plutôt générale (69%), Aides (--), Intervenants (--)	10,3	15,4%	64	-0,030	**	1522	46	50
Classe 8	7,9	22%	Entrée université (63%), 1 seul Stage (71%), court et peu intéressant (67%), pas expérience Etranger (93%), Job (82%), Echecs fréquents (39%), Spécialités plutôt générales (62%), Aides (--), Intervenants (--)	15,7	17,6%	67	0,001	ns	1583	45	52
Classe 5	4,5	25%	Entrée université (65%), absence de Stage (34%), **travail régulier proche des études (100%)**, plusieurs Jobs (44%), Echecs fréquents (30%), Spécialités plutôt générales (56%), Aides (–), Intervenants (-)	12,5	14,0%	67	0,034	**	1644	44	54
Classe 6	6,3	28%	Entrée université (64%), toujours Stages, long et de qualité (++) (45%) ou (+) (47%), Stages multiples (77%), **Travail régulier sans lien avec études (100%)**, plusieurs Jobs (43%), Aides (-)	18,1	11,9%	62	-0,016	ns	1660	45	49
Classe 10	4,3	29%	**Travail régulier** directement **en lien avec études (100%)**, peu de Stages et de Jobs, Aides (--), Intervenants (++)	6,8	6,1%	81	0,083	***	2018	61	69
Classe 2	23,1	31%	Entrée IUT/STS (41%) ou université (39%), **toujours Stage**, long et de qualité (++) (54%) ou (+) (43%), Multiples stages (91%), **pas de Travail pendant études (100%),** diplôme professionnel antérieure (53%), Spécialité professionnelle (67%), Aides (+), Intervenants (+)	24,3	12,4%	72	Ref.		1795	50	63
Classe 12	4.05	32%	Entrée IUT/STS (53%), **Contrat pro (100%),** Apprenti avant (30%), Bac pro ou techno (36%), Spécialité finale professionnelle (71%)	13,0	11,9%	78	-0,052	***	1568	56	63
Classe 4	10,0	33%	Entrée IUT/STS (64%), Diplômes antérieurs (82%), **Apprentis (100%)**, Bac pro ou techno (38%), Diplômés (92%), Spécialité professionnelle (81%), Aides (+) ou (++), Intervenants (++)	21,1	5,6%	81	0,035	***	2020	54	69
Classe 9	6,2	35%	Entrée école CPGE (63%), Stage long et qualité (++) (54%) fréquents (54%, plus de 3), **séjours à l'Etranger (100%)**, réussite Diplôme (96%), Spécialité finale profess. (72%), Aides (++), Intervenants (++)	24,6	10,4%	75	0,051	***	2242	50	66
Classe 3	7,4	37%	Entrée école CPGE (66%), **toujours Stage**, long qualité (++) (50%) ou (+) (41%), multiples Stages (78%), **1 stage ou travail Etranger (93%), réussite Diplôme (98%)**, Aides (++), Intervenants (++)	26,8	6,9%	78	0,021	ns	2184	56	72
Classe 11	6,6	37%	Nombreux (51%, plus de 3) Stages de qualité (+) (33%) ou (++) (50%), **double Diplôme (100%),** Intervenants (++)	20,8	9,1%	72	0,022	ns	1985	45	64
Classe 7	5,1	38%	Entrée école CPGE (63%), nombreux Stages de qualité (+) (47%) ou (++) (37%) ; **plusieurs stage ou travail Etranger (100%)**, Spécialité finale professionnelle (70%), Aides (++), Intervenants (++)	23,6	5,4%	75%	0,038	**	2203	49	58

Source : Enquête Génération 2010, Céreq.

(1) Les coefficients et les salaires estimés moyens des 12 classes proviennent d'une équation de salaire estimant le log du salaire à la date de l'enquête en fonction de : genre, origine sociale (bourse du sup, père ou mère diplômés du supérieur, niveau en 7 postes (L3pro, L3gen, autres Bac+3, Bac+4, M2, autres Bac+5, Ecoles) croisé avec deux groupes de spécialité (LSH Gestion Droit et Maths Sciences et techniques), raisons d'abandon des études (lassitude et financières), temps accès au 1er emploi, ancienneté dans l'emploi, secteur et taille d'entreprise, temps plein ou partiel avec quotas, contrat de travail, CSP de l'emploi occupé, fonction d'encadrement et secteur d'activité.

Bibliographie

Arrighi J.-J., Mora V. (2010), *Contrats de professionnalisation et d'apprentissage : des usages diversifiés. Esquisse d'une cartographie des formations en alternance*, Net.Doc n°66, 42 p, Marseille, Céreq.

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. (2016), « L'efficacité d'une politique de formation professionnelle se mesure-t-elle à la réussite de l'insertion professionnelle ? », *Revue Française de Pédagogie* (à paraître)

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.

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, pp.320-341.

Gayraud L., Simon Zarca G., Soldano C. (2011), *Université : les défis de la professionnalisation*, Note Emploi Formation n°46, Marseille, Céreq.

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 », *Net.doc*, n°35, Marseille, Céreq.

Ilardi V., Sulzer E. (2014), « L'apprentissage comme voie de réussite à coup sûr : une mise en question à partir de données d'insertion longitudinales », in Boudesseul, Couppié, Détang-Dessendre & al. (ed.), *Relief*, n°48, Marseille, Céreq.

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.

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*, Relief n° 25, Marseille, Céreq.

Vincens J., Chirache S. (1992), *Professionnalisation des enseignements supérieurs*, rapport au Haut Comité Éducation-Économie.

I.2. Formes particulières d’alternance (Atelier 3)

Conditions de travail et identification professionnelle : le cas des apprentis formés en alternance dans le commerce de détail en Suisse

Isabelle Caprani[*], *Kerstin Duemmler*[*], *Alexandra Felder*[*]

1. Introduction

La formation en alternance ou plus communément nommée en Suisse la formation professionnelle duale a pour dessein de permettre aux jeunes apprentis[1] une transition « aménagée » (Chaix, 1993) entre le monde scolaire et le monde professionnel. En Suisse, ce type de formation est valorisé et fréquemment choisi par les jeunes issus de la scolarité obligatoire (SEFRI, 2014). Près de deux tiers des jeunes optent pour une formation en alternance privilégiant un apprentissage théorique en école et un apprentissage pratique en entreprise. Ce type de formation est souvent considéré comme un cadre idéal pour l'insertion professionnelle des jeunes (Dubs, 2006 ; Waardenburg, 2011), parce qu'il permet à l'apprenti d'établir un premier contact avec la réalité du monde du travail. Néanmoins, plusieurs études ont nuancé cette image positive en mettant en évidence la persistance des inégalités sociales lors de l'entrée en apprentissage (Imdorf, 2010 ; 2013) ou en mettant l'accent sur les abandons prématurés (Lamamra & Masdonati, 2009). Le système dual est d'ailleurs confronté aux mêmes logiques que le marché du travail dans son ensemble – concurrence pour l'obtention d'une place d'apprentissage, ségrégation, discriminations, conditions de travail, etc. (Hanhart, 2006) – et est soumis à des évolutions similaires : flexibilisation, demande d'un niveau élevé de connaissances de base, etc. (Lamamra & Duc 2012).

Au cours de leur formation, les jeunes apprentis sont en plus confrontés à d'autres défis. Ces derniers doivent non seulement acquérir un savoir-faire théorique et pratique nécessaire à leur profession, mais également se familiariser avec les exigences du métier en termes de savoir-être, c'est-à-dire les règles, normes, codes et valeurs qui s'expriment dans un habitus propre au milieu professionnel dans lequel ils évoluent. Colley *et al.* (2003), tout en s'appuyant sur le concept clé de Bourdieu (1979 ; 1980), évoque l'habitus professionnel pour étudier le rapport que l'apprenti développe avec son champ professionnel. Se familiariser avec le milieu professionnel implique non seulement une socialisation voire une transformation des apprentis en professionnels (Cohen-Scali, 2000 ; 2001), mais également une identification au métier, comme il a été entre autres développé par Dubar (1998 ; 2000 ; 2001 ; 2007) ou Bourgeois (1996). Comme le relève Chaix (1996, p. 114), l'alternance constitue une *« organisation pédagogique qui ouvre une palette de figures d'identification dans le champ professionnel »*. Cette étape constitue un moment clé dans le processus de professionnalisation, puisqu'il permet également à l'apprenti de se projeter dans un métier.

Le projet de recherche en cours dont est issue cette contribution s'intéresse, dans une perspective sociologique, à la construction des identités professionnelles des apprentis en commerce de détail. Il s'agit d'étudier en particulier le rôle des conditions et facteurs sociaux au sein des entreprises et des écoles professionnelles qui peuvent soit faciliter soit entraver l'identification professionnelle, tout en analysant leur impact sur les apprentis. Dans la présente contribution, nous nous concentrerons sur les

[*] Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Lausanne, Suisse.

[1] Même si la loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr 2002) mentionne les « personnes en formation », nous optons pour l'utilisation du terme « apprenti », qui est couramment utilisé en Suisse dans le contexte de la formation professionnelle.

conditions de travail auxquelles les apprentis sont soumis au cours de leur formation. La profession de commerce de détail se caractérise par des conditions de travail plutôt difficiles et précaires telles que longues journées de travail, travail les week-ends/soirées, temps de travail irrégulier, faible salaire, etc. (Williams and Connell, 2010). Nous ne partons néanmoins pas de l'idée que les apprentis développent nécessairement un rapport négatif à l'égard de leur profession. En s'appuyant sur Billett *et al.* (2007, p. 188), nous sous-entendons que chaque engagement dans un travail et lors de la formation peut générer un développement individuel et permettre aux individus de créer un lien entre le sens qu'ils donnent à leurs activités et le sens même de leur travail. Nous proposons ici d'étudier comment les apprentis perçoivent, interprètent, se positionnent à l'égard des conditions de travail et de formation. Il s'agit de comprendre comment ils trouvent du sens dans leur formation et développent des identités professionnelles sous des conditions de travail plutôt difficiles et précaires.

Dans un premier temps, nous contextualiserons le cadre théorique sur lequel nous baserons notre étude des conditions de travail. Ensuite nous décrirons la méthode d'analyse retenue pour mener notre étude qualitative et afin de comprendre le cadre de formation, nous présenterons brièvement le contexte suisse de la formation de gestionnaire de commerce de détail. Puis, nous étudierons les conditions de travail telles qu'elles sont vécues par les apprentis et montrerons quels impacts elles exercent sur l'identification professionnelle.

2. Cadre théorique : les différentes dimensions des conditions de travail

Les études sur les gestionnaires de commerce de détail ont davantage mis l'accent sur le travail émotionnel que les vendeurs doivent développer et exercer dans leur travail auprès de la clientèle (Brockmann, 2013 ; Godwyn, 2006). D'autres contributions ont mis en évidence le travail esthétique que les vendeurs doivent incorporer ou développer (Hall et Van den Broek, 2012 ; Warhurst & Nickson, 2007 ; Pettinger, 2005 ; Nickson *et al.*, 2012, Willimas & Connel, 2010). Les études sur les conditions de travail ont par ailleurs plutôt porté sur la santé au travail (Dejours, 2000 ; 2001) ou encore la souffrance au travail (Dejours, 2000 ; Probst, 2004 ; Clot & Gollac, 2014). Ce n'est pas la perspective adoptée dans cette présente étude. Pourtant nous partons également de l'idée que les conditions de travail se manifestent plus particulièrement à travers leurs conséquences. L'étude d'Alonzo (1988) portant sur les rapports au travail et à l'emploi des caissières de la grande distribution se rapproche davantage de notre démarche. Ce dernier met en avant le rapport positif que les caissières mettent en place à l'égard de leur métier, tout en développant une sociabilité professionnelle et des formes de résistances individuelles et collectives. Exercer un emploi joue un rôle central « *dans la construction des identités et dans la possibilité d'obtenir une place dans la société* » (p. 37). Les caissières mettent ainsi en œuvre des stratégies le plus souvent individuelles, dans le but de rendre leur travail moins éprouvant et leur action plus visible et mieux considérée.

L'approche globale privilégiée dans cette présente étude repose sur la perception et le vécu des conditions de travail des apprentis dans le but de saisir et évaluer si ces conditions de travail constituent un facteur déterminant dans la construction identitaire. Ce type de démarche permet d'aller au-delà de la dénonciation. Elle questionne plutôt les bonnes voire mauvaises conditions de travail en se basant sur les perspectives de celles et ceux qui les expérimentent au quotidien et développent ainsi des identités propres à leur métier.

Coutrot et Mermillot (2010), tout en s'appuyant sur différentes recherches internationales, ont élaboré une catégorisation des risques psychosociaux répartie en six dimensions. La première porte sur les *exigences du travail* qui implique la quantité de travail, la pression temporelle, la complexité et les difficultés de conciliation entre vie professionnelle et vie familiale. Cette notion renvoie par ailleurs à celle de « demande psychologique » proposée par Karasek (1990). La deuxième dimension qui concerne

directement la profession de gestionnaire de commerce de détail compte tenu du lien à la clientèle se réfère aux *exigences émotionnelles* qui peuvent s'accentuer dans les relations de service. L'employé doit non seulement maîtriser et façonner ses propres émotions, mais également celles des bénéficiaires de son travail, ce qui peut être une contrainte difficile à gérer. Une troisième dimension concerne le *manque d'autonomie et de marges de manœuvre*. Thématique classique de la sociologie du travail, « l'autonomie au travail » a été développée par Karasek (1990) qui démontra à la fin des années 1970 l'intérêt d'examiner simultanément la « demande psychologique » et la « latitude décisionnelle » du travailleur. La quatrième dimension s'intéresse aux rapports sociaux et aux relations de travail pouvant engendrer un manque de *soutien social* et de coopération de la part des collègues et de la hiérarchie. Elle inclut aussi la violence au travail caractérisée par des mises en situation d'agression, d'isolement ou de mépris, la reconnaissance et le sentiment d'utilité du travail effectué et enfin la qualité du management. La cinquième dimension porte sur les *conflits de valeur* qui renvoie à l'état de mal-être ressenti par l'employé lorsque le travail demandé est contradictoire aux normes professionnelles, sociales ou subjectives. Enfin, la dernière dimension, *l'insécurité socioéconomique*, telle que la pérennité de l'emploi, la survie de l'entreprise, le maintien du niveau de salaire ou encore le déroulement de la carrière à venir, se présente comme un facteur de risque dans la mesure où elle réduit le sentiment de maîtrise de la situation ainsi que le sentiment d'estime de soi.

Dans l'analyse des conditions de travail, Gadrey *et al.* (2004) proposent une typologie qui distingue quatre dimensions. Même si le mode de rémunération ou salaire demeure un facteur pouvant influencer le rapport au travail, les auteurs n'ont pas retenu cette dimension dans leur étude. En revanche, la *forte intensité et la pénibilité physique* apparaissent comme une dimension importante mais complexe car elle est difficilement mesurable et définissable. Dans le cadre d'activités de service, plusieurs formes d'intensité au travail ont été distinguées, à savoir l'intensité de type industriel, par polyvalence, par réduction des temps morts ou par gestion de l'urgence. Les conditions de travail peuvent être déterminées aussi en fonction de *l'environnement physique du travail* regroupant ainsi des inconvénients tels que la saleté, bruit, conditions d'hygiène ou problèmes de sécurité physique (risques de brûlures, chutes, respiration de fumées, etc.). Gadrey *et al.* élargissent la notion en se référant à des situations telles que l'exposition permanente au public sans possibilité de s'isoler. Les *relations de travail* représentent une troisième dimension importante particulièrement dans le cadre de notre étude. Cette notion doit être considérée dans son sens large. Il s'agit non seulement du rapport à la hiérarchie et aux pairs, mais aussi du rapport au public et de la relation de service. Enfin, la *disponibilité temporelle et la flexibilité des horaires* apparaissent comme une dimension révélatrice des conditions de travail souvent présentée aussi bien par les employeurs que les salariés comme une qualité indispensable à adopter.

3. Méthodologie et contexte d'étude

Cette recherche a été menée au sein de trois écoles professionnelles auprès de quatre classes en gestion de commerce de détails (formation de 3 ans) dont trois en fin de première année et une classe de 3e année. Nous nous sommes intéressés à la socialisation professionnelle et la construction de l'identité professionnelle, notamment lors de la 1ère année de formation en alternance, qui nous est apparue comme une période de transition particulièrement riche pour l'observation des relations entre formation, professionnalisation et développement identitaire.

Cette étude s'appuie sur des méthodes qualitatives impliquant des observations en classe et durant les pauses (une journée complète par semaine pendant 6 à 10 semaines), des discussions en groupe entre apprentis, des entretiens semi-directifs avec des apprentis, enseignants et autres experts de la formation professionnelle. Les discussions et entretiens avec des apprentis ont été menés dans le but de les laisser raconter librement leur parcours professionnel, leur travail et formation au quotidien en entreprise et en école ainsi que leur perspective de carrière. Afin de relever l'importance que les individus accordent aux

diverses finalités expérientielles ou économique du travail, Mercure (2010 p. 16) propose d'analyser le modèle de travail idéal dont notre étude s'est également inspirée. Interroger les apprentis sur ce à quoi ils aspirent a permis d'obtenir une critique indirecte des situations vécues au sein de leur profession, permettant par la même de faire jaillir certaines thématiques telles que les conditions de travail.

Le matériel empirique a été entièrement retranscrit. Une analyse par codage inductive – conformément à la méthodologie développée par la Grounded Theory (Charmaz, 2001 ; Glaser & Strauss, 1967) – a été privilégiée afin d'être proche des préoccupations des interlocuteurs. Les résultats préliminaires de cette étude (basée sur des observations en classe et durant les pauses, 25 entretiens semi-directifs et 3 discussions de groupes auprès des jeunes) montrent que les conditions de travail sont un thème évoqué spontanément par les apprentis. Elles sont perçues de manières diverses, ce qui s'explique partiellement par le secteur de vente (boulangerie, magasins de vêtements, sport, etc.) ou le type d'entreprise (commerce indépendant, chaîne de magasins, etc.). Néanmoins, nous nous concentrons ici essentiellement sur l'analyse des similitudes par rapport aux conditions de travail.

En Suisse, gestionnaire en commerce de détail est la deuxième plus importante formation après les employés de commerce (5 603 apprentis ont débuté leur formation en 2012 (OFS, 2009)). Cette profession n'a cependant guère été étudiée du point de vue notamment des apprentis, d'où l'intérêt de notre étude. Le cursus de formation de gestionnaire de commerce de détail forme à la vente, au conseil à la clientèle et à la gestion de la marchandise. La formation se déroule en école professionnelle durant 1,5 jour et les apprentis travaillent ensuite en entreprise durant 3,5 jours dans différents domaines de la vente tels que épiceries, magasins de sport, bijoux, parfumerie, etc.

4. Le vécu des conditions de travail

Quatre dimensions relatives aux conditions de travail expérimentées et évoquées par les apprentis ont émergé des analyses : l'intensité et exigence du travail, les contraintes horaires, les rapports et soutiens sociaux au sein de l'entreprise et enfin les relations à la clientèle. Ces dimensions sont étroitement liées aux rapports que les jeunes développent avec leur métier, puisqu'elles contribuent soit à faciliter, soit à entraver l'identification professionnelle.

4.1. Intensité et exigence du travail : éléments perturbant ou encourageant l'identification au métier

C'est particulièrement l'intensité et l'exigence du travail qui exercent un rôle important sur l'identification au métier. D'une part, la pénibilité ou les exigences au niveau physique (Gadrey *et al.* 2004) telles que la station debout ou assise, le nombre de déplacements et les longues journées de travail apparaissent comme des conditions conséquentes pour les apprentis influençant leur perception et leur manière de vivre le métier. « *Et le pire, c'est être en caisse toute la journée, tu restes assis tout le temps. Moi je peux pas rester plus de 2 heures assise, j'suis obligée de bouger, de faire un truc. La plupart du temps, j'dois quand même courir partout, fruits et légumes, ensuite à la boucherie, ensuite en caisse […]. Sinon c'est un métier très physique, toujours toujours debout, à part en caisse.* » (Céline, 1e année, grande enseigne alimentaire). D'autre part, les apprentis relèvent devoir être extrêmement polyvalents dans l'exercice de leurs tâches ainsi que dans la gestion en urgence de nombreuses situations dans leur travail quotidien. Malgré l'existence de « moments morts », le travail est en général perçu comme stressant surtout lors de périodes spécifiques, comme les fêtes de fin d'année. C'est le cas de Marcel (1e année, grande enseigne de meuble) qui décrit son métier comme extrêmement « exigeant » physiquement et psychologiquement : *« Parce qu'on est toute la journée debout, on ne peut souvent pas s'asseoir (…) c'est aussi psychique (…) j'ai travaillé tous les samedis pendant les premiers mois, j'avais pas l'habitude et je ne pouvais plus, à un moment donné j'ai simplement dit, je ne peux plus, je ne peux plus travailler un*

samedi, ça ne marche plus, j'ai failli pleurer. ». Compte tenu de ces contraintes, peu d'apprentis imaginent pouvoir ou vouloir exercer ce métier toute leur vie.

L'intensité et les exigences du travail ne sont pas nécessairement perçues de manière négative ; il s'agit aussi d'un moyen de se familiariser avec la réalité du monde du travail : *« ouais, une catastrophe. [Rires] Non non c'est une pression…. Bonne et mauvaise à la fois, mais qui nous rend bien service par la suite »* (Diogo, 3e année en boucherie). Certains employeurs tendent du reste à donner davantage de responsabilités aux apprentis, ce qui les arrange mais les encourage aussi dans leur quête d'autonomie, qui s'avère souvent valorisante. La quête d'autonomie peut également découler des propres initiatives de l'apprenti : « *Ma patronne elle est pas là, normalement c'est elle qui fait les factures pour les véhicules neufs, c'est des grands montants, y a des trucs qui doivent vraiment être stipulés par rapport à la garantie et tout ça, enfin, voilà, au début c'était vraiment elle qui faisait, et tout. Pis une fois je lui ai demandé, je lui ai dit : "Mais dites-moi vraiment comment vous faites", et pis elle m'a imprimé une, et puis j'ai écrit toute la marche à suivre, tout ce qu'il faut pas oublier et tout ça, pis du coup ben depuis ça elle a vu que je savais pis maintenant c'est toujours moi qui fais* » (Sandra, 3e année, garage et magasin de moto). L'importance d'être autonome revient de manière récurrente dans les entretiens. Une véritable prise de conscience du jeune peut en découler et exercer une influence sur sa manière de gérer son quotidien. C'est le cas de Stephan (1e année, grande enseigne de sport) : « *[…] le travail dans la vente […] faut déjà être directement autonome, savoir ce qu'il faut faire à l'avance, savoir se débrouiller tout seul aussi, et ça au début j'avais un peu de peine parce que j'avais peur de faire n'importe quoi, donc maintenant qu'on m'a fait la remarque et qu'on m'a dit ce qu'il fallait faire, ça va mieux. C'est vrai que ça change un peu le mode de vie […] déjà rien que par rapport à ma responsabilité de moi-même, ça a déjà énormément changé. Là je suis beaucoup plus autonome, je sais me débrouiller tout seul quand il faut […] même mon mode de vie habituel a bien changé par rapport à chez moi, maintenant. Il y a toujours tout qui est bien rangé, qu'est cadré, tandis qu'avant il y avait toujours 2-3 trucs qui trainaient, qui étaient à gauche et à droite, maintenant c'est vrai que je suis beaucoup mieux rangé. ».* Le manque d'autonomie et de confiance de la part du gérant peut par contre freiner le jeune dans son développement personnel et son apprentissage professionnel. Une telle situation est en général mal vécue : « *Il me laisse pas prendre des initiatives, comme je prenais avant, alors que mon adjoint il essaie de dire "c'est une bonne apprentie elle a des bonnes idées", sauf qu'il a peur, peur que je fasse des bêtises alors que j'en ai pas vraiment fait* » (Amandine, 3e année, grande enseigne alimentaire).

Néanmoins, cette responsabilité octroyée n'est pas toujours considérée et vécue comme un témoignage de confiance de la part de l'employeur, ne pouvant par conséquent engendrer une fierté auprès de l'apprenti. La nécessité de devenir autonome peut être perçue par les apprentis comme un gain de main-d'œuvre supplémentaire pour l'employeur, péjorant ainsi son encadrement : « *Ah ben moi je trouve des fois aussi dans la vente, maintenant ils veulent avoir moins de personnel et puis que le personnel fasse justement la même chose que 2 personnes en même temps. Je trouve dommage d'avoir aussi peu de personnel et puis après justement au niveau de la formation c'est pas trop ça, parce que c'est à nous de chercher des "pour" et des "contre" des produits. En tout cas moi c'est comme ça. Moi, j'ai appris des choses souvent par moi-même. C'est moi qui allais me renseigner »* (Philippe, 1e année, grande enseigne de sport). La charge de travail est relevée par certains apprentis qui ont la sensation d'être exploités et davantage considérés comme un employé à part entière qu'une personne en formation, ce qui contribue à rendre leur statut au sein de l'entreprise quelque peu flou. « *Ben justement je remplace tout le temps quelqu'un. C'est que je suis… pour eux je suis une collègue. Mais quand je leur parle d'un peu plus de responsabilité, non c'est une apprentie. Alors que quand ça les arrange je suis une collègue et je peux tout faire* » (Amandine, 3e année, grande enseigne alimentaire).

L'intensité et les exigences élevées sont des caractéristiques de travail dans le commerce de détail souvent évoquées et critiquées par les apprentis. Néanmoins, ses effets sur l'identification professionnelle ne sont pas étroits mais plutôt ambivalents. Tout dépend de la manière dont l'intensité du travail est expérimentée

en entreprise. Si les exigences sont accompagnées par un gain d'autonomie et de responsabilité, les apprentis peuvent se sentir valorisés et reconnues, ce qui peut faciliter l'identification professionnelle. Mais trop de responsabilités peuvent faire basculer cette fragile balance ; si l'apprenti a le sentiment d'être exploité, considéré comme un employé au lieu d'« être en formation », cela peut altérer la relation avec l'employeur, mais aussi avec la profession.

4.2. La contrainte horaire comme facteur à risque d'entrave du lien social

Les exigences au niveau des horaires sont très différentes selon les entreprises. Certains apprentis sont fortement tributaires des irrégularités des horaires, du travail le samedi ou tard le soir avec parfois le sentiment d'être exploités par leur employeur. Ces contraintes horaires tendent à influer sur leur vie quotidienne et même sociale. C'est le cas de Céline qui travaille dans une grande enseigne alimentaire. *« Le soir, j'rentre il est 20h. Le temps que j'me douche, j'me lave, etc., j'mange, j'me couche, il est 23h des fois, donc. Ouais, j'commence à 7h le matin, ensuite à midi j'ai 2h de pause, soit de 11h à 13h, soit de 13h à 15h. J'ai une demi-heure de pause le matin, une demi-heure l'après-midi. Pis j'finis normalement à 19h15, mais la plupart du temps c'est 19h30, vu que les caisses, j'dois les compter, faire- enlever tout ce qu'est périmé dans les marchandises. ».*

La flexibilité demandée aux apprentis par l'intermédiaire des variations fréquentes des horaires peut également apparaître comme une contrainte. Comme le travail le samedi est fréquent, certains ne disposent pas d'une journée compensatoire fixe par semaine mais doivent s'adapter constamment aux horaires qui arrangent la gestion du magasin. Ça peut également concerner le nombre d'heures : *« Moi j'trouve ça dégueulasse et malhonnête parce qu'il me fait faire des semaines de 30 heures, et ensuite la semaine d'après, il me faut rattraper mes heures, entre guillemets, que j'ai pas faites, donc il me fait faire des semaines de malade. Et en fait il me fait, j'lui dis : "Oui mais écoutez M'sieur X, j'ai pas le droit d'faire plus de 9 heures par jour". Pis il m'dit : "Oh mais il faut rattraper vos heures !" Mais c'est lui en fait qui fait exprès de me faire des semaines à moins d'heures pour que la semaine d'après j'puisse travailler euh, pis qu'il puisse donner congé aux autres »* (Myriam, 3e année, boucherie dans une grande enseigne alimentaire). À noter que rare sont ceux qui ne se plaignent pas de leurs horaires. À la contrainte des horaires s'ajoute aussi la distance au domicile qui peut allonger considérablement la durée d'un jour de travail.

Cette confrontation au monde professionnel par le biais des horaires peut parfois être vécue difficilement par les apprentis, particulièrement au début de leur formation. Mais c'est davantage la répercussion des contraintes horaires sur le temps libre et les loisirs qui ressortent. Leur vie sociale voire familiale sont souvent péjorées, marquant une transition abrupte pour le jeune contraint de renoncer à des activités sportives ou culturelles, voire les sorties. *« Moi je passe mon temps dans les trains, je faisais du volley, j'ai tout arrêté, j'rentre chez moi il est 10h le soir, je pars à 5h le matin, j'rentre à 10h, c'est juste pas possible »* (Leila, 3e année, magasin spécialisé dans matériel de la construction). À cela s'ajoute le manque de vacances qui apparaît aussi comme une transition parfois brutale pour le jeune sortant de l'école obligatoire.

Les contraintes horaires sont souvent acceptées telle une fatalité par les apprentis, comme un ordre des choses qui ne peut être modifié. Même si les horaires sont dans la majorité des cas conformes à la loi[2], les apprentis sont néanmoins confrontés de près aux difficultés de ce métier, puisqu'ils côtoient leurs collègues qui y sont encore davantage soumis. Ce type de contraintes retient beaucoup de jeunes à se projeter à long-terme dans le métier ; plusieurs rêvent en effet d'horaires plus réguliers ou qui arrangent

[2] À noter que la journée de travail des personnes en formation ne doit pas dépasser celle des autres travailleurs de l'entreprise et ne doit pas excéder neuf heures. La durée quotidienne du travail, pauses incluses, doit être comprise dans un espace de douze heures, cf. CSFO. Guide de l'apprentissage, 2012.

leurs propres besoins de flexibilité. Néanmoins, certains arrivent à profiter d'un bon planning, préservant ainsi leur vie privée, ce qui encourage l'identification au métier.

Un des aspects étonnants qui ressort de l'analyse est que le salaire n'est pas évoqué comme un élément primordial de mauvaises conditions de travail. Les jeunes se soucient en général peu ou pas encore de leur futur socioéconomique, même s'ils sont conscients que le niveau de salaire est plutôt bas dans la profession. Un faible nombre d'entre eux sont critiques à ce sujet, particulièrement dans la perspective de l'entrée dans le monde du travail après la formation et de fonder une famille. Par contre, les conditions salariales ne sont pas perçues comme adéquates compte tenu de la pénibilité de l'emploi (horaires, station debout etc.). La question du salaire est alors couplée à la flexibilité des horaires. « *Ah, par rapport aux heures qu'on fait, on n'est pas assez payé. C'est l'avis que j'aurais donné, parce que par rapport à quelle heure on commence, à quelle heure on finit, et ce qu'on doit faire dans une journée, c'est vrai qu'on n'est pas assez payé* » (Stephan, 1e année, grande enseigne de sport).

4.3. Les rapports sociaux et soutiens au sein de l'entreprise : facteurs déterminants d'installation dans la profession

La relation à l'employeur et aux collègues ou plus globalement l'ambiance au sein de l'entreprise exercent également un rôle déterminant dans le rapport que l'apprenti noue avec la profession. L'ambiance au travail est non seulement souvent primordiale dans la construction identitaire du jeune, mais également dans l'acceptation des autres conditions de travail, particulièrement au niveau des horaires difficiles. La référence à une « ambiance familiale » pour qualifier la vie en entreprise est souvent évoquée par les apprentis. Le soutien entre collègues est vécu comme positif permettant ainsi de favoriser l'apprentissage de la profession. Le formateur ou la formatrice est parfois même comparé à un père ou une mère, ce qui témoigne de l'importance et intensité des rapports sociaux au sein de l'entreprise. « *C'est vraiment une super gérante. J'pourrais pas aller travailler ailleurs j'pense. Parce que c'est vraiment le tout qui fait que c'est déjà une bonne ambiance et pis que elle, elle pousse un peu à aller plus loin quoi. […] Oui oui parce que elle ce sera la première à nous défendre pour quoi que ce soit. Après si on fait une connerie, ça sera la première à nous engueuler, c'est normal. C'est un peu comme une deuxième mère. C'est ça quoi. Déjà, on vit presque tout le temps là-dedans, donc du coup on est obligé d'avoir un lien de famille comme ça* » (Roberta, 1e année, prêt à porter pour homme).

L'aide des collègues permet un meilleur apprivoisement du travail. Elle représente un élément primordial dans la perception positive de la profession voire l'identification au métier. L'intensité et les exigences du travail deviennent alors parfois même secondaires. Ce soutien apparaît comme essentiel dans le vécu et le maintien en formation des apprentis. Leila (3e année, magasin spécialisé en matériel de construction) l'illustre fort bien : *« […] franchement sans cette bonne ambiance et sans cette équipe je crois que je serais partie. Parce que c'était pas possible en bas. J'avais trop de pression pis, enfin tu vois j'ai dit : "Si moi j'suis apprentie c'est pas à moi de tout faire". »* Vanessa, par contre, manque de reconnaissance de la part de ses collègues et supérieurs pour ses efforts. Vivant ce manque de considération au quotidien, elle a déjà même songé à quitter l'entreprise, au plus tard après la formation : *« Parfois je fais une demie heure en plus, et puis je travaille souvent 9 à 10 heures, ce que je devrais normalement pas, mais personne s'en occupe […] ou dit merci que tu sois resté plus longtemps hier, tout est peu valorisé, ce que j'ai pas pensé au début »* (1e année, grand enseigne de bricolage et de jardinage).

La bonne relation à l'employeur peut également être encourageante voire motivante pour l'apprenti : *« J'ai beaucoup appris de choses… parce que le responsable là-bas il est, il est vraiment… enfin il est vraiment tip top quoi, il est, il est toujours derrière nous pour dire, pour voir si on fait quelque chose de faux il le dit, il va jamais nous rabaisser, il va jamais, tu sais il a jamais noté, ne rien dire, et pis te dire quand y'a l'évaluation, il va tout de suite te dire que tu fasses pas la même erreur alors que ma formatrice elle faisait pas comme ça »* (Mirco, 3e année, grande enseigne de distribution). Le bon suivi ou

l'encadrement adéquat, élément fondamental dans les rapports en équipe, permet à l'apprenti d'apprécier davantage sa formation.

La difficulté apparaît souvent lorsque le formateur n'est pas suffisamment soutenant ou s'il n'est pas clairement identifié. Sabine, par exemple (1e année, parfumerie), doit souvent régler elle-même des difficultés dans son travail quotidien, par le fait que ses deux formatrices ayant d'autres fonctions dans la parfumerie sont peu à sa disposition. Elle souffre de ce manque d'encadrement – « *J'ai besoin de consignes claires* » – surtout parce que ses collègues lui ajoutent des tâches et qu'elle a de la peine à fixer des priorités pouvant créer d'autres conflits avec ses collègues. Le rapport à la profession peut être tributaire du type d'encadrement tel que dans le cas de Mirco, apprenti de 3e année dans une grande enseigne de distribution. Ce dernier n'a pas apprécié sa première année en raison du rapport conflictuel avec sa formatrice. Il a ensuite changé de formatrice et a ainsi modifié complètement son opinion sur la profession. Dans les plus grandes enseignes, les personnes encadrantes se multiplient du fait que le formateur attitré n'est pas toujours présent. Ce manque de clarté des rôles peut également perturber le jeune dans sa compréhension des attentes de l'entreprise et alimenter le rapport négatif à la formation.

Les jeunes souffrant du manque de soutien des responsables de la formation en entreprise sont poussés à être livrés à eux-mêmes. Ils l'interprètent parfois comme une forme d'exploitation ou vont même jusqu'à remettre en question le statut de « formateur » : « *Ça aussi, il faut faire attention parce que des patrons ils nous soutiennent pas hein, ils disent : ouais, elle est là pour travailler et tout pis…. Moi j'connais une patronne là elle, elle est vraiment n'importe quoi parce que, elle prend des apprentis parce qu'elle veut pas prendre d'employés ! Pis elle les fait travailler comme des… des employés et pis avoir un salaire d'apprenti, c'est un peu de l'exploitation ça. […] normalement ceux qui doivent le plus nous soutenir c'est les patrons* » (Claudine, 1e année, boulangerie-tea room).

Les rapports sociaux au sein de l'entreprise – avec la hiérarchie, les collègues et les autres apprentis – constituent un facteur déterminant pour l'installation dans une profession. Les apprentis peuvent y obtenir du soutien, du conseil, de l'encadrement et de la reconnaissance, rendant les exigences et l'intensité au travail plus vivables et supportables. D'ailleurs, ces conditions de travail se définissent et se négocient souvent avec la hiérarchie et les collègues ; certains magasins se montrent donc plus à l'écoute des apprentis, ce qui encourage la projection future dans l'entreprise et le métier.

4.4. La relation à la clientèle comme baromètre de reconnaissance

La relation à la clientèle renvoyant aux exigences émotionnelles de Coutrot et Mermillot (2010) apparaît comme essentielle, particulièrement dans le contexte des gestionnaires de commerce de détail. L'attitude désagréable des clients peut influer sur la pénibilité du travail. Les apprentis évoquent souffrir du manque de considération voire de l'impolitesse de certains clientes. « *Les clients, y'a des bons comme les mauvais, mais les pires c'est ceux qui font tout le temps la tête, qui nous engueulent, qui nous insultent, enfin on en a pour tous les goûts* » (Bertrand, 1e année, kiosque). Face aux attitudes irrespectueuses de la clientèle, un manque de reconnaissance peut s'installer dans l'esprit des apprentis. « *C'est vrai, des fois ils se croient supérieurs à nous, alors que on connaît quand même les bases, et qu'on sait comment on doit les habiller* » (Roberta, 1e année, magasin de prêt à porter pour homme). Ce rapport parfois conflictuel avec la clientèle peut également perturber le rapport au métier. Pauline, apprentie de 3e année en bijouterie l'exprime ainsi : « *S'il n'y avait pas de clients, ça serait le plus beau métier du monde !* ». Cette considération est quelque peu paradoxale puisque la relation à la clientèle est essentielle dans la profession. Elle traduit dans ce cas une saturation face à une clientèle exigeante pouvant même s'avérer parfois désobligeante à son égard. À noter également que l'une des raisons évoquées par les apprentis dans le cas d'une éventuelle réorientation professionnelle, est la mauvaise considération des clients à leur égard. Inversement, les bonnes relations à la clientèle sont une source de reconnaissance de leur travail qui les conforte dans le choix de leur métier. Les apprentis racontent souvent que le choix du métier était

en effet motivé par les relations sociales qu'on établit avec la clientèle et ils sont aussi nombreux à citer des échanges positifs. Le contact avec les clients apparaît ainsi comme une condition de travail essentielle quant au bon déroulement de l'apprentissage.

La relation à la clientèle peut être déstabilisante surtout en début de formation, car souvent l'apprenti doit adopter une nouvelle attitude voire un nouveau langage. Ce changement au niveau du savoir-être peut être interprété comme une pression ou contrainte. « *Mais c'est vrai qu'au début c'est un peu dur. Faut vraiment se mettre, pis se lancer, pis quand on dit "maintenant tu y vas, tu commences à vendre", c'est vrai que les premières ventes c'est assez dur, parce que faut savoir, faut avoir un autre langage devant l'entreprise où on est, pis faut se lancer, pis si on loupe, on loupe, pis on appelle des collègues, mais c'est vrai qu'il faut faire une bonne impression, dès le début. […] parce qu'on peut pas présenter un article et pis dire "bon voilà j'ai ça, si ça vous plaît pas c'est pas grave"* » (Roberta, 1e prêt à porter pour homme). Cet exemple illustre fort bien l'apprentissage d'un savoir-être à travers des codes précis de langage, selon le type d'entreprise. Établir un bon lien avec la clientèle passe ainsi par le développement de compétences commerciales et communicatives.

La bonne relation à la « clientèle fidèle », avec laquelle se tissent des liens plus durables, devient une condition essentielle du bon rapport à la profession. La reconnaissance des clients se manifeste plus particulièrement lorsque ces derniers considèrent l'apprenti comme un employé à part entière. « *Alors en fait au départ, ils croient toujours que je suis une employée, parce qu'ils trouvent que je conseille bien. Donc ça, j'suis plutôt contente* » (Aline, 1e année, pharmacie-parfumerie). Cela est en revanche moins valorisant lorsque le client refuse d'être servi par l'apprenti compte tenu de son statut d'apprenant. Ce type d'attitude est clairement perçu par le jeune comme un manque de reconnaissance de ses compétences.

5. Conclusion

L'analyse des conditions de travail dans la perspective des apprentis en commerce de détail a montré une diversité d'expériences. Elle a soutenu notre hypothèse de départ, à savoir que l'impact sur l'identification professionnelle est loin d'être linéaire. Malgré le fait que la profession soit connue pour ses conditions de travail difficiles, les apprentis ne développent pas nécessairement un rapport négatif à leur formation et métier. Même si le travail est décrit comme intense et exigeant, ceux qui parviennent à acquérir de l'autonomie et des responsabilités, peuvent percevoir l'intensité comme un défi et un moyen de se valoriser. Le rapport que l'apprenti noue avec son métier est donc étroitement lié à l'expérience de la gestion de la formation et du travail en entreprise. Et même si la contrainte horaire et les impolitesses de la part de certains clients sont souvent mal vécues et critiquées, les bonnes relations au sein de l'entreprise, se manifestant par la reconnaissance et le soutien de la hiérarchie et des collègues, ont une plus grande influence sur la volonté de continuer l'apprentissage et de se projeter dans le métier.

Trouver une bonne balance entre les exigences du métier et la gestion par l'entreprise n'est pas facile. Le risque repose en une certaine confusion quant au statut réel de l'apprenti au sein de l'entreprise, qui peut être considéré comme « un employé à part entière ». Cette confusion reflète d'ailleurs toute la complexité du système dual. L'apprentis est pris en charge pour apprendre le métier, mais est censé aussi être rapidement rentable pour l'entreprise. Ce type d'approche ouvre des portes à l'exploitation des apprentis comme une main-d'œuvre bon marché et dans l'exécution des travaux les plus ingrats. Si la balance bascule dans ce sens, l'identification professionnelle des apprentis devient un enjeu. Cohen-Scali exprime fort bien ce paradoxe plaçant les apprentis entre formation et production : *« Coincés entre leur rôle d'apprenant mais aussi d'agent de production, les altérants ont au sein des entreprises un statut spécifique, souvent ambigu. La division du travail entre salariés les oblige souvent à prendre en charge, au début de leur formation, les activités les plus ingrates et les plus pénibles. Situés, pour la plupart, au*

niveau le plus bas de la hiérarchie de l'entreprise, ils apparaissent particulièrement vulnérables. Leur position ouvre la porte à des formes de stigmatisation et de disqualification souvent sources de souffrance, qui peuvent se révéler particulièrement désastreuses à une période de l'existence où la construction identitaire représente un enjeu majeur du développement » (Cohen Scali 2001, p. 217).

S'adapter aux conditions de travail peut valoriser le jeune, car des sentiments de confiance en soi et de fierté peuvent se développer. Par contre, ce ne sont pas seulement les jeunes qui devraient s'adapter, mais ils devraient être accompagnés et encadrés par l'entreprise dans leur processus d'apprentissage. Le risque est qu'un sentiment d'être exploité peut s'installer et remettre en questions le rapport positif que l'apprenti a pu développer avec son entreprise et son métier.

Bibliographie

Alonzo P. (1998) « Les rapports au travail et à l'emploi des caissières de la grande distribution. Des petites stratégies pour une grande vertu », *Travail et Emploi*, n° 76, p. 37-51.

Billet S. (2007), « Exercising Self Through Working Life : Learning, Work and Identity » in Brown A., Kirpal S. R. & Rauner F. (eds.), *Identities at Work*, Dordrecht Springer, p. 183-210.

Bourdieu P. (1979), *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Minuit.

Bourdieu P. (1980), *Le Sens pratique*, Paris, Minuit.

Bourgeois E. (1996), « Identité et apprentissage », *Éducation permanente*, n° 128 (3), p. 27-35.

Brockmann M. (2013), « Learning cultures in retail: apprenticeship identity and emotional work in England and Germany », *Journal of Education and Work*, n° 26 (4), p. 357-375.

Chaix M.L. (1993), *Se former en alternance*, Paris, L'Harmattan.

Chaix M.L. (1996), « L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire », *Éducation permanente*, n° 128(3), p. 103-116.

Charmaz K. (2001), « Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis », In Gubrium J.F. & Holstein J.A., *Handbook of Interview Research, Context and Methods*, Thousand Oaks, Sage Publications, p. 675-694.

Clot Y. & Gollac M. (2014), *Le Travail peut-il devenir supportable ?* Paris, Armand Colin.

Cohen-Scali V. (2000), *Alternance et identité professionnelle*, Paris, PUF.

Cohen-Scali V. (2001), « Socialisation professionnelle et transformations identitaires chez les jeunes », *Psychologie du travail et des organisations PTO*, n° 7(3-4), p. 257-276.

Colley. H., James D., Diment K. & Tedder M. (2003), « Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus », *Journal of Vocational Education & Training*, n° 55(4), p. 471-498.

Coutrot T. & Mermilliod C. (2010), *Les risques psychosociaux au travail : les indicateurs disponibles*, Dares Analyses, 81.

CSFO (Centre suisse de services Formation professionnelle Orientation professionnelle) (2012), *Guide de l'apprentissage*, Berne, CSFO.

Dejours C. (2000), *Travail, usure mentale : de la psychopathologie à la psychodynamique du travail*, Paris, Bayard.

Dejours C. (2000), *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Points Seuil.

Dejours C. (2001), « Le travail entre banalisation du mal et émancipation », http://christian.crouzet.pagesperso-orange.fr/smpmp/images-SMT/DEJOURS%20oct%202001.pdf

Dubar C. (1998), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

Dubar C. (2000), *La crise des identités*, Paris, PUF.

Dubar C. (2001), « La construction sociale de l'insertion professionnelle », *Éducation et sociétés*, 2001/1, p. 23-37.

Dubar C. (2007), « Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité », *Revue française des affaires sociales*, 2007/2, p. 9-25.

Dubs R. (2006), « An appraisal of the Swiss vocational education and training system », *Swiss research on vocational education and training*, Bern, HEP, 185.

Gadrey N., Jany-Catrice F. & Pernod-Lemattre M. (2004), « Les conditions de travail des employés non qualifiés », in D. Méda et F. Vennat (Eds.), *Le travail non qualifié. Permanences et paradoxes*, Paris, La Découverte, p. 182-196.

Glaser B. & Strauss Anselm L. (1967), *The discovery of grounded theory*, Chicago, Aldine.

Godwyn M. (2006), « Using Emotional Labor to Create and Maintain Relationschips in Service Interactions », *Symbolic Interaction*, n° 29(4), p. 487-506.

Gollac M. & Volkoff S. (2006), « La santé au travail et ses masques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 3(163), p. 4-17.

Hall R. & Van den Broek D. (2012), « Aestheticising retail workers: Orientations of aesthetic labour in Australian fashion retail », *Economic and Industrial Democracy*, n° 33(1), p. 85-102.

Hanhart S. (2006), « Marché de l'apprentissage et pouvoirs publics », *Bulletin de la CIIP*, n° 19, p. 8-9.

Imdorf C. (2010), « Die Diskriminierung, ausländischer Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl », in U. Hormel & A., Scherr *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*, Vs-Verlag, Wiesbaden.

Imdorf C. (2013), « Lorsque les entreprises formatrices sélectionnent en fonction du genre. Le recrutement des apprenti(e)s dans le secteur de la réparation automobile en Suisse », *Revue française de pédagogie*, n° 183, avril-mai-juin, p. 59-70.

Karasek R. & Theorell T. (1990), *Healthy work: Stress, Productivité, and the reconstruction of the Working Life*, New York, Basic Books.

Lamamra N. & Dub B. (2012), « La transition école-travail comme moment de socialisation professionnelle ? Le rapport au travail des apprenti-e-s suisses ayant connu un arrêt prématuré de leur formation », *Chroniques du Travail*, n° 2, p. 28-47.

Lamamra N. & Masdonati J. (2009), *Arrêter une formation professionnelle : mots et maux d'apprenti-e-s*, Lausanne, Antipodes.

Mercure D. & Vultur M. (2010), *La signification du travail. Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Nicchi S. & Le Scanff C. (2005), « Les stratégies de faire face », *Bulletin de psychologie*, n° 58 (1), p. 97-100.

Nickson D. *et al.* (2012), « Soft skills and employability: Evidence from UK retail », *Economic and Industrial Democracy*, n° 33(1), p. 65-84.

OFS (2009), *Statistique de la formation professionnelle initiale en 2008*, Office Fédéral des statistiques.

Paulhan I. (1992), « Le concept de coping », *L'année psychologique*, n° 92(4), p. 545-557.

Pettinger L. (2005), « Gendered Work Meets Gendered Goods: Selling and Service » in *Clothing Retail, Gender, Work & Organization*, n° 12(5), p. 460-478.

Probst I. (2004), *La souffrance au travail : une comparaison de différentes approches théoriques dans une perspective psychosociale*, Lausanne, UNIL.

SEFRI. (2014), *La formation professionnelle initiale en 2008. Faits et données chiffrées*, Bern, Secrétariat d'État à la formation, la recherche et l'innovation.

Waardenburg G. (2011), « Le système suisse de diplômes », in M. Millet & G. Moreau, *La société des diplômes*, Paris, La Dispute.

Warhurst C. & Nickson D. (2007), « Employee experience of aesthetic labour in retail and hospitality », *Work, employment & Society*, n° 21(1), p. 103-120.

Williams C.L. & Connel C. (2010), « Looking Good and Sounding Right: Aesthetic Labor and Social Inequality in the Retail Industry », *Work and Occupations*, n° 37(3), p. 349-377.

L'alternance dans les diplômes Jeunesse et Sport : quel intérêt d'une politique de doublement des effectifs d'apprentis ?

Anne-Sophie Dumortier[*]

Cet article repose sur une étude réalisée à la demande de la direction régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion sociale de PACA afin de les aider à développer l'apprentissage en région. La posture n'est pas ici une posture de recherche mais celle d'aide à l'action.

Les secteurs de l'animation et du sport, que l'on abordera à partir des métiers de l'encadrement et l'éducation sportifs et de l'animation socioculturelle, ont de fortes préoccupations en matière d'emploi et de formation, depuis plusieurs années. Les associations y sont le principal employeur. Or, celles-ci sont impactées par des transformations structurelles qui modifient leur fonctionnement. L'évolution du contexte économique et social a en effet de fortes répercussions sur ces structures *« qui nécessitent des équipements adaptés mais aussi un travail – bénévole ou salarié – de plus en plus qualifié »*[1]. Ce mouvement de professionnalisation a incité les associations à embaucher des salariés qualifiés notamment en passant par les dispositifs d'emplois aidés (comme les emplois d'avenir dont ils sont les premiers employeurs). Cette mouvance est accentuée par la baisse des subventions publiques qui fragilisent les finances de ces employeurs et qui les incitent à chercher de nouvelles ressources financières.

En parallèle, la rénovation des diplômes Jeunesse et Sport délivrés par le ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports (MVJS), a démarré en 2001 par la création d'un nouveau diplôme de niveau IV, le BPJEPS (brevet professionnel de la jeunesse de l'éducation populaire et du sport). Les diplômes ainsi rénovés (de niveaux IV, III et II) s'appuient sur une approche métier, sur l'alternance et le tutorat (seul le niveau V est encore en cours de rénovation). Ils sont construits sur le principe de pluridisciplinarité et de passerelles pour accentuer la multiqualification. Par exemple, la formation BPJEPS prévoit des séquences en centre et en situation professionnelle (en moyenne un tiers du nombre total d'heures de formation) et parmi les dix unités capitalisables qui composent ce diplôme, quatre sont transversales à l'animation et au sport, facilitant ainsi la pluridisciplinarité.

Aujourd'hui, on demande à ces secteurs de participer à la politique de développement de l'apprentissage. Le MVJS a fixé des objectifs de doublement des effectifs des apprentis Jeunesse et Sport d'ici 2017 pour atteindre 6 600 apprentis.

Se posent alors les questions suivantes : est-il pertinent de doubler les effectifs des apprentis dans des formations où le référentiel de formation a déjà prévu une forte alternance ? Est-ce que les apprentis tirent un bénéfice réel de leur passage dans cette voie de formation ? Est-ce que les employeurs de ces secteurs ont intérêt de privilégier l'embauche d'un apprenti par rapport à un stagiaire ?

---

[*] Observatoire régional des métiers (ORM - OREF PACA)

[1] Cf. Tchernonog V. (2013), *Le paysage associatif français - mesures et évolutions*, Juris éditions, Dalloz

Après avoir présenté rapidement quelques données nationales de cadrage sur les secteurs, les métiers et les formations de l'animation et du sport, dans une première partie, nous vous proposerons d'identifier les bénéfices de l'apprentissage pour les employeurs et les salariés des secteurs. Dans un troisième temps, nous identifierons les freins de l'apprentissage. Ces deux parties à caractère qualitatif seront notamment développées à partir de l'exploitation des entretiens réalisés auprès d'acteurs des secteurs concernés en région Provence-Alpes-Côte d'Azur durant le premier semestre 2015. Enfin, nous nous demanderons dans quelle mesure l'apprentissage se démarque de l'accueil d'un stagiaire et participe à la professionnalisation des acteurs des secteurs de l'animation et du sport.

Tableau 1

L'EMPLOI DANS LES MÉTIERS DE L'ANIMATION ET DU SPORT SELON LE DERNIER RECENSEMENT

PCS	Intitulé du métier	Effectifs en emploi 2011 (à titre principal)	Part non-salariés	% salarié ED	% salariés emploi aidé	% apprentis	% femmes
Secteurs animation et sport		247 507					
227 a	Exploitant des équipements sportifs	9 182	100 %	/	/	/	31 %
424 a	Moniteurs et éducateurs sportifs, sportifs professionnels	98 684	22 %	64 %	3 %	3 %	33 %
435 a	Directeurs de centres socioculturels et de loisirs	7 563	0 %	87 %	1 %	0 %	59 %
435b	Animateurs socioculturels et de loisirs	132 079	0 %	58 %	4 %	2 %	71 %
	Total						
Tous secteurs, tous métiers			17 %	85 %	1 %	2 %	48

Source : RPLR 2011, Insee – Traitement ORM.

Tableau 2

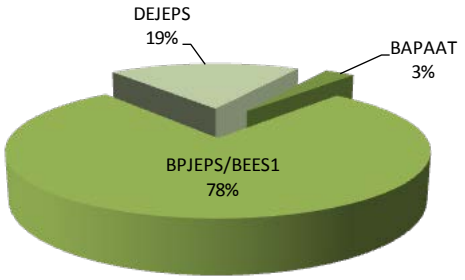
LES DIPLÔMÉS PROFESSIONNELS JEUNESSE ET SPORT EN 2013

BAPAAT (niveau V)	Brevet d'aptitude professionnelle d'assistant animateur technicien	663
BE Alpinisme (niveau IV)	Brevet d'État d'alpinisme	259
BEES1 (niveau IV)	Brevet d'État d'éducateur sportif 1er degré	1 145
BPJEPS (niveau IV)	Brevet professionnel de la jeunesse de l'éducation populaire et des sports	9 948
DEJEPS (niveau III)	Diplôme d'État de la jeunesse de l'éducation populaire et des sports	5 017
BEES2 et 3 (niveau II et I)	Brevet d'État d'éducateur sportif 2ème et 3ème degrés	152
DESJEPS (niveau II)	Diplôme supérieur d'État de la jeunesse de l'éducation populaire et des sports	447
Autres	Autres	254
	Total	17 885

Source : les diplômés 2013, ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports – Traitement ORM.

Graphique 1

RÉPARTITION DES APPRENTIS JEUNESSE ET SPORT EN PACA EN 2013



Source : suivi annuel des formations J&S, ORM – Traitement ORM.

1. Quelques éléments de cadrage sur l'emploi et la formation dans l'animation et le sport

1.1. L'emploi

En France, 247 500 individus exercent un métier dans l'animation et le sport à titre principal, parmi lesquels 56 % d'animateurs socioculturels ou directeurs d'un centre (cf. tableau 1). Les non-salariés (travailleurs indépendants ou chefs d'entreprise) sont particulièrement nombreux dans le sport (22 % contre 17 % pour l'ensemble de la population active en emploi) contrairement à l'animation qui ne compte que des salariés dans leurs effectifs. Dans certaines régions comme Rhône-Alpes et PACA, les non-salariés représentent près d'un quart des encadrants sportifs.

Concernant les employeurs, on distinguera le sport de l'animation. Dans le secteur sportif, les trois quarts des professionnels du sport exercent dans un milieu associatif (club sportif, association dont l'activité est liée au sport), dans l'enseignement des disciplines sportives ou l'élevage de chevaux (où le statut de travailleurs indépendants est développé). 11 % travaillent dans l'administration essentiellement dans la fonction publique territoriale.

Dans l'animation, l'administration publique (la fonction publique territoriale principalement) rassemble plus d'un tiers des emplois d'animateurs. Suivent les associations de jeunesse et d'éducation populaire, du secteur sanitaire et de l'action sociale (hébergement médicalisé ou social pour handicapés, personnes âgées, etc.) et dans une moindre mesure, les structures du tourisme social et familial.

La croissance de l'emploi salarié du privé dans les activités liées au sport a été beaucoup plus soutenue que pour l'ensemble des activités du tertiaire entre 1994 et 2010 (indice de croissance des effectifs en emploi de 169 contre 138 pour l'ensemble du tertiaire et 134 pour les activités récréatives). Depuis 2010, la croissance des emplois stagne mais n'enregistre pas de baisse contrairement à l'ensemble des associations. Dans la fonction publique territoriale, la filière animation a connu une forte progression du nombre de titulaires (parmi les plus fortes progressions ces dernières années). En revanche, le nombre de non-titulaires a chuté, ce qui entraine une baisse des effectifs totaux de la filière. Dans la filière sport, la progression des agents a été plus mesurée.

Le niveau élevé de l'emploi associatif et son développement très soutenu sur une longue période comparativement à celui de l'emploi privé, ont souvent conduit les pouvoirs publics à utiliser les associations comme outils des politiques de l'emploi. C'est encore le cas aujourd'hui avec les emplois d'avenir.

1.2. Des formes d'emploi particulières

Près des deux tiers des encadrants sportifs salariés ont un emploi à durée indéterminée (EDI) ; 58 % des animateurs socioculturels sont dans le même cas (cf. tableau 1). Ces taux d'emploi indéterminé sont faibles comparativement à l'ensemble des actifs en emploi qui ont un EDI dans 85 % des cas. Les CDD sont à peu près trois fois plus nombreux dans le champ de l'animation (34 %) et du sport (29 %) comparativement à l'ensemble des actifs (10 %).

Le temps partiel est aussi plus courant dans ces secteurs. Un animateur sur deux et trois encadrants sportifs sur dix ne sont pas employés à temps complet. Ces données sont toutefois à relativiser, notamment dans le sport où le cumul de statut de salarié avec celui de travailleur indépendant (autoentrepreneur par exemple) est de plus en plus répandu.

Le dernier recensement de la population montre une part plus élevée des individus en contrat aidé dans les métiers de l'animation et du sport que pour l'ensemble des métiers, mais cette part ne dépasse pas les 4 % des salariés dans l'animation, 3 % dans le sport contre 1 % tous métiers confondus.

Outre le temps partiel, les CDD et les contrats aidés qui caractérisent ces métiers, de nouvelles formes d'emploi sont apparues ces dernières années comme la mutualisation de l'emploi, le cumul de statut salarié et travailleur indépendant, etc.

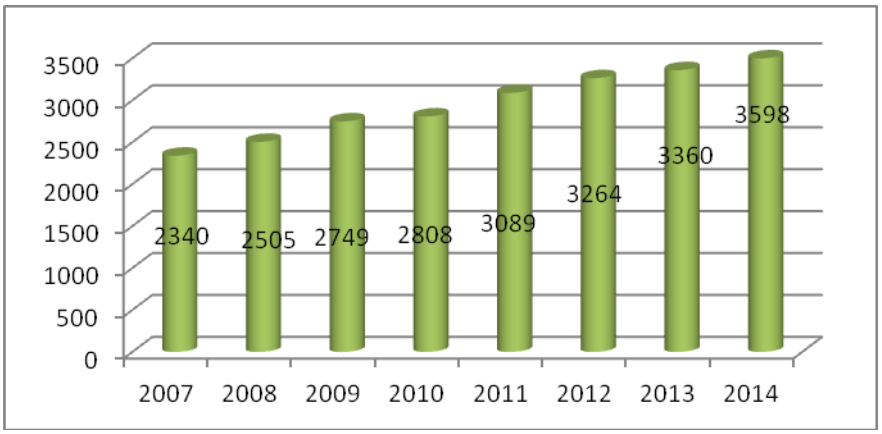
Comme le soulignait José Rose[2] dans son discours de synthèse des ateliers des Assises nationales de l'animation et du sport (14 et 15 septembre 2015), ces singularités sectorielles sont à rapprocher des transformations sociales de notre société, du lien étroit que les structures entretiennent avec les collectivités territoriales mais aussi de leur dépendance aux financements des pouvoirs publics.

Les secteurs de l'animation et du sport sont plus globalement révélateurs de la transformation en cours dans la relation emploi-formation.

1.3. L'apprentissage dans les métiers du sport et de l'animation en France

Graphique 2

ÉVOLUTION DU NOMBRE D'APPRENTIS DANS LES MÉTIERS DE L'ANIMATION ET DU SPORT EN FRANCE



Source : FNCFASAP et CFA Futurosud

L'apprentissage est une voie récente de formation dans les métiers de l'animation et du sport. Son développement a été important ces dernières années avec des effectifs en constante évolution depuis 2007 passant de 2 340 à 3 360 apprentis en 2013 (graphique 1), soit une progression de 44 % en 6 ans. S'ajoutent à ceux-ci, les apprentis formés dans le secteur agricole préparant un BAPAAT ou un BPJEPS des activités équestres (300 à 350 en France). Ces flux demeurent toutefois modestes comparativement à l'ensemble des apprentis tous métiers confondus (moins d'1 %). À ce jour, les métiers du sport et de l'animation ne semblent pas concernés par la réduction du nombre d'apprentis.

Contrairement aux observations nationales réalisées sur l'ensemble des apprentis, le niveau de diplôme le plus représenté est ici le niveau IV. Il rassemble les trois quarts des effectifs d'apprentis. Le niveau V en concentre 17 %. Les formations supérieures (niveaux III et II) n'attirent que 9 % des apprentis. Cette caractéristique s'explique par le fait que le niveau IV (BPJEPS) demeure le niveau de référence dans les métiers de l'animation et du sport (cf. tableau 2 sur les diplômés).

[2] José Rose, LEST/Aix-Marseille Université.

Selon le rapport de M. Bessière[3], le taux de rupture est de 6 % alors qu'il atteint un taux moyen de 22 % au niveau interprofessionnel. L'âge moyen des apprentis est de 22 ans (18,7 ans pour l'apprentissage interprofessionnel). Le taux de féminisation est de 36 % soit trois points de plus du pourcentage de femmes sur l'ensemble des apprentis.

1.4. Les profils des formés de l'animation et du sport en région PACA

En PACA, on compte environ 2 700 formés aux diplômes J&S dont environ 10 % d'apprentis ; c'est deux fois plus que la part des apprentis J&S en France, mais c'est peu comparativement au 25 % d'apprentis dans les autres filières en région.

Les apprentis de la région se formant aux métiers du sport et de l'animation ont en moyenne 21 ans, soit un an de moins que l'âge moyen des apprentis au niveau national. Huit sur dix se sont positionnés sur un métier sportif ce qui explique l'importance des effectifs.

Le profil des stagiaires de la formation continue en BPJEPS (population comparable à celle des apprentis), de 2013-2014, diffère sensiblement en ce qui concerne l'âge et le statut avant d'entrée en formation. Ils sont plus âgés (moyenne d'âge 27 ans) et ont déjà plusieurs années d'expérience professionnelle (dans le métier ou non) avant leur entrée en formation. Ils sont majoritairement demandeurs d'emploi et plus d'un quart sont en emploi (salariés CDD ou CDI, travailleurs indépendants). Les sortants du système de formation initiale ne représentent que 14 % des effectifs en formation.

En revanche, le niveau de formation à l'entrée des stagiaires en formation continue ne diffère pas de celui des apprentis (un tiers de personnes ont un niveau inférieur ou égal au niveau V).

Selon les employeurs, les principaux avantages de l'apprentissage pour les jeunes se classent en deux catégories pédagogique et financière.

Malgré des formations reposant déjà sur l'alternance, le nombre d'apprentis tend à se développer depuis plusieurs années. Quels sont les facteurs qui portent ce développement ?

2. Quel intérêt de développer l'apprentissage dans les métiers de l'animation et du sport ?

L'enquête sur l'apprentissage dans les formations de l'animation et du sport en région Provence-Alpes-Côte d'Azur en 2015[4] met en avant les leviers et les freins au recrutement des apprentis, notamment à partir des entretiens réalisés auprès des employeurs locaux des secteurs. Les entretiens ont permis aux employeurs de reconstruire *a posteriori* leurs expériences d'embauche ou de renonciation d'embauche d'un apprenti. Les résultats suivants sont donc construits à partir de ressentis et de réflexions sur l'apprentissage suite à ces expériences professionnelles.

[3]Bessière G. (2015), *Rapport de la mission d'évaluation du financement et des conditions de développement de l'apprentissage aux métiers du sport et de l'animation*, ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports.
[4]Dumortier A.-S. (2015), *Enquête sur l'apprentissage dans les formations de l'animation et du sport en région Provence-Alpes Côte d'Azur*, rapport d'étude, collection en ligne, ORM

Encadré

MÉTHODE D'ENQUÊTES

Ce travail est le fruit d'une double exploitation :

- **données quantitatives** issues du suivi annuel des formations habilitées par la DRJSCS PACA, effectué par l'ORM, et des données mises à disposition par le CFA Futurosud, CFA des métiers de l'animation du sport et du tourisme social ;

- **données qualitatives** provenant en premier lieu de 10 entretiens effectués en 2015 : deux entretiens « ressources » auprès de personnes référentes en matière d'apprentissage, cinq entretiens réalisés auprès d'employeurs ayant embauché des apprentis et trois auprès d'employeurs n'ayant jamais eu d'apprentis. L'analyse de ces entretiens a été étoffée par d'autres obtenus lors des précédentes études sur les métiers de l'animation et du sport entreprises à l'ORM depuis 2010 (soit plus de 200 interviews de professionnels, de formés, de représentants syndicaux et de branches professionnelles, de formateurs, etc.).

Les éléments issus de ce travail permettent d'avancer quelques pistes d'amélioration de l'apprentissage en fonction du ressenti des employeurs et/ou tuteurs d'apprentis. Il faut donc ici souligner la subjectivité de ces résultats.

2.1. L'intérêt de se former par voie d'apprentissage

2.1.1. Sur le plan pédagogique, deux principaux avantages

La possibilité et le temps d'acquérir les rouages et la culture de métier

L'animation et le sport sont des activités rattachées à l'économie sociale et solidaire, dans lesquelles les valeurs de l'éducation populaire et du sport perdurent. Certains employeurs se font ainsi un devoir de transmettre le métier et ses valeurs auxquelles ils sont très attachés. La durée des contrats d'apprentissage (18 à 24 mois) leur donne le temps nécessaire pour cette transmission contrairement aux stages de quelques mois qui ne permettent que d'aller à l'essentiel à savoir l'acquisition de compétences techniques.

Citation d'employeur : *« Toute l'équipe est motivée pour communiquer notre savoir-faire, conduire le jeune dans sa formation et dans l'apprentissage de son métier. (…) C'est très important pour nous ! Ça dépasse le rôle administratif (…). »*

Une formation plus longue et montée en partenariat avec les entreprises

Les formations Jeunesse et Sport ont des contenus de cours très denses (environ 1 000 à 1 200 heures sur 8 à 10 mois) dont environ 300 heures en entreprise. La durée du stage est conséquente comparativement à d'autres filières mais bien inférieure au temps passé en entreprise par les apprentis.

Prenons l'exemple du BPJEPS activités nautiques option monovalent voile dispensée en région. En formation continue, les stagiaires suivent 1 200 heures de formation (sur 8 mois) dont 400 heures en entreprise. Dans le cadre du contrat d'apprentissage, les apprentis s'engagent dans une formation de 2 200 heures (1 000 heures en organisme de formation et 1 200 en structure d'accueil). Pour le même diplôme, l'apprenti passe ainsi trois fois plus de temps à se perfectionner sur le terrain.

L'élaboration des contenus de formation en partenariat avec les employeurs permet aussi de ne plus opposer les savoirs et les savoir-faire. Les apprentis ne sont plus confrontés à un décalage entre les compétences acquise en centre de formation et celles acquises en structure d'accueil. Les deux ans de

formation et d'expérience professionnelle permettent d'affiner les savoirs et savoir-faire, de revoir les compétences qui n'ont pas été acquises dès la première fois.

Citation d'employeur : *« La formation d'animateur est assurée par le CFA avec lequel on a un partenariat. On travaille ensemble sur les contenus et sur les parcours en alternance (…). Ce partenariat a commencé en 2004. Notre entreprise et le centre de formation ont amélioré au fur et à mesure les contenus de la formation. On a peaufiné les contenus avec les retours des apprentis et les demandes des employeurs. Il y a maintenant un contenu pour chaque mission de terrain ; pour le côté sportif et le côté animation de soirée. C'est bien pour les employeurs mais aussi pour les apprentis qui sont devenus très polyvalents. »*

2.1.2. Une possibilité de se faire financer la formation notamment pour les sortants du système scolaire (car seule possibilité d'accès à la formation initiale)

Près de la moitié des apprentis se professionnalisant aux métiers de l'animation et du sport sont des sortants du système scolaire (lycéens ou étudiants). Ils n'ont pas spécialement choisi cette voie de formation suite à un décrochage scolaire mais plutôt pour faire de leur passion un métier. D'ailleurs, près des deux tiers possèdent au moins un diplôme de niveau bac ou plus.

L'importance du nombre de sortants du système scolaire souhaitant se former sur les métiers de l'animation et du sport démontre l'existence d'un véritable besoin d'une voie d'accès à la formation initiale pour les diplômes Jeunesse et Sports, que ce soit par voie d'apprentissage ou hors apprentissage. Pour autant, les jeunes ne trouvant pas d'employeurs pour entrer en apprentissage n'ont d'autre alternative que de se tourner vers la formation continue puisque depuis deux ans, il n'existe plus de formation initiale hors apprentissage. Pour ces jeunes sortants de la voie initiale, les frais de formation sont supportés par les familles car la plupart d'entre eux n'ont pas accès aux financements à la formation de droit commun de type PRF, OPCA, etc.

Le contrat d'apprentissage donne accès à la gratuité des coûts de formation. De plus, la perception d'une rémunération mensuelle (même modeste) tout en se formant permet de payer les frais annexes à la formation (logement, transport, restaurant, etc.). C'est donc une option de plus en plus privilégiée par les jeunes pour se former aux métiers de l'animation et du sport.

2.1.3. Des plus-values sur le plan professionnel

Les plus-values de l'apprentissage sont nombreuses en ce qui concerne la construction du parcours professionnel pour les personnes ayant rencontré des difficultés mais aussi pour les jeunes souhaitant se construire une expérience professionnelle pour accentuer leurs chances d'insertion durable sur le marché du travail. Elles ne sont pas spécifiques à l'animation et au sport mais les employeurs et les apprentis de ces secteurs reconnaissent que c'est une formation de qualité.

Les employeurs ont ainsi mis en avant plusieurs avantages pour les salariés à s'engager dans un contrat d'apprentissage :

- acquérir à la fois un diplôme et en même temps deux ans d'expérience professionnelle ;
- s'ouvrir sur une carrière plus facilement (ceux qui vont au bout de la formation savent qu'ils veulent faire de l'animation ou du sport un métier) ;
- avoir accès à un emploi durable ; les travaux de suivi des parcours soulignent une meilleure insertion des apprentis ;
- être acteur de son avenir car cette voie d'accès donne la possibilité à ceux qui étaient en échec scolaire de montrer leurs aptitudes sur le terrain métier et ce, malgré l'absence de diplôme.

2.2. L'intérêt d'embaucher un apprenti pour les employeurs

Les raisons invoquées par les employeurs interrogés depuis 2010 sur l'embauche d'un apprenti sont multiples. Elles sont classées en cinq grandes catégories.

2.2.1. L'embauche d'un apprenti pour une amélioration globale de gestion des ressources humaines malgré la saisonnalité des activités

Certaines structures accueillent des saisonniers chaque année. Si ces derniers donnent entière satisfaction, les employeurs sont disposés à les fidéliser. Ainsi, la plupart des villages vacances mènent une politique de professionnalisation interne des saisonniers en leur proposant des contrats d'apprentissage. De par sa durée de 20 à 24 mois, ce contrat permet de fidéliser les saisonniers d'une année sur l'autre et eux-mêmes auront l'opportunité d'acquérir une qualification reconnue en cours d'emploi.

Par ailleurs, lorsque l'entreprise a besoin de renforcer son équipe, elle peut choisir d'embaucher un apprenti plutôt qu'un salarié expérimenté afin de former le nouveau venu en fonction de ses besoins en compétences. Elle va pouvoir compléter l'équipe par une personne présente en permanence, formée en interne en conformité avec ses attentes de technicité et de comportement dans un collectif.

Citation d'employeur : *« Les villages, aujourd'hui, sont assez contents car la moitié de leurs embauches se font sur des emplois de saisonniers. C'est le résultat d'une grosse publicité diffusée dans les villages vacances, cette année. Pour fidéliser les bons éléments et développer les capacités humaines en interne, on leur a proposé des contrats d'apprentissage. Aussi, sur les 8 apprentis qu'on a actuellement, deux sont des personnes internes qui étaient sur des postes d'animateur ».*

2.2.2. L'embauche d'un apprenti pour maintenir la culture et les valeurs de l'entreprise

Nous avons vu précédemment que la durée du contrat d'apprentissage permet aux jeunes d'acquérir les rouages et la culture des métiers de l'animation et du sport. La plupart des structures employeuses étant issues de l'économie sociale et solidaire, se font un devoir de transmettre les valeurs et la culture de l'animation et du sport dont celles de l'éducation populaire ou celles, plus neutres, de l'animation socioculturelle. Le maître d'apprentissage aura le temps d'aller au-delà des compétences techniques en transmettant jour après jour ces valeurs, intégrées dans le nom même des diplômes communs aux deux secteurs BPJEPS, DEJEPS et DESJEPS, JEPS : jeunesse éducation populaire et sport.

L'animateur (socioculturel ou sportif) se doit d'intégrer, dans ses fonctions, une démarche d'éducation à la citoyenneté auprès du public qu'il encadre.

Citation d'employeur : *« Il y a des valeurs qui ne s'enseignent pas au centre de formation. Il faut montrer l'envie d'aller de l'avant, montrer qu'il faut aimer son métier, avoir le plaisir de travailler tous les jours, aimer enseigner etc. ».*

2.2.3 L'embauche d'un apprenti pour des raisons financières pour les moyennes et grosses structures

Pour renforcer l'équipe en pleine saison afin de répondre au surplus d'activité pendant les vacances, les structures font appel à du personnel supplémentaire saisonnier. En revanche, l'équipe est réduite à son strict minimum durant les périodes creuses. La structure pourrait faire appel à des stagiaires durant chaque saison mais cela oblige l'équipe à former à chaque fois le nouvel arrivant. Elle va donc limiter le turnover en accueillant un apprenti présent durant plusieurs saisons.

Pour les moyennes et les grandes structures, l'accueil d'un apprenti permet de compter sur un salarié supplémentaire tout au long de l'année notamment lorsque l'entreprise en a le plus besoin. Le salaire de

l'apprenti coûte moins cher que celui d'un salarié classique (puisqu'il est payé 50 % à 80 % du SMIC). De même, l'employeur bénéficie d'une exonération des charges sociales. Compte-tenu de ces deux avantages financiers, consentis aux employeurs, l'embauche d'un apprenti à l'année, pendant deux ans, ne se révèle pas plus coûteuse que l'embauche d'un salarié saisonnier.

Citation d'employeur : *« La première motivation c'est le coût. C'est un salarié à temps plein payé 50 % à 80 % du SMIC, selon l'âge. Certes, il travaille moins (environ un mi-temps) mais suivant les métiers, les périodes de travail sont bien calées avec les saisons fortes. L'alternance est bien organisée. En pleine saison, il travaille. Le reste du temps, il est à l'école. »*

2.2.4. L'embauche d'un apprenti pour que les contenus de la formation correspondent davantage aux besoins de l'entreprise

Les employeurs interrogés ont souligné que le fait d'avoir un apprenti les oblige à se remettre dans une dynamique d'échanges et de partenariats auxquels ils n'auraient pas accès en restant dans « leur monde ».

C'est d'abord le développement d'un partenariat avec le centre de formation qui leur donne la possibilité de participer directement au montage des formations, à l'organisation de l'alternance, etc. C'est un cadre où le monde éducatif et le monde professionnel se côtoient, travaillent ensemble. Les employeurs d'apprentis deviennent à leur tour acteurs de la formation en contribuant à l'actualisation des contenus de formation.

2.2.5. L'embauche d'un apprenti pour développer son réseau

La participation aux réunions d'échanges entre employeurs, aux jurys d'examen, etc., sont des opportunités pour côtoyer de nouveaux partenaires locaux, provenant d'autres secteurs d'activité ou d'univers très différents. Ces rencontres élargissent les univers professionnels, en particulier ceux des responsables de petites structures qui ont difficilement accès à de nouveaux réseaux et de nouveaux partenariats. Ils se sentent ainsi davantage acteurs de leur territoire.

Citation d'employeur : *« Les TPE ne sont pas disponibles pour capter l'information. On n'aurait pas l'occasion de s'approcher de ce réseau de l'apprentissage, on ne serait pas informés correctement, on n'aurait pas l'occasion de sortir de notre monde. C'est important de sortir de ses habitudes, d'échanger avec d'autres personnes. »*

3. Des freins à l'apprentissage qui persistent

Comme souligné dans l'étude ORM sur les emplois CNDS de décembre 2014[5], l'embauche de salarié n'est pas une démarche anodine pour les clubs sportifs, les associations d'éducation populaire, les centres de loisirs, etc., qui pour beaucoup fonctionnent avec la bonne volonté et l'engagement des bénévoles. Aussi, les comités directeurs sont souvent frileux à l'idée d'embaucher car cela les oblige à augmenter sensiblement les ressources financières et à gérer des budgets plus conséquents. L'embauche d'un apprenti n'est donc pas une décision prise à la légère. Généralement, c'est une démarche très réfléchie où l'employeur a pesé le pour et le contre avant de franchir le pas. D'ailleurs, plusieurs responsables interrogés se sont abstenus d'embaucher après ce processus de réflexion ; la prise en charge d'un apprenti leur apparaissant trop lourde pour la structure.

[5]Dumortier A.-S., Enquête sur les emplois CNDS en région PACA : quelle pérennisation des postes financés dans le cadre de ce dispositif ?, collection « en ligne » rapport d'étude n°3, ORM, 2014

3.1. Un encadrement difficile à assumer sur le plan humain par manque de personnel ou par manque de temps

Selon les articles L-6223-5 et 7 du code du travail, la mission du maître d'apprentissage est de *« contribuer à l'acquisition par l'apprenti dans l'entreprise des compétences correspondant à la qualification recherchée et au titre ou diplôme préparés, en liaison avec le centre de formation des apprentis »*.
« L'employeur permet au maître d'apprentissage de dégager sur son temps de travail les disponibilités nécessaires à l'accompagnement de l'apprenti et aux relations avec le centre de formation d'apprentis ».
La fonction de maître d'apprentissage entraîne donc une responsabilité et demande une présence et une disponibilité non négligeable durant deux ans.

Se pose alors les problèmes suivants :

- *trouver une personne disponible pour assurer la fonction de maitre d'apprentissage* durant les deux ans d'apprentissage, dans des structures ou la saisonnalité et le turnover sont constants. Qui peut alors supporter cette responsabilité? Même si la loi permet que le tutorat soit partagé entre plusieurs personnes (article L-6223-6), le maître d'apprentissage demeure officiellement seul à signer le contrat et donc à être juridiquement responsable.
- *trouver une personne pouvant légalement assurer la fonction de maître d'apprentissage* : les structures associatives gérées par des bénévoles et où aucun salarié n'a les compétences pour prendre la fonction de maitre d'apprentissage, se heurtent à un problème légal car les bénévoles ne sont pas encore officiellement autorisés à encadrer un apprenti. La circulaire du ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports du 7 janvier 2015 relative à la relance de l'apprentissage dans les métiers du sport et de l'animation rappelle néanmoins que *« s'agissant des maîtres d'apprentissage, même si le code du travail impose que ce soit des professionnels salariés, il reste toléré dans le secteur de l'animation et du sport qu'un bénévole bénéficiant d'un certain nombre d'expériences puisse être inclus dans une équipe tutorale. Des travaux sont en cours pour modifier le code du travail sur ce point »*.

- *avoir le temps et les aptitudes pour former un maître d'apprentissage*. La fonction de maître d'apprentissage exige un minimum de formation pour pouvoir exercer correctement cette responsabilité. Il faut donc trouver au sein de la structure une personne ayant le temps de s'absenter pour participer à une formation de tutorat.

- *gérer un planning quand un salarié est absent plusieurs jours par semaine*. L'apprenti est un salarié comme les autres qui a toutefois besoin de s'absenter de l'entreprise pour suivre les cours en centre de formation. S'il est l'unique salarié, en dehors du responsable, son absence est très pénalisante pour la structure.

Parallèlement, la fonction tutorale illustre l'engagement moral entre le maître d'apprentissage ou/et l'équipe tutorale et l'apprenti. Certaines personnes interrogées ex-maître d'apprentissage ont souligné que cette relation, qu'ils ont estimée « presque paternelle », pouvait devenir lourde à porter car, selon eux, les jeunes ont de plus en plus besoin d'encadrement.

3.2. Un encadrement difficile à assumer face à un public de plus en plus jeune

Toutes les personnes interrogées ont souligné une difficulté grandissante à encadrer les jeunes. Malgré l'âge plus tardif d'entrée en apprentissage en Jeunesse et Sports et par le fait que cette orientation soit généralement choisie, ils apparaissent de plus en plus jeunes et immatures professionnellement. Par exemple, ils peuvent avoir une totale méconnaissance du milieu professionnel dans sa globalité ou avoir

une image idéalisée du métier, qui exclut les notions de travail et d'engagement dans un contrat. Les organismes de formation confirment cette évolution de comportement.

Citations d'employeur : *« La stagiaire a voulu changer de structure pour être à 10 minutes de chez elle au lieu de 30 actuellement. Cette fois, j'ai refusé. Je lui ai rappelé qu'elle s'était engagée, qu'elle avait signé un contrat de travail qu'elle devait honorer. On a eu une discussion sur l'engagement moral, la signature d'un contrat, etc. Les formateurs m'ont appuyée. Aujourd'hui, ça se passe mieux. »*
« Les très jeunes apprentis ne sont pas conscients du boulot. Ils viennent chez moi en pensant qu'ils vont monter les chevaux toute la journée.
Une apprentie m'a lâchée en cours de formation car il fallait travailler. Elle n'avait pas conscience qu'elle était salariée. Pour elle, elle était élève-cavalière. »

3.3. Un engagement financier trop lourd pour les petites structures

Dans la partie précédente, l'avantage financier a été mis en avant par des employeurs, pour la plupart responsables de moyennes et grosses structures. Les responsables de services communaux ont supposé que l'embauche d'un apprenti ne présentait pas de réels blocages financiers. En revanche, les petites structures marchandes ou associatives soulignent leur difficulté à s'engager dans l'apprentissage car ce contrat reste plus coûteux que l'accueil d'un stagiaire, uniquement pendant les périodes d'activité intense.

La circulaire de janvier 2015 apportera peut-être une partie des réponses face à ces difficultés. En effet, elle stipule que les associations sportives, rencontrant des difficultés financières pour prendre en charge la rémunération des apprentis, peuvent se voir attribuer une aide CNDS (Centre national pour le développement du sport) dans le cadre du dispositif d'aide à l'emploi. À ce jour, il n'existe pas d'aide équivalente pour les associations d'animation socioculturelle alors que de nombreuses associations faisant appel à des animateurs socioculturels sont confrontées à d'importantes réductions de subvention.

Citation d'employeur : *« Mon apprentie me coûte 890 € par mois. Il n'y a pas de charges patronales. Elle travaille 20 heures par semaine ; le reste du temps, elle va en cours. Elle est donc présente trois jours par semaine. En fait, ça nous coûte cher d'avoir un apprenti. Un stagiaire c'est quasi gratuit. Pour moi, c'est plus rentable de faire appel à un indépendant. Je lui demande de venir quand on a trop de travail. Ça me coûte moins cher car il ne vient que lorsque j'en ai besoin. »*

3.4. L'absence de formation sur le territoire

Certains employeurs ont évoqué leur impossibilité d'accueillir un apprenti compte tenu de l'absence de formation correspondant à leur besoin, sur leur territoire.

Malgré les efforts déployés pour couvrir la majeure partie du territoire régional, en matière de formation par le CFA de la région PACA, certaines formations Jeunesse et Sports ne sont toujours pas accessibles par voie d'apprentissage. De même, certaines disciplines sportives ou mentions ne sont pas dispensées localement. Les personnes souhaitant se professionnaliser sur un métier Jeunesse et Sports n'ont alors d'autre choix que de passer par la formation continue.

3.5. Le manque d'information

Plusieurs personnes nous ont signalé leur méconnaissance de l'apprentissage dans les métiers de l'animation et du sport. Ils ont entendu parler d'apprentis embauchés dans des services techniques, mais

ils n'étaient pas informés de cette possibilité pour les diplômes Jeunesse et Sports. C'est principalement le cas dans la fonction publique territoriale.

D'un autre côté, d'autres employeurs ont souligné leurs difficultés à trouver des apprentis. Dans certaines communes, les jeunes sont peu nombreux à choisir cette voie de formation. Ils préfèrent la voie classique du système scolaire, principalement par méconnaissance de l'apprentissage. Celui-ci est encore perçu socialement, comme une voie pour les élèves en échec scolaire. L'apprentissage n'apparaît pas encore comme une voie de formation de qualité, que ce soit auprès du système éducatif que des parents.

L'image de l'apprentissage est davantage positive dans l'enseignement supérieur, ce qui explique que de plus en plus d'étudiants obtiennent leur diplôme par cette voie.

Conclusion : dans quelle mesure l'apprentissage participe à la professionnalisation des acteurs de l'animation et du sport ?

Nous avons souligné l'importance du mouvement de professionnalisation des secteurs du sport et de l'animation afin de faire face à la complexification du contexte économique, social, légal et culturel qui encadre les structures.

En juin 2011, le CNAR (Centre national d'appui et de ressources du sport) montrait que cette démarche de professionnalisation n'était pas aisée car elle impliquait d'agir sur trois éléments : l'établissement, les activités et le capital humain.

L'embauche d'un apprenti, salarié permanent (parfois unique) de la structure, permet de mettre en place une organisation structurée et stable en interne. Par sa présence continue, l'apprenti devient aussi un interlocuteur identifié et permanent pour les partenaires, élément incontournable pour une organisation efficace.

De même, la présence continue de l'apprenti donne lieu au développement et à la diversification des actions du club, de l'association (palette des activités élargie) de même qu'à l'étendue des plages horaires ouvertes au public. La professionnalisation des activités est ainsi possible et permet aux dirigeants de se projeter à plus long terme, de sécuriser les ressources de l'établissement.

Enfin, tout au long de son contrat, l'apprenti pourra partager ses expériences (mais aussi ses doutes, ses contraintes) avec les autres personnes de sa promotion et avec les formateurs. Le résultat de ces réflexions, discussions le fera évoluer dans son métier, lui permettra de développer ses compétences ; ce processus d'apprentissage fera aussi évoluer la structure.

Les maîtres d'apprentissage ont souligné que l'accueil d'un apprenti les faisait rentrer dans un réseau d'acteurs locaux avec lesquels ils n'auraient peut-être jamais eu l'opportunité d'échanger. Ces contacts leur apparaissent bénéfiques tant pour eux que pour la structure.

Dès lors, malgré les freins à l'apprentissage qu'il ne faut pas sous-estimer, on peut néanmoins souligner que l'arrivée de l'apprenti apporte un dynamisme nouveau aux structures d'accueil. Pour certaines d'entre elles, c'est un vrai pas en avant vers la professionnalisation.

Bibliographie

Bessiere G. (2015), *Mission d'évaluation du financement et des conditions de développement de l'apprentissage eaux métiers du sport et de l'animation*, rapport n°2015-M-07, ministère de la Ville de la Jeunesse et des Sports.

CNAR aujourd'hui Centre de Ressources DLA Sport, *http://www.crdla-sport.franceolympique.com.*

Conseil d'analyse économique (2014), *Focus sur la situation de l'apprentissage en France.*

Bernard J., Domens J. (2013), « Les jeunes en PACA, accéder à l'autonomie est plus difficile qu'ailleurs », *Insee Analyse*, n°37.

Dumortier A.-S. (2014), *Enquête sur les emplois CNDS en région PACA : quelle pérennisation des postes financés dans le cadre de ce dispositif ?*, collection « en ligne » rapport d'étude n°3, ORM.

Dumortier A.-S. (2015), *Enquête sur l'apprentissage dans les métiers de l'animation et du sport en région PACA : quels leviers et quels freins au recrutement des apprentis ?*, collection « en ligne » rapport d'étude n°5, ORM.

Fédération nationale des CFA des métiers du sport, de l'animation et du tourisme (2015), *l'apprentissage dans le sport l'animation et le tourisme – un saut vers l'emploi*, l*ivre blanc.*

Pesonel E. (en collaboration avec Algava E. et Inan C.), (2015), « L'apprentissage en 2013 », *Dares Analyses*, n°009.

L'alternance intégrative, une nouvelle modalité de professionnalisation ? Le cas des métiers du travail social

Marc Fourdrignier[*]

Le recours aux formations par alternance et aux formations à finalité professionnelle peut, certes, permettre aux jeunes de « réussir » leur formation et leur insertion, et répondre au double objectif d'accroître leur motivation à se former et d'améliorer leur employabilité. Pour autant ce n'est pas la seule manière d'envisager le recours à l'alternance et à la professionnalisation. En effet dans certains secteurs d'activité l'alternance est convoquée de longue date et il ne s'agit pas d'une voie moins noble, mais de la seule voie d'accès longtemps légitime. C'est le cas pour les métiers du travail social.

En effet depuis le début du XXe siècle, les stages y constituent la moitié du temps de formation et les professionnels encadrent les stagiaires sur le principe du monitorat. Néanmoins, même si elle s'inscrit dans une longue histoire, l'alternance ne s'est pas toujours déclinée selon les mêmes modalités. Elle a notamment connu une transformation forte au début des années 2000. Dans la plupart des réformes des diplômes d'État du travail social[1] l'alternance intégrative a été introduite en lien avec les sites qualifiants (nouveau nom des « terrains de stage ») et de nombreux référentiels (activité, compétence, certification, formation). Il va donc s'agir ici d'interroger cette référence à l'alternance intégrative comme nouvelle modalité de professionnalisation, en contribuant à une clarification de ces concepts, en déconstruisant l'égalité formelle entre les trois notions de stage, d'alternance et de professionnalisation. La déconstruction de cette équation permet alors d'analyser les conditions requises pour que le stage puisse s'inscrire dans un processus d'alternance et d'envisager, de la même manière, les conditions requises pour que l'alternance contribue au processus de professionnalisation. Dit autrement nous nous demandons en quoi l'introduction de la référence à l'alternance intégrative modifie le déroulement des stages et le processus de professionnalisation ?

Pour ce faire nous procéderons d'abord à une mise en perspective rapide pour ensuite présenter les innovations et les enjeux des réformes des années 2000 avant d'apporter des éléments de réponse aux questions posées.

* CEREP (Centre d'études et de recherches sur les emplois et les professionnalisations), EA 4692, université de Reims Champagne-Ardenne

[1] Voir l'annexe 1 qui définit les diplômes du travail social.

1. L'alternance dans les formations sociales, une pratique ancrée

L'alternance est à la fois une pratique ancienne et une pratique institutionnalisée, ce qui explique son ancrage fort qui reste contemporain.

Encadré 1

RÉFÉRENCES ET MATÉRIAUX UTILISÉS

Cette communication s'appuie, à titre principal, sur l'analyse des réformes des diplômes d'État du travail social et sur leurs mises en œuvre. Elle repose aussi sur la formation de formateurs sur sites qualifiants, dans le cadre de dispositifs de formation continue. Elle se « nourrit », également, d'interventions et d'accompagnements réalisés dans des établissements de formation en travail social.

Elle s'appuie, à titre secondaire, sur une analyse similaire dans le champ des formations paramédicales, celle des infirmières notamment, et dans le cadre des formations professionnelles à l'université, les licences professionnelles ou les masters intervention sociale[2].

1.1. Une pratique ancienne

Dans le social, comme ailleurs, des préalables sont nécessaires au développement des stages. Il faut d'abord qu'il y ait une volonté de professionnaliser une activité qui, jusque-là, se faisait sur le registre du bénévolat et du militantisme. Cela s'est traduit par la mise en place d'enseignements qui vont rapidement montrer leurs limites, puis par la création de véritables formations sociales où l'on va faire référence aux stages, référence aussi ancienne que le sont les professions. C'est ainsi que dès 1908, l'abbé Viollet, organisateur d'un ensemble d'œuvres connu sous l'appellation de « Moulin vert » institue *« une école libre d'assistance privée destinée à former des "visiteurs" qui ne soient plus des hommes d'œuvres à l'ancienne manière. Ils suivent des cours d'économie politique, de législation sociale, de psychologie appliquée, d'hygiène et d'économie ménagère, le tout complété par des stages sur le terrain »* (Guerrand, Rupp, p. 36-37). Après la Première Guerre mondiale, le programme de formation de l'École normale sociale, datant de 1927, fait état de la place de la formation pratique et technique, prenant notamment appui sur les « stages pratiques ». Dès cette époque on se doit de noter que les stages sont associés à l'alternance, avec une hiérarchisation claire entre la pratique et la théorie : *« La formation est avant tout pratique. Il ne s'agit point de former des conférencières, de savantes théoriciennes, mais bien au contraire on veut lutter contre cette démangeaison (sic) qu'ont les femmes de notre époque de vouloir parler et se produire en public à tout propos et hors de propos. Pas de bruit, beaucoup de besogne, voilà ce qu'on veut à Charonne »* (Rater-Garcette, 1996, p. 131). Dès le début du XXe siècle sont donc posées les bases du modèle de l'alternance dans les formations sociales, reposant sur le dualisme enseignements/stages ou disciplines/formation pratique.

1.2. Une pratique institutionnalisée

Dès ce moment-là, le rôle des professionnels sous l'appellation de « monitrices de stage » est affirmé : « *L'aide et les conseils des assistantes monitrices de stages, dont l'action est irremplaçable pour la formation pratique, permettent aux élèves de faire l'application concrète de leurs connaissances théoriques* »[3]. Les modalités de l'alternance sont définies : « *L'enseignement théorique de l'École et l'enseignement pratique du stage doivent former un tout parfaitement homogène. Pour cela, il est*

[2] La plupart de ces travaux sont consultables sur le site : http://marc-fourdrignier.fr/

3 « La formation des assistantes sociales », *Informations sociales*, n° 8, 15 avril 1950, p. 514.

indispensable qu'une liaison étroite soit faite entre les cadres des Écoles et les monitrices de stages [...]. Il s'agit d'une véritable collaboration qui demande de nombreux contacts personnels, des conversations fréquentes. Cette collaboration doit être réalisée sur deux plans : celui de l'enseignement et celui de la psychologie de l'élève, de sa valeur intellectuelle et morale »[4]. Les attentes sont claires, les fonctions sont identifiées. Beaucoup d'éléments cités pourraient, en les actualisant, être repris aujourd'hui. De ce point de vue, nous sommes donc dans une perspective de continuité.

La réglementation, notamment de 1938, « *jette pour de longues années les bases de la formation des assistants sociaux [...] Elle institue surtout le dogme que jusqu'à ce jour personne n'a osé remettre en question, à savoir que "les stages doivent nécessairement constituer la moitié de la formation*" (Guerrand, Rupp, p. 149-150). Cet allant de soi sera étendu aux autres diplômes du travail social : l'arrêté de février 1973 pour les éducateurs spécialisés indiquera : « *La formation à plein temps comprend 15 mois de formation théorique et technique et 15 mois de stages* ».

Pour autant, la présence des stages ne s'est pas toujours traduite par une alternance effective, ou du moins cette alternance a souvent été juxtapositive. Cette représentation sera dominante dans les années 70. Elle prendra plusieurs formes, notamment dans les milieux éducatifs où l'on parle de la *« disqualification mutuelle des discours : celui de l'expérience et celui des savoirs »* ; ou bien encore de cette *« double impasse de la relation écoles d'éducateurs-établissements spécialisés »* où *« d'un côté, l'analyse du discours disqualifie le "faire", tandis que de l'autre, la gestion de l'action disqualifie l'analyse du discours et cela tout en exprimant coûte que coûte l'intention de l'entente, l'attente de l'unité »* (Fustier, 1980, p. 233).

Ce décalage va se retrouver aussi dans les programmes des formations qui ne font référence aux stages ni dans leurs objectifs ni dans les interactions possibles avec les « enseignements ».

L'alternance constitue donc un principe de formation, plus que centenaire, présent, par la place importante accordée aux stages, dans les formations sociales et éducatives dès leur création. Elle connaît des déclinaisons variables et le temps de stage n'est pas toujours pris comme un temps de formation.

2. L'alternance intégrative, un nouveau modèle ?

Avant de définir l'alternance intégrative, issue des réformes des années 2000, il nous faut d'abord définir l'alternance.

2.1. Définir l'alternance

Une première distinction, d'ordre juridique, doit être faite. En effet, deux formes aujourd'hui coexistent. La première est adossée au Code du travail et se traduit par les formations professionnelles alternées[5]. Elles *« associent, selon une progression méthodique et une pédagogie particulière, des enseignements généraux et technologiques [...] et des connaissances et des savoir-faire acquis par l'exercice d'une activité sur les lieux de travail. [...] Ces formations s'adressent soit à des stagiaires de la formation professionnelle, soit à des salariés titulaires d'un contrat de travail prévoyant une formation professionnelle »*. La seconde, sur la base de dispositions légales récentes, en lien avec la gratification, est adossée au Code de l'éducation. Ce rappel basique de la législation prend un relief particulier dans ce secteur. En effet « *les contrats d'alternance de droit commun (apprentissage et contrats de professionnalisation) avec les employeurs, y sont peu développés [...] les freins sont presque*

[4] *-Informations sociales, op.cit.*, p. 523.
[5] Loi du 12 juillet 1980 relative aux formations professionnelles alternées organisées en concertation avec les milieux professionnels.

historiques »[6]. C'est la raison pour laquelle le gouvernement, dans son plan d'action récent, propose de développer l'apprentissage et le contrat de professionnalisation (mesure 20).

D'un point de vue pédagogique, comment l'alternance est-elle définie ? Un premier auteur, Christian Lenoir, la définit « *comme un processus d'association à parité stipulant que la formation professionnelle alternée se fonde sur une pédagogie particulière permettant d'utiliser l'expérience en milieu professionnel comme point d'appui et centre d'intérêt pour la formation et le développement du bénéficiaire* »[7]. Cette définition repose sur plusieurs postulats forts : une association à parité, une pédagogie particulière et le caractère central de l'expérience en milieu de travail. Une seconde la complète en considérant qu'« *une formation en alternance se caractérise par un projet pédagogique global reposant sur des procédures organisationnelles permettant d'articuler l'action des deux pôles formateurs que sont l'entreprise et l'établissement de formation. Son développement s'effectue dans une logique de coresponsabilité* »[8]. Cette fois, il est question de projet pédagogique global, de deux pôles formateurs, d'articulation par des procédures organisationnelles. Enfin, de manière plus théorique, Jean-Claude Gimonet donne une place centrale à la dialectique rupture/relation : « *Avec l'alternance il convient de penser en globalité, en interaction, en continuité et rupture, en provisoire et incertitudes. Il convient de sortir de la pensée linéaire, de la relation binaire, de la juxtaposition des choses, du traitement en objet de l'être humain. Il s'agit au contraire de relier. [...] À savoir pour reprendre E. Morin : "Articuler, distinguer sans disjoindre, associer sans réduire"* » (Gimonet, 2008, p. 148-149).

Ces définitions ne structurent pas, loin de là, toutes les pratiques de stages et c'est la raison pour laquelle il est important de distinguer la référence, dans une formation, à l'alternance d'une pratique effective. Les typologies classiques distinguent l'alternance juxtapositive, parfois qualifiée de fausse alternance, qui met en *« place des périodes en entreprise dans le cursus de formation ou fait se succéder des temps de travail pratique et d'études sans aucune liaison manifeste entre eux »;* l'alternance approchée *« associe dans son organisation didactique, les deux temps de formation dans un même ensemble cohérent. Cependant, il s'agit plus d'une addition d'activités professionnelles et d'études que d'une véritable interaction entre les deux ».* Elle est aussi qualifiée d'associative ; l'alternance réelle[9] ou l'alternance intégrative *« réalise une étroite connexion et interaction entre formation théorique et formation pratique, de même qu'un travail réflexif sur l'expérience »* (Gimonet, 2008, p. 144). Elle est aussi dénommée partenariale[10].

2.2. Les réformes des années 2000

Depuis le milieu des années 90, les conceptions de l'alternance se sont modifiées tant pour des raisons générales que pour des raisons propres au champ social. Cela a amené des modifications substantielles.

2.2.1. Des raisons plus générales

Au milieu des années 80 est apparue *« une nouvelle ingénierie de formation caractérisée par la notion de référentiel, notamment d'activités, et par la notion de compétences [...] on assiste à un renversement par rapport aux pratiques antérieures, très axées sur les contenus des programmes de formation et les*

---

[6] Ministère des Affaires sociales, de la Santé et du Droit des Femmes. Plan d'action en faveur du travail social et du développement social, 21 octobre 2015, p 29-30.

[7] « Formations par l'alternance, enjeux et ambiguïtés », *Actualité de la formation permanente*, n° 124, mai-juin 1993, p. 16. L'auteur s'inspire ici de l'article 3 de la loi du 12 juillet 1980 (loi Legendre) relative aux formations professionnelles alternées organisées en concertation avec les milieux professionnels.

[8] Mauduit Corbon M., *Alternances et apprentissages*, Hachette éducation, 1996.

[9] Cette appellation est quelque peu discutable, tout comme celle de « fausse » alternance. En effet, elle donne à croire que tout ce qui n'est pas alternance intégrative ne serait pas de l'alternance.

[10] Cette référence mériterait un examen critique. En effet les relations entre les organismes de formation et les lieux de stage peuvent relever d'autres registres que le partenariat. Cela nécessite de clarifier ce que nous appelons les différentes formes du travail ensemble (Fourdrignier, 2010).

procédures d'évaluation »[11]. Est alors valorisée l'expérience au sens de l'ensemble des données mémorisées (apprises) aptes à être réinvesties dans une action et favorisant la compréhension de la situation de travail : *« L'expérience est alors le terreau mouvant où se génèrent les compétences. Les compétences sont l'expression formalisée d'une expérience toujours en mouvement »* (Mauduit-Corbon, Martini, 1999, p. 59-61). D'une certaine manière le duo formation/qualification est alors concurrencé par le nouveau duo expérience/compétence. Il va aussi être transformé par le développement de la validation des acquis de l'expérience (VAE) et la reconnaissance des compétences. Dans ce cadre, le champ professionnel occupe une place différente. Il s'agit de préserver et de rétablir, si nécessaire, des espaces-temps, favorables à une pensée dialectique qui ont vocation à penser et à gérer les tensions, les paradoxes, les décalages qui peuvent résulter de la confrontation de ces deux modalités pédagogiques. Cela amène une autre approche du rôle de l'entreprise, ce qui exhume une vieille question[12] : est-ce que les deux lieux constituent l'un et l'autre des lieux de formation et pensent-ils qu'ils contribuent l'un et l'autre à la formation ? Ces trois raisons sont en interaction : le nouveau mode de définition de la formation induit une redéfinition de l'alternance qui n'est possible que dans un autre positionnement de l'entreprise.

2.2.2. Des raisons propres au social

Dans le champ social, jusque dans le milieu des années 1990, l'alternance fait toujours l'objet d'un consensus, dont nous avons vu l'ancrage historique, et qui ne prête pas vraiment à discussion : *« L'alternance était l'objet d'une sorte de consensus pour dire que l'alternance c'était mieux que la non-alternance qui correspondait à la formation universitaire »*[13]. Plusieurs rapports vont venir modifier la donne. Il est souhaité que les centres de formation se rapprochent de leur environnement. Il s'agit d'officialiser la mission des lieux d'exercice professionnel au sein du processus de formation et de fonder sur cette reconnaissance officielle le développement d'une implication légitime des praticiens. Un rapport du conseil économique et social[14] souligne la nécessité d'adapter les formations des travailleurs sociaux aux mutations du travail social et notamment de *« développer les moyens pour une réelle formation en alternance »*. Enfin le premier schéma national des formations sociales affiche une conception de l'alternance[15] : *« Elle est l'un des principes fondateurs des formations préparant aux diplômes du travail social. Sa conception implique que les stages ne soient pas conçus comme l'application pratique des enseignements théoriques délivrés dans les centres de formation, ni comme une mise en situation professionnelle en fin de parcours de formation. Au contraire, le modèle de l'alternance suppose que le terrain de stage est en lui-même un lieu d'acquisition de connaissances dans chacun des registres (savoirs, savoir-faire, savoir-être). »*

Ces trois rapports amènent à une modification de la conception de l'alternance : celle-ci, même si elle est ancienne, ne va plus de soi ; elle suppose une implication beaucoup plus forte des structures d'accueil qui ont alors une mission de formation ; par suite cela requiert d'autres types de relations entre les centres de formation et les terrains de stage.

---

[11] Bouder A. et Kirsch J.-L., « La construction de l'Europe de la compétence. Réflexions à partir de l'expérience française », Céreq, *Bref*, n° 244, septembre 2007.

[12] Dès 1832 se sont développées en France, à Nantes notamment, des écoles de « demi-temps » pour la formation des ouvriers. Toute la question est de savoir si on doit parler de deux mi-temps, comme dans la compétition sportive, ou de demi-temps comme la moitié de quelque chose, dont on ne sait ni ce qui constitue le tout, ni ce qui constitue l'autre moitié.

[13] Chauvière M., « La formation en travail social, sur site et en centre de formation », in *Éclairages*, IRTS Champagne-Ardenne, n° 0, mars, 2005.

[14] Lorthiois D., *Mutations de la société et travail social*, Rapport au Conseil économique et social, mai 2000.

[15] Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, *Schéma national des formations sociales, 2001-2005*, mai 2001.

2.2.3. Trois éléments nouveaux

Cette nouvelle conception va modifier la définition des formations. Les nouveaux textes sont très marqués par l'alternance intégrative, les sites qualifiants et les référentiels de compétences.

Depuis 2003, le site qualifiant est devenu une référence systématique dans les formations sociales, tout en étant spécifique au regard de diplômes de champs voisins. Que recouvre cette notion dans l'esprit de ses promoteurs ? *« Le site qualifiant, organisme d'accueil d'étudiants, est considéré comme une organisation professionnalisante, tant au plan de la pratique professionnelle qu'au plan de l'acquisition des savoirs et des connaissances complémentaires »*[16]. La définition est donnée en référence à la professionnalisation, prend appui sur la dimension collective et sur la préoccupation de qualité. Elle est également reliée à la notion d'alternance et aux compétences : *« L'alternance en tant que mode d'acquisition de compétences professionnelles [...] suppose que le site qualifiant soit un lieu d'acquisitions de compétences dans chacun des registres du référentiel de compétences »*. La DGAS[17] n'hésite pas à recourir à des concepts forts : *« L'investissement de l'organisme d'accueil est déterminant pour créer une véritable dynamique de réflexion, mais aussi de coproduction de connaissances pratiques et théoriques et de coévaluation des stages professionnels. »*

Les textes sont également très marqués par les référentiels. Cinq sont constitués et présentés dans cet ordre : professionnel, d'activités, de compétences, de certification et de formation. Le référentiel professionnel se termine de la manière suivante : *« Un socle de compétences commun à l'ensemble des assistants de service social permet de délimiter un "emploi générique stratégique" et justifie la mise en place d'une certification et d'une formation commune à la profession »*. Suivent un référentiel d'activités et un référentiel de compétences. Celui-ci est structuré en domaine de compétences, en compétences et en indicateur de compétences. Ces éléments méritent une double discussion. D'abord sur le sens même de la notion de compétences. Elles sont habituellement définies *« comme l'ensemble des savoirs, habilités, savoir-faire permettant de répondre aux exigences d'une classe de tâches »* sachant que *« deux caractéristiques essentielles apparaissent : toute compétence par définition est liée à un type de tâches. Il n'existe pas de compétence qui ne soit pas référée à un type de tâches identifiées. L'existence d'une compétence est observable dans la mesure où elle s'exprime par l'obtention d'un résultat. On valide donc la possession par un individu d'une compétence par sa capacité à répondre positivement à une tâche définie »* (Mauduit-Corbon, Martini, 1999, p. 54).

Sur cette base, la compétence est référée à une action précise dans un environnement identifié. C'est donc fondamentalement différent de l'emploi générique stratégique qui sert de base à la construction des référentiels. Ensuite, deuxième point de discussion, cela nécessite d'être doublement prudent dans l'usage de ces référentiels. Ils doivent être adaptés à chaque contexte précis de travail et ils ne peuvent avoir une valeur normative. *A fortiori*, les indicateurs retenus ne peuvent décrire l'intégralité de la compétence mobilisée. Il n'est pas sûr que les différents acteurs (formateurs en centre, formateurs de terrain, membres des jurys) aient toujours cette prudence méthodologique.

[16] Il s'agit d'extraits des textes réglementaires.

[17] Direction générale des Affaires sociales, aujourd'hui devenue direction générale de la Cohésion sociale, administration en charge de la réglementation des diplômes du travail social.

3. Alternance intégrative et professionnalisations

En quoi l'introduction de la référence à l'alternance intégrative modifie le déroulement des stages et le processus de professionnalisation ? Il est nécessaire de clarifier la professionnalisation dont on parle et le modèle sur lequel elle s'appuie dans le champ du travail social.

3.1. La professionnalisation, un processus à clarifier

Ce terme est aujourd'hui devenu incontournable. Nous proposons de distinguer quatre processus distincts : la salarisation (professionnalisation/emploi), la construction d'une qualification (professionnalisation/qualification), la construction d'une profession et la construction de compétences (professionnalisation/métier) (Fourdrignier, 2015, p. 42). Selon les secteurs d'activité, on peut voir se succéder ces quatre processus, sachant que seul le second fait référence explicite à l'alternance. Il est également vital d'analyser les enjeux dans lesquels s'inscrivent ces différents processus. Si l'on suit la proposition de Richard Wittorski il est alors nécessaire de *« distinguer les conditions historiques d'apparition d'une préoccupation de professionnalisation dans trois espaces habituellement articulés mais qu'il est utile de disjoindre pour repérer la diversité des enjeux. Il s'agit d'une part de l'espace politique et social ; d'autre part, de l'espace des individus et des groupes sociaux (l'organisation des groupes sociaux en profession) ; enfin de l'espace des organisations (l'environnement de l'offre de travail)* (Wittorski, 2007, p 15). Qu'en est-il dans le travail social ?

3.2. La professionnalisation dans le travail social

Dans ce secteur, on peut dire qu'il y a eu un modèle dominant de professionnalisation jusque dans les années 80. Il s'est depuis lors largement diversifié avec l'apparition de concurrences plus ou moins explicites. Le modèle dominant, élaboré dans les années 1960, repose sur les principes suivants : l'exercice de l'activité salariée suppose une formation préalable, définie par l'État qui garantit la qualification obtenue en délivrant des diplômes d'État. La mise en œuvre de ces formations se fait dans le giron des Affaires sociales ; elle est réalisée en grande partie par le secteur privé associatif. Elle se construit sur le modèle de la formation professionnelle, affirmant le rôle central de l'alternance dans la construction de la qualification. Se constitue alors une forme d'équation selon laquelle : le diplôme d'État fait accéder à une profession, qui elle-même fait accéder à un métier. Cela génère une identité professionnelle, voire dans certains cas un corps professionnel. Ces titres sont reconnus par les employeurs publics ou privés. Nous sommes là dans une situation de monopole relatif[18] qui parfois débouche sur un marché fermé. Le diplôme est le seul sésame exigé[19]. Profession et qualification sont les deux maîtres mots de la professionnalisation. Depuis les années 1980, ce modèle s'est modifié de deux manières : en externe par le développement de nouveaux métiers et de phénomènes de concurrence ; en interne par les transformations évoquées. En d'autres termes, on passe d'un marché fermé à un marché semi-ouvert, sachant que le paysage est très contrasté selon que l'on parle de la fonction publique territoriale, du secteur privé sous convention collective canonique ou sous convention collective récente.

Le monopole des années 60-80 a donc vécu. La concurrence se développe. Elle peut être de plusieurs natures : « *L'ouverture délibérée du marché de l'intervention et l'apparition de concurrences tous azimuts : néobénévolat, opérateurs marchands, usagers isolés ou organisés, nouvelles professions...* » (Chauvière, 2007).

[18] Dans certains secteurs les faisant fonction sont en grand nombre.

[19] Ce point a largement évolué : dans la Fonction publique territoriale il ne suffit plus d'être titulaire d'un diplôme d'assistant de service social pour devenir assistant socio-éducatif (dénomination dans la filière sociale), encore faut-il passer un concours avec épreuve écrite et orale et le réussir...

3.3. Alternance intégrative et professionnalisation

Dans quelle mesure ces différentes transformations modifient le processus de professionnalisation ? Le premier point à examiner porte sur la mise en œuvre effective de l'alternance intégrative. Les évaluations menées (Labruyère, Simon 2014) montrent que le principal apport réside dans le développement de pratiques collectives, qui viennent, en partie, se substituer à des pratiques individuelles. « *Pour les organismes les plus avancés dans la logique de site qualifiant la procédure d'accueil elle-même s'effectue sur un mode collégial où l'étudiant est reçu par l'ensemble de l'équipe* ». De même est souligné le portage institutionnel du processus d'accompagnement. Cette pratique collective peut parfois se traduire par des *« groupes pédagogiques de soutien qui réunissent l'ensemble des tuteurs pour discuter entre pairs des difficultés ou échecs rencontrés dans la relation tutorale* ». Dans la suite logique on peut considérer que se constituent des compétences collectives. La place du projet de stage est également un élément central dans le processus d'alternance intégrative. Il a pu être marginalisé par la prégnance des domaines de compétences. Néanmoins il garde une place centrale dans le processus d'alternance intégrative puisqu'il est le symbole de l'intégration de la dimension réglementaire et pédagogique, du projet d'accueil du site qualifiant et du projet du stagiaire.

Pour autant cette mise en œuvre rencontre des limites. Se pose d'abord la question de l'effectivité du partenariat : dans quelle mesure les deux organisations concernées jouent le jeu ? Les sites qualifiants peuvent donner plus ou moins grande priorité à la mission de formation. Les établissements de formation peuvent donner plus ou moins de place à la conception et à la gestion de l'alternance. Par suite, les sites qualifiants peuvent être plus ou moins formels ou investis. Ensuite se pose la question de l'usage des référentiels de compétences par les différentes parties prenantes. Sont-ils utilisés de manière normative et exclusive, l'apprentissage en stage se limitant aux indicateurs du référentiel, et le projet de stage devenant un extrait de ce référentiel ? Sont-ils utilisés de manière indicative permettant alors d'articuler référentiels de compétence et pratique réflexive, ou de mettre en tension les éléments normatifs et les singularités du stagiaire comme du lieu de stage (Carignan, Fourdrignier, 2013) ?

Le second point porte sur le type de professionnalisation mobilisé. Il peut s'agir de contribuer à construire une qualification validée par l'obtention du diplôme d'État. Il peut aussi s'agir de contribuer à la constitution d'une profession avec tous ses attributs (identité professionnelle, associations professionnelles, code de déontologie associatif...). Cette dimension, peu présente dans les référentiels, est laissée à l'appréciation des professionnels et elle est potentiellement en danger. Il peut enfin s'agir de construire des compétences. Dans ce cas on peut considérer que former un professionnel revient à lui permettre d'acquérir strictement les compétences qui figurent dans les référentiels avec les indicateurs qui sont définis. On peut aussi considérer qu'il s'agit des compétences exercées par le professionnel. S'il y a un risque au site qualifiant c'est sans doute celui-là : chacun des acteurs peut orienter l'usage du site qualifiant. Priorité peut être donnée aux compétences mobilisées dans tel conseil départemental, ou à la préparation au diplôme d'État, ou encore à la construction d'un « bon professionnel ». Autrement dit, à quoi prépare-t-on ? À un métier, à un diplôme, à une profession ?

Pour que l'alternance intégrative constitue une nouvelle modalité de la professionnalisation encore faut-il que le site qualifiant contribue à développer la professionnalisation/travail en articulation avec la professionnalisation/formation au détriment de la professionnalisation/profession. Pour que les sites qualifiants deviennent des lieux d'alternance intégrative et par suite des outils de la professionnalisation, plusieurs conditions doivent être réunies :

- *un partenariat effectif* pour éviter le « relooking » de la sous-traitance des stages ou le fonctionnement en réseau informel ;

- *une appropriation des sites qualifiants par les organisations* et l'introduction de modifications du fonctionnement pour que l'organisation « consommatrice » de stages puisse devenir une organisation qualifiante ;
- *la construction d'une conception collective de l'alternance* est nécessaire au sein des centres de formation. Cela induit des pratiques de formation des formateurs.

Bibliographie

Chauvière M. (2007), *Trop de gestion tue le social*, La Découverte.

Carignan L., Fourdrignier M. (Dir) (2013), *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales*, Presses de l'université du Québec, 167 p.

Fourdrignier M. (2015), *L'accueil des stagiaires dans le secteur social. Accueil de l'institution et accompagnement par le professionnel*, Editions Wolters Kluwer, coll. ASH professionnels, 2° édition revue et augmentée, 177 p.

Fourdrignier M. (2010), « De nouvelles formes de travail ensemble ? », *Travail Emploi Formation*, n° 9, p. 7-29. Site Internet : *www.ulb.ac.be/socio/tef/revue/Revue2010.Four.pdf.*

Fustier P. (1980), « Psychologisme des formateurs et pragmatisme des employeurs », in J.-M. Dutrenit, *Sociologie et compréhension du travail social*, Privat.

Gimonet J.-C. (2008), *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des maisons familiales rurales*, L'Harmattan, 206 p.

Guerrand R.-H., Rupp M.-A. (1978), *Brève histoire du service social en France*, 1896-1976, Privat.

Labruyère C., Simon V. (2014), « L'alternance intégrative, de la théorie à la pratique », Céreq, *Bref*, n° 328.

Mauduit-Corbon M., Martini F. (1999), *Pédagogie de l'alternance*, Hachette éducation.

Rater-Garcette C. (1996), *La professionnalisation du travail social. Action sociale, syndicalisme, formation. 1880-1920*, L'Harmattan, coll. « Technologie de l'action sociale », 210 p.

Wittorski R. (2007), *Professionnalisation et développement professionnel*, L'Harmattan.

Annexe

LES DIPLÔMES DU TRAVAIL SOCIAL

Les diplômes du travail social peuvent être définis soit par les formations sociales qui les préparent, soit par les quatorze diplômes et certificats, placés sous la responsabilité de la direction générale de la Cohésion sociale.

- **Une définition par les formations**[20]

Les formations sociales contribuent à la qualification et à la promotion des professionnels et des personnels salariés et non salariés engagés dans la lutte contre les exclusions et contre la maltraitance, dans la prévention et la compensation de la perte d'autonomie, des handicaps ou des inadaptations et dans la promotion du droit au logement, de la cohésion sociale et du développement social.

Les diplômes et titres de travail social sont délivrés par l'État conformément aux dispositions du I de l'article L. 335-6 du Code de l'éducation, dans le respect des orientations définies par le ministre chargé des Affaires sociales après avis du conseil supérieur du Travail social.

- **une définition exhaustive**

Niveaux	Diplômes
V	Aide médico-psychologique Assistant familial Auxiliaire de vie sociale
IV	Moniteur éducateur Technicien de l'intervention sociale et familiale
III	Assistant de service social Conseiller en économie sociale et familiale Éducateur de jeunes enfants Éducateur technique spécialisé Éducateur spécialisé
II	CAFERUIS (*certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrement et de responsable d'unité d'intervention sociale)* Médiateur familial
I	CAFDES (*certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement ou de service d'intervention sociale).* DEIS (diplôme d'État d'ingénierie sociale)

[20] Extrait de l'art L 451-1 du Code de l'action sociale et des familles, modifié par l'article 21 de la loi n° 2014-288 du 5 mars 2014

Différenciation des formes d'alternance : facteur d'inégalités ? Une étude de cas dans l'enseignement agricole

Laure Minassian[*]

Ainsi que le mentionne l'appel à communication, on peut se demander si « on n'assiste pas à une différenciation des contenus de formation, conduisant au même diplôme, ou pour le moins à un diplôme de même appellation ». Cette interrogation constitue le fil rouge de la comparaison proposée entre deux classes d'alternance de même filière et de même niveau de diplôme dans l'enseignement agricole : une classe d'un lycée d'enseignement agricole privé (CNEAP : Centre national de l'enseignement agricole privé, CNEAP) et une classe d'une maison familiale rurale (MFR). Ces classes de bac pro CGEA (conduite et gestion d'une exploitation agricole) accueillent des élèves socialement différents et sont situées dans des institutions d'histoire et de structure distinctes. Dans le cas choisi, l'alternance fournit une base institutionnelle commune à deux modes d'enseignement différents, tant du point de vue des temporalités qu'au regard des contenus de formation.

L'analyse proposée, construite en trois temps, interroge la relation entre les types d'élèves scolarisés et types d'alternance à laquelle ils sont confrontés. Il s'agit tout d'abord, sur la base des pratiques langagières issues de soixante entretiens d'élèves, de relever quelques éléments relatifs à l'hétérogénéité des dispositions d'un groupe à l'autre. Dans un second temps, les types de littératies que portent les différentes ressources d'enseignement-apprentissage distribuées en classe sont analysés en prenant appui sur les apports des *New Litteraties Studies* (Heath, 1986 ; Street, 1984 ; 2003). Un des résultats de l'enquête est que plus les élèves sont éloignés de la culture de l'école, plus ils font face à des supports pédagogiques où, d'une part, les objets de savoirs sont directement utiles et efficaces dans le travail productif et, d'autre part, où l'activité scolaire est réduite à une somme de tâches simples à exécuter en suivant un modèle. Par contraste, les élèves qui sont le plus en proximité avec la culture de l'école sont confrontés à des supports où s'entremêlent des univers professionnels et scolaires qui se conjuguent au sein de registres explicatifs et d'analyse. Il s'agira enfin de discuter ces résultats à l'aune de fonctions que semble prendre l'alternance et la différenciation des compétences cultivées au travers de logiques de validation.

[*] Département des sciences de l'éducation, université de Paris 8, laboratoire CIRCEFT-EScol - Céreq-Caen, université de Caen.

1. Sous des appellations de diplômes : deux publics et deux organisations temporelles d'alternance

Encadré 1

DÉMARCHE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE

L'enseignement agricole a peu fait l'objet de recherches en sociologie, moins encore ces dernières années comparativement aux recherches déjà numériquement faibles des années 1960-1980. En ce sens l'objet est presque neuf d'un point de vue scientifique tout en étant fortement chargé d'un point de vue plus profane ainsi que le suggèrent Hervieu et Pursaigle (2013). Cependant, la réflexion méthodologique, « *image à la fois fragmentée et idéalisée de la pratique de recherche* » (Poupart, Rains, Pirès, 1983), a aussi été orientée par les problématiques vives du laboratoire dans lequel ce travail s'inscrit, et en particulier par l'approche sociologique des inégalités sociales et scolaires (Broccolichi, Sainthon, 2011). Ainsi, la présentation qui va suivre doit beaucoup à l'hypothèse proposée par Bourdieu dans les années soixante, selon laquelle l'école reproduit des inégalités sociales de départ, dans la mesure où elle ne fournit pas à tous le même service, mais fonctionne par ajustements en fonction de la socialisation supposée des élèves.

Avant de relever les types d'ajustements auxquels les enseignants procèdent, il convient de décrire quels sont les élèves scolarisés car les différences sociales et scolaires entre les groupes d'élèves sont particulièrement bien visibles dans les classes observées : les élèves socialement éloignés du milieu agricole (souvent fils d'ouvriers et/ou d'employés) et en difficultés scolaires, s'orientent en MFR où le temps de stage est le plus long (il occupe 50 % du temps pédagogique) ; tandis que les élèves originaires du milieu agricole et en proximité avec les attentes de l'école s'inscrivent dans l'établissement où le temps de stage est plus court (25 % du temps pédagogique). C'est du moins la configuration qu'ont prise les deux classes observées : dans la classe de MFR seuls quatre élèves sur quinze sont fils d'agriculteurs (la classe étant composée majoritairement d'enfants d'ouvriers ou d'employés non agricoles), alors qu'ils le sont tous dans celle du lycée. Parallèlement les trajectoires scolaires des deux groupes sont très contrastées dans la mesure où les élèves de MFR, parfois « *disqualifiés symboliquement* » (Millet, Thin, 2004) dès le collège, voire dès le primaire, ont :

- davantage redoublé que ceux les élèves du lycée agricole,
- dans leur grande majorité, connu plus souvent une orientation vers la voie professionnelle avant la troisième que leurs homologues lycéens agricoles,
- moins souvent obtenu le diplôme national du brevet (la moitié de la classe) par rapport aux élèves de la classe du lycée observé tous titulaire de ce diplôme à l'exception d'un élève.

La passation de deux séries de trente entretiens d'une durée comprise entre une et deux heures, permet de mettre au jour des régularités. De façon générale, dans la première série d'entretiens, les élèves de MFR auto-justifient leur choix d'orientation à partir du critère du temps scolaire : *« J'suis allé en MFR parce qu'y a moins d'école* », « *parce qu'il y a plus de stages* » sont des expressions récurrentes. La manière dont ils définissent l'école – un lieu où « *on se fait chier* », où « *on ne fait rien de ses mains, à part écrire* » – nourrit des formes d'opposition par valorisation du stage. Celui-ci devient le lieu légitime d'apprentissage, « *on apprend la vie d'jà* » où « *on apprend not' métier* ». À l'inverse, les élèves du lycée sont plus hésitants dans leur orientation. Pas complètement convaincus, ils nourrissent d'ailleurs d'autres centres d'intérêt que le travail agricole : le dessin et les arts plastiques, le théâtre, la littérature et la philosophie ou encore la politique. Ils se demandent si le choix de faire des études agricoles est celui qui leur convient, se situent dans une ambivalence entre ne pas prendre de risques, en choisissant une orientation connue et maîtrisée dans le cadre familial, et les regrets que génère le renoncement à un choix plus risqué.

Encadré 2

EXTRAITS D'ENTRETIENS D'ÉLÈVES DE LA CLASSE DU LYCÉE

Chercheur : *Et tu as eu d'autres projets professionnels*//**David :** *Si/je réfléchis tout l'temps/si je ne peux pas me lancer dans autre chose/mais euh pour l'instant je m'investis dans ce projet/*

Chercheur : *Et tu t'es déjà projeté dans un autre métier*/**Bastien :** *Oui/tout ce qu'est artistique/j'aime bien/mais je ne dessine pas bien/c'est difficile d'être dessinateur*/**C :** *Donc du coup agriculteur*/**Bastien :** *Pour l'instant/ça peut changer/*

David : *Ben déjà en cinquième et quatrième/ils [les enseignants] nous demandaient ce qu'on voulait faire/mais moi/à part l'agriculture/je ne savais pas trop quoi faire/et en fait/je me trouve bien ici*/**Chercheur :** *Tu ne pouvais pas ne pas savoir*//**Dav :** *Oui mais après ne pas savoir/il faut faire une seconde générale/ou aller dans des lycées généraux*/**C :** *Mmh*/**Dav :** *Puis ça m'intéressait moins*/**C :** *Qu'est-ce qui ne t'intéressait moins au lycée général*//**Dav :** *Ben je ne sais pas/j'y suis jamais allé/*

Ces différentes logiques face à l'école sont encore cohérentes avec un rapport au travail qui distingue les deux groupes. Lors de la passation d'une seconde série d'entretiens, cette fois centrée sur le thème de l'exploitation agricole, les élèves de MFR portent des thématiques « agraristes » telles que le bonheur simple du repli sur soi que procurerait idéalement le travail à la campagne, la douceur modeste du labeur quotidien ou encore la virilité, les heures harassantes de travail tandis que les élèves du lycée mettent davantage en avant des modes de pensée complexe dans lesquels ils associent des contraintes environnementales et des demandes sociétales.

Encadré 3

EXTRAITS D'ENTRETIENS D'ÉLÈVES DE LA CLASSE DE MFR

« *Oui, parce qu'être dépendant des autres ce n'est pas trop mon truc », « t'es tout seul/tranquille/personne pour t'faire chier* »

« *non/ah ben non/si le matin tu sais à quelle heure tu te lèves/mais le soir tu finis quand t'as fini/mais le matin c'est levé à 6 heures/6 heures et demi/ça dépend des fermes/et puis y'en a qui se couche qu'à trois heures quand c'est la saison de tout ce qu'y a à faire avec les tracteurs/* »

EXTRAITS D'ENTRETIENS D'ÉLÈVES DE LA CLASSE DU LYCÉE

« Moi/ je vois/ dans ma commune/le maire fait attention à ce que les riverains ne viennent pas construire sur la terre agricole/ parce qu'il faut préserver la terre agricole/ […] ben disons que préserver les terres agricoles/c'est préserver l'agriculture locale/et donc éviter qu'il y ait trop d'impacts sur les productions/ mais c'est aussi préserver l'environnement/parce qu'après plus on prend de la terre agricole/plus les agriculteurs/parce qu'ils disposent de moins d'espace sont obligés d'intensifier le système/donc voilà un impact sur l'environnement qui est lié à la disponibilité des terres agricoles »

Ces contrastes entre les élèves de MFR et ceux du lycée constituent quelques indices de différences dispositionnelles. Elles ont leur pendant à la fois dans leurs rapports à l'école et au travail productif :

- les élèves de MFR actualisent des formes de rejet de l'école et des formes d'adhésions agraristes à la nature ;
- les élèves de la classe du lycée se situent dans une relation de plus grande proximité à la culture scolaire et possèdent une plus grande familiarité à construire un discours sur les pratiques agricoles.

Les différences entre les groupes soulèvent des interrogations au sujet des pratiques pédagogiques. Sont-elles adaptées aux inclinations des élèves, et si oui en quoi ? Une des manières de répondre à cette question peut consister en l'analyse des littératies portées par les différents documents pédagogiques (leçons, exercices, documents de travail) distribués aux élèves.

Encadré 4

LES LITTÉRATIES, UNE PERSPECTIVE CULTURALISTE DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

La notion de littératie, importée de l'anglais *literatie*, permet ici de faire quelques hypothèses sur les pratiques pédagogiques en ce qu'elles sont en grande partie médiées par les dispositifs écrits. Ainsi, les documents de consignes, la programmation d'exercices, l'ordre de la séance prévue sont autant d'éléments participant d'une prescription de l'activité enseignante. L'analyse de ces documents permet de montrer comment *a priori* la transmission de savoir est envisagée et quels types de processus réflexif sont à l'œuvre chez les enseignants lorsqu'ils préparent ces documents pour les distribuer et les commenter, et quels en sont les effets potentiels du point de vue des apprentissages.

Les documents choisis pour l'analyse sont des photocopies distribuées en classe. Ces documents constituent les ressources pour la construction de dossiers de stage. Ils comportent différents objets de savoirs, des consignes et parfois des exercices d'application de notions (savoir calculer une ration alimentaire par exemple). De façon plus précise, la manière d'ordonner des éléments dans les supports peut avoir des effets sur les façons d'aborder cognitivement le travail requis (Goody, 1977 ; 2007). Bien que pour Street (1984 ; 1995) et Heath (1986) les effets d'un support graphique ne peuvent être prédictibles parce que les littératies sont justement la résultante des processus d'interaction entre des ressources symboliques et l'éventail de dispositions des sujets. Néanmoins les univers qui s'y manifestent sont une composante de cette interaction et sont, à ce titre, pertinents à analyser. La manière de convoquer des univers est étudiée à partir de l'hybridation de deux types de littératie : la littératie du travail d'une part et la littératie scolaire d'autre part. Les types d'organisation donnent à voir des construits sociaux auxquels renvoient en outre les valorisations de certains éléments, par le biais de puces informatiques, de listes, de mises en retrait, c'est-à-dire par un ensemble de procédés sémiotiques.

L'idée d'une hybridation n'est pas propre à l'enseignement agricole, on pourrait d'ailleurs soutenir que toute littératie est hybridée par un ensemble de références qui s'étendent au-delà du sujet abordé et/ou de l'univers convoqué pour donner lieu à une plurilittératie (Masny, 2006). Dans le cas étudié, la littératie du travail, concept issue du courant anglo-saxon (*workplace litteratie* ; Hays, 1999), est utile dans la mesure où sont analysés les cours professionnels, c'est-à-dire ceux pour lesquels les élèves les plus éloignés de l'école déclarent avoir le plus d'intérêts. Puisque cette littératie est introduite dans l'école, elle ne peut être exclusivement celle du travail, elle est donc nécessairement scolarisée, c'est-à-dire hybridée et donne donc lieu à un type littératie scolaire (Geisler, 1994), à un registre spécifique qu'il faut objectiver. Le cas des supports portant sur le thème de l'alimentation du troupeau laitier, choisi parce qu'il est le thème le plus emblématique du baccalauréat dans la spécialisation élevage, permet de montrer des différences (Denis, Théret, 1994).

2. Pluralité des littératies dans l'école

2.1 Supports MFR : un outil du travail en lien avec des intérêts pragmatiques, un objet scolaire réduit à un ensemble de procédures

2.1.1. Un outil du travail en lien avec des intérêts pragmatiques

Les documents proposés aux élèves de MFR sont composés à chaque séance de trois ou quatre pages ordonnées sur un grand thème découpé en sous-thèmes (voir annexes). Le thème de l'alimentation du troupeau laitier comprend par exemple un découpage en quatre sous-thèmes. Le premier de ces

découpages est relatif à l'organisation globale de l'exploitation. Le second porte sur l'alimentation de chaque type d'animal présent sur l'exploitation (annexes 1 et 2). Ces deux sous-thèmes sont suivis par le calcul des stocks de fourrages disponibles (par cubage des silos, par pesée géométrique, annexe 3). Enfin, figure un tableau représentant un bilan fourrager, c'est-à-dire un outil permettant de comparer le plan de rationnement alimentaire prévisionnel avec les stocks d'aliments de l'exploitation (annexe 4). Ce dernier élément clôt la construction logique de l'ensemble du thème et a un rôle bien spécifique : il donne la direction cognitive de l'activité prévue, laquelle consiste en l'évaluation de l'équilibre entre d'une part les stocks d'aliments présents et d'autre part les besoins en consommation. En conséquence, les supports se lisent à partir de cet objectif, de façon circulaire et non par une succession de sous-thème en sous-thème. Autrement dit, il faut prendre connaissance de l'ensemble des documents pour en construire le sens dans une perspective propre aux préoccupations pragmatiques d'un exploitant : implicitement il s'agit de savoir si l'exploitation dispose d'assez de fourrage pour « tenir » une année. Cette construction cognitive attendue n'est jamais pleinement consignée dans l'écrit et repose sur l'interprétation du tableau final, qui dépend d'une acculturation aux pratiques sociales du travail (Barton, Hamilton, 1998 ; 2010; Halliday, Hasan, 1985).

Dans le détail de chacun des sous-thèmes, est proposé un second travail dont l'objectif, toujours implicite, vise à établir un diagnostic en vue de proposer des pistes d'optimisation, suite au premier constat établi (entre stocks et consommation). Les critères qui composent chacun de ces items sont donc à rapporter à l'objectif de rationalisation des fourrages et de réduction des coûts (éviter de trop stocker, éviter des pertes, éviter aussi l'approvisionnement de fourrage extérieur). Cette recherche d'optimisation justifie la présence de nombreux critères hétérogènes qui sont à tester en fonction de leur pertinence au regard des types de situations de travail observables ou déductibles. Cette hétérogénéité peut contribuer à brouiller les attendus cognitifs si les élèves ne sont pas familiarisés à ce qu'il convient d'en faire.

Ce brouillage potentiel est d'autant plus à souligner que les critères technico-économiques[1], permettant traditionnellement de faire ce travail, sont posés à côté d'autres critères de nature différente : soit d'ordre informatif[2], soit repris à la science appliquée[3]:

Encadré 5

UNE MULTIPLICITÉ DE CRITÈRES DE DIFFÉRENTE NATURE

3/ LE RATIONNEMENT des reproductrices (éléments à réutiliser pour le bilan fourrager…)

- Plan d'alimentation sur l'année (graphique, schéma) avec les quantités (kg MS /j)
- Calcul d'une ration hivernale (UF, PDI, P, Ca) : Ration de base, concentré correcteur, concentré de production. (commentaires)
- Complémentation selon le niveau de production (plan de distribution des concentrés)

En outre, les points de suspension, placés à de multiples endroits suggèrent que tous les critères présentés ne sont pas nécessairement utiles et qu'il convient de savoir les choisir, voire de savoir en proposer d'autres. Participe encore de cette flexibilité la possibilité d'échanger les critères proposés. Par exemple, « *productivité* » et « *intensification* » (voir extrait ci-dessus) sont deux éléments sans lien entre eux, que ce soit en termes de connaissances comme en termes de hiérarchisation des concepts car il n'est pas plus pertinent de penser la productivité avant l'intensification que le contraire. La plasticité des critères, dont

[1] « Niveau génétique », « niveau de production », « effectifs et chargements », « âge moyen à la première saillie » et à « la première mise-bas », « pourcentage de renouvellement », « nombre de mises-bas par mois », etc.
[2] « Équipements utilisés », « nombre de distributions par jour », « temps passé » etc.
[3] « UF » (Unité fourragère), « PDI » (Protéines Digestibles dans l'Intestin), « P » (Phosphore), « Ca » (Calcium), etc.

la liste s'apparente à un pense-bête, ne peut être comprise directement que par une acculturation à des outils génériques dont l'usager sait *a priori* qu'il faut procéder à un tri afin d'en faire à chaque fois un objet singularisé pour une exploitation unique, avec l'objectif d'amélioration des coûts de production.

Encadré 6

PLASTICITÉ DES SUPPORTS

1/ Les OBJECTIFS DE L'ELEVEUR

= Objectifs et choix de l'exploitant pour la conduite de l'ensemble du troupeau:

- Productivité : niveau génétique, niveau de production, choix des concentrés…
- Intensification : effectifs et chargement,
- Système fourrager : choix des fourrages
- Choix des approvisionnements (pour le troupeau) et de la commercialisation

Les supports de la MFR requièrent une familiarisation à un espace socioculturel technico-économique tel que celui d'un exploitant dans la pratique de son activité pour en garantir l'efficacité. Ils peuvent en outre devenir des outils de discussion entre agriculteurs dans la mesure où les types de visées cognitives pragmatiques (il s'agit de conduire une exploitation sans perdre d'argent) pourraient tendre à installer des *events litteraties* autour de comparaisons entre pairs, de consultation avant de prendre des décisions. Dans cette perspective, dans leur composante professionnelle, ces supports ouvrent des perspectives larges de recherche de conduites efficaces. En revanche du point de vue rédactionnel, ce que ces supports permettent est plus restreint. En effet, ce type de littératie privilégie un ensemble d'ajustements visant à simplifier l'activité d'écriture scolaire et des modes de pensée qui l'accompagnent.

2.1.2. Un plan de rédaction pré-pensé

Plusieurs éléments restreignent l'écrit des élèves dans la mesure où des modèles, un plan pré-pensé et des formes d'injonctions de passage à l'écrit à des endroits ciblés ponctuent les supports. Le cas des introductions contenant des énoncés archétypaux pouvant être reproduits en l'état est emblématique de ces modes de faire :

« *L'alimentation est l'un des éléments les plus importants influençant les résultats technico-économiques d'un atelier de ruminants.* »

Nous en donnons ci-dessous un autre exemple, repris à un document portant sur une autre thématique afin de montrer la récurrence du phénomène :

« *Reproduction, alimentation, conduite sanitaire, conditions de logement influencent de manière importante les résultats du troupeau. Observons ces différents points, sur les reproductrices.* »

Outre ce premier élément, la rédaction des élèves est contrainte par des injonctions à écrire à des endroits précisés (et donc pas à d'autres). Ces injonctions se traduisent notamment par la séparation entre d'un côté des demandes d'information (qui se réduisent à quelques chiffres ou quelques mots en face d'un indicateur) et de l'autre l'exigence du commentaire. Les commentaires que doivent produire les élèves sont spatialisés sur le document par un symbole proche d'un panneau de signalisation (un triangle qui pointe vers le bas).

Encadré 7

DES TYPES D'ÉCRITS SÉPARÉS

2/ DISTRIBUTION ET TYPE DE RATIONNEMENT

- Choix du type de rationnement
- Équipements utilisés pour la distribution des fourrages et concentrés
- Nombre de distributions, heures… selon les saisons. Temps passé par jour.
- Précautions au déstockage et à la distribution pour avoir un fourrage de qualité et une consommation maximum.

∇ ***Commentaires:*** Intérêts, Inconvénients de ces moyens de distribution- Incidences.

Ces aménagements scolaires sont indicatifs de ce que l'enseignant a construit du rapport des élèves à l'écrit et donc du type de littératie qu'il leur suppose. Néanmoins un des principaux point à noter dès à présent est que si l'enseignant propose un outil de travail focalisé sur des préoccupations quotidiennes (ne pas gaspiller d'aliment et donc ne pas perdre d'argent) et une littératie scolaire *a minima* où les consignes sont simplifiées à un style télégraphique (parfois il n'existe pas de verbes dans les consignes, réduisant d'autant le rôle du langage écrit), cette proposition correspond point par point aux revendications des élèves soulignées en première partie de cette contribution (travailler dur et vivre modestement d'une part, éviter l'école d'autre part).

2.2. Supports dans la classe du lycée : des formes littératiées académiques

2.2.1. Des ressources pour s'initier à l'analyse technique d'un environnement de travail

Les supports distribués dans la classe du lycée constituent des ressources littératiées plus académiques comparativement à la classe de MFR. D'ailleurs, la multiplicité des documents distribués en est déjà un indice. En effet, alors qu'en MFR il existe un seul type de support, au lycée quatre types différents de documents sont distribués aux élèves en correspondance avec des activités scolaires spécifiques. Ces quatre documents peuvent être ordonnés sous deux grandes catégories : cours magistral (documents de type 1 : apports notionnels, documents de type 2 : devoirs sur table) et travaux dirigés (documents de type 3 : préparation à des types de questionnements en stage, documents de type 4 : consignes pour la réalisation d'un dossier de stage). La présence d'un même document pour des activités multiples en MFR *versus* l'usage de documents différents pour des modalités de cours et des activités différentes n'est pas sans rappeler le cahier du jour au primaire et le classeur au secondaire (Chartier et Renard, 2000).

Concernant plus précisément l'organisation des ressources pédagogiques du lycée, le cours est introduit par une visite d'exploitation en groupe classe et se clôture avec le support de consignes pour la réalisation du dossier. Par souci de comparaison avec les MFR, on présentera plus précisément les documents de type 4, c'est-à-dire les supports en relation avec la rédaction des dossiers. Dans cette dernière étape du cours, les élèves doivent chercher par eux-mêmes de l'information pour caractériser l'exploitation où ils effectuent un stage. Ces recherches d'information ont été initiées par une visite collective d'une exploitation et par le document de type 3 (le questionnaire de stage), alors qu'en MFR les élèves étaient directement plongés dans la complexité des situations de travail. De la même façon, la reprise de l'information, pour en faire un objet d'analyse de l'exploitation, a été initiée par les documents de type 1 et 2 (cours et les devoirs sur table). Là encore, les élèves de MFR étaient supposés suffisamment acculturés aux préoccupations techniques des exploitants pour savoir choisir par eux-mêmes des critères en fonction des situations qui se posaient face à eux.

Dans ces documents de type 4, les éléments de la recherche sont explicitement rappelés comme pour marquer, par la répétition, « *durablement les esprits* » (Vincent, 1980). Il y est demandé d'indiquer les ressources de l'exploitation en termes de fourrage (le calendrier fourrager), les éléments qui permettent d'expliquer ce calendrier fourrager (type de terre, conditions climatiques, cycle de production par

exemple). Dans un second temps, les élèves sont incités à entrer dans une activité d'analyse donnant lieu à une interprétation des valeurs alimentaires (le calcul de ces valeurs par exploitation est souvent réalisé par un service de la chambre d'agriculture) et les mettre en regard avec les pratiques culturales des exploitants. Il s'agit de produire un texte argumenté en prenant en compte les résultats construits par les services de la chambre d'agriculture (des valeurs alimentaires faibles pouvant s'expliquer par les contraintes qu'offre un environnement) tout autant que les pratiques d'éleveurs (c'est-à-dire des pratiques et des objets qui font habituellement autorité). À partir des valeurs alimentaires, les élèves indiquent quels seraient les effets produits par la ration distribuée sur la production laitière en procédant à l'évaluation entre la ration et la couverture des besoins de l'animal. En outre, ils doivent indiquer quelles sont les conséquences sur le métabolisme du troupeau. Enfin, il est demandé de comparer les coûts que représente le poste de l'alimentation sur l'exploitation du stage en s'aidant de moyennes d'exploitation, là encore pour objectiver des résultats et des pratiques, et ce faisant, d'indiquer d'éventuelles singularités d'exploitation, de réaliser un état des lieux des aspects techniques et économiques du travail. Ces différentes caractéristiques tendent à développer une attitude critique dans la mesure où les constats et les pratiques font l'objet d'une analyse, elle-même guidée par l'organisation des différents types de supports.

Encadré 8

UNE ORGANISATION VERTICALE

BAC PRO CGEA / DOSSIER TECHNIQUE LAIT

TRAVAIL A REALISER AU COURS DU PREMIER STAGE

I. Chemise n°2 : le rationnement du troupeau laitier

1) Construire le calendrier fourrager de vaches laitières en indiquant:

- la nature des fourrages consommés
- la quantité moyenne de fourrage consommée / vache /jour

2) Collecter les éléments qui expliquent le choix de ce calendrier fourrager :

- les objectifs de l'éleveur
- le cycle de production du cheptel
- les surfaces fourragères (surfaces disponibles, éloignement des parcelles..)
- conditions agro-climatiques, choix des cultures fourragères
- équipements de distribution
- organisation du travail
- économiques (coûts alimentaires, coûts fourragers, coûts de concentré.....)

(Ce travail rejoint le travail à réaliser dans le rapport de stage et le dossier technique fourrages)

3) Construire le plan d'alimentation hivernal

- type de ration (complète, semi-complète ...)
  Quelles sont les raisons qui ont amené l'éleveur à choisir **ce** type de ration

- nature et quantités de fourrages distribués
  Analyses de fourrages :
  - collecter quelques exemples
  - que penser des résultats
  - quelle utilisation par l'éleveur

- nature et quantités des concentrés distribués (correcteur, concentré de production, rythme de distribution.)
  - lesquels ? collecter des étiquettes d'aliments
  - comment sont-ils choisis (aspects zootechniques, économiques)

- complémentation minérale et vitaminique
  - quel CMV (étiquette)
  - quelle quantité / animal / jour
  - quel prix / kg

D'un point de vue sémiotique, la centration de l'écrit sur l'objet de l'alimentation partage avec le support en MFR une organisation par items dans le premier séquençage et comme en MFR aucun indice sémiotique ne précise ce que les élèves doivent déduire de cette information :

Encadré 9

DES ITEMS SPÉCIFIQUES

I. Chemise n°2 : le rationnement du troupeau laitier

1) Construire le calendrier fourrager de vaches laitières en indiquant:

- la nature des fourrages consommés
- la quantité moyenne de fourrage consommée / vache /jour

2) Collecter les éléments qui expliquent le choix de ce calendrier fourrager :

- les objectifs de l'éleveur
- le cycle de production du cheptel
- les surfaces fourragères (surfaces disponibles, éloignement des parcelles..)
- conditions agro-climatiques, choix des cultures fourragères
- équipements de distribution
- organisation du travail
- économiques (coûts alimentaires, coûts fourragers, coûts de concentré.....)

Le nombre d'items est toutefois moins important comparativement à celui des MFR. Ces items sont en outre en relation plus étroite avec la spécificité du thème étudié. De même, les questions posées dans le support du lycée sont d'autres traits qui différencient ces supports de ceux des MFR qui n'en contenaient pas. Mais au-delà de ces aspects descriptifs, les questions posées aident, de par leurs formulations, à entrer dans une activité de justification, obligent les élèves à dépasser l'écriture d'indicateurs pour mettre en œuvre des écrits analytiques, argumentatifs, ou encore justificatifs (« *Quelles sont les raisons qui ont amené l'éleveur à choisir ce type de ration* », « *que penser des résultats* », « *comment (les concentrés) sont-ils choisis ?* »).

2.2.2. Des littératies plus classiquement scolaires

On le comprend, les supports du lycée sont une hybridation différente de littératies et donnent lieu à un type de littératie scolaire contrastée comparativement à celle mise en œuvre en MFR. Le métier est transformé en un objet de scolarisation, en d'autres termes le métier est professionnalisé et devient enseignable, énonçable, partageable (Dubar, Tripier, 1998). Les différences entre les supports des institutions s'étendent à l'activité scolaire de rédaction. En effet, alors que l'écrit était réduit en MFR et qu'un modèle l'accompagnait, il en va tout autrement dans la classe du lycée puisqu'il est l'activité principale contenue dans les supports. Il s'agit de produire un texte en son entier, c'est-à-dire de construire un écrit cohérent, long, en lien avec une méthode de raisonnement (décrire des résultats, en donner une interprétation au regard de contraintes environnementales, évaluer les valeurs alimentaires sur la production laitière, étudier les incidences techniques et économiques de la ration). Dans cette perspective, l'écrit prend les traits d'une rédaction scientifique scolaire, par emboîtement d'hypothèses, d'analyses et d'interprétations tandis qu'en MFR les élèves peuvent poser un ensemble de chiffres en correspondance avec des indicateurs pour ensuite en faire un commentaire, lui-même détaché d'autres critères techniques appelant de nouveaux commentaires. Ces différences fortes de sollicitation dans l'activité écrite donnent lieu à la production d'un texte ponctuel en MFR (aux endroits convenus) à un texte continu au lycée. Socialement, l'analyse des différents documents montre que se diffusent, dans les interstices des supports, des principes pédagogiques, des valeurs en correspondance avec des publics. En effet, les supports de MFR étudiés semblent en écho avec les déclarations des élèves lorsqu'ils énoncent *ne pas aimer l'école, et apprendre par le travail.* Parallèlement aux déclarations des élèves, les supports

contiennent des objets de savoirs de métier immédiatement utiles et des littératies scolaires assouplies contenant un ensemble d'aides, voire d'évitement de l'activité de l'écrit. Par miroir, les élèves du lycée énoncent des arguments plus généraux et théoriques sur le travail (« *espace agricole* », « *intensification* » et « *préoccupations sociétales* ») tout en légitimant l'école et font face à des littératies beaucoup plus génériques.

Conclusion : des élèves et des littératies ? Quelques pistes de réflexion

Les élèves de la classe de MFR expriment leur volonté de s'insérer professionnellement dans un milieu qui leur est peu familier, tout autant que pour échapper à l'école. Par contraste, les élève du lycée souhaitent plutôt repousser leur entrée dans la vie active et profiter des possibilités qu'offre la temporalité scolaire, « *temps libre et libéré des urgences du monde qui rend possible un rapport libre et libéré à ces urgences, et au monde* » (Bourdieu, 1997, p. 10), pour mettre à distance le « *faire* » et la « *pratique* ».

Or, les pratiques pédagogiques retrouvées dans les interstices des supports sont en cohérence avec les formes d'apprentissage privilégiées par les élèves. Ces dimensions associées indiquent, dans le cas considéré, que l'alternance peut remplir sous une même appellation de diplôme des fonctions qui réfèrent à des domaines de compétences éloignées : spécifiques et contextuelles d'un côté, génériques et explicatives de l'autre. Dans un cas, la formation relève plutôt d'une logique de validation dans laquelle la présence en stage est décisive et où les questions s'y résolvent de manière circulaire et autoentretenue, de l'autre elle repose plutôt sur des évaluations critériées par le biais de *curricula* plus académiques.

Les différentes ressources littératiées mises au jour à partir des documents distribuées à deux publics d'élèves contrastés constituent le socle de l'analyse. Un des enseignements est qu'il coexiste une pluralité de littératies scolaires au sein de l'enseignement agricole, donnant lieu à un travail cognitivement différent malgré le processus institutionnel d'unification qu'a connu ce dernier (par les diplômes délivrés, les *curricula*…). En effet, ces différentes littératies centrent inégalement soit sur des préoccupations au travail soit sur son analyse, réduisent la part de l'écrit ou au contraire en font une activité centrale favorisant ainsi des appropriations du travail libérées de son urgence. Une prolongation possible de ce travail pourrait consister à comparer l'enseignement agricole avec d'autres niveaux de formation et d'autres spécialités en vue de savoir si la subordination de l'école à des objets d'expérience est une modalité pédagogique générique adressée plutôt aux élèves en difficulté ou si elle est spécifique à la classe observée.

Bibliographie

Barton D., Hamilton M. (1998), *Local literacies: reading and writing in one community*, London, Routledge.

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

Broccolichi S., Sinthon R. (2011), « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives », *Revue française de pédagogie*, n° 175, p. 15-38.

Chartier A-M., Renard P., (2000). « Cahiers et classeurs, les supports ordinaires du travail scolaire », *Repères*, n° 22, p. 135-159.

Denis B., Theret M. (1994). « Les grands traités de zootechnie et leur conception de cette discipline. Ethnozootechnie », *La zootechnie et son enseignement*, n° 54, p. 3-24.

Dubar C., Tripier P. (1998), *Sociologie des professions*, Paris, A. Colin.

Geisler C. (1994), *Academic literacy and the nature of expertise: Reading, writing and knowing in academic philosophy*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Goody J. (2007), *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, Paris, La Dispute.

Goody J. (1977), *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit. Ed., orig. (1977, *The domestication of the savage mind*, Cambridge, Cambridge University Press).

Halliday M.A.K., Hasan R. (1985), *Language, Context and Text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Deakin University Press, Geelong, Victoria.

Hays S. (1999), *The ABCs of workplace literacy*, Workforce, n° 78 (4), p. 70-74.

Heath S-B. (1986), « Issues of parent involvement and literacy », Communication présentée dans le cadre du Symposium de Trinity College, Trinity College, Washington, DC, 6-7 juin.

Hervieu B., Pursaigle F. (2013), *Sociologie des mondes agricoles*, Paris, Armand Colin, coll. « U Sociologie ».

Masny D. (2006), « Learning and Creative Processes: A Poststructural Perspective on Language and Multiple Literacies », *International Journal of Learning*, n° 12(5), p. 149-156.

Millet M., Thin D. (2004), « La déscolarisation comme parcours de disqualification symbolique », in *La déscolarisation*, D. Glasman, F. Œuvrard (ed), Paris, La Dispute.

Poupart J., Rains P., Pires A. P., (1983), « Les méthodes qualitatives et la sociologie américaine », *Déviance et Société*, VII(1), p. 63-91.

Street B. (1984), *Literacy in theory and practice*, Cambridge, Cambridge University Press.

Vincent G. (1980), *L'École primaire française, Étude sociologique*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'Homme.

Annexes

SUPPORTS MFR

Annexe1

BAC PRO 1 - CGEA – PA
Système Dominante Elevage

Octobre 2008

DOSSIER Animal N°1

Élevage des ruminants:ALIMENTATION du TROUPEAU REPRODUCTRICES ENTRE 2 MISES BAS et ANIMAUX de RENOUVELLEMENT BILAN FOURRAGER

► ***Page de garde*** (Nom prénom, date, titre du dossier...)
► ***Fiche signalétique de présentation de l'exploitation***
(à réutiliser pour tous les dossiers)

► ***Introduction à créer***
(Ex :L'alimentation est l'un des éléments les plus importants influençant les résultats technico-économiques d'un atelier de ruminants et la productivité d'un troupeau entre 2 mises bas. Relevons les données du **rationnement du troupeau reproducteur et de renouvellement.**)

1/ Les OBJECTIFS DE L'ELEVEUR

= Objectifs et choix de l'exploitant pour la conduite de l'ensemble du troupeau:
- Productivité : niveau génétique, niveau de production, choix des concentrés...
- Intensification : effectifs et chargement,
- Système fourrager : choix des fourrages
- Choix des approvisionnements (pour le troupeau) et de la commercialisation

∇ ***Commentaires:*** Intérêts, Inconvénients de ces choix et incidences sur la conduite du troupeau, l'organisation du travail, ...

2/ DISTRIBUTION ET TYPE DE RATIONNEMENT

- Choix du type de rationnement
- Équipements utilisés pour la distribution des fourrages et concentrés
- Nombre de distributions, heures... selon les saisons. Temps passé par jour.
- Précautions au déstockage et à la distribution pour avoir un fourrage de qualité et une consommation maximum.

∇ ***Commentaires:*** Intérêts, Inconvénients de ces moyens de distribution- Incidences.

3/ LE RATIONNEMENT des reproductrices (éléments à réutiliser pour le bilan fourrager...)

- Plan d'alimentation sur l'année (graphique, schéma) avec les quantités (kg MS /j)
- Calcul d'une ration hivernale (UF, PDI, P, Ca) : Ration de base, concentré correcteur, concentré de production. (commentaires)
- Complémentation selon le niveau de production (plan de distribution des concentrés)

∇ ***Commentaires:*** raisons du choix des fourrages et concentrés, évolution...

4/ LE RATIONNEMENT des animaux de renouvellement

- Objectifs et choix de l'exploitant pour la conduite du renouvellement

- Age moyen à la 1ère saillie
- Age moyen à la 1ère mise bas
- Nombre de 1ères mise bas / nombre total de mises bas sur 12 mois (= % renouvellement réel)
- Époques des 1ères mises bas : nombre de 1ères mises bas par mois

➔ Graphique mensuel des mises bas (génisses) sur un an

∇ ***Commentaires:*** Intérêts, Inconvénients de ces choix et incidences sur la conduite du renouvellement du troupeau, l'organisation du travail, ...

Annexe 2

BAC PRO

REALISATION D'UN BILAN FOURRAGER

Au printemps, à partir des surfaces mises en place (= assolement fourrager) il est prévu de récolter des fourrages pour l'hiver : foin, ensilages d'herbe ou maïs, paille, choux ...

A l'automne, ces fourrages sont stockés, et les stocks qui correspondent plus ou moins aux prévisions doivent être contrôlés et confrontés aux besoins du cheptel, en établissant des rations. On peut alors comparer les stocks disponibles et les besoins du cheptel. Cette démarche, appelée BILAN FOURRAGER, comprend 4 étapes :

1) L'inventaire des stocks fourragers

Il se réalise soit par :

- *CUBAGE* pour les silos (ensilages, betteraves ...) avec l'appréciation de la densité pour calculer le tonnage.
- *COMPTAGE* pour les stocks de foin, paille, en bottes ou balles.
- *PESEE* d'échantillons (pesée géométrique) pour les fourrages encore sur pied (choux ...)

2) L'inventaire des LOTS D'ANIMAUX

Groupés par catégories, en fonction de :

. objectifs de production
. stade physiologique
. âge, poids ...

3) Un Plan de RATIONNEMENT pour chacun des lots (voir fiche)

Ce plan de rationnement est à envisager sur 12 mois, mais la date de fin sera variable pour chaque fourrage, selon la date de la prochaine récolte.

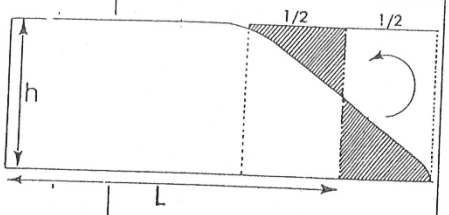
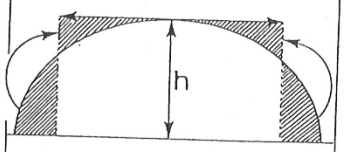
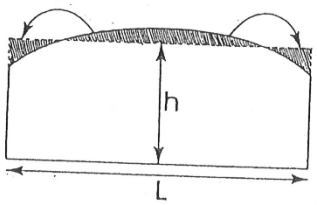
Ex : . 15/04 pour ensilage d'herbe
. 15/06 pour foin
. 15/10 pour ensilage maïs.

4) LE BILAN proprement dit

= Comptabiliser les besoins pour chaque fourrage (en tenant compte de tous les lots) pour comparer aux stocks disponibles.

- Le cubage

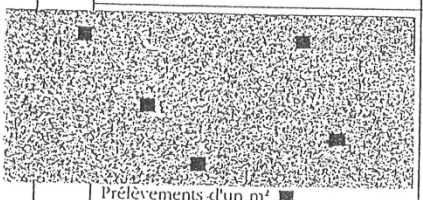
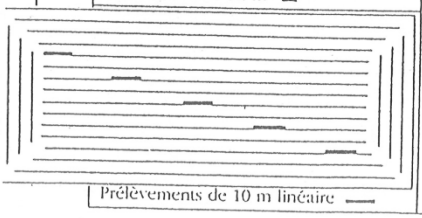
Techniques de cubage d'un silo

Face du silo	Détermination théorique des dimensions
 Face longitudinale	La longueur "L" du parallélipipède est définie en tenant compte du bord incliné. On suggère de diminuer d'un demi la dimension de la base du triangle.
 Vue de coupe d'un silo "taupinière"	Il en est de même des deux faces inclinées du silo taupinière. La hauteur est égale à la hauteur réelle du silo.
 Vue de coupe d'un silo "couloir"	Avec le silo couloir, la largeur est égale à l'écartement entre les murs, mais la hauteur est à moduler en fonction de la situation.

- La pesée géométrique

Cette technique est utilisée pour les fourrages en pâture (choux, colza...) ou avant récolte (maïs, ensilage, betteraves...).

Méthologie et application pratique

Techniques d'évaluation	Commentaires	Enchaînement des calculs
 Prélèvements d'un m²	On prélève des échantillons au mètre carré ou au mètre linéaire suivant la culture (semis à la volée ou en ligne) sur une surface précise et des prélèvements représentatifs de la parcelle.	Rendement/ha = (Brut) Poids moyen/m² x 10000
 Prélèvements de 10 m linéaire	Remarque : la précision de la pesée géométrique est assez difficile à opérer. De plus, il convient de tenir compte des pertes aux champs de l'ordre de 5 % à 15 %.	Rendement/ha (Brut) = $Rd^t = \frac{\frac{10000}{e}}{l} \times p$ e = écartement des rangs l = longueur d'un prélèvement p = Poids moyen d'un prélèvement

BAC PRO 1 - CGEA – PA

Octobre 2008

Système Dominante Elevage

BILAN FOURRAGER

NOM:

Prénom:

PLAN DE RATIONNEMENT PREVISIONNEL du: au:

LOTS	Mois	nov	déc	janv	fév	mars	avril	mai	juin	Juil	Août	sept	oct	BESOINS (Tonnes de Mat sèche)					
	Jours	30	31	31	28	31	30	31	30	31	31	30	31	1)	2)	3)	4)	5)	6)
	EFFECTIFS													MAIS	HERBE				PAILLE
	Nbre de rations													ensil	ensil	enruban	pâture	foin	
	1) Maïs ensil																		
	2) Herbe ensil																		
	3) Enrubanage																		
	4) pâturage																		
	5) foin																		
	6) paille																		
	EFFECTIFS													MAIS	HERBE				PAILLE
	Nbre de rations													ensil	ensil	enruban	pâture	foin	
	1) Maïs ensil																		
	2) Herbe ensil																		
	3) Enrubanage																		
	4) pâturage																		
	5) foin																		
	6) paille																		
	EFFECTIFS													MAIS	HERBE				PAILLE
	Nbre de rations													ensil	ensil	enruban	pâture	foin	
	1) Maïs ensil																		
	2) Herbe ensil																		
	3) Enrubanage																		
	4) pâturage																		
	5) foin																		
	6) paille																		
	EFFECTIFS													MAIS	HERBE				PAILLE
	Nbre de rations													ensil	ensil	enruban	pâture	foin	
	1) Maïs ensil																		
	2) Herbe ensil																		
	3) Enrubanage																		
	4) pâturage																		
	5) foin																		
	6) paille																		
	EFFECTIFS													MAIS	HERBE				PAILLE
	Nbre de rations													ensil	ensil	enruban	pâture	foin	
	1) Maïs ensil																		
	2) Herbe ensil																		
	3) Enrubanage																		
	4) pâturage																		
	5) foin																		
	6) paille																		

COMMENTAIRES

BESOINS REELS
DISPONIBLE
DIFFERENCE

RECAPITULATIF des STOCKS AU:

FOURRAGES		DIMENSIONS L	I	H	Volume (m^3)	Dté kg/m^3	POIDS T de cMS	TONNAGE tot/ fourrage
MAIS ensil	silo 1							
	silo 2							
	silo 3							
	silo 4							
HERBE ensil	silo 1							
	silo 2							
	silo 3							
	silo 4							
HERBE autre		Nbre bottes				kg/botte		
	Enrubanage 1							
	Enrubanage 2							
	Enrubanage 2							
	Foin 1							
	Foin 2							
	Foin 3							
PAILLE		Nbre bottes				kg/botte		
	Stock 1							
	Stock 2							
	Stock 3							
Autres Fourrages		L	I	H	m^3	kg/m	Tonnes	
Betteraves	silo 1							
	silo 2							
Sur pied		ha				T/ha		
	choux							
	colza							
	autres 1							
	autres 2							

I.3. Organisations des systèmes de formation
Comparaisons internationales
(Atelier 1)

Vers une convention de formation alternante ?
Une comparaison de l'apprentissage en France, Suisse et Italie

Maël Dif-Pradalier[*], *Samuel Zarka*[**]

En Suisse, le faible taux de chômage des jeunes actifs[1] est régulièrement associé au système dual de formation. Celui-ci oriente près de trois jeunes suisses sur quatre vers une filière professionnelle, principalement par apprentissage[2]. Fondé sur une alternance école-entreprise, ce système est fréquemment plébiscité comme mode de formation professionnelle à même d'assurer la transition école-travail et de favoriser l'insertion professionnelle (par ex. ILO, 2012), et partant, comme un facteur de performance économique (par ex. Garçon, 2011). Or, depuis les années 1990, les gouvernements successifs en France et en Italie ont largement recouru à l'extension de l'apprentissage dans la réforme de leurs institutions de formation respectives, déclarant s'inspirer en cela du modèle dual, tel qu'il existe en Suisse[3].

L'analyste est ainsi amené à interroger dans quelle mesure les systèmes de formation de ces pays, entre autres, convergent effectivement vers la référence que constitue la Suisse, ainsi que les résultats de cette convergence. En examinant les évolutions des logiques de formation en Suisse, France et Italie, nous verrons que la formation par apprentissage peut être appréhendée comme vecteur d'institutionnalisation d'une logique de formation qui transforme le modèle dual lui-même et que nous proposons d'expliciter en termes de *convention alternante de formation*[4]. De manière transversale aux trois pays étudiés, l'apprentissage pourra alors être conçu en tant qu'outil au service de la flexibilisation du marché du travail (paragraphe 1).

La réforme de l'apprentissage ne doit cependant pas masquer la singularité des évolutions en cours pour chacun des pays étudiés. En effet, les héritages institutionnels propres à chaque histoire nationale, voire locale (régionale/cantonale), ainsi que les usages spécifiques aux branches, entreprises et centres de formation, interdisent de réduire la trajectoire d'un pays à celle d'un autre de manière uniforme. Du point de vue des pouvoirs publics, ces héritages respectifs impliquent ainsi des priorisations et des mises en œuvre chaque fois spécifiques des politiques de réforme. Avoir dégagé préalablement l'idéal normatif, commun à ces pays, de la réforme de la formation professionnelle sous les traits d'une convention alternante, nous permettra ainsi, en second lieu, de considérer les voies par lesquelles chaque État tente de l'instaurer (paragraphe 2).

---

[*] Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) et Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (Supsi).
[**] Laboratoire interdisciplinaire de sociologie économique (LISE), UMR CNRS 3320.

[1] D'après l'OCDE, le taux de chômage en 2013 des 15-24 ans est de 8,5 % en Suisse, contre 23,9 % en France et 40 % en Italie (Source : http://stats.oecd.org/viewhtml.aspx?datasetcode=LFS_SEXAGE_I_R&lang=fr).

[2] En Suisse, le terme d'apprentissage désigne à la fois la formation professionnelle scolarisée en école, dite de métiers, et l'alternance entre école et entreprise, dite apprentissage dual, qui est la voie de formation professionnelle la plus répandue. Dans cette étude, l'emploi du terme d'apprentissage sans autre précision renverra, pour les cas suisse, français et italien, à sa forme alternante.

[3] Le système dual est aussi très implanté et valorisé en Allemagne et en Autriche.

[4] Rappelons qu'en France, l'apprentissage ne désigne qu'une des modalités de formation en alternance entre école et entreprise, une autre forme notable étant le contrat de professionnalisation. Le choix de parler de convention *alternante*, et non apprentie, procède ainsi de l'extension plus vaste de cette notion.

1. Cadre théorique et méthodologie

Afin de suivre les évolutions nationales des institutions de formation professionnelle en France, Suisse et Italie, nous nous basons sur la typologie élaborée par E. Verdier (2001) qui propose de considérer les régimes nationaux de formation et d'éducation comme un « mix » de trois conventions fondatrices : méritocratique, professionnelle et marchande. Fonctionnant comme des idéaux-types, ces conventions recouvrent des dispositifs d'éducation et de formation ainsi que les usages et représentations qui les confirment. À chacune d'entre elles correspond une régulation particulière de ces dispositifs adossée à un registre propre de justification : le mérite dans la convention méritocratique, la maîtrise professionnelle dans la convention professionnelle et le juste rapport qualité/prix dans la convention marchande (Verdier, 2001, p. 13). Les traits propres à ces conventions sont synthétisés dans le tableau suivant.

Tableau 1

PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DES CONVENTIONS EN MATIÈRE DE FORMATION DES JEUNES[5]

Convention	Professionnelle	Méritocratique	Marchande
Certification	Qualification reconnue	Diplôme d'État	Compétence homologuée
Nature du programme	Règlement négocié	Normes académiques	Hors champ
Portée de la formation	Règles professionnelles	Signal d'aptitudes	Capital humain
Conception de la compétence	Maîtrise d'un métier	Niveau d'études	Portefeuille de savoirs opérationnels
Espace de valorisation privilégié	Marché professionnel	Marché interne	Marché externe
Acteur pivot de la formation	Entreprise	Lycée professionnel	Prestataire de services
Acteur central de la régulation institutionnelle	Partenaires sociaux de branche	Etat	Employeurs

Le régime d'éducation et de formation de la plupart des États européens organise ces différentes conventions en fonction de son histoire sociale et politique, *« ce qui se traduit, en général, par la prédominance de l'une d'entre elles »* (Verdier, 2001, p. 14).

En France, comme l'indique Verdier, *« la méritocratie s'accompagne d'un tripartisme (État, syndicats et patronat) qui contribue à définir les diplômes professionnels, articulés de longue date avec nombre de professions »* (*ibid.*). La convention marchande, quant à elle, a fortement contribué à la mise en place des BTS tertiaires et commerciaux, et prédomine en matière de formation continue des salariés (*ibid.*).

En Suisse, le régime d'éducation et de formation est dominé par une convention professionnelle, que le modèle dual exprime exemplairement. Dans ce contexte, la forte implication des pouvoirs publics dans l'organisation de la formation s'articule à celle des partenaires sociaux, et plus particulièrement des entreprises et organisations professionnelles (*i.e.* organisations d'employeurs), qui décident de l'essentiel des contenus de la formation, des conditions d'accès et des règles de fonctionnement du marché des places d'apprentissage[6].

[5] Tableau issu de : Verdier, 2001, p. 14.

[6] Le concept de marché des places d'apprentissage, largement repris par l'ensemble des acteurs en Suisse, fait référence à l'ensemble des institutions, règles et usages qui déterminent et encadrent les rapports entre offre et demande de places d'apprentissage. En Suisse, les pouvoirs publics communiquent régulièrement sur l'état du

L'Italie appartient à un groupe particulier, celui des pays du sud de l'Europe, qui combinent un investissement public dans la formation professionnelle plus fort que dans les pays « libéraux » (comme le Royaume-Uni), mais une participation limitée des entreprises. Cette situation interdit d'identifier l'Italie à une convention type de manière aussi manifeste que la France pour la convention méritocratique ou la Suisse pour la convention professionnelle. L'Italie se caractérise au contraire par une longue durée des études dans un cadre méritocratique pour une part des jeunes et une forte déscolarisation d'une autre part d'entre eux, ainsi que par une informalité répandue des rapports entre formation et travail.

Aucun des pays étudiés ici ne ressort nettement de la convention marchande, généralement associée au Royaume-Uni. Pour autant, il n'est pas inutile de mentionner son existence dans la mesure où, comme nous le verrons, sa référence peut permettre de comprendre les orientations prises depuis quinze à vingt ans par les systèmes nationaux de formation étudiés, et dont l'apprentissage pourrait constituer un vecteur.

Ainsi, notre travail mobilisera les catégories du tableau 1, dont nous poursuivrons l'explicitation au fil de l'analyse. Celle-ci empruntera occasionnellement à une sociologie des ressources (par ex. Higelé, 2009) pour approfondir l'examen des implications de l'apprentissage.

Les résultats présentés dans cet article s'appuie sur une exploitation secondaire de données statistiques et d'articles de presse, ainsi que sur une enquête qualitative par entretiens, menés dans chacun des trois pays (12 en France, principalement en Ile-de-France ; 5 dans le Canton de Vaud en Suisse[7] et 6 en Lombardie en Italie). Ces entretiens se sont déroulés avec une pluralité d'acteurs de l'apprentissage : apprentis, formateurs, enseignants, responsables patronaux, représentants syndicaux, conseillers en orientation et personnels administratifs (au niveau national, régional et/ou cantonal et local)[8].

2. Une convergence de l'apprentissage ?

La récurrence de certains concepts en usage dans la réforme des institutions de formation professionnelles en France, Suisse et Italie, permet de considérer les évolutions apportées ou tentées d'y être apportées comme convergeant vers un même idéal-type. Pour le montrer, nous partons du lien entre apprentissage et convention professionnelle proposé par Verdier (1.1) ; puis nous mettons en lumière les modifications que subit la convention professionnelle au fil d'une marchandisation des rapports de formation (1.2) ; enfin, nous présentons la « convention alternante » induite par cette évolution, et constituant selon nous l'horizon commun des réformes menées (1.3).

2.1. Apprentissage et convention professionnelle

Dans les pays où il est d'implantation ancienne, l'apprentissage hérite, tant symboliquement que dans les pratiques institutionnelles, de sa référence corporatiste et industrielle. Il constitue une forme typique de ce que Verdier appelle une « convention professionnelle » de formation des jeunes (2001), dotée de plusieurs traits distinctifs.

En effet, dans la plupart des États où il existe, l'apprentissage a originellement permis de former des ouvriers et employés à des métiers nouveaux, issus du développement de grandes industries et demandant

---

marché des places d'apprentissage et la Confédération accorde *« une importance et une attention de plus en plus grande (…) au "matching", équilibre recherché entre la demande des jeunes et l'offre de places d'apprentissage »* (Confédération suisse, 2014, p. 3).

[7] Pour la Suisse, deux films documentaires ont également été mobilisés comme sources : le numéro du 19 janvier 2012 du magazine *Temps présent* de la télévision suisse romande, intitulé « Apprentis sur le fil du rasoir » (en ligne à l'adresse http://www.rts.ch/emissions/temps-present/economie/3631273-apprentis-sur-le-fil-du-rasoir.html); et un film intitulé *Mesures de transition 1 dans le canton de Vaud*, réalisé par la direction vaudoise de l'enseignement professionnel.

[8] Cet article est issu d'une étude réalisée dans le cadre de l'agence d'objectif IRES pour l'année 2013 : Dif-Pradalier, M. et Zarka, S., *Redonner ses chances à l'apprentissage. Une comparaison France, Suisse et Italie*, Paris, CFTC-IRES, 2014. Pour une présentation détaillée des situations nationales et du matériau empirique récolté, nous renvoyons le lecteur intéressé au rapport complet.

une formation plus poussée que l'apprentissage sur le tas. Depuis lors, ce type de formation se déroule pour partie en entreprise, pour partie en école. Les contenus d'enseignement et modalités de reconnaissance des savoir-faire dépendent directement d'instances professionnelles à l'échelle des branches, des entreprises et/ou des régions.

Ce faisant, l'apprentissage a participé de la mise en place de la relation entre formation et *qualification* (tableau 1). Cette relation postule que la formation donne accès à un poste de travail auquel correspond un niveau de salaire (Saglio, 1999 ; Friot, 2012). Cette inscription dans la hiérarchie salariale des postes suppose la négociation d'une grille de classification par les partenaires sociaux. Le niveau de salaire déterminé par la négociation est donc fixé en amont de l'acte de production, cela, de manière opposée à la rentabilité de la force de travail, telle qu'elle se mesure *ex post* dans le salaire à la tâche ou la productivité réputée individuelle (primes)[9].

L'institutionnalisation du lien entre formation et qualification *via* l'apprentissage est lisible dans l'industrie suisse à partir des années 1950, mais aussi, quoique ce type de formation y soit moins répandu, dans certains secteurs industriels en France, comme la métallurgie des années 1920 et 1930 ou de l'après-Seconde Guerre mondiale. Au demeurant, durant l'après-guerre, le lien unissant l'obtention d'un CAP en école au statut d'ouvrier qualifié dans la grande industrie exprime aussi, quoique hors apprentissage, la convention professionnelle de formation. Il en va de même en Italie où, dès les années 1920, dans le secteur de la métallurgie, l'apprentissage s'inscrit dans une convention professionnelle. Cette dernière aboutit dans la loi de 1955, qui institue le contrat d'apprentissage comme contrat de travail dit « mixte », obligeant l'employeur non seulement à rémunérer l'apprenti selon une grille salariale et de manière croissante, mais aussi à le former en vue d'acquérir les techniques du métier préparé.

2.2. La marchandisation de la formation professionnelle

Posons notre hypothèse d'emblée. L'évolution actuelle des régimes de formation *via* l'apprentissage se déplace d'une convention professionnelle à une convention marchande : le jeune en formation est postulé comme capitalisant ses acquis scolaires et professionnels, dans une perspective d'entretien de son employabilité, laquelle se substitue à la qualification[10].

Ce faisant, un conflit de conventions apparaît, moins entre le professionnel et le marchand, qu'entre ceux-ci et la norme méritocratique. Ainsi en France, la logique méritocratique, dominante, se voit mise en cause au nom d'une double inadéquation vis-à-vis de l'entreprise : inadéquation de la formation, dont l'offre ne correspond que partiellement à la demande des entreprises. Pour les tenants de ce discours, le système éducatif n'adapte pas sa proposition professionnelle à la vie des entreprises[11] et l'enjeu est de sortir la formation de l'emprise de l'Éducation nationale.

À titre d'illustration, un acteur interrogé, ancien cadre de l'IUMM et spécialiste de la formation professionnelle, soutient qu'il faut que les contenus de formation répondent mieux à la demande de compétences utiles pour les entreprises. Pour ce faire, il s'agit d'identifier des segments de formation différenciés et d'adapter la pédagogie au profil de chacun des apprenants. Dans cette optique, l'apprentissage n'est pas nécessaire pour tout métier, ni pour toute personne, à commencer par les diplômés d'études longues qui accèdent à l'emploi plus facilement (et s'y maintiennent). L'apprentissage doit concerner en priorité les formations courtes et intermédiaires (niveaux V à III). Sur le volet de la certification, cet acteur plaide pour que davantage de diplômes professionnels puissent être ouverts indépendamment de l'Education nationale, et plus largement, que la rupture soit consommée avec le monopole qu'a longtemps détenu l'État sur les certifications nationales[12].

---

[9] De ce point de vue, le tableau de Verdier présenté plus haut pourrait être enrichi d'une entrée « type de ressource » : salaire à la qualification pour la convention professionnelle ; statut ou grade pour la convention méritocratique ; rentabilité de la force de travail pour la convention marchande. Sur ce sujet, Higelé, 2009.

[10] Cette définition de la formation est ainsi sous-tendue par la théorie du capital humain (*cf.* Becker, 1993 [1964]). Sur ce point, voir notamment : Vinokur, 1995.

[11] Ni d'ailleurs les périodes de stage, définies selon des critères académiques indépendants des besoins des entreprises.

[12] Pour plus d'informations, voir notamment : Charraud, Personnaz et Veneau, 1998.

Or, la sortie de ce monopole ne s'appuie pas seulement sur la référence à l'apprentissage dans ses formes traditionnelles, c'est-à-dire sur une convention professionnelle. Au contraire, ils empruntent en permanence au registre marchand, cela au moins de deux façons. En matière de formation, s'il s'agit bien d'après l'acteur interrogé, de *« rapporter à l'entreprise les critères d'enseignement »*, ceux-ci sont définis en termes de *« compétences »*, non de qualification. De plus, selon un second aspect, décisif, du dispositif décrit par notre interlocuteur, la formation hors entreprise est assurée par un prestataire mis en rapport aux *« clients »* que sont les entreprises (lesquelles participent, avec l'État, au financement des formations).

Cette double mise en cause marchande du lien formation-qualification, caractéristique de la convention professionnelle se retrouve dans les réformes de l'apprentissage en cours dans les trois pays étudiés. En Suisse, notamment, cette réforme s'appuie sur les idées de « compétence », « portefeuille », « prestation de service » et d'« employabilité », laquelle traduit en termes gestionnaires le « capital humain » issu de la théorie économique éponyme (tableau 1). Alors que la qualification réfère, à travers le poste de travail, à une position dans une grille de classification, l'employabilité correspond à un potentiel d'accès à l'emploi, dont les compétences sont censées être le support. Le salaire ne fait plus référence à une grille négociée, mais à la vente de la force de travail, équipée de compétences. Le sens du terme qualification lui-même est rabattu sur celui de compétence.

Le registre marchand porte ainsi une torsion considérable au registre professionnel et statutaire dont est issu l'apprentissage. La formation professionnelle évolue selon un schéma à la fois hybride et inédit, à mi-chemin entre système dual helvétique et une convention de formation qui en est distincte.

2.3. L'alternance comme convention de formation ?

Compte-tenu de l'intégration actuelle par l'apprentissage en Suisse, mais aussi en France et Italie, de caractères relevant d'une convention marchande, nous pouvons proposer un idéal-type de la convention de formation ainsi instituée, en croisant les traits que son évolution emprunte à la convention professionnelle d'une part et à la convention marchande d'autre part. La question de l'institutionnalisation de cette convention de formation, que nous pourrions nommer « alternante », et dont l'apprentissage serait une modalité destinée aux jeunes travailleurs, peut alors être posée[13].

Selon cette convention alternante, la certification correspond à la reconnaissance de compétences homologuées. Celles-ci sont conçues à travers un portefeuille de savoirs opérationnels, qu'il s'agit d'enrichir afin de valoriser son capital humain (*i.e.* entretenir son employabilité). Ces traits font directement référence à la convention marchande (tableau 1).

Cependant, d'autres traits relevant de la convention professionnelle les complètent. En effet, l'acteur principal de la formation ne se limite pas à un prestataire de services puisqu'il inclut l'entreprise. L'acteur central de la régulation professionnelle n'est pas non plus réductible aux employeurs, les évolutions récentes dans chacun des pays étudiés engageant toujours les partenaires sociaux et/ou les pouvoirs publics dans la définition des programmes d'enseignement. Ces programmes ne peuvent être considérés « hors champ », bien au contraire, ils font l'objet d'une co-construction entre les partenaires sociaux et l'État. Enfin, l'espace de valorisation des compétences acquises par la voie de l'apprentissage ne se limite pas au seul marché externe comme le prévoit la convention marchande. Dans la convention alternante, cet espace peut aussi bien être le marché professionnel ou le marché interne.

Nous pouvons résumer cette configuration de l'apprentissage (et plus généralement de l'alternance) dans le tableau suivant.

[13] Pour la France, la participation des autres modalités d'alternance (principalement le contrat de professionnalisation) devrait aussi être interrogée au regard de la convention alternante de formation.

Tableau 2
IDÉAL-TYPE D'UNE CONVENTION ALTERNANTE DE FORMATION

Certification	Compétence homologuée
Nature du programme	Règlement négocié
Portée de la formation	Capital humain
Conception de la compétence	Portefeuille de savoirs opérationnels
Espace de valorisation privilégié	*Marché du travail (externe, interne ou professionnel)*
Acteur pivot de la formation	Entreprise + prestataire de service
Acteur central de la régulation institutionnelle	Partenaires sociaux de branche

En noir, les traits issus de la convention professionnelle.
Soulignés, de la convention marchande.
En italiques : toutes conventions.

La convergence des institutions nationales de formation par apprentissage concourrait donc à asseoir une convention de formation alternante, dont les principaux traits sont exposés dans le tableau 2. À rebours, la convention méritocratique serait la plus marginalisée par cette configuration.

Rappelons que nous raisonnons au niveau d'idéaux-types, qui condensent les caractéristiques principales de conventions de formation distinctes, lesquelles se retrouvent à des degrés divers et s'articulent de manière toujours singulière au sein d'un État déterminé. La convention alternante présentée ici pourrait en ce sens représenter une tendance d'évolution (peut-être la tendance majeure) au sein des trois pays étudiés, sans que son institutionnalisation ne la réalise à l'état pur. C'est ce que nous allons à présent examiner.

3. L'inscription institutionnelle de la réforme de l'apprentissage

Au prisme de la convention alternante, nous décrivons, dans cette deuxième partie, l'expression empirique de la convergence des systèmes de formation en France, Suisse et Italie (2.1). Dans le même temps, cette convergence s'inscrit dans des contextes nationaux distincts, dont le relief propre est rendu d'autant plus apparent que la réforme de l'apprentissage s'y applique. Nous aborderons successivement le cas de la Suisse (2.2), réputé faire office de modèle, puis celui de la France (2.3) et de l'Italie (2.4).

3.1. Dynamique de l'apprentissage en France, Suisse et Italie

L'apprentissage conserve aujourd'hui un statut majoritaire en Suisse, limitant le niveau de formation initiale des trois quarts des jeunes à l'équivalent du baccalauréat en France. En France comme en Italie il en va autrement. Le contexte institutionnel français a longtemps été peu propice à un développement massif de l'apprentissage, du fait du poids qu'y revêt une convention méritocratique basée sur la réussite scolaire. Du côté de l'Italie, plusieurs facteurs contribuent à expliquer le développement limité de l'apprentissage. Parmi ceux-ci, mentionnons le caractère durablement incertain du rôle respectif de l'État et des régions, les changements législatifs nombreux en matière de réglementation de l'apprentissage sur la période récente, et un taux de scolarité jusqu'au niveau du bac demeurant encore aujourd'hui beaucoup plus faible que chez ses voisins français et helvétique. De plus, pour les entreprises italiennes, l'apprentissage a fréquemment constitué un moyen de recruter une main-d'œuvre à bas coût, mais sans comporter de dimension de formation. Finalement, en Italie comme en France, la relance de l'apprentissage y exprime une volonté de rapprochement de l'école et de l'entreprise

Ainsi, l'extension de l'apprentissage en France et en Italie passe par une implantation plus fortement territorialisée de la formation, à l'image de la Suisse. À chaque région revient ainsi le pilotage d'une offre de formation conforme au tissu socio-économique local. Ainsi, en France, le pilotage régional du plan de

formation des jeunes instauré en 1993 est renforcé au début des années 2000. Puis, à partir de 2014, les CFA sont placés dans la dépendance directe des régions. Ce pilotage se double d'une gestion décentralisée du montant de la taxe d'apprentissage, l'inscrivant dans la proximité. Des évolutions du même ordre se développent en Italie.

Dans le même temps, la puissance publique s'associe aux entreprises dans le financement de l'apprentissage dans les trois pays étudiés. En effet, ce financement demeure appréhendé comme un risque et un coût par les employeurs, nécessitant donc des compensations financières. L'embauche d'un apprenti est ainsi synonyme d'exonérations de cotisations sociales ainsi que d'allègements fiscaux pour les employeurs. Le parallélisme de ces dispositions institutionnelles se prolonge dans l'action auprès des tuteurs. Dans le canton de Vaud comme en Lombardie, la formation des formateurs en entreprise (les tuteurs) est prise en charge par la région, afin d'éviter aux entreprises d'engager les dépenses induites.

Enfin, à l'autre bout du dispositif, le marché est conçu comme clé de voûte institutionnelle : du côté des centres de formation, la rentabilité et l'adaptation aux besoins des entreprises sanctionnent la pérennité de l'activité ; du côté des apprentis, l'apprentissage est confirmé comme un premier jalon de la sécurisation des parcours professionnels (plutôt qu'il n'ouvre au statut d'ouvrier qualifié hier, ou de compagnon avant-hier).

D'autres évolutions récentes dans chacun de ces pays ne s'opposent qu'en apparence. Ainsi, la Suisse renforce actuellement le volet scolarisé de l'apprentissage, notamment en début de formation[14]. Cette politique se base sur le diagnostic d'une baisse du niveau scolaire général des élèves, ainsi que sur leur rentabilité supposée plus faible lors des deux premières années de formation. La France semble aller en chemin inverse, en renforçant le volet professionnel des formations en alternance. Cependant, à travers leurs choix respectifs, la Suisse comme la France entendent pallier des carences de leurs systèmes de formation par apprentissage.

3.2. Peut-on parler de convergence vers le modèle suisse ?

Au prisme de la convention alternante de formation, le statut de la Suisse est ambigu, puisque le modèle dual lui-même subit une évolution. Si ce pays est caractérisé par le caractère à la fois incontournable et prépondérant de ses institutions d'apprentissage, nous sommes pourtant amenés à envisager la singularité de sa trajectoire, dans le cadre de la marchandisation de la formation.

La Suisse a introduit l'apprentissage comme institution majoritaire de formation dès les années 1950, dans un contexte productif caractérisé par une forte poussée industrielle. Ce mode de formation s'étend d'abord aux jeunes hommes, puis aux jeunes femmes et aux étrangers, dans le cadre d'une politique régionalisée (sur une base cantonale). L'individu peut ainsi accéder à la qualification par la formation en entreprise et selon des modalités définies par les partenaires sociaux. Cette logique se poursuit jusqu'aujourd'hui, tout en se diversifiant : le système helvétique permet de mener une formation par apprentissage dans presque tous les secteurs d'activité. Débouchant sur des diplômes de niveau bac pro (CFC[15] ou AFP[16]), la formation permet ensuite d'entrer directement dans le monde du travail, de poursuivre une formation professionnelle supérieure du même domaine, ou encore, sous certaines conditions[17], de poursuivre une formation dans une haute école spécialisée, en université ou école polytechnique fédérale.

Ce faisant, le modèle dual n'est pas figé dans la convention professionnelle de formation. La législation récente l'infléchit dans le sens d'une confirmation du lien formation-employabilité, en intégrant certains traits d'une convention marchande. La loi fédérale du 13 décembre 2002 va dans cette direction : elle permet aux entreprises de se désengager du financement du salaire des apprentis, durant les premières années de formation, lors desquelles ils ne sont pas réputés rentables. Ainsi, le financement public de la

[14] De même en Allemagne.
[15] Certificat fédéral de capacité (durée de trois ou quatre ans).
[16] Attestation fédérale de formation professionnelle (durée de deux ans et pouvant ensuite être complétée par un CFC).
[17] À condition d'avoir obtenu une maturité professionnelle préparée pendant ou après le CFC.

formation professionnelle, en tant qu'investissement public dans l'employabilité des jeunes[18], se substitue à la référence à la qualification reconnue et rémunérée par l'employeur, dans le cadre d'une fixation négociée des niveaux de salaire (au niveau de la branche ou de l'entreprise).

Cette même loi de 2002 a visé à poser « les bases pour l'apprentissage tout au long de la vie ». Cet objectif vise l'actualisation permanente des compétences des salariés pour répondre aux besoins de la production. Le soutien financier public accordé à chaque salarié (quoique faible à ce jour) pose ainsi chacun d'eux, y compris les apprentis, comme responsable du maintien à jour de ses « aptitudes professionnelles », autrement dit de son employabilité.

En outre, il convient de considérer les évolutions idéologiques induites par la marchandisation de l'apprentissage. L'institutionnalisation d'une forte concurrence interindividuelle, telle qu'elle a cours aujourd'hui en Suisse dans l'accès aux places d'apprentissage[19], se traduit par une intériorisation très forte des contraintes du marché du travail par les apprentis, comme par les parents, les professionnels de l'orientation de même que par les agents administratifs en charge de la formation professionnelle. Il se peut qu'il en aille de même, sans cesse davantage, dans les pays suivant le même sillage dans la réforme de leurs institutions de formation.

Cependant, cette évolution marchande de l'apprentissage en Suisse, si elle altère la référence à une convention professionnelle, n'y constitue en rien une révolution. Cette marchandisation reste liée à la volonté institutionnelle de placer les jeunes sortants de l'enseignement obligatoire en entreprise, notamment dans des secteurs qui comptent encore des places libres. Le régime suisse continue ainsi d'assurer la séparation précoce de deux flux d'élèves selon une structure hiérarchique très forte. L'apprentissage demeure la voie suivie par les trois quarts des jeunes et continue de former principalement aux emplois d'exécution et de maîtrise. Les emplois de cadre restent réservés au cinquième des jeunes suisses, qui optent pour une filière à caractère généraliste en école (Cortesi et Imdorf, 2013), et qui seront diplômés des universités et des écoles polytechniques fédérales.

Dans ce contexte, la marchandisation de la formation professionnelle des jeunes ne semble que servir cette séparation des flux d'élèves, en lui ouvrant des possibles, « tout au long de la vie », au service de la flexibilité. La convention alternante, comme idéal-type normatif à valeur transnationale, oriente une évolution qui reste largement dépendante des usages et institutions helvétiques.

3.3. Les paradoxes institutionnels français

Sur le temps long, l'inscription institutionnelle de la formation par apprentissage en Suisse permet d'apprécier la situation française comme son inverse. En France, c'est avec l'essor industriel, qui marque l'après-Seconde Guerre mondiale, que la scolarisation des jeunes ouvriers s'amplifie. Le choix de la formation ouvrière en école, liée à l'obtention du CAP, bénéficie d'une forte légitimité sociale, malgré sa secondarité symbolique par rapport à l'enseignement général et/ou supérieur. Or, le choix du scolaire va s'affirmer continument jusqu'au milieu des années 1980 avec la création des lycées professionnels. Adossé à l'obligation de scolarité jusqu'à 16 ans, ainsi qu'à l'enseignement homogène du collège unique, l'accès au bac est défini comme norme éducative majoritaire. Cet ensemble institutionnel confirme une « convention méritocratique » d'éducation et de formation.

Mais cette convention, basée sur la performance scolaire, accuse le déficit de reconnaissance de la formation en lycée professionnel. Ce déficit frappe alors doublement l'apprentissage : d'une part, il ne relève pas d'un enseignement général mais professionnel, et d'autre part, il suppose une embauche précoce en entreprise, ce qui renforce le caractère spécialisé de cette modalité de formation, en lieu et place de l'universalisme sanctuarisé des enseignements généraux.

La situation française décrit ainsi l'inverse de la Suisse, où la formation professionnelle en alternance est la norme pour la majorité des jeunes. Remarquable synchronie : c'est en 1985, année même de la création

[18] Ce que confirme l'obligation d'entretien des enfants jusqu'à 25 ans par les parents, en cas de poursuite d'études. La faiblesse des salaires des apprentis rend ce concours financier le plus souvent indispensable.
[19] Cette concurrence s'exprime évidemment plus ou moins fortement selon les secteurs et les métiers visés.

des lycées professionnels en France, parachevant l'édifice de la scolarisation des ouvriers et employés, que le nombre d'apprentis en Suisse atteint son sommet (243 000).

Le tournant alternant des institutions françaises de formation suit donc une évolution tardive par rapport à la Suisse, aboutissant dans un résultat nécessairement distinct. Les nouveaux territoires de l'apprentissage concernent des niveaux post-bac (niveau III et plus), sur des segments relativement porteurs en termes d'insertion, de carrière et de mobilité professionnelle, notamment dans les services (Arrighi et Joseph, 2005). Parallèlement, l'apprentissage traditionnel (chaudronnerie, bâtiment, coiffure, cuisine, etc.) aux premiers niveaux (V, IV) reste stable au mieux, et décroît souvent, en lien avec deux phénomènes qui s'entretiennent réciproquement : l'existence d'un chômage de masse structurel concourt à augmenter le niveau moyen de certification lors de l'embauche.

Récemment, le couplage entre formation initiale par apprentissage et formation continue s'exprime à travers l'adossement, à partir de 2014, des organismes collecteurs de la taxe d'apprentissage aux fonds dédiés à la formation continue[20]. En prolongement, la réforme du droit à la formation, en créant un compte personnel de formation (CPF) attaché à la personne, affirme le *continuum* de la formation professionnelle tout au long de la vie. En cela, cette réforme confirme le lien entre alternance en général et formation continue, déjà établi en 2011 avec la loi dite Cherpion « pour le développement de l'alternance et la sécurisation des parcours professionnels ».

En termes d'évolution institutionnelle, l'extension de l'apprentissage, et plus largement de la formation tout au long de la vie, confirme la mise en cause de la convention méritocratique, c'est-à-dire la transmission de savoirs définis dans l'autonomie des conditions d'enseignement. En substitution, l'acquisition de compétences pour l'entreprise via des prestataires de formation, conjointement à l'exercice productif sur le lieu de travail, sont en développement. Toutefois, la question se pose du degré de cette mise en cause de la convention méritocratique.

Comme le remarquait Verdier en 2001, il est probable que la légitimité de la convention méritocratique reste encore aujourd'hui très puissante en France : la performance scolaire continue, comme l'indique cet auteur, de déterminer l'orientation, donnée pour perdante dès lors qu'elle est précocement professionnelle. Cela explique, par contraste, l'insistance du discours officiel pour légitimer « l'égale dignité » de l'enseignement professionnel. En effet, la proportion des bacheliers français (presque 77 % d'une classe d'âge en 2012[21]) demeure bien plus élevée en France qu'en Suisse (ou seulement 20 % d'une classe d'âge atteint la maturité gymnasiale et un peu plus de 14 % la maturité professionnelle[22]). Or, le baccalauréat professionnel (par apprentissage éventuellement) permet, en droit, d'accéder à la poursuite d'études supérieures (BTS, université, etc.). Cette ouverture, adossée à la convention méritocratique, déplace le sens de l'apprentissage, décrivant une configuration inconnue en Suisse : cet apprentissage s'adresse à des bacheliers qui, contrairement à nombre de jeunes Suisses, ne sont pas encore en position de s'insérer sur le marché du travail (soit que leur formation fut généraliste ou technologique, auquel cas la poursuite d'étude est présupposée, soit qu'elle fut professionnelle, mais n'ait pas permis d'accéder à l'emploi à l'issue du lycée). De fait, les niveaux de formation les plus élevés (I et II) ont seuls enregistré une croissance des effectifs apprentis depuis entre 2008 et 2012. Un résultat qui déroge aux objectifs habituellement associés à l'apprentissage, dans la mesure où, dans le même temps, le combat contre le chômage des jeunes est compris en termes de remédiation au défaut de formation initiale pour les moins performants en termes scolaires. Enfin, rapporté à l'ensemble des effectifs en formation professionnelle initiale, l'apprentissage ne rassemble qu'un jeune sur trois en 2012 (entre autres lycéens professionnels et contrats de professionnalisation), et un jeune sur vingt parmi les 15-25 ans.

[20] Respectivement OCTA (organisme collecteur de la taxe d'apprentissage) et OPCA (organisme paritaire collecteur agréé).
[21] Source : Insee, 2012, http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATTEF07252. Rappelons que le nombre total de bacheliers (tous baccalauréats confondus) dans une génération ne s'élevait en France qu'à 26 % en 1980.
[22] Source : OFS, 2014 (http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/06/dos/blank/05/01.html).

3.4. La vie longue des usages informels en Italie

La situation italienne présente, quant à elle, des traits qui rompent avec la belle symétrie de ses deux voisins. Dans ce pays, l'apprentissage est resté une voie de formation relativement marginale depuis 1955, malgré une croissance des effectifs apprentis et un nombre total d'apprentis aujourd'hui nettement supérieur à celui de la France (650 000 contre 420 000 au début des années 2010). À partir de 1997, le « paquet Treu[23] » a visé à faciliter l'embauche d'apprentis en garantissant des exonérations de cotisations sur leurs salaires, tout en cherchant, en échange, à renforcer le volet formation du contrat d'apprentissage. Néanmoins, il convient de considérer les traits durables des institutions de formation et du marché du travail italien.

Côté formation, si l'Italie a connu une démocratisation scolaire, celle-ci reste marquée par un fort taux d'abandon d'études, un faible accès à l'université pour les jeunes ayant achevé l'enseignement secondaire, enfin un faible investissement des entreprises dans la formation professionnelle continue. En ce sens, l'Italie présente un paysage de l'enseignement professionnel dont les contours sont moins nets qu'en France ou en Suisse.

Côté marché du travail, les années 1980 et 90 ont vu apparaître de nombreux contrats de travail permettant de déroger à la norme de l'emploi qualifié à plein temps. Ceci a finalement contribué à complexifier un marché du travail, déjà marqué par le caractère informel des pratiques d'embauche et de rémunération (Azaïs, 2009). C'est ainsi qu'en Italie, le contrat d'apprentissage donne lieu à des interprétations extensibles, en matière d'âge, de rémunération, de formation effective, de validation des acquis de formation. L'introduction de trois types de formation par apprentissage en 2003, lui rendant accessibles tous les niveaux de certification, ajoute à cette diversité contractuelle, sans en démêler l'écheveau. De plus, le développement de l'apprentissage italien est entravé par le manque de lisibilité de la répartition des rôles entre État et régions[24].

Dans ce contexte, la réforme Fornero de 2012 a tenté de construire un système unitaire et partagé de standards professionnels, éducatifs et certifiants, auxquels adosser l'ensemble des parcours de formation individuels (Facello, 2013, p. 40)[25], mais sans succès manifeste. Cet échec peut être rapporté à la dépendance des offres de places d'apprentissage à la conjoncture économique : dans un contexte productif italien caractérisé par de très fortes tensions, l'usage du contrat d'apprentissage pour employer une main-d'œuvre à bas coût semble encore prédominer en Italie, selon une logique qui confirme la faible implication (en moyenne européenne) des entreprises italiennes dans la formation de leurs salariés. Des études récentes font ainsi état d'une stagnation du flux d'entrée en apprentissage en Italie, les entreprises privilégiant le recours aux stages, moins contraignants dans leur mise en œuvre notamment d'un point de vue administratif (Bertagna *et al.*, 2013).

Conclusion

La référence exclusive au modèle dual ne peut que rendre peu lisible les évolutions récentes des systèmes de formation professionnelle en Suisse, France et Italie. Au contraire, nous avons proposé une clé de compréhension de ces évolutions à travers l'idée d'une convention alternante, intégrant certains traits propres à une conception marchande de la formation. C'est de ce point de vue que l'on peut, selon nous, apprécier certaines innovations légales touchant l'apprentissage dans ces pays, à travers une rhétorique valorisant l'acquisition de compétences et posant le centre de formation comme un prestataire de services. Sous cet angle, l'accroissement du soutien financier public et la mise en place d'une formation des tuteurs dans certains secteurs viennent confirmer l'institutionnalisation d'un espace de l'apprentissage en tant

[23] Ensemble de mesures inclues dans une loi (du nom du ministre du travail) votée en 1997. Destinées à lutter contre le chômage et promouvoir l'emploi (« *Norme in materia di promozione dell'occupazione* »), ces mesures ont flexibilisé l'entrée sur le marché du travail et élargi le recours aux contrats de travail atypiques.
[24] Comme dans d'autres domaines comme l'instruction ou la santé par exemple.
[25] Du nom de la ministre du travail du gouvernement Monti, cette réforme répond aux exigences des institutions européennes, en libéralisant les services et les professions, en privatisant les services publics locaux, en réformant le système des retraites, en baissant les salaires des fonctionnaires et en flexibilisant davantage le marché du travail.

qu'espace marchand, censé assurer les meilleures conditions de formation et d'entretien du capital humain des jeunes apprentis.

Ce faisant, l'adoption d'une direction identique dans les réformes de la formation par apprentissage en France, Suisse et Italie, induit des difficultés communes. Celles-ci sont particulièrement lisibles au travers de la relation existant entre le nombre d'embauches d'apprentis et le contexte économique dans lequel évoluent les employeurs. Ainsi d'un usage du contrat d'apprentissage dans le sens d'une pression à la baisse exercée sur les salaires, comme l'illustre l'exemple de l'Italie et même la Suisse[26]. Indépendamment des velléités individuelles de tel ou tel employeur, cet usage est lié à la dépendance de l'apprentissage aux contraintes économiques, qui déterminent largement la politique d'embauche des entreprises. D'où l'apparition d'un « chômage apprenti » en Suisse, du fait d'un excès d'offre de main-d'œuvre sur certains segments de formation. Ce type de chômage y est d'autant plus manifeste qu'il suscite la mise en place de « mesures de transition », c'est-à-dire d'ateliers dédiés à la recherche de places en apprentissage. Cette expérience suisse constitue peut-être une préfiguration de ce qui attend l'Italie et la France, pays dans lequel des expériences du même type, bien que dans une moindre mesure, ont pu être constatées. La dépendance de l'apprentissage à la dynamique des entreprises interroge ainsi, plus globalement, l'opportunité du développement de formations supposant l'embauche, en substitution de la formation professionnelle scolarisée.

Mais au-delà de cette direction commune de réforme et des problématiques qui lui sont liées, la comparaison confirme que l'évolution des pratiques de formation par apprentissage dépend des contextes nationaux et/ou régionaux-cantonaux. Pour retenir quelques traits saillants pour chaque configuration nationale étudiée, rappelons qu'en Suisse, l'apprentissage permet de mettre au travail précocement (en comparaison internationale) une fraction majoritaire de la jeunesse, afin de répondre aux besoins du marché du travail à court terme. De ce fait, il permet d'abord d'accéder à des savoirs spécifiques, voire restreints. Or ce n'est précisément pas ce qui se déroule en France, du moins pour la partie la plus dynamique de l'apprentissage, se situant au-delà du niveau bac. En Italie enfin, tous les niveaux de certification sont désormais accessibles par voie d'apprentissage, selon une modalité originale par rapport à la France et plus encore à la Suisse, mais sans mettre en cause, toutefois, la mise en concurrence de ce contrat avec les autres types de contrats atypiques. Ces différences amènent à relativiser l'implantation uniforme d'une convention alternante.

Bibliographie

Arrighi J.-J. et Joseph O. (2005), « L'apprentissage : une idée simple, des réalités diversifiées », Céreq, *Bref*, n° 223.

Azaïs C. (2009), « Les enjeux de la relation formation-emploi en Italie : la place du travail et des territoires », *Espaces et société*, n° 136-137, p. 63-77.

Bertagna G., Buratti U., Fazio F. et Tiraboschi M. (dir.) (2013), La regolazione dei tirocini formativi in Italia dopo la legge Fornero. L'attuazione a livello regionale delle Linee-guida 24 gennaio 2013: mappatura e primo bilancio, PT, Labour studies, e-Book series, n° 16, http://moodle.adaptland.it/pluginfile.php/13004/block_html/content/ebook_vol_16.pdf.

Charraud A.-M., Personnaz E. et Veneau P. (1998), « Les certificats de qualification professionnelle. Une certification à l'image de la diversité des branches professionnelles », Céreq, *Bref*, n° 142.

Confédération suisse (2014), *Le marché des places d'apprentissage*, Rapport du Conseil fédéral en réponse au postulat 06.3018 CSEC-N, Berne, http://www.sbfi.admin.ch/php/modules/mediamanager/sendobject.php?lang=fr&download=NHzLpZeg7t,lnJ6IzdeIp96km56Vlmdol5lOqdayYLGH4tjTy4am06iDf76Af4SN0NTY0oau3aWWpI3K2JWn6A--.

Cortesi S. et Imdorf C. (2013), « Le certificat fédéral de capacité en Suisse – significations sociales d'un diplôme hétérogène », *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, n° 12.

[26] Sur ces deux points : Dif-Pradalier M. et Zarka S., *op. cit.*, p. 142 et suivantes.

Facello S. (2013), *Apprendistato e tirocini :il ruolo dell'alternanza*, thèse de doctorat en droit du travail, Università degli studi di Bergamo.

Friot B. (2012), *L'enjeu du salaire*, Paris, La Dispute.

Garçon F. (2011), *Le modèle suisse : pourquoi ils s'en sortent beaucoup mieux que les autres ?*, Paris, Perrin.

Higelé J.-P. (dir.) (2009), *Les transformations des ressources des travailleurs. Une lecture de l'emploi et des droits sociaux en France*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

ILO (International labour organization) (2012), *Overview of apprenticeship systems and issues*, Geneva, Skills and employability Department, november.

Saglio J. (1999), « Les fondements sociaux des hiérarchies salariales en France », *Travail et emploi*, n° 78.

Verdier E. (2001), « La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? », *Formation emploi*, n° 76, p. 11-24.

Vinokur A. (1995), « Réflexions sur l'économie du diplôme », *Formation emploi*, n° 52, p. 151-183.

Parcours scolaire en formation technique et alternance travail-études*

*Pierre Doray***, *Nicolas Bastien****

Introduction

Comme dans de nombreuses sociétés, le Canada et le Québec ont cherché à modifier les rapports entre les établissements d'enseignement professionnel et les milieux du travail avec l'objectif explicite de rapprocher ces deux mondes jugés trop éloignés. L'alternance travail-études (ATE) est alors apparue comme un dispositif éducatif permettant cette liaison plus étroite, à l'image de la mise en œuvre en Allemagne du « *dual system* », dont les vertus du point de vue de la qualité de la main-d'œuvre formée et de l'insertion professionnelle sont largement diffusées. En ce sens, le « dual system » est considéré comme un modèle à suivre.

Les vertus qui lui sont attribuées constituent le point de départ de notre analyse, car nous désirons savoir si les étudiants, qui ont participé à un programme d'alternance au cours de leurs études techniques, se sont insérés « facilement » sur le marché du travail. Plus spécifiquement, il s'agit de se demander si les personnes, qui s'inscrivent en formation en alternance, ont des parcours scolaires différents en aval de la participation à l'ATE, de ceux qui ont suivi leur formation technique de manière standard. Ainsi, le fait que les étudiants poursuivent en plus faible nombre leurs études à l'université constituerait un indice de rapprochement effectif des deux mondes. Nous ne pouvons examiner cette question, sans tenir compte des parcours scolaires des étudiants en amont, et ainsi de l'effet des ancrages sociaux sur l'accès à un programme d'alternance et sur la poursuite des études par la suite.

La première partie de cette communication reprend les aspects fondamentaux de l'institutionnalisation de l'alternance au Québec au cours des 30 dernières années. Cela est nécessaire, afin de saisir les formes d'institutionnalisation de l'ATE, qui structurent les modes d'accès aux stages et la morphologie des parcours scolaires, largement construits en fonction des possibilités et contraintes institutionnelles et organisationnelles (Doray, 2011 et 2013). Par la suite, nous présentons les repères méthodologiques de notre analyse. Nous décrivons ensuite les résultats et fournissons quelques pistes interprétatives.

1. L'institutionnalisation de l'alternance

C'est au cours des années 1980 que la formation en ATE s'est institutionnalisée. Cette formule éducative s'inscrit dans une volonté de transformer la formation professionnelle et technique (FPT) afin de rapprocher le monde de l'éducation et celui du travail. Pour de nombreux acteurs économiques, mais aussi éducatifs, la FPT s'était trop éloignée du champ de l'économie, depuis son intégration, dans les années 1960, dans l'enseignement secondaire (formation professionnelle) ou dans les cégeps[1] (formation technique).

---

* La réalisation de ce texte a été rendu possible par le soutien du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et du Fonds recherche Québec société et culture (FRQSC).

** Département de sociologie, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, université du Québec à Montréal

*** Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, université du Québec à Montréal

[1] Il s'agit d'une institution scolaire postsecondaire qui comporte deux grandes voies. La formation technique, d'une durée de trois ans, doit conduire au marché du travail. La formation préuniversitaire, de deux ans, conduit à l'université.

1.1. La formation professionnelle et technique en mutation

La formation professionnelle et technique (FPT) a connu, au cours des années 1960, une réorganisation majeure avec son intégration au sein du système scolaire. Celle-ci fait partie d'un mouvement d'unification des différentes filières éducatives au sein du système scolaire et de leur articulation en ayant pour but une démocratisation sociale et culturelle. La démocratisation sociale a pour objectif d'élargir l'accès aux différentes filières scolaires afin que les enfants de médecin s'orientent davantage vers les métiers manuels et que les enfants de plombier puissent avoir accès à la médecine. La démocratisation est aussi culturelle, car il s'agit de décloisonner les savoirs théoriques et les savoirs pratiques afin que tous les étudiants puissent être en contact avec tous les types de savoirs, ce que l'on a appelé la polyvalence. D'ailleurs, cette visée explique l'intégration de la FPT dans le système scolaire.

Dans les faits, la démocratisation sociale ne s'est pas réalisée : les élèves de milieux populaires s'orientent davantage vers la formation professionnelle et la formation technique, quand ils sont en mesure de poursuivre dans l'enseignement postsecondaire. La polyvalence s'est plutôt réalisée à sens unique, l'accès aux ressources de la formation professionnelle pour les élèves de formation générale ne s'est jamais vraiment produit. En plus, on assiste à un « réchauffement des aspirations scolaires » (Bélanger, 1986), ce qui se traduit par une orientation vers la formation professionnelle de plus en plus faible et une volonté de poursuivre ces études au cégep. En ce sens, on peut parler d'une scolarisation de la formation professionnelle. Cette tendance a été d'autant plus forte qu'elle a été accompagnée d'un autre mouvement : la dévalorisation de la formation professionnelle qui a conduit à une baisse drastique des effectifs des jeunes en formation professionnelle.

Cette question est devenue particulièrement criante dans les années 1980, au moment où le Québec traverse une sévère crise de l'emploi et que la question de l'insertion professionnelle des jeunes est devenue un problème majeur. Simultanément, des changements importants ont lieu dans les milieux de travail sous l'effet de l'informatisation du travail et l'introduction des nouvelles formes d'organisation du travail. En même temps, les programmes de FPT sont de plus en plus critiqués par les milieux économiques. C'est ainsi que deux enjeux sont rapidement formulés :

- il faut arrêter l'hémorragie en formation professionnelle et revaloriser la formation professionnelle aux yeux des élèves et de leur famille ;
- il faut retrouver une adéquation plus forte entre les programmes de formation et les modes de travail afin de revaloriser les programmes aux yeux des employeurs.

Différentes mesures sont alors mises en œuvre afin de répondre à ces deux préoccupations. Le coup d'envoi est donné avec le plan d'action de la FPT du ministère de l'Éducation en 1986. Le ministère lance une vaste opération de réforme des programmes de formation et, pour ce faire, il modifie l'ingénierie d'ensemble de la FPT en impliquant les responsables gouvernementaux de l'emploi et des représentants des milieux économiques. Finalement, plusieurs mesures d'ordre éducatives et pédagogiques, réputées comme des dispositifs facilitant l'adéquation entre le monde éducatif et le monde du travail, sont aussi introduites[2]. Par ailleurs, le gouvernement fédéral introduit aussi des mesures avec les mêmes objectifs. Les années 1980 constituent un moment de transformations importantes en FPT, avec un mouvement de professionnalisation que les analystes anglo-saxons ont nommé « *new vocationalism* ». La mise en œuvre de l'ATE participe de ce mouvement.

[2] À cet égard, le Québec a connu un mouvement de scolarisation de la FPT, mais il ne faudrait pas croire pour autant que les deux mondes étaient coupés. Par exemple, des stages dans les milieux de travail existaient dans de nombreux programmes de l'enseignement technique. D'ailleurs, le ministère de l'Éducation a du faire un exercice de définition formelle quand l'ATE s'est diffusée afin de la distinguer des stages traditionnels.

1.2. La mise en œuvre de l'alternance travail-étude au Québec

La mise en œuvre de cette alternance s'est réalisée en deux temps. Dans un premier temps, elle est le fait d'enseignants souhaitant l'appliquer dans leurs établissements, puis, dans un second temps, l'État fait part de son désir d'institutionnalisation de cette alternance.

Au niveau universitaire, les institutions d'enseignement se sont inscrites dans le courant de l'éducation coopérative (*co-operative education*) dont la visée est d'introduire un apprentissage en milieu de travail, intercalé entre des sessions d'études en classe. Cela correspond parfaitement à l'idée de l'alternance. Au Canada, l'université de Waterloo (Ontario) a introduit cette formule en 1957. Au Québec, l'université de Sherbrooke a réalisé ses premières expériences d'éducation coopérative en 1966. Depuis, cette formule constitue une composante essentielle de son identité institutionnelle et éducative. En 1974, l'École de technologie supérieure a opté pour ce mode de transmission pédagogique et en 1980, l'université Concordia s'est inscrite dans le mouvement. Dans d'autres universités, certains programmes ont aussi introduit cette formule pédagogique.

Dans l'enseignement technique, des cégeps se sont inscrits dans ce mouvement dès 1974, sans succès. Il faut attendre la mutation de l'enseignement professionnel et technique, amorcée en 1986, sous le gouvernement provincial et les interventions du gouvernement fédéral pour que l'ATE se diffuse plus largement. La mise sur pied d'un programme de financement par le gouvernement fédéral a contribué à cette diffusion. Ce financement s'arrête en 1994, mais le gouvernement du Québec prend le relai.

Dès les premières interventions gouvernementales, l'institutionnalisation de cette formule repose essentiellement sur des mesures incitatives qui s'adressent aux enseignants de la FPT afin qu'ils mettent sur pied des projets dans leur programme. Les projets démarrent et se développent sur la base du volontariat des acteurs, en particulier, des enseignants qui doivent trouver des milieux de travail qui accueilleront les stagiaires[3].

Les étudiants ne peuvent avoir accès à l'alternance que si le programme dans lequel ils étudient en offre la possibilité. Ils doivent en faire la demande et une sélection est réalisée par les professeurs[4]. S'ils sont retenus, ils pourront alors faire un stage rémunéré dans une entreprise. Dans plusieurs cégeps, les étudiants doivent assister à une activité de présentation de l'alternance. Les établissements ont une liste d'entreprises prêtes à accepter des stagiaires, mais il peut arriver que les étudiants trouvent aussi leur stage. Par rapport au curriculum régulier du programme, les étudiants auront à réaliser deux stages, un se déroule en été et l'autre au cours d'un trimestre régulier. Dans certains collèges, les stages se déroulent uniquement durant l'été. C'est dire que la durée des études peut être prolongée quand on est en alternance. Indiquons finalement que la participation à un projet d'alternance est reconnue officiellement, car elle est mentionnée dans le relevé de notes.

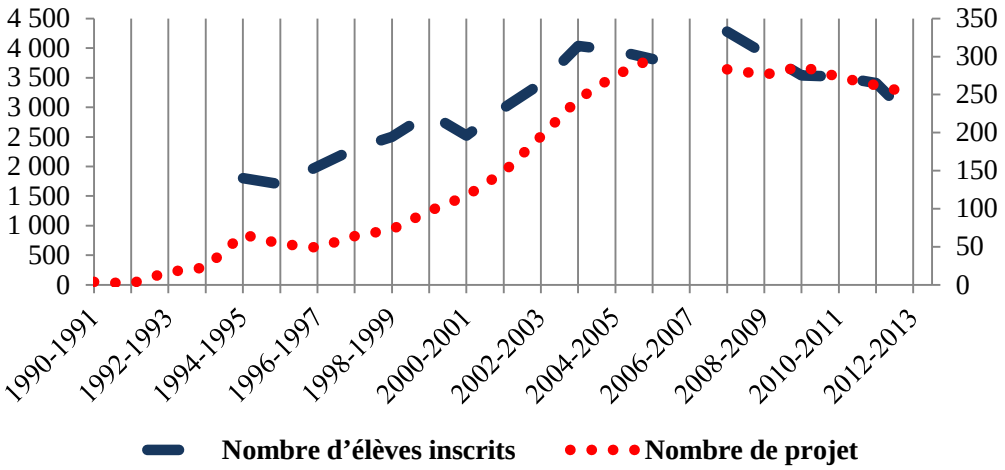
La croissance des projets a été relativement lente jusqu'en 1994 (figure 1), puis elle a connu une croissance nettement plus rapide jusqu'en 2005. Par la suite, le nombre de projets et le nombre d'étudiants ont diminué. En 2012, 2 780 étudiants de l'enseignement technique avaient participé à 251 projets présents dans 78 différents programmes de formation.

[3] Le crédit d'impôt pour fins de formation dont les entreprises bénéficient est élargi afin de leur permettre de comptabiliser les dépenses associées à l'accueil des stagiaires.

[4] La sélection est fréquemment justifiée par l'importance de donner une image positive du programme aux entreprises. C'est ainsi que ce sont les meilleurs étudiants qui sont sélectionnés.

Figure 1

ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ÉTUDIANTS EN ALTERNANCE TRAVAIL-ÉTUDES ET DU NOMBRE DE PROJETS D'ALTERNANCE DANS LES CÉGEPS DU QUÉBEC DE 1990 À 2013



Sources : Ministère de l'Éducation du Québec. Voir aussi : http://inforoutefpt.org/ate/statistiques/

2. Repères méthodologiques

2.1. Les questions à élucider

Au cours des dernières années, les recherches ont cherché à cerner l'apport de l'ATE à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle des jeunes inscrits en formation technique (Veillette, 2004a, 2004b). On cherchait à savoir si les vertus attribuées à cette formule étaient réelles. Ces analyses montrent une persévérance accrue, une réussite scolaire supérieure et une obtention du diplôme plus fréquente chez les jeunes en ATE, que chez les autres étudiants inscrits dans les mêmes programmes d'études. Par contre, les impacts sur la transition école-travail semblent beaucoup plus mitigés. Un constat similaire se dégage aussi d'une étude portant sur l'effet des programmes d'ATE à l'université sur l'intégration au marché de l'emploi (Haddara et Skane, 2007). Par ailleurs, plusieurs auteurs notent qu'il est possible que les effets positifs, quant à la réussite scolaire des jeunes en ATE, soient dus à des effets de sélection (Rowe, 1989 ; Wilson, 1997 ; Van Gyn *et al.*, 1996) de la part des responsables éducatifs des programmes ou à des effets d'autosélection de la part des étudiants.

Notre analyse poursuit cette réflexion en utilisant une démarche longitudinale, qui tient compte des parcours antérieurs des étudiants inscrits dans l'enseignement technique et des effets de participation à l'ATE. À cet égard, nous examinons deux dimensions : la réussite des études (obtention du diplôme) ainsi que la poursuite d'études universitaires, stratégie de plus en plus fréquente des étudiants de l'enseignement technique. Pour ce faire, nous comparons les jeunes qui sont en ATE avec ceux qui poursuivent leurs études de manière classique au sein des mêmes programmes.

2.2. Les outils utilisés

Cette recherche s'appuie sur l'utilisation de la base de données « Transition+ », formée de données administratives provenant du ministère de l'Éducation du Québec et portant sur deux cohortes d'entrées au secondaire (1994 et 2003) ayant été suivies jusqu'en 2012[5]. Afin d'avoir la même période d'observation pour les deux cohortes, dans le cadre de cette étude, les parcours de tous les étudiants ont été étudiés pendant les 10 années suivant leur entrée à l'école secondaire. Cette base fournit des

[5] Notre analyse repose sur un échantillon de 25 % d'élèves appartenant à deux cohortes. Ces données sont longitudinales et offrent un portrait différent de celui produit à partir de données annuelles de fréquentation scolaire.

informations précises (institution, programme, etc.) sur le parcours scolaire, en recensant l'ensemble des inscriptions dans les institutions d'enseignement québécois pour chaque session de la période couverte. Les informations sur les études secondaires permettent de cerner la réussite scolaire préalable à l'inscription de l'étudiant dans un programme de formation technique. Ces données offrent aussi certaines informations sociodémographiques sur l'individu, telles que son sexe, sa langue maternelle, le lieu de naissance des parents et de l'étudiant. Les données ont aussi été complétées par des variables provenant du recensement canadien permettant de cerner sommairement l'origine socioéconomique des étudiants.

3. La participation à l'ATE : un regard en termes de parcours

L'alternance concerne une proportion relativement faible d'étudiants de l'enseignement technique, soit environ 10 %. Nous pouvons malgré tout nous demander si les parcours scolaires des étudiants, qui empruntent cette voie, sont différents des autres.

3.1. Les variables retenues

Les premières variables regroupent les variables sociodémographiques : l'année d'entrée en secondaire 1 (cohorte), le genre, la langue d'usage et le statut d'immigrant. Le second groupe contient des variables représentatives du capital économique et culturel de l'individu. Les deux premières variables de ce groupe sont des variables qui portent sur la région d'habitation de l'étudiant en secondaire 1. Les régions ont été réparties en quintile en fonction du revenu médian des ménages de la région (proxy de capital économique) et du pourcentage de diplômés universitaires de la région (proxy de capital culturel ou scolaire). Le troisième groupe précise les traits de la scolarité au secondaire. Une première variable identifie les individus qui ont fréquenté une école privée[6]. Une autre permet de savoir si le jeune a fréquenté l'éducation des adultes[7], ce qui indique qu'il a connu une période de décrochage scolaire ou, à tout le moins, des difficultés dans l'école secondaire, justifiant ce passage. Nous avons aussi repris l'âge d'obtention du diplôme d'études secondaire, qui est prérequis à l'admission en formation technique. L'âge normal pour l'obtention du diplôme secondaire étant de 17 ans, ceux qui obtiennent le diplôme après cet âge, ont donc eu un parcours non linéaire qui révèle peut-être des difficultés scolaires. Enfin, nous prenons en considération si les instances scolaires ont identifié l'élève comme ayant un handicap ou comme étant en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

3.2. Une vue d'ensemble

La figure 2 reprend de manière synthétique les parcours des étudiants selon qu'ils ont suivi ou non leur programme sous le mode de l'alternance. Cette figure présente les trois étapes du parcours scolaire pertinentes pour l'étude, ce qui permet d'avoir un aperçu rapide et précis du phénomène examiné.

Dans cette figure, chaque ligne représente un individu et fournit pour chaque session l'ordre scolaire fréquenté. La période étudiée étant de 10 ans et trois sessions étant considérées annuellement (automne, hiver, été), 30 sessions ont pu être observées. Signalons que les 9 premières sessions ne sont pas représentées dans cette figure, car ce parcours était le même pour tous (il est théoriquement impossible de quitter l'école secondaire avant d'y avoir passé trois années).

---

[6] Étant donné les coûts attachés à l'inscription d'un élève dans ces écoles, on peut s'attendre à ce que le capital économique des jeunes, qui fréquentent le privé, soit plus élevé que celui de la moyenne. Par ailleurs, les jeunes fréquentant l'école privée, sont aussi susceptibles d'avoir de meilleures notes, car le privé exerce une certaine sélection de ses étudiants.

[7] L'enseignement secondaire québécois comporte trois volets. La formation générale des jeunes regroupe les élèves en formation initiale, qui poursuivent des études menant au diplôme d'études secondaires (DES). La formation professionnelle conduit à un diplôme d'études professionnelles. Elle regroupe tous les programmes conduisant au marché du travail. La troisième voie, la formation générale des adultes, a été établie pour accueillir les personnes adultes en retour aux études. Plusieurs services sont offerts : l'alphabétisation et la formation de base, des cours conduisant à l'obtention du DES, des cours qui sont des préalables pour l'entrée en formation professionnelle, des cours de francisation pour les immigrants, etc. Le point commun de ces services réside dans la population desservie, les adultes qui reviennent aux études après une interruption.

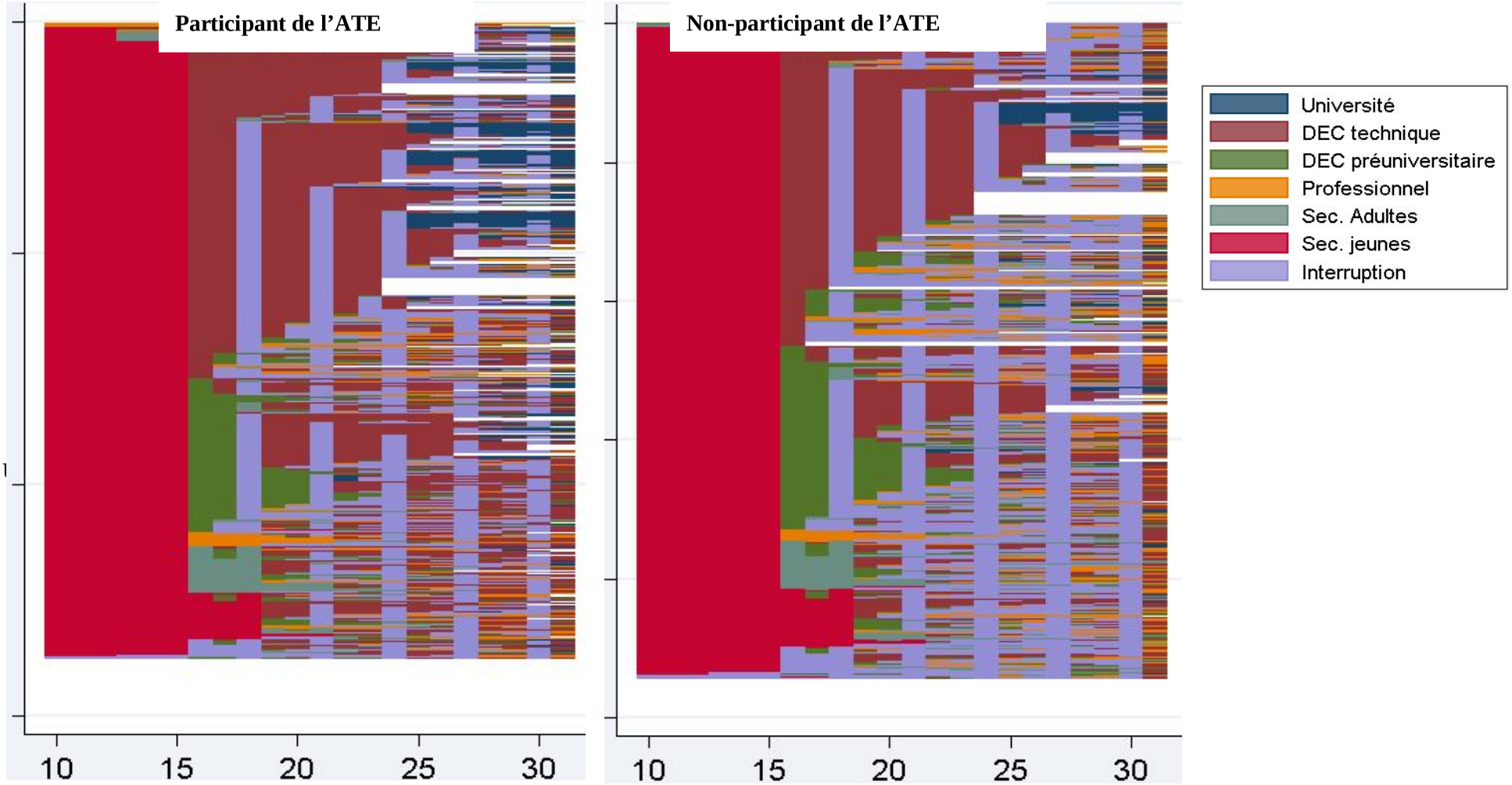
Un premier constat est le fait que très peu de jeunes n'ont pas terminé leurs études secondaires dans les temps formels, qu'ils aient réalisé leurs études en ATE ou non. Les premiers sont plus nombreux à transiter directement du secondaire vers l'enseignement technique. Il reste que dans l'ensemble, les parcours sont relativement linéaires et classiques. Une minorité de jeunes ont amorcé leurs études postsecondaires en formation préuniversitaire, avant de bifurquer en formation technique après une année de formation. Ceux-ci sont moins nombreux parmi ceux qui ont suivi le mode ATE. Dans l'ensemble, les parcours moins linéaires, comportant davantage d'interruptions et de cheminements diversifiés, sont plus nombreux parmi les étudiants qui n'ont pas fait d'ATE. Il semble que les jeunes, qui ont commencé des études techniques, sont aussi plus nombreux à avoir terminé en formation professionnelle.

Nous notons aussi qu'une proportion plus grande de jeunes en ATE poursuit des études universitaires après l'obtention du diplôme d'études techniques. Ainsi, on peut se demander si l'ATE contribue à une tendance croissante au cours des années : le passage des études techniques aux études universitaires. On sait que la proportion de jeunes de 24 ans ou moins, ayant terminé des études techniques au collégial et poursuivi des études universitaires sans interruption, est passée de 19,8 % en 2001 à 30,8 % (indicateurs de l'éducation, 2013, tableau 2.8). Nous observons donc ce type de transition dans nos données.

Nous procéderons en deux temps pour la suite de l'analyse. Nous examinerons d'abord le parcours en amont et ses effets sur l'accès à des programmes en alternance. Nous examinerons ensuite, avec plus de précision, les parcours en aval de la formation technique au collégial.

Figure 2

SÉQUENCES DES SESSIONS D'INSCRIPTION DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE SELON LE NIVEAU D'ÉTUDES POUR LES 10 ANNÉES SUIVANT L'INSCRIPTION EN SECONDAIRE 1 POUR LES ÉLÈVES AYANT FRÉQUENTÉ UN PROGRAMME OFFRANT L'ATE



3.3. Importance relative de l'ATE et caractéristiques des participants

Au cours de la période de 10 ans suivant l'entrée au secondaire, 28,5 % des étudiants de notre base ont été inscrits dans un programme de formation technique, cette proportion étant un peu plus élevée pour la cohorte de 1994 (30,3 %) que pour la cohorte de 2002 (26,7 %). Pour les deux cohortes étudiées, environ le quart (27,4 %) des étudiants en formation technique a fréquenté un programme offrant de l'ATE, ce qui ne veut pas obligatoirement dire qu'ils ont fait de l'ATE. Ainsi, parmi ceux ayant fréquenté un programme offrant l'ATE, 36,8 % y ont réellement participé. L'ATE concerne donc 10,3 % de tous les étudiants ayant fréquenté un programme de formation technique. C'est dire que la proportion d'étudiants en alternance est minime par rapport à l'ensemble des étudiants de l'enseignement technique. Même par rapport aux programmes qui offrent cette possibilité, nous constatons qu'un peu plus du tiers seulement participe à l'ATE.

Le tableau 1 fournit des informations pour les étudiants ayant fréquenté un programme offrant l'ATE. La 3e colonne fournit les proportions de jeunes ayant fréquenté l'ATE et la colonne suivante fournit les rapports de cote (modèle de régression logistique) permettant de saisir l'effet net des différentes variables sur la probabilité de suivre son programme sous le mode de l'ATE. Les fréquences et les rapports de cotes présentés dans le tableau 1 laissent à penser que les jeunes qui participent à l'ATE, ont des caractéristiques quelque peu différentes de ceux qui n'y participent pas :

- les hommes sont proportionnellement plus nombreux que les femmes à participer à l'ATE et les rapports de cotes pour cette variable sont statistiquement significatifs (+32 % pour les hommes) ;
- les jeunes ayant une langue maternelle autre que l'anglais ou le français sont proportionnellement moins nombreux que les autres à fréquenter l'ATE, tout comme les immigrants et les enfants d'immigrants ;
- quant aux variables représentatives du capital économique (le quintile de revenu médian dans la région d'habitation en secondaire 1) et du capital culturel de l'enfant (le quintile du pourcentage de diplômés universitaires), on note que les jeunes des deux quintiles supérieurs participent moins à l'ATE que les autres jeunes et que cette différence est significative (-24 % à -35 % par rapport au 3e quintile de revenu ou de diplômés universitaires) ;
- ceux qui ont fréquenté une institution privée au secondaire sont aussi moins susceptibles que les autres de participer à l'ATE et cette différence est significative (-18 % par rapport à ceux n'ayant pas fréquenté le privé) ;
- les jeunes ayant fréquenté l'éducation des adultes et ceux ayant obtenu leur diplôme secondaire après l'âge normal d'obtention du diplôme (17 ans) sont proportionnellement moins nombreux à participer à l'ATE ;
- les jeunes handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage sont moins susceptibles de fréquenter l'ATE.

Tableau 1

PROPORTION (EN %) D'ÉTUDIANTS ET RAPPORTS DE COTE (RÉGRESSION LOGISTIQUE) QUANT À LA PARTICIPATION À L'ATE SELON LES VARIABLES EXPLICATIVES RETENUES POUR LES ÉTUDIANTS INSCRITS DANS DES PROGRAMMES QUI OFFRENT L'ALTERNANCE

		% d'étudiants en ATE	Rapports de cote
Par cohorte	1994-1995	34,3	REF
	2002-2003	39,8	1,324***
Genre	Femme	31,7	REF
	Homme	40,4	1,567***
Langue d'usage	Anglais	40,3	1,369
	Autres langues	28,5	0,892
	Français	37,1	REF
Statut d'immigrant	Immigrant	32,6	1,090
	Enfants d'immigrant	28,7	0,754
	Né dans une autre province	41,7	1,082
	Non immigrant	37,3	REF
Revenu médian des ménages dans la région d'habitation en secondaire 1	Quintile le moins élevé	38,7	1,089
	2	41,8	1,089
	3	39,7	REF
	4	31,6	0,758**
	Quintile le plus élevé	33,2	0,870
% de diplômés universitaires dans la région d'habitation en secondaire 1	Quintile le moins élevé	42,3	1,118
	2	41,2	1,181
	3	36,8	REF
	4	32,1	0,838
	Quintile le plus élevé	28,3	0,646**
Fréquentation du privé au secondaire	Non	38,1	REF
	Oui	33,2	0,823*
Fréq. de l'éducation des adultes au secondaire	Non	37,6	REF
	Oui	34,2	0,862
Âge à l'obtention du diplôme d'études secondaire	16 ans et -	30,0	0,773
	17 ans	37,8	REF
	18 ans	33,1	0896
	19 ans	39,1	1,164
	20 ans	28,6	0,841
	21-22	22,6	0,532
	23 et plus	12,5	0,368
Statut d'élève handicapé ou diff. d'adaptation/apprentissage	Non	37,0	REF
	Oui	31,0	0,786
Total		**36,8**	

Source : Base Transitions+.

3.4. La suite du parcours

Dans un second temps, nous examinons l'effet de l'ATE sur la suite du parcours scolaire. Deux dimensions sont retenues : l'obtention du diplôme et la poursuite des études à l'université. La proportion de diplômés parmi les étudiants des deux cohortes tend à confirmer les résultats de Veillette (2004a et 2004b) selon lequel le taux de « diplomation » des jeunes ayant fréquenté l'ATE est plus élevé que celui des autres. En effet, 39,1 % de l'ensemble des individus, ayant fréquenté un programme de formation technique, ont obtenu leur diplôme, cette proportion augmente à 41,6 % quand nous n'examinons la situation que pour les programmes offrant de l'ATE. Elle est encore plus importante pour les étudiants, qui ont réalisé leur programme sous le mode ATE : 54,4 %.

Tableau 2

PROPORTION (EN %) D'ÉTUDIANTS AYANT OBTENU UN DIPLÔME D'ÉTUDES COLLÉGIALES ET PROPORTION D'ÉTUDIANTS AYANT FRÉQUENTÉ L'UNIVERSITÉ SELON QU'ILS ONT PARTICIPÉ OU NON À L'ATE

	Sans ATE	Avec ATE	Total
A obtenu le DEC technique	34,2	54,4	41,6
A fréquenté l'université	25,7	30,9	27,6

Source : Base Transitions+.

Doit-on y voir un effet de la sélection opérée par les enseignants pour réaliser le programme ATE ou un effet propre à l'ATE ? Nous retrouvons les deux effets (tableau 3). D'une part, la participation à l'ATE augmente la probabilité d'obtenir son diplôme, en comparaison des étudiants qui n'y participe pas. Le modèle sans variables de contrôle indique que les individus, qui ont participé à l'ATE, voient leur probabilité de « diplomation » doubler (2,3) par rapport aux autres. Dans le second modèle, la participation à l'ATE a toujours un effet positif et significatif, globalement de même amplitude (2,4) sur la « diplomation ». Certaines variables de contrôle ont un effet significatif sur la « diplomation » : être un homme, être né dans une autre province ou avoir connu un retard scolaire réduit la probabilité d'obtenir son diplôme.

Par ailleurs, 27,6 % des individus ayant fréquenté l'enseignement technique ont fréquenté l'université. Ce pourcentage est plus élevé pour ceux ayant participé à l'ATE (30,9 %) que pour les autres (25,7 %). La participation à l'ATE a un effet moins important sur la fréquentation universitaire que sur l'obtention d'un diplôme d'études collégiales techniques (colonnes 4 et 5 du tableau 3). En effet, les rapports de cotes des deux modèles, sans ou avec variables de contrôle, révèlent que la participation à l'ATE augmente la probabilité d'accéder à l'université d'environ 30 %. Par ailleurs, on observe aussi que les hommes ont une plus faible probabilité de fréquenter l'université que les femmes, tout comme les individus ayant fréquenté l'éducation des adultes au secondaire, ainsi que ceux ayant obtenu leur diplôme secondaire après 17 ans. Ceux ayant fréquenté l'école privée au secondaire ont plus de chance de fréquenter l'université. Les jeunes habitant une région appartenant au quintile de revenu le plus faible (par rapport au 3e quintile) ont moins de chances de fréquenter l'université, alors que les jeunes habitant dans les régions avec le plus fort pourcentage de diplômés universitaire (quintile 4 et 5), connaissent des probabilités plus élevées que les autres, de fréquenter l'université.

Puisque les jeunes ayant fréquenté l'ATE sont proportionnellement plus nombreux que les autres à obtenir leur diplôme, et que de fait, l'obtention du diplôme d'études techniques agit comme une dimension nécessaire à l'entrée à l'université, il est possible que l'accès plus fréquent à l'université des jeunes ayant fréquenté l'ATE, ne s'explique, que par le fait qu'ils sont plus nombreux à avoir obtenu leur diplôme.

Tableau 3

RÉGRESSION LOGISTIQUE PORTANT SUR L'OBTENTION DU DIPLÔME D'ÉTUDES TECHNIQUES ET SUR L'ACCÈS À L'UNIVERSITÉ

	A obtenu un diplôme d'études		**A fréquenté l'université**	
	Effet brut	Variables de contrôle	Effet brut	Variables de contrôle
A fréquenté l'ATE				
Oui	2,302***	2,407***	1,296***	1,335***
Non		REF		REF
Cohorte				
1994-1995		REF		REF
2002-2003		0,966		1,579
Sexe				
Femmes		REF		REF
Hommes		0,704***		0,795**
Langue d'usage				
Français		REF		REF
Anglais		0,77		0,763
Autres langues		0,941		1,159
Situation face à l'immigration				
Non immigrant		REF		REF
Immigrant		0,903		1,207
Enfants d'immigrant		0,676		0,851
Nés dans une autre province		0,388*		0,613
Revenu médian des ménages dans la région d'habitation				
1 Quintile le moins élevé		0,904		0,751*
2		0,956		0,832
3		REF		REF
4		0,861		0,921
5 Quintile le plus élevé		1,154		0,883
% de diplômés universitaires dans la région d'habitation				
1 Quintile le moins élevé		1,233		0,919
2		1,132		0,997
3		REF		REF
4		1,065		1,266*
5 Quintile le plus élevé		0,945		1,698***
A fréquenté le privé au secondaire				
Oui		0,893		1,369***
Non		REF		REF
A fréquenté l'éducation des adultes au secondaire				
Oui		0,376		0,552***
Non		REF		REF
Âge à l'obtention du diplôme d'études secondaires				
16 ans et -		0,868		1,319
17 ans		REF		REF
18 ans		0,567***		0,567***
19 ans et plus		0,254***		0,339***
A handicape ou diff. d'adaptation / apprentissage				
Oui		0,708		0,934
Non		REF		REF
Constante	0,519***	1,267	0,346***	0,394**
Pseudo R2	0,029	0,088	0,003	0,046

Conclusion

L'ATE a connu une institutionnalisation relativement stable avec le mouvement de professionnalisation de la formation professionnelle et technique. C'est ainsi que tant en formation professionnelle qu'en formation technique, des ressources ont été accordées pour mettre en place ce mode de mise en œuvre des programmes et des enseignements. Le modèle d'implantation adopté repose sur le volontariat des acteurs éducatifs à l'intégrer dans leur programme. Cela explique en partie pourquoi la diffusion de ce mode pédagogique s'est réalisée lentement ou progressivement, comme l'indiquent les données du tableau 1 ; les étudiants de la cohorte de 2002 ont une probabilité plus élevée d'accéder à l'alternance. Ce volontariat s'étend aussi aux entreprises, qui acceptent ou non d'accueillir des stagiaires, même si des incitations financières les y encouragent. Cette autonomie des entreprises conduit les responsables des programmes à sélectionner les étudiants, afin que seuls les meilleurs s'inscrivent à l'ATE[8]. Ils deviennent en quelque sorte des « représentants » de leur programme et de leur cégep dans le milieu économique. Dans les faits, près de 4 étudiants sur 10 (37 %) ayant eu accès à l'ATE ont effectivement participé à ce mode de formation.

Certaines dispositions des étudiants et caractéristiques de leur parcours dans le secondaire réduisent la participation à l'ATE. Il s'agit pour l'essentiel des dimensions qui réduisent l'orientation vers la formation technique. Il semblerait donc que la sélection soit globalement fondée sur l'expérience scolaire en cours. La seule dimension ayant un effet significatif est le sexe, les hommes voyant leur probabilité d'accéder plus grande, ce qui peut s'interpréter par le fait que l'alternance s'est implantée dans des programmes qui accueillent davantage les hommes. Ainsi, plus de 80 % des étudiants dans des programmes de techniques physiques sont des hommes (MELS, 2006).

Le second volet de l'analyse consistait à examiner le parcours en aval. Nous constatons que les étudiants en ATE sont proportionnellement plus nombreux à obtenir leur diplôme d'études techniques. Le fait de participer à l'ATE est un facteur d'obtention du diplôme, alors que le sexe joue un rôle inverse, les hommes ont une probabilité plus faible d'obtenir leur diplôme. Finalement, si l'ATE a une influence directe sur l'accès à l'université, nous constatons aussi que le capital culturel ainsi que des traits de la scolarité au secondaire, comme le passage à l'école privée, ont aussi une influence dans l'accès aux études universitaires pour les diplômés de l'enseignement technique. L'effet positif de la participation à l'ATE se superpose aux effets classiques des variables associées à la reproduction sociale.

L'effet de l'alternance sur l'accès à l'université peut être interprété de deux manières. D'une part, on dira que le système éducatif québécois est flexible, car il est possible de passer de l'enseignement technique à l'université, bien que cet accès soit aussi modulé par une logique de reproduction sociale. D'autre part, des acteurs de l'économie pourront considérer qu'il y a détournement de mission, car une part non négligeable d'étudiants du technique poursuivront leurs études et n'intègreront pas le marché du travail, au moins dans l'immédiat.

Le ministre de l'Éducation a annoncé récemment que la moitié du cursus en FPT devrait se donner en entreprise. Il désire étendre l'ATE à l'ensemble de programmes. Mais comment va-t-on s'y prendre ? Va-t-on poursuivre le même modèle d'implantation ou le modifier ? Dans un cas comme dans l'autre, les embuches seront nombreuses. Dans une logique de continuité, on se retrouvera avec une élite technique, dont une fraction significative n'intègrera pas le marché du travail avant la fin des études universitaires. Dans ce cas, la formation technique devient une voie de formation d'ingénieurs et de postes équivalents. Dans la logique d'un changement de modèle d'implantation, il faudra convaincre les acteurs économiques de faire une place à tous les stagiaires dans les milieux de travail.

[8] Il ne faudrait pas sous-estimer les processus d'auto-sélection de la part d'étudiants dont le dossier scolaire serait plus faible qui ne ferait pas une demande aux autorités du programme pour réaliser leurs études sous le mode de l'ATE.

Bibliographie

Bélanger P.W. (1986), « La réponse du Québec aux problèmes d'équité et d'excellence dans l'enseignement postsecondaire », *Recherches Sociographiques*, vol. XXVII, n° 3, p. 365-364.

Doray P. (2013), « Les multiples manières d'être étudiant dans l'enseignement technique. La situation au Québec », in S. Ertul, J.-P. Melchior, E. Widmer (dir.), *Travail, santé, éducation. Individualisation des parcours sociaux et inégalités*, Paris, L'Harmattan, p. 169-180.

Doray P. (2011), « De la condition étudiante aux parcours des étudiants : quelques balises théoriques », in F. Picard, J. Masdonati, *Les parcours scolaires et d'insertion des jeunes*, Québec, Presses de l'université Laval.

Doray P., Maroy C. (2001), *La construction sociale des relations entre éducation et économie. Les cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*, Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

Haddara M., Skanes H. (2007), « A reflection on cooperative education: from experience to experiential learning », *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, vol. 8, n° 1, p. 67-76.

Maroy C., Doray P (2002), « La formation en alternance. Une forme de rapprochement entre économie et éducation », in *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*, Carol Landry, p. 378. Sainte-Foy, Québec, PUQ.

Rowe P.M. (1989), « Entry differences between students in cooperative and regular programs », *Journal of cooperative education*, vol. 26, n° 1, p. 16-25.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006 à 2013), *Statistiques de l'éducation*, Québec, gouvernement du Québec (www.education.gouv.qc.ca/references/statistiques/statistiques-de-leducation)

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011), *Données sur l'évolution de l'alternance travail-études de 2004 à 2010 – Secondaire*, Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014), *Données sur l'évolution de l'alternance travail-études de 2008 à 2013 – Collégial*, Québec,.

Van Gyn G., Branton G., Cutt J., Loken J., Ricks F. (1996), « An investigation of entry level characteristics between co-op and non-co-op students », *Journal of cooperative education*, vol. 32, n° 1, p. 15-28.

Veillette S. (2004a), *L'alternance travail-études au collégial : les effets sur la réussite scolaire et l'insertion professionnelle*, Groupes ÉCOBES - CEGEP de Jonquière, Jonquière.

Veillette S. (2004b), *L'alternance travail-études au collégial : Les effets sur la réussite scolaire et l'insertion professionnelle*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université Laval.

Wilson J.W. (1997), « On the question asked about cooperative education », *Journal of cooperative education*, vol. 32, n° 2, p. 17-29.

Le travail en cours d'études, une forme spontanée d'alternance ?

Jordi Planas Coll[*], *Mijail Figueroa González*[**]

Dans notre système universitaire actuel, on considère que « l'étudiant idéal » est celui qui consacre tout son temps à étudier ; le travail pendant les études ayant été peu à peu considéré comme une perte de temps préjudiciable à la formation universitaire. S'inscrivant dans une perspective différente, cette présentation part du principe que le travail durant les études universitaires peut représenter un système *d'alternance spontanée* du fait que, comme nous le montrerons par la suite, la majeure partie des étudiants qui travaillent le font dans un contexte professionnel qui est en relation avec leurs études. Les raisons de l'exercice d'une activité salariée sont néanmoins diverses, et on peut penser que les difficultés économiques des étudiants peuvent au moins partiellement motiver les étudiants à avoir un revenu. Cependant, ce cumul emploi-étude implique également, comme dans tout système d'alternance institutionnalisé, que les compétences acquises par l'étudiant proviennent de l'interaction entre ces deux types d'activités qui sont simultanées et complémentaires : étudier et travailler. Ainsi, il pourra remplir les deux exigences qui caractérisent la formation en alternance : relier la formation théorique à la pratique professionnelle et renforcer son employabilité. À cet effet, nous analyserons les différentes formes de conciliation entre études universitaires et travail, ainsi que leur rapport avec les résultats de l'insertion professionnelle post-études universitaires (indice de qualité professionnelle) en Catalogne durant ces dix dernières années, grâce aux données de quatre enquêtes de suivi réalisées auprès de diplômés de l'Éducation supérieure, quatre ans après qu'ils aient terminé leurs études. Nous avons remarqué une augmentation du pourcentage d'étudiants qui, en parallèle à leurs études, travaillent pour la plupart à temps partiel dans un domaine lié à celles-ci, ce qui peut les rapprocher davantage des systèmes d'alternance institutionnalisés. Les insertions professionnelles les mieux réussies qui ressortent de ces enquêtes, sont celles des diplômés qui ont concilié leurs études avec un travail en rapport avec leur cursus universitaire. Ces étudiants en sont ressortis largement bénéficiaires par rapport au modèle d'« étudiant idéal » qui n'a fait qu'étudier durant son parcours universitaire. Les données utilisées proviennent d'enquêtes sur l'insertion professionnelle menées par l'agence pour la qualité du système universitaire de catalogne, AQU Catalunya.

[*] Professeur émérite à l'université autonome de Barcelone (UAB), GRET-département de sociologie.
[**] Doctorant au département de sociologie de l'université autonome de Barcelone (UAB).

1. Le travail durant les études : quelques données quantitatives faisant référence au contexte européen

Les études portant sur le passage à la vie adulte ont mis en évidence que les transitions école-travail n'obéissent pas à une logique linéaire « école d'abord, travail ensuite », mais que les parcours professionnels peuvent commencer avant, pendant ou après les études universitaires (Masjuan, Troiano Gomà, Vivas, Zaldivar, 1996).

Á mesure que la proportion des jeunes qui ont accès à l'université a augmenté, sont apparus un public et des comportements étudiants plus diversifiés. Les travaux de Ariño Villarroya, Hernández, Llopis, Navarro, Tejerina (2008) montrent en détails les nouveaux profils des étudiants qui ont commencé à suivre des études universitaires à partir de la seconde moitié du XXe siècle.

L'un des phénomènes en hausse observé dans les recherches effectuées porte sur la conciliation entre études et travail, phénomène qui est devenu une pratique habituelle/généralisée parmi les étudiants de nombreux pays de l'OCDE. Suite à la vérification des constatations empiriques que nous décrivons plus loin, de manière générale, nous pouvons dire qu'approximativement deux étudiants sur trois sont impliqués dans une activité professionnelle, comme le montrent les exemples des pays suivants.

En Angleterre, on a constaté que 59 % des étudiants de premier et deuxième cycles de l'université métropolitaine de Manchester travaillent durant leurs études (Curtis & Williams, 2002). Dans une étude ultérieure qui porte sur les étudiants de tous les cycles, les chiffres ne changent pas, à savoir 59 % des étudiants concilient études et travail ; cependant, bien qu'ils ne travaillaient pas au moment de l'enquête, 26 % ont confirmé qu'ils avaient travaillé à un moment donné de leurs cursus universitaires, augmentant ainsi à 85 % la proportion d'étudiants ayant combiné leurs études avec un certain type d'emploi (Curtis, 2007). En Écosse, parmi les étudiants de troisième cycle de l'université de Glasgow, 50 % avaient un travail à temps partiel (Carney, McNeish & McColl, 2005). En analysant la base de données Eurostudent 03/04, Darmody & Smyth (2008) ont relevé que 61 % des étudiants travaillaient.

On trouve des pourcentages identiques sur la conciliation études-travail en Estonie et en Norvège. Dans le premier cas, le pourcentage dépasse les 61 % alors que dans le second il grimpe au-delà des 62 % parmi les étudiants de premier cycle, et au-delà des 71 % parmi les étudiants de quatrième année (Hovdhaugen, 2013).

Les pourcentages de conciliation travail-études les plus élevés se trouvent en Australie : 87 % des étudiants de l'université de Queensland (Bradley, 2006), et 72 % des étudiants d'universités publiques, selon le rapport final de l'enquête nationale effectuée auprès de ces étudiants (Devlin, James & Grigg, 2008). La tendance est similaire en France où 80 % des étudiants ont signé au moins un contrat de travail (Béduwé & Giret, 2004).

Cependant, les pourcentages les plus bas se trouvent en Italie. Selon Triventi (2014), seulement 27,5 % des étudiants de la génération 2001-2003 travaillent et étudient.

En ce qui concerne l'Espagne, un des premiers travaux qui informe sur ce phénomène est la recherche de Mora, García-Montalvo & García-Aracil (2000) qui regroupe des données recueillies auprès de trois universités catalanes et d'une de Madrid. Les résultats montrent que, dans cette dernière, le pourcentage de conciliation études-travail est de l'ordre de 15 % ; en Catalogne, il est de 30 % dans une université et d'un peu plus de 50 % dans les deux autres.

Selon des chiffres plus récents (2011) et plus représentatifs de l'Espagne en général, le pourcentage d'étudiants qui concilient études et travail se situait à 38 % selon l'enquête Eurostudent IV, et à 46 % selon l'enquête Ecovipeu (Finkel & Barañano, 2014). Ces données portent uniquement sur une période

d'études particulière ; si l'on faisait la somme de tous les étudiants qui ont travaillé à un moment donné de leurs parcours universitaire, les pourcentages augmenteraient considérablement.

En se fondant sur le panorama présenté ci-dessus, cette présentation a pour objectif d'analyser l'impact de la conciliation études-travail des étudiants de Catalogne sur leur future insertion professionnelle, une fois diplômés. À cet égard, nous analyserons l'impact de ces pratiques « spontanées » sur l'insertion professionnelle des diplômés qui, elle, est évaluée à l'aide de « l'Indice de qualité professionnelle » (Corominas Rovira, Villar Hoz, Saurina Canals & Fàbregas Alcaire, 2012).

2. Approches de l'analyse de la simultanéité entre le travail et les études

La plupart des recherches qui s'efforcent d'établir une relation entre le travail et les études le font en mesurant les effets de l'activité professionnelle sur la performance académique. Le principe suivi est souvent le même : analyse de l'intensité de l'emploi (heures par semaine) et moyenne des notes, assiduité scolaire, participation aux activités périscolaires, nombre d'unités de valeur, probabilité de persistance ou d'abandon, et/ou réduction du temps dédié aux études (Applegate & Daly, 2006 ; Graham, 2006 ; Hovdhaugen, 2013 ; Humphrey, 2006 ; Kulm &Cramer, 2006 ; Mounsey, Vandehey & Diekhoff, 2013 ; Triventi, 2014).

Les résultats de ces recherches ne sont pas concluants : d'une part, certains chercheurs relèvent une corrélation négative entre le nombre d'heures consacrées à l'emploi et la moyenne des notes (Humphrey, 2006 ; Kulm & Cramer, 2006), et d'autre part, la corrélation a aussi suivi la tendance inverse (Graham, 2006), bien que, dans d'autres recherches, on n'ait pas su établir un lien significatif entre ces éléments (Mounsey *et al.*, 2013). Cependant, Applegate & Daly (2006) nuancent le lien entre les heures travaillées et les notes obtenues, et démontrent, en ce sens, en quoi travailler jusqu'à 7 heures par semaine a des effets positifs sur les notes des étudiants, qu'au-delà des 7 heures de travail hebdomadaire, le bénéfice devient marginal, et qu'à partir du seuil des 20 heures, la moyenne des notes a une tendance à la baisse.

Néanmoins, on observe aussi que les effets de l'emploi peuvent varier selon les caractéristiques de l'emploi. Il faut, par exemple, prendre en compte l'intensité du travail de l'étudiant (Triventi, 2014) ou considérer si l'emploi est lié ou pas à ses études (Graham, 2006). En même temps, il est important de souligner que l'emploi pendant les études peut avoir des effets positifs sur l'employabilité de l'étudiant en ce qui concerne le développement de ses aptitudes interpersonnelles et ses perspectives de carrière (Humphrey, 2006), l'amélioration de son curriculum vitae et le fait de se distinguer des autres et d'être plus compétitif lors de la recherche d'emploi (Curtis, 2007 ; Evans, Gbadamosi & Richardson, 2014).

Il est fréquent de constater que les causes de la conciliation entre études et emploi sont principalement attribuées aux besoins économiques des étudiants. Par conséquent, on tente de minimiser la dépendance des étudiants à une activité professionnelle en proposant l'amélioration des systèmes d'attribution de bourses, en se fondant sur le principe que le travail a des effets négatifs sur les études et l'expérience universitaire (Darmody & Smyth, 2008) ou sur les notes de l'élève, ce qui peut causer préjudice aux étudiants au moment d'entrer sur le marché du travail (Humphrey, 2006).

Cependant, on mentionne aussi l'importance de budgéter les dépenses afin de déterminer le type de besoins financiers, ce qui permettra de faire la distinction entre les frais imputés à l'entretien, au paiement du loyer, à des questions d'inscription universitaire, ou ceux destinés à la consommation de loisirs ou au maintien d'un certain style de vie (Ariño Villarroya et al., 2008 ; Hovdhaugen, 2013). À cet égard, les besoins économiques peuvent varier dans le sens où ils représentent la possibilité ou pas d'assister aux cours universitaires, de préserver ou pas son autonomie et/ou de maintenir une qualité de vie et de pouvoir accéder aux loisirs.

Peu nombreuses sont les recherches qui, comme celle-ci, tentent de comprendre la relation entre le travail et les études, en intégrant dans l'analyse les variables concernant les résultats de l'insertion professionnelle (Béduwé & Planas, 2003 ; Corominas Rovira *et al.*, 2012 ; Navarro Cendejas, 2013 ; Planas & Enciso-Ávila, 2014).

Face aux recherches qui considèrent l'emploi comme un obstacle à la performance académique, se dégage l'approche fondée sur la notion de compétence professionnelle (Planas, Giret, Sala & Vincens, 2001 ; Sala & Planas, 2009) qui permet d'observer l'emploi pendant les études comme un moyen d'acquérir des compétences plus ou moins bonnes selon l'emploi occupé. Ce sont des compétences que les étudiants qui travaillent ont la possibilité d'acquérir puisque l'emploi est, dans ce contexte, un espace d'apprentissage parallèle à celui de l'université.

3. Méthodologie

3.1. Données

Les données utilisées dans cette étude proviennent de l'agence pour la qualité du système universitaire de Catalogne, AQU Catalunya, et sont tirées d'enquêtes trisannuelles sur l'insertion professionnelle des titulaires de diplôme trois ans après leur sortie de l'université. On utilisera les données qui correspondent aux enquêtes de 2005 (n=11 147), 2008 (n=11 771), 2011 (n=12 219) et 2014 (n=11 807). Á des fins de comparaison, la présente recherche intègre uniquement les données qui correspondent aux universités publiques et qui figurent dans les quatre enquêtes[1].

3.2. Hypothèse

Cette recherche part du principe qu'une grande partie du travail effectué pendant les études universitaires représente depuis longtemps une forme d'*alternance spontanée*. Ceci se voit confirmé par le fait que les étudiants établissent un lien entre leur formation et leur travail (ils suivent des études et occupent des emplois en lien avec celles-ci à temps partiel ou complet), et que ce lien leur permet de renforcer les compétences acquises et leur employabilité, obtenant ainsi de meilleurs résultats en termes d'insertion professionnelle une fois sortis de l'université. Un tel système n'exclut cependant pas que la nécessité de concilier emploi et études soit subie par les étudiants, pour des raisons économiques par exemple et peut handicaper dans certains cas, ses chances de réussite à l'université. Il peut cependant compléter la formation universitaire de l'étudiant.

H1 = L'augmentation de la conciliation des emplois liés aux études révèle l'existence d'un système d'alternance spontanée.

H2 = Si ces types d'emploi (liés aux études) aboutissent à une meilleure insertion professionnelle, l'alternance spontanée est fonctionnelle.

3.3. Stratégie analytique

Pour effectuer cette analyse, comme variable indépendante, nous prenons en compte le type de comportement de l'étudiant par rapport à son emploi, que nous associons par la suite à l'indice de qualité professionnelle.

[1] Bien qu'en 2008, un petit échantillon, représentant certaines universités privées, ait été intégré, il faut attendre 2011 pour que soit prise en compte l'intégralité des institutions privées.

Cette typologie se construit en fonction de la quantité ou de l'intensité du travail qu'ils effectuent (ils ne travaillent pas, ils travaillent à temps partiel (TP) ou ils travaillent à temps complet (TC))[2] et du lien entre leur travail et les études qu'ils suivent (que le travail soit lié ou non au cursus de l'étudiant). La mesure du lien entre le travail et les études est basée sur une question posée directement aux étudiants.

Nous utilisons l'indice de qualité professionnelle comme résultat de l'insertion professionnelle. Cet indice se calcule à partir d'indicateurs aussi bien objectifs (type et durée du contrat, salaire et adéquation de l'emploi avec les études) que subjectifs (satisfaction générale dans l'emploi) ; ces indicateurs sont régulièrement utilisés dans la recherche sur l'insertion professionnelle et permettent de faire une comparaison avec d'autres contextes (Corominas Rovira *et al.*, 2012). L'enquête ne porte que sur des diplômés et exclut donc des étudiants qui ont échoué durant les études à cause par exemple d'un emploi salarié. Elle permet cependant de comparer à diplôme identique, l'avantage d'un jeune qui a cumulé un emploi et les études tout en parvenant à décrocher son diplôme.

Nous effectuons ensuite une analyse comparative dans les médias (one-way ANOVA) de l'indice de qualité professionnelle parmi les cinq groupes de la variable « conciliation ». Les calculs sont effectués à l'aide du logiciel de statistiques SPSS 18.

4. Résultats

Dans cette rubrique, nous présentons les données concernant la quantité et la qualité du travail des étudiants catalans pendant leurs études, en mettant en place une typologie de ces données à partir de laquelle on pourra comparer les niveaux d'insertion professionnelle de ces étudiants.

4.1. Le travail en cours d'études : le cas de la Catalogne

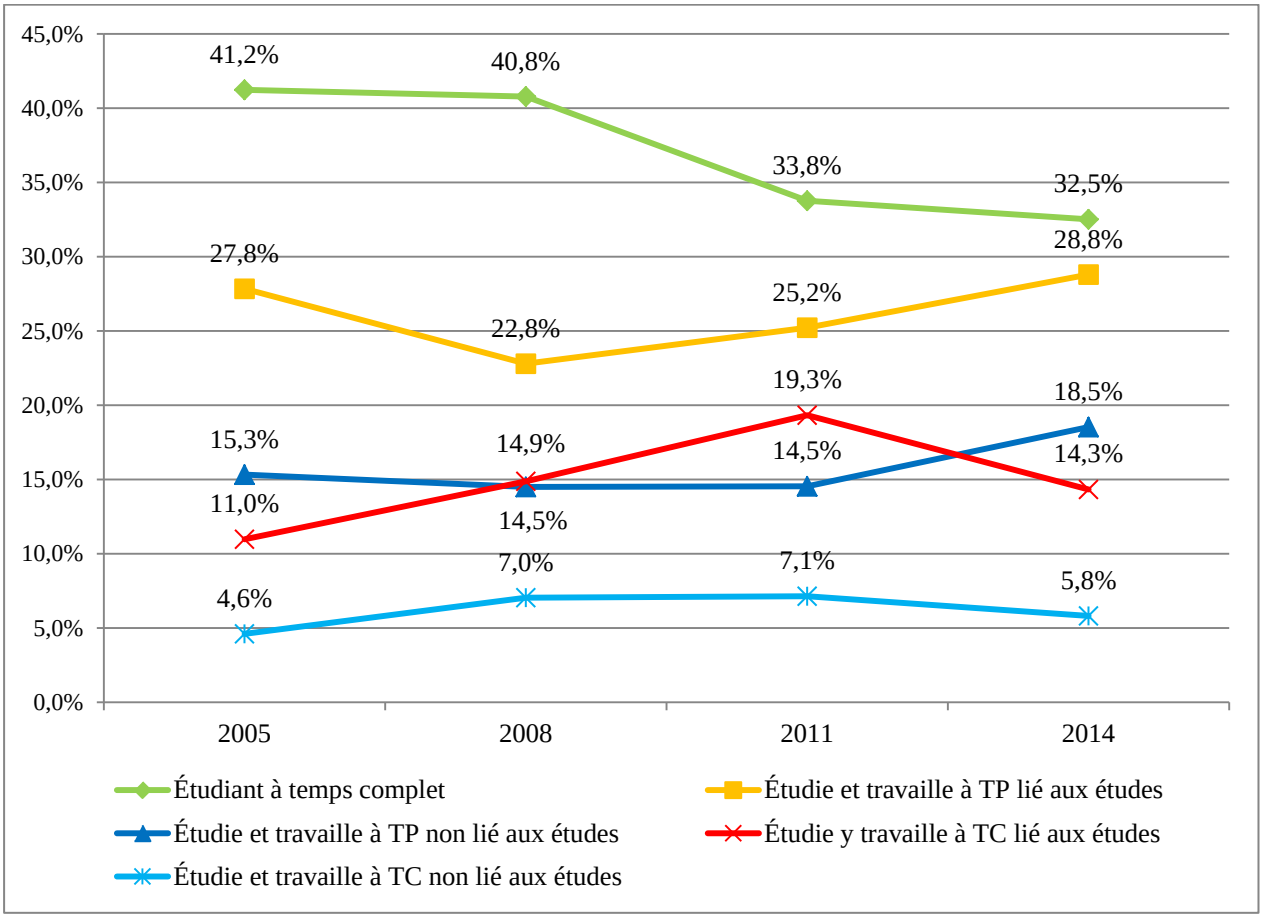
Le contexte de la Catalogne que nous présentons ici a été défini à partir de deux bases de données. D'une part, les données établies suite à l'enquête sur l'insertion professionnelle des étudiants diplômés de l'université de l'agence pour la qualité du système universitaire de Catalogne, AQU Catalunya, qui fournit une information représentative sur la conciliation entre le travail et les études chez les étudiants catalans du système d'éducation public durant ces dix dernières années, et d'autre part, les données du bureau de gestion de l'information et de la documentation (OGID, sigle en espagnol) de l'université autonome de Barcelone.

Le premier ensemble de données nous informe sur la conciliation études-travail des étudiants durant leurs deux dernières années universitaires tandis que le second ensemble nous fournit des informations sur la conciliation études-travail des étudiants de premier cycle, au moment de leur entrée à l'université.

[2] La journée à temps partiel représente n'importe quel contrat avec une charge horaire hebdomadaire inférieure à celle du contrat à temps complet (applicable à partir de 40 heures hebdomadaires).

Graphique 1

POURCENTAGES DE PARTICIPATION DES DIPLÔMÉS DU SYSTÈME PUBLIC DANS L'EMPLOI PENDANT LEURS DEUX DERNIÈRES ANNÉES D'ÉTUDES EN CATALOGNE (2005-2014)



NB : TC : temps complet ; TP : temps partiel.
Source : élaboration à partir des données de l'agence pour la qualité du système universitaire de Catalogne.

D'après les données des enquêtes sur l'insertion professionnelle, le graphique 1 montre clairement une diminution, au cours des dix dernières années, du pourcentage d'étudiants qui ne font qu'étudier (41,2 % en 2005 et 32,5 % en 2014), et par conséquent, une augmentation du pourcentage de ceux qui combinent leurs études avec un travail (de 58,5 % à 67,5 %), et surtout de ceux qui occupent un emploi à temps partiel (TP) principalement dans un domaine qui correspond à leurs études.

Le travail à temps complet « lié aux études », qui se maintient à la hausse lors des trois premières enquêtes (11 %-19,3 %), apparaît en déclin lors de la dernière enquête, au point d'atteindre le niveau de 2008 (14 %). Le travail à temps complet sans lien avec les études correspond toujours au pourcentage le plus faible dans les quatre enquêtes, mais c'est aussi le plus stable.

Par conséquent, les résultats de la participation à l'emploi des étudiants catalans correspondent aux chiffres des pays mentionnés dans le chapitre précédent, à savoir un peu plus des deux tiers des étudiants concilient leurs études avec un emploi.

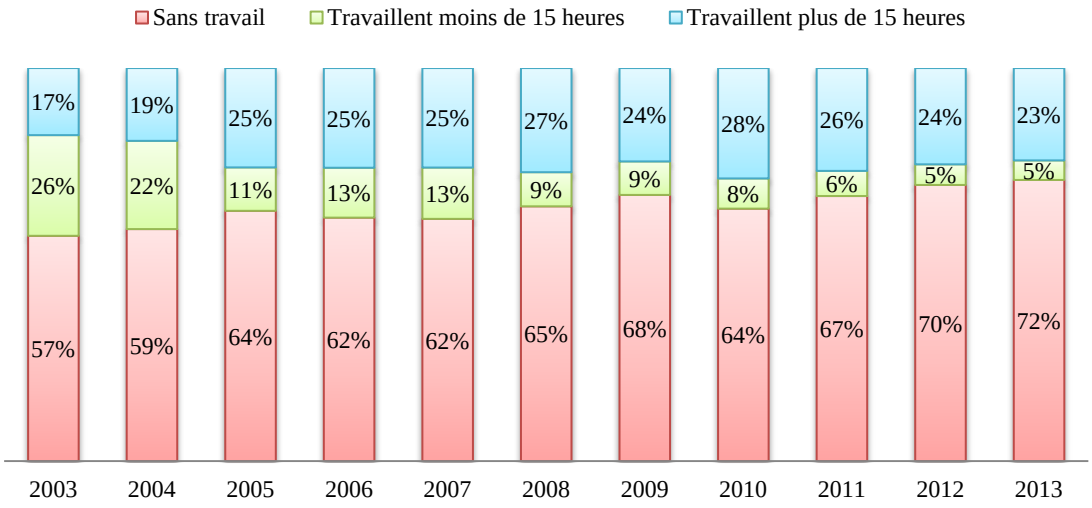
Les données du bureau de gestion de l'information et de la documentation (OGID) montrent, au contraire, une augmentation du pourcentage d'étudiants qui, en début d'études, se consacrent uniquement à étudier (57 %-72 %) et une baisse du pourcentage d'étudiants qui travaillent moins de 15 heures (26 %-5 %) ; en

ce qui concerne les étudiants qui travaillent plus de 15 heures, le pourcentage montre une tendance à la baisse depuis 2010, année où il a été le plus élevé (28 %), bien qu'il ait augmenté par rapport à 2003 (17 %-23 %).

C'est pourquoi les données de l'université autonome de Barcelone suggèrent que, si cette tendance se confirmait pour l'ensemble des universités publiques catalanes, nous nous trouverions devant le fait que les étudiants travaillent peu en début d'études, mais davantage au fur et à mesure de leur progression dans leur cursus.

Graphique 2

POURCENTAGES D'ÉTUDIANTS DÉBUTANT LEURS ÉTUDES À L'UNIVERSITÉ AUTONOME DE BARCELONE ET QUI TRAVAILLENT (2003-2013)



Source : élaboration à partir des données du bureau de gestion de l'information et de la documentation l'université autonome de Barcelone.

4.2. La qualité du travail des différents types d'étudiants

En ce qui concerne le lien entre la conciliation études-travail et l'indice de qualité professionnelle qui apparaît dans les enquêtes, nous observons que le pourcentage le plus élevé de toutes ces années correspond au groupe qui concilie études et travail à temps complet lié au cursus universitaire, groupe qui, de fait, se différencie de plus en plus de celui qui le suit par ordre décroissant, celui des étudiants qui combinent aussi leurs études avec un travail lié à leur formation universitaire, mais à temps partiel. Cette différence est de deux points (63,6 contre 61,4) en 2005 et de cinq points (65,8 contre 60,7) en 2014.

Dans les quatre enquêtes, le groupe d'étudiants qui ne concilient pas leurs études avec un travail est le troisième groupe ayant obtenu les meilleurs résultats selon l'indice de qualité professionnelle.

Tableau 1

MOYENNE DE L'INDICE DE QUALITÉ PROFESSIONNELLE SELON LE TYPE DE CONCILIATION ÉTUDES-TRAVAIL PAR ANNÉE D'ENQUÊTE

	2005		2008		2011		2014	
Type de conciliation études-travail	***n***	**Moyenne**	***n***	**Moyenne**	***n***	**Moyenne**	***n***	**Moyenne**
Étudiants à temps complets	*3563*	56,6	*3907*	62,0	*2637*	62,6	*2684*	56,6
Étudiants et travail à temps partiel lié aux études	*2685*	61,4	*2363*	66,7	*2213*	66,4	*2613*	60,7
Étudiants et travail à temps partiel non lié aux études	*1532*	50,9	*1410*	58,6	*1179*	59,7	*1586*	51,4
Étudiants et travail à temps complet lié aux études	*1088*	63,6	*1521*	69,2	*1803*	69,8	*1379*	65,8
Étudiants et travail à temps complet non lié aux études	*473*	52,8	*697*	57,0	*635*	59,9	*530*	55,4
total	*9341*	57,6	*9898*	63,4	*8467*	64,5	*8792*	58,3

Source : élaboration à partir des données de l'agence pour la qualité du système universitaire de Catalogne.

Pendant les quatre enquêtes, les groupes d'étudiants qui concilient leurs études avec un emploi, à temps partiel ou complet, sans lien avec leur cursus, sont ceux qui ont eu les scores les plus bas, inférieurs à ceux des trois autres groupes.

Cependant, le rapport entre ces scores a changé au fur et à mesure des enquêtes. À notre point de départ en 2005, avec deux points de différence, la moyenne de l'indice de qualité professionnelle est inférieure pour ceux qui ont un emploi à temps partiel sans lien avec les études. En 2008, ce même groupe se trouve devant le groupe de ceux qui ont un emploi à temps complet sans lien avec leurs études, bien que la différence se soit réduite à un peu moins de deux points. En 2011, les deux groupes ont des moyennes similaires, mais dans l'enquête de 2014, la conciliation études-emploi à temps partiel sans lien avec le cursus, a de nouveau la moyenne la plus basse et la différence s'accroît de quatre points par rapport à la conciliation études-emploi à temps complet sans lien avec le cursus.

Dans le tableau 1, nous pouvons également observer qu'entre le groupe à l'indice de qualité professionnelle le plus élevé de toutes ces années (travail à temps complet lié aux études) et le groupe qui a eu l'indice le plus bas (travail à temps partiel sans lien avec le cursus), aussi bien dans la première enquête que dans la dernière, la différence de points d'indice est passée de 12,7 à 14,4 points. Cependant, dans n'importe quel cas, les étudiants qui ont des emplois liés à leur cursus s'insèrent mieux professionnellement que ceux qui ne font qu'étudier.

Ceci nous permet d'affirmer, comme nous l'avons vu précédemment, que la façon dont les étudiants vivent leur parcours universitaire peut avoir une incidence sur leur future insertion professionnelle. Concrètement, la conciliation entre études et emploi lié au cursus nous fournit des indices montrant qu'il existe un système d'alternance spontanée ayant des effets positifs sur l'insertion professionnelle des étudiants. On peut penser que ce système spontané est proche de celui envisagé par les universités par le biais d'expériences institutionnalisées. Nous ne disposons pas de données comparatives à ce sujet mais cela reste un sujet à approfondir dans la recherche.

5. Une analyse à partir des processus d'acquisition de compétences : existe-t-il une forme spontanée d'alternance ?

Les résultats de ce travail montrent, en premier lieu, que la conciliation études-travail est loin d'être marginale, c'est un phénomène croissant aussi bien en Catalogne que dans d'autres pays européens.

Nous attirons l'attention sur le fait que l'augmentation du pourcentage d'étudiants qui concilient leurs études avec un emploi lié aux cursus est continue, et que ce pourcentage est de 43 %. Sans vouloir contredire les analyses qui soutiennent que l'emploi répond aux besoins financiers des étudiants (Darmody & Smyth, 2008 ; Humphrey, 2006), nous pensons que cela vaudrait aussi la peine de nuancer que, de notre point de vue, cette tendance est aussi le signe que les étudiants parviennent à établir une relation entre leurs études et leur travail avant d'obtenir leur diplôme. Une relation que nous considérons similaire, sinon meilleure, à celle qu'envisagent de créer les institutions universitaires par le biais de systèmes d'alternance entre les études et l'emploi.

Le raisonnement qui soutient cet argument vient du fait que lorsque les étudiants sont employés, ce sont eux qui établissent le lien avec le marché du travail qui, de son côté, exerce certaines demandes et pressions sur leur poste de travail et exige certains résultats. Par conséquent, l'étudiant se voit obligé de se mobiliser et de fournir des résultats s'il ne veut pas risquer de perdre son emploi. En revanche, dans le contexte des expériences dites professionnelles que proposent les institutions, ce n'est pas l'individu qui établit ce lien, mais les universités. Lorsque l'étudiant ne s'est pas directement impliqué dans la recherche d'un stage institutionnalisé, le risque est qu'il arrive dans l'entreprise sans clairement connaître ses fonctions et découvre une entreprise qui ne les connaît pas non plus.

Les résultats obtenus lors de cette recherche permettent de conforter notre hypothèse qu'il existe une sorte *d'alternance spontanée* parmi les étudiants. Non seulement les étudiants réussissent largement à établir un lien entre leurs études et le monde du travail, mais on voit aussi qu'ils opèrent ce lien avec succès dans la mesure où ce sont ces étudiants qui s'insèrent le mieux trois ans après avoir reçu leur diplôme.

Cependant, il ne faut pas omettre de mentionner que les résultats de l'insertion professionnelle des étudiants sont à la baisse, ce qui souligne une précarisation du marché du travail. Au sein même de cette précarisation, nous remarquons cependant que les étudiants qui ont opté pour cette *alternance spontanée* sont ceux qui ont les meilleurs résultats sur le marché du travail. En reprenant les conclusions de Masjuan *et al.*, (1996), nous ne pouvons affirmer qu'en rapport avec l'insertion professionnelle postérieure au parcours universitaire, concilier les études et le travail soit une stratégie moins bonne que celle qui consiste à se consacrer seulement à ses études, tout du moins, quand l'emploi a un lien avec le cursus de l'étudiant.

Selon l'approche fondée sur la notion de compétences au travail, le lien entre la conciliation études-travail et les résultats de l'insertion professionnelle peut s'expliquer du fait que les compétences de la personne ne s'acquièrent pas seulement dans la sphère de l'éducation officielle. Cette approche affirme que les compétences des personnes sont vectorielles, ce qui signifie que ces mêmes compétences ne peuvent être limitées au titre du diplôme. En revanche, chaque sujet possède des compétences différentes acquises soit par le biais d'une formation universitaire explicite (diplômes), soit par une formation implicite (expérience professionnelle), ou par la vie sociale (activités extraprofessionnelles), quand elles ne s'acquièrent pas de manière innée ou lors de la première socialisation (Planas, 2013 ; Sala & Planas, 2009). En ce sens, le marché du travail fait la différence entre les compétences personnelles, valorise celles que les sujets ont acquises en dehors du système scolaire et offrent à ces étudiants des conditions professionnelles différenciées. Il est évident que toute activité, professionnelle ou extraprofessionnelle, ne permettra pas forcément d'acquérir des compétences. La nature de l'activité exercée, l'organisation du travail ou les rapports avec les autres collègues sont autant de facteurs qui peuvent enrichir ou non ces

expériences. Cependant, comme nous l'avons vu précédemment, ceci a tendance à favoriser ceux qui, parallèlement à leurs études, travaillent dans un domaine en relation avec leur cursus.

De plus, l'emploi pendant les études peut être considéré non seulement comme un élément qui améliore la situation financière des étudiants, mais aussi comme une source alternative de compétences que nous ne pouvons considérer comme un phénomène à éluder *per se* du point de vue des politiques institutionnelles, comme le suggèrent certains auteurs (Darmody & Smyth, 2008 ; Humphrey, 2006), sans discriminer les types d'emploi et, dans tous les cas, les raisons pour lesquelles les étudiants se trouvent dans cette situation.

À cet égard, comme cela a été dit précédemment, la nécessité de concilier études et emploi peut répondre aussi bien aux besoins économiques[3], qu'au désir d'acquérir une certaine expérience professionnelle qui augmente les chances de l'étudiant de réussir sur le marché du travail, une fois ses études terminées (Finkel & Barañano, 2014 ; Triventi, 2014). Nous ne pouvons omettre le fait qu'une partie de cette population qui étudie et travaille est, en réalité, constituée de travailleurs qui vont à l'université pour améliorer leur carrière ou pour effectuer une reconversion professionnelle.

6. Observations finales

Pour conclure, nous avons aussi vu que, selon que l'on se trouve au début de ses études ou à un autre moment du parcours universitaire, la conciliation études-travail peut se manifester de différentes formes. En effet, les étudiants qui travaillent, en plus de commencer leurs études, sont de moins en moins nombreux.

Nous pouvons avancer deux explications possibles pour comprendre cette différence : d'une part, la mise en place du plan de Bologne qui exige une plus grande assiduité des étudiants aux cours universitaires, ce qui peut entraîner, comme le disaient Sanchez-Gelabert & Elias (n.d.), une participation moindre des jeunes et des adultes qui ont un emploi et qui étudient. D'autre part, des auteurs comme Mounsey *et al.*, (2013) soutiennent que la différence vient du fait que les étudiants, en début d'études, n'ont pas encore assimilé leur rôle d'étudiant, ce qui fait qu'ils sont moins enclins à travailler, tandis que les étudiants qui se trouvent à un niveau plus avancé ont, au contraire, déjà assimilé ce rôle et acceptent un emploi sans difficultés.

Par ailleurs, nous pensons qu'il est fondamental d'indiquer clairement la filière que suivent les étudiants qui combinent travail et études, au moment d'aborder la conciliation études-emploi, parce que la forme de conciliation et ses effets peuvent varier selon le parcours de l'étudiant.

Ce travail constitue une première étape qui ne permet pas d'aborder tous les effets du travail salarié. Ainsi, inclure seulement les cas de réussite, les étudiants qui ont terminé leurs études, dans cet échantillon conduit à ne s'intéresser qu'à une partie des étudiants salariés. Certains ont pu abandonner leurs études en raison des contraintes de l'emploi. Or, l'absence d'obtention du diplôme de fin d'études risque de les pénaliser sur le marché du travail.

Nous pensons aussi que pour mieux faciliter la compréhension du phénomène *d'alternance spontanée*, une analyse plus approfondie, s'appuyant sur des méthodes à plusieurs variables, est nécessaire pour connaître l'influence qu'exercent d'autres variables sur la relation entre la conciliation études-travail et les résultats de l'insertion professionnelle. Par exemple, le type de diplôme et les caractéristiques de ce même diplôme peuvent faciliter ou rendre compliquée la conciliation études-emploi. On peut aussi

[3] Revenus qui permettent de pouvoir continuer ses études, de garder son indépendance, de compter sur des ressources supplémentaires pour les vêtements et l'accès aux loisirs, par exemple, mais aussi pour maintenir une plus grande indépendance vis-à-vis du noyau familial.

supposer que la possibilité d'obtenir des emplois intéressants et en liens avec les études dépendent du choix de la filière ou du capital social des parents.

Cependant, notre travail tend à montrer que, pendant que les universités débattent sur la façon d'organiser et de valider l'expérience professionnelle des étudiants, en fait, ceux-ci organisent déjà leur propre expérience en opérant le lien entre leurs études et le monde du travail.

Bibliographie

Applegate C., Daly A. (2006), « The impact of paid work on the academic performance of students : a case study from the University of Canberra », *Australian Journal of Education*, 50(2), p. 155-166.

Ariño A., Hernández M., Llopis R., Navarro P., Tejerina B. (2008), *El oficio de estudiar en la Universidad : compromisos flexibles* (Universita.), Valencia.

Béduwé C., Giret J.-F. (2004), « Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? » *Economie et Statistique*, 378(1), p. 55-83.

Béduwé C., Planas J. (2003), *Education Expansion and Labour Market*, Office for official Publications of the European Communities, Luxembourg.

Bradley G. (2006), « Work participation and academic performance : a test of alternative propositions », *Journal of Education and Work*, 19(5), p. 481-501.

Carney C. McNeish S., McColl J. (2005), « The impact of part-time employment on student's health and academic performance : a Scottish perspective », *Journal of Further and Higher Education*, 29(4), p. 307-319.

Corominas E., Villar E., Saurina C., Fàbregas M. (2012), « Construcción de un Índice de Calidad Ocupacional (ICO) para el análisis de la inserción profesional de los graduados », *Revista de educación*, (357), p. 193-194.

Curtis S. (2007), « Student's perceptions of the effects of term-time paid employment », *Education + Training*, 49(5), p. 380-390.

Curtis S., Williams J. (2002), « The reluctant workforce : undergraduates part-time employment », *Education and Training*, 44, p. 5-10.

Darmody M., Smyth E. (2008), « Full-time students ? Term-time employment among higher education students in Ireland », *Journal of Education and Work*, 21(4), p. 349-362.

Devlin M. James R. et Grigg G. (2008), « Studying and working : a national study of student finances and student engagement », *Tertiary Education and Management*, 14, p. 111-122.

Evans C., Gbadamosi G., Richardson M. (2014), « Flexibility, compromise and opportunity : Students perceptions of balancing part-time work with a full-time business degree », *The International Journal of Management Education*, 12(2), p. 80-90.

Finkel L., Barañano M. (2014), « La dedicación al estudio y al trabajo de los estudiantes universitarios en España », *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 7, p. 82-103.

Graham B. (2006), « Work participation and academic performance : a test of alternative propositions », *Journal of Education and Work*, 19(5), p. 481-501.

Hovdhaugen E. (2013), « Working while studying : the impact of term-time employment on dropout rates », *Journal of Education and Work*, March 2014, p. 1-21.

Humphrey R. (2006), « Pulling Structured Inequality into Higher Education : the Impact of Part-Time Working on English University Students », *Higher Education Quarterly*, 60(3), p. 270-286.

Kulm T. et Cramer S. (2006), « The relationship of student employment to student role, family relationships, social interactions and persisntence », *College Student Journal*, 40(4), p. 927-938.

Masjuan J. Troiano H. Vivas J. et Zaldivar M. (1996), *La inserció professional dels nous titulats universitaris* (Institut d.), Barcelona.

Mora J. García-Montalvo J. et García-Aracil I. (2000), « Higher education and graduate employment in Europe », *European Journal of Education*, 1735(2), p. 229-237.

Mounsey R. Vandehey M. et Diekhoff G. (2013), « Working and non-working university students : anxiety, depression, and Grade Point Average », *College Student Journal*, 47, p. 379-389.

Navarro Cendejas, J. (2013), *Universidad y mercado de trabajo en Cataluña : un análisis de la inserción laboral de los titulados universitarios*, Universitat Autònoma de Barcelona.

Planas J. (2013), « El contrasentido de la enseñanza basada en competencias », *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, IV (10), p. 75-92.

Planas J, et Enciso-Ávila M. (2014), « Los estudiantes que trabajan : tiene valor profesional el trabajo durante los estudios ? », 1, *v*, p. 23-45.

Planas J. Giret J-F. Sala G. et Vincens J. (2001), « The skills market : dynamics and regulation », in D. Pascaline & M. Tessaring (Eds.), *Training in Europe : second report on vocational training research in Europe 2000*, background report, volume 2 (p. 313-381), Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2001.

Sala G. et Planas J. (2009), « Retos teóricos e implicaciones metodológicas del enfoque de competencia laboral », *Sociología del trabajo*. Siglo XXI de España Editores.

Sanchez-Gelabert A. et Elias M. (n.d.), *Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios*, p. 1-25.

Triventi M. (2014), « Does working during higher education affect student's academic progression ? », *Economics of Education Review*, 41, p. 1-13.

Analyse sociohistorique comparative de réformes éducatives en Belgique francophone à travers la presse : rénovation de l'enseignement (1971) et contrat pour l'école (2005)

Mélanie Ferrara[*] *et Nathanaël Friant*[*]

1. Introduction

Les réformes éducatives que le politique souhaite mettre en place rejoignent-elles les conceptions que se font les acteurs de l'enseignement de ce qu'est ou devrait être l'école ? Peut-on considérer que si c'est le cas, la mise en œuvre de ces réformes aura davantage de chance d'être réussies ? C'est à ces questions que s'intéresse notre travail, en étudiant plus particulièrement les réactions dans la presse concernant deux réformes éducatives ayant eu lieu en Belgique francophone : la rénovation de l'enseignement, en 1971, et le contrat pour l'école, en 2005.

Ce travail s'inscrit dans un contexte de changement, si bien au niveau du contenu du corpus étudié que de la problématique sociopolitique actuelle qu'il est voué à alimenter. En effet, dans le but de répondre aux défis sociétaux de demain, un vent de réforme souffle sur le système éducatif de l'enseignement secondaire en Belgique francophone, avec notamment les travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence, en cours depuis janvier 2015. Or, une des conditions de réussite des actions réformatrices est la compréhension du contexte global dans lequel elles s'inscrivent, du jeu des acteurs et de ce que Lessard et Carpentier (2015) nomment le cadre cognitif du système éducatif. Notre travail se situe ainsi dans la lignée des travaux notamment de Lessard et Carpentier (2015) et Dupriez (2015), tout en étant appliqué au système éducatif belge francophone et en utilisant une ressource précieuse conservant la trace de ces évolutions : la presse.

2. Problématique

Notre angle d'attaque pour étudier les réformes éducatives dans l'enseignement belge francophone est le constat de la dévalorisation des filières qualifiantes et la volonté de changement qui est impulsée par rapport à ce constat. En 2005, le contrat pour l'école se donnait pour objectif de revaloriser l'enseignement qualifiant. En 2015, soit dix ans plus tard, le pacte pour un enseignement d'excellence en est aux mêmes constats et au même objectif. En étudiant l'histoire de l'enseignement belge francophone, on se rend compte que l'épisode majeur de la rénovation de l'enseignement en 1971 incluait déjà cette dimension d'égale valorisation de tous les parcours éducatifs possibles. Quels sont les facteurs qui permettent d'expliquer la « mise en œuvre ratée » (Lessard & Carpentier, 2015) d'idées et de réformes pourtant généreuses ? Nous partons de l'hypothèse néo-institutionnaliste d'une dissonance entre les intentions politiques et le cadre culturel cognitif (Lessard & Carpentier, 2015). Pour appréhender ce dernier, nous considérons que la presse constitue un outil utile et pertinent.

[*] Service de méthodologie et formation, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Mons

2.1. Dévalorisation des filières qualifiantes

En Belgique francophone, l'enseignement qualifiant souffre d'une réelle dévalorisation. À l'aube du XXIe siècle, Vandenberghe (2002) pointe l'image négative de ces filières qualifiantes regroupant une part importante de l'effectif des élèves du secondaire. L'auteur accuse particulièrement les facteurs socioculturels inhérents à l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, à savoir *« l'accès par relégation, la culture du redoublement, les contraintes statutaires limitant les innovations en matière de gestion du personnel, la déqualification, la massification concomitante de l'enseignement supérieur court et une culture humaniste a priori hostile à la dimension qualifiante des cursus* » (Vandenberghe, 2002, p. 3), culture humaniste constituant un héritage du passé et dans laquelle la réforme de l'enseignement rénové trouve ses fondements (Grootaers, 1998).

Ce phénomène de dévalorisation est fortement ancré en Belgique francophone comme le montrent les études qui se sont attelées aux représentations des élèves de l'enseignement secondaires par rapport aux filières. En effet, Willems (2013) à Bruxelles puis Ferrara & Friant (2014) dans les régions de Mons et La Louvière, constatent une stratification des filières – enseignement général en tête – au sein de laquelle les élèves s'orientent en fonction des portes que leurs plus ou moins bons résultats scolaires leur laissent ouvertes ou leur ferment.

Dans les représentations des élèves, les filières qualifiantes occupent les places inférieures de ce classement et ne constituent plus de réelles vocations mais sont désormais transformées en échappatoire aux difficultés scolaires, à la quantité de matière ou à l'étude, par le choix d'un aspect pratique ou qualifiant de l'enseignement (Ferrara & Friant, 2014). Labonne & Chauchat (2006) constatent le même phénomène en France. Ces conclusions convergentes dans deux pays proposant des systèmes à « filières » remettent en question l'efficacité de ce modèle. Des réflexions similaires émanent d'une étude de Hirtt (2014) sur l'inégalité sociale des systèmes éducatifs belges et français. Selon lui, l'inégalité sociale et la ségrégation que connaissent les élèves dans la société et/ou à l'école vont de pair. Parmi les facteurs mis en cause par Hirtt (2014), on retrouve notamment l'existence d'une orientation vers des filières hiérarchisées.

2.2. Enseignement rénové

Il est difficile de donner une définition synthétique de ce que fut l'enseignement rénové, né en 1971, et mort une dizaine d'années plus tard. Dans sa préface au livre publié en 1985 par Anne Van Haecht à partir de sa thèse sur l'enseignement rénové, Henri Janne explique qu'il constitue l'aboutissement final d'un long processus historique qu'il qualifie de « progressiste », caractérisé par sa recherche d'une égalité sociale au moyen de l'éducation, son appui sur la « pédagogie nouvelle » qui, par opposition à la pédagogie traditionnelle, critiquait, au nom de cette égalité, l'encyclopédisme, la mémorisation et la discipline autoritaire en faveur de la créativité, de l'esprit critique et de l'autonomie personnelle.

Cet aboutissement est final selon Janne car la logique social-démocrate affaiblie par la crise des années 1970 et 1980 fut amenée à céder sous les coups de ses adversaires néolibéraux, signant le retour en force d'un enseignement « traditionnel », ou en tout cas plus directement au service de l'économie concurrentielle, le rétablissement de filières d'études hiérarchisées, d'une évaluation chiffrée réalisée suite à des examens, la restriction drastique du nombre d'options, et le passage à une philosophie identifiant l'effort à l'accomplissement personnel.

Trente ans plus tard, qu'en est-il de ce mouvement en Belgique francophone ? La volonté y est clairement celle d'une revalorisation des filières qualifiantes. Il est cependant loin d'être certain que la philosophie présidant à ce changement soit la même que celle ayant mené à l'enseignement rénové. Selon certains auteurs (Dupriez, 2015 ; Lessard & Carpentier, 2015), le glissement que l'on constate aujourd'hui est

celui d'une conception de l'éducation comme droit humaniste universel vers une vision la considérant comme un système de production de ressources sociétales qui se veut toujours plus efficace, vision qui n'est pas encore unanimement partagée, des bribes de l'ancien référentiel étant encore répandues dans toutes les ramifications du système (Dupriez, 2015). La revalorisation des filières qualifiantes aurait dans ce cas une visée d'efficacité dans la production de main-d'œuvre adaptée au marché du travail dans un monde en concurrence mondialisée.

2.3. Volonté de changement

Le constat de dévalorisation des filières qualifiantes en Belgique francophone est aujourd'hui unanime, le pouvoir décideur en est conscient. La question se voit porter un intérêt grandissant. En 2005 déjà, le contrat pour l'école[1] se donnait comme objectif de mettre toutes les filières d'enseignement sur un pied d'égalité afin que le choix de la filière soit un choix positif. La dernière déclaration de politique communautaire (2014) dit vouloir, dans les projets de la nouvelle législature, « *développer un enseignement d'excellence* » et les travaux du pacte pour un enseignement d'excellence[2] impulsés en 2015 par la ministre CDH[3] Joëlle Milquet incluent ainsi explicitement l'objectif de revaloriser l'enseignement qualifiant (groupe de travail I.3). La volonté y est claire : la revalorisation de l'enseignement qualifiant constitue une priorité.

La revalorisation de l'enseignement qualifiant s'inscrit dans un contexte de transition économique. En Belgique, l'école technique a vu le jour pour les besoins de l'industrie (Donnay, 2005 ; Grootaers, 1998). En 1971, l'enseignement rénové a été instauré lorsque la tendance à la transition vers l'économie de service s'est fait sentir (Grootaers, 1995 ; A. Van Haecht, 1985).

Les spécialisations techniques restent pourtant dévalorisées au profit de l'enseignement général (Anne Van Haecht, 2004) alors qu'aujourd'hui c'est précisément la main-d'œuvre spécialisée qui manque. Le besoin de revaloriser l'enseignement qualifiant se fait donc sentir alors même que, théoriquement, le marché fournit tous les arguments à cette valorisation (Gouvernement de la communauté française de Belgique, 2014).

2.4. Analyse du changement

Il s'agit donc d'analyser le changement et plus particulièrement la réforme éducative dans un contexte global. Pour ce faire, nous intégrons une perspective néo-institutionnaliste du changement, en attachant une attention particulière au cadre culturel cognitif, qui selon Lessard & Carpentier (2015) constitue l'un des trois piliers institutionnels au côté des cadres régulateurs et normatifs. L'intégration de cette composante cognitive est importante dans l'étude de changements. De nombreuses études sociologiques et économiques l'intègrent d'ailleurs dans la gestion du changement organisationnel (Campbell, 2004 ; Draelants, 2007, 2008 ; Draelants & Maroy, 2007 ; Wagner, 2003), voire comme condition de l'action (Perret, 1996). En effet, les acteurs qui vivent le changement ou la réforme, comme le précisent Weick, Sutcliffe et Obstfeld (2005), ont besoin de se rattacher à leur cadre de référence cognitif pour construire le sens d'une action (publique).

Par ailleurs, il est important de comprendre tout le cheminement de ce processus de réforme dans son entièreté, de sa conception à son appropriation par les différents acteurs qui construisent ensemble le système éducatif et dont ce type de recherche a besoin et ce, quelle que soit leur nature. Ce type d'analyse s'inscrit donc dans la durée (Lessard & Carpentier, 2015). En effet, l'intégration d'une réforme, action

[1] http://www.contrateducation.be
[2] http://www.pactedexcellence.be
[3] Centre Démocrate Humaniste (parti centriste).

publique ou politique dans un contexte en évolution permanente est un processus long et l'étude de cette intégration ne peut être que longitudinale.

2.5. Place de la presse dans le changement

Dans ce contexte, la presse est considérée par différents auteurs comme un instrument incontournable des politiques réformatrices. Plusieurs études sociologiques se sont d'ailleurs basées sur l'analyse des médias, utilisant la presse écrite et radiotélévisée comme source de données (Cattonar & Mangez, 2014 ; O'Neil, 2014 ; Thomas, 2014). Nous pouvons donc nous questionner sur l'influence des médias dans le fait de véhiculer des valeurs et d'influencer les représentations sociales des acteurs du système éducatif. Cattonar et Mangez (2014) affirment même que les articles de presse servent de référence guidant la prise de décisions et l'identification d'éventuels problèmes aux acteurs politiques. En effet, ceux-ci se baseraient davantage sur la presse plutôt que sur les sources premières.

Marty (2010) définit la presse ou « communication de masse » comme un vecteur d'interaction sociales communicatives leur permettant de former « des entités collectivement et légitimement construites » (Marty, 2010, p. 23). Cela rejoint également bien, par définition, le concept de représentations sociales, bien documenté dans le domaine de la psychologie sociale (Abric, 2003 ; Moscovici, 2003). C'est pourquoi, au-delà de constituer une source d'information riche, la presse représente un acteur social à part entière, un témoin du cadre cognitif de l'époque dans laquelle elle s'inscrit et place donc le chercheur au cœur d'un contexte global.

Dans cette communication, nous nous attelons à étudier un corpus d'archives de presse datant de périodes clés ayant connu la mise en place de réformes éducatives. Nous pourrons ainsi dégager le jeu des acteurs et distinguer les barrières et leviers à l'action réformatrice engagées à ces instants.

3. Méthode

En adoptant une posture sociohistorique, nous avons analysé de manière qualitative deux corpus de presse distincts. Le premier est constitué d'articles de la presse quotidienne nationale belge francophone, plus précisément des journaux *La Libre Belgique* et *Le Soir*, et datant de 1971. Cette période correspond à l'année de mise en place de l'enseignement rénové, réforme majeure dans l'histoire du système éducatif belge.

Le second se compose d'articles des mêmes journaux disponibles en ligne et datant de 2005, date à laquelle le « contrat pour l'école », projet institutionnel visant à améliorer la qualité globale de l'enseignement et à lutter contre les inégalités au sein du système éducatif, a été instauré.

Ces corpus, une première fois analysés et thématisés (Paillé & Mucchielli, 2012), ont été soumis à une seconde analyse comparative visant à dégager les tendances communes de chacune de ces « actions publiques » ou, au contraire, souligner les points divergents.

3.1. Sélection des articles de presse

La première étape de la constitution du corpus a été la consultation des archives papiers de l'année 1971 des journaux sélectionnés à la Bibliothèque royale de Belgique et la numérisation en passant par un scanner et un outil de reconnaissance optique de caractères de ceux qui traitent de questions d'enseignement. Le même traitement a été réalisé (sans devoir passer par l'étape de la numérisation cette fois, puisqu'ils sont en ligne) pour les articles de 2005. Ce second recueil a été facilité par les outils de recherche par mots clés dans les bases de données d'archives des deux journées sélectionnées.

Dans un second temps, une « lecture flottante » a été réalisée (Bardin, 2013) afin de sélectionner ceux qui traitent plus spécifiquement de l'enseignement secondaire et tout particulièrement, des réformes qui nous intéressent : la rénovation de l'enseignement et le contrat pour l'école.

Ces étapes nous ont finalement permis d'obtenir un corpus de 124 articles pour l'année 1971 et 76 articles pour l'année 2005. Ce corpus a été retranscrit dans un format texte et soumis à une analyse qualitative thématique afin de nous apporter des éléments de compréhension de ces processus de changement.

3.2. Analyse thématique

Le corpus complet des articles de presse sélectionnés a été et soumis à une analyse thématique en continu selon une méthode « ascendante » partant de thèmes couvrant un champ conceptuel limité pour atteindre un niveau de généralité souhaité et ainsi construire notre arbre thématique (Paillé & Mucchielli, 2012). Aucune hypothèse n'a été formulée a priori. Ce type d'analyse nous a permis de rendre compte d'éléments de représentations, des opinions, des valeurs, croyances que la presse écrite a diffusées et a mis en évidence la manière dont les acteurs, au travers des médias, ont vécu et interprété le changement, la réforme.

Dans une démarche exploratoire, notre réflexion a été guidée par un questionnement permanent mettant en relation les différents éléments des réformes. De cette façon, nous avons pu dégager les grands thèmes de chaque période (Bardin, 2013 ; Paillé & Mucchielli, 2012). La dimension longitudinale de notre recherche est mise en place de façon à mettre en perspective l'évolution des différents changements.

3.3. Analyse comparative

Les arbres thématiques issus de nos analyses respectives des deux corpus précédemment évoqués ont finalement été mis en vis-à-vis afin de déceler les ressemblances ou différences entre les deux situations de réforme. Il s'agit surtout de comparer le jeu des acteurs à chaque période. La validité de cette approche est garantie par la proximité des éléments structurels et contextuels des deux évènements (del Bayle, 2000), qui nous permet de comparer finement les axes principaux dégagés des deux corpus. Nous avons ainsi effectué une analyse comparative dite « proche » au sens de del Bayle (2000).

4. Résultats

4.1. L'enseignement rénové

L'analyse des 124 articles de presse de 1971 a fait ressortir quatre grands axes : les inquiétudes et critiques négatives au sujet de la réforme, les aspects de la réforme perçus positivement, les attentes formulées par les acteurs et les mesures envisagées.

L'axe des inquiétudes et critiques négatives au sujet de la réforme occupe une place prépondérante dans notre analyse (66 % des extraits analysés). Cet axe sous-tend une position forte d'une partie des acteurs vis-à-vis de la réforme. Ensuite vient l'axe des aspects positifs, soulignés même par certains opposants. En dernier lieu viennent les attentes des acteurs et les mesures envisagées, amenées sous un regard davantage descriptif que critique dans les articles étudiés.

4.1.1. Une réforme qui inquiète et prête le flanc à la critique

L'élément principal de cet axe est le manque de clarté de cette réforme. On y trouve également des revendications des enseignants concernant leur implication, des craintes de nivellement par le bas de la

part des parents, des soupçons de manipulation de la part des pouvoirs décideurs, et des confrontations entre réseaux d'enseignement.

Les acteurs dénoncent l'imprécision de la réforme aussi bien au sujet des programmes et des méthodes pédagogiques que de l'organisation de la structure de l'enseignement secondaire. C'est là un aspect majeur de la réforme, mis en avant par les opposants et qui est perçu comme un manque de maitrise de la part des décideurs. On rencontre également des sentiments de précipitation, de désorganisation. Ce manque de partage clair de l'information rejoint la situation des enseignants. En effet, ceux-ci prétendent ne pas être considérés à leur juste valeur dans le rôle qu'ils ont à jouer. Ils revendiquent l'absence de prise en compte de leur avis et regrettent ne pas avoir été impliqués dans la mise en place de la réforme. D'après ceux-ci, il n'existe aucune structure collaborative entre les enseignants et les pouvoirs décideurs. Il en va de même pour l'élaboration des programmes d'études qu'ils décrivent comme utopistes arguant le manque d'implication de spécialistes de diverses disciplines.

En outre, les enseignants rencontrent une série de difficultés internes dans leur vie professionnelle et ils expriment diverses revendications au sujet de leur statut juridique ainsi que de leur revalorisation barémique. Ils peinent à se faire entendre sur ces sujets et trouvent dans la réforme de l'enseignement secondaire un concurrent de taille dans les préoccupations des décideurs. Non seulement cette réforme relègue au deuxième plan leurs revendications, mais ce changement induirait également des difficultés inhérentes aux nouvelles méthodes et leur fait craindre un surcroît de travail d'autant plus qu'ils estiment manquer de formation, de recyclage et de guidance pour l'application de cette nouvelle réforme. Ici déjà, on comprend que l'implication des acteurs dans l'avant-projet de cette réforme est faible voire absente, tout comme la sensibilisation de ceux-ci aux principaux axes de cette entreprise réformatrice dont ils seront pourtant les principaux maîtres d'œuvre.

Au même titre que les enseignants, les parents évoquent leurs inquiétudes. Ils se sentent désorientés par le manque d'informations claires et revendiquent plus d'implication. Ils s'inquiètent des conséquences des nouvelles mesures telles qu'une éventuelle diminution du rendement scolaire ou encore un découragement de l'effort à cause notamment de la suppression de certains types d'évaluation. Ils craignent également une diminution des chances de réussite dans l'enseignement supérieur et d'insertion professionnelle ainsi qu'un caractère irréversible d'éventuels effets néfastes de la réforme. Selon eux, la qualité de l'enseignement serait entravée par la trop grande importance laissée à la socialisation, à l'orientation et à l'égalité des chances d'accès, au détriment de l'instruction. À travers ce discours des opposants à la réforme, c'est la finalité de l'enseignement qui est remise en question. Il s'agit là du reflet d'une représentation socialement ancrée selon laquelle la qualité ne peut être portée que par une élite capable d'accéder aux plus hauts niveaux d'instruction. Démocratiser l'enseignement, selon ce point de vue, ne peut se faire qu'au prix d'un nivellement par le bas.

Un argument également invoqué par certains adversaires à la réforme fait appel à une intention démagogique et manipulatrice de la part des pouvoirs décideurs : certains voudraient la fin de l'enseignement traditionnel qui pourtant a fait ses preuves dans le but de détruire l'élite intellectuelle. Les conséquences exprimées par les adversaires sont le risque de diplômes au rabais par pure démagogie.

Enfin, on trouve de nombreuses confrontations entre réseaux, particulièrement entre partisans de l'enseignement de l'État et de l'enseignement libre. Ces derniers accusent les premiers de précipitation, d'improvisation, de manque d'organisation et de réflexion. Les partisans de l'enseignement de l'État exigent, eux, la suppression de l'article 11 du pacte scolaire qui offre plus de liberté à l'enseignement libre quant à l'application de la réforme, l'instituant par conséquent comme la seule échappatoire à l'enseignement rénové, et l'avantageant au détriment de l'enseignement de l'État. Cet article voté en 1958, a finalement été supprimé quelques mois après la mise en place de la réforme.

4.1.2. Un espoir de démocratisation par l'application de méthodes nouvelles

L'aspect positif le plus important défendu par les partisans de la réforme est la démocratisation, comprise comme égalité des chances selon le sexe et l'origine sociale. Cette réforme est ainsi vue comme permettant de lutter contre la reproduction sociale entrainée par la situation où les filières élitistes n'étaient accessibles qu'aux enfants issus de la bourgeoisie alors que les fils d'ouvriers étaient voués à se résigner à un enseignement plutôt qualifiant. En outre, il est exigé de l'enseignement rénové de se donner les moyens de permettre à tout un chacun d'accéder à tout type d'enseignement et d'exclure toute mesure ayant un caractère compétitif. C'est d'ailleurs pour cette raison que des changements importants en termes de modalités d'orientations ont lieu. Afin de permettre aux élèves d'opérer un choix réfléchi, mature et en toute connaissance, l'enseignement rénové propose d'instaurer une série d'activités complémentaires libres à titre d'essais donnant ainsi la possibilité aux élèves d'acquérir une expérience dans plusieurs domaines. Ainsi, les élèves seront orientés d'après les intérêts et aptitudes qui leurs sont propres. Cette mesure est également vue comme permettant de lutter contre les échecs scolaires qui sont souvent la conséquence d'une orientation scolaire prématurée.

Les partisans de l'enseignement rénové apprécient particulièrement le fait que celui-ci rende l'élève acteur de son apprentissage, laissant place à l'initiative et à l'autonomie. De plus, ils soulignent la collaboration entre les élèves à travers le travail de groupe favorisant leur épanouissement. Certains voient même des enseignants impliqués, bénéficiant d'un cadre plus souple leur permettant d'expérimenter des méthodes nouvelles. L'enseignement tend à s'individualiser, s'adapter à l'élève entrainant ainsi une meilleure collaboration entre l'enseignant et l'élève, basée sur le dialogue et la confiance.

Les défenseurs soutiennent une réforme initiée dans la réflexion et non dans la précipitation contrastant avec les propos des adversaires. En effet, les promoteurs de la réforme l'ont eux expérimentée durant trois années et dans plusieurs écoles. Les partisans expriment, de façon générale, le souhait de remplacer l'école traditionnelle qui n'est plus adaptée à l'évolution de la société et qui nécessite par conséquent un remaniement complet. On retrouve là une vision totalement différente de celle des détracteurs, expression d'une expérimentation éprouvée qui conditionne positivement l'acceptation du changement. Le rattachement cognitif décrit par Weick *et al.* (2005) s'en trouve donc facilité et le sens de la réforme peut ainsi être construit sereinement par cette part d'acteurs.

4.1.3. Une description factuelle des mesures envisagées et des attentes enthousiastes

Ces deux derniers axes regroupent des éléments factuels ou très peu argumentés. Si, d'une part, la presse décrit les mesures envisagées, annonçant plus ou moins précisément les divers défis de l'enseignement rénové, on y retrouve d'autre part, une « tribune » des acteurs. Ceux-ci utilisent en effet ce type de média pour exprimer leurs attentes vis-à-vis de cette réforme qui bouleverse leur quotidien. On ressent un enthousiasme réservé, sous-tendu par une volonté d'établir une structure collaborative entre parents, élèves et enseignants des différentes disciplines. Les enseignants et parents revendiquent une place active dans la mise en place de la réforme mais également une information claire, précise et suffisante. Ils désirent par ailleurs que leurs objections et revendications ne soient pas laissées pour compte.

Finalement, les acteurs sont animés d'un désir commun de remplacer l'enseignement traditionnel décrit comme étant obsolète et basé sur l'acquisition inutile d'acquis classiques au profit d'une pédagogie nouvelle. Cette pédagogie est basée sur le développement de compétences en lien avec l'évolution de la société et les préoccupations de la vie moderne ainsi que sur les nouvelles technologies, et offre une éducation civique, politique et sociale favorisant les chances d'insertion de l'homme dans la société. Ce désir rencontre l'un des aspects fondamentaux de la réforme de l'enseignement rénové comme l'explique Janne (in Van Haecht, 1985).

4.2. Le contrat pour l'école

Pour étudier le contrat pour l'école mis en place en 2005, 76 articles de presse de *La Libre Belgique* et du *Soir* datés de 2005 ont été analysés, faisant ressortir 4 grands axes au sein desquels se trouvent diverses rubriques et thèmes spécifiques. Comme pour le rénové, l'axe le plus saillant est celui relatif aux inquiétudes et critiques que cet ensemble de mesures a engendrées. Cet axe reprend majoritairement un ensemble de critiques pragmatiques et étayées que les acteurs du système éducatif formulent par rapport aux mesures envisagées qu'ils qualifient d'illusoires. Vient ensuite l'axe des mesures envisagées par les pouvoirs décideurs qui occupent une place également importante (39 % des extraits analysés) dans les propos véhiculés par la presse. On y retrouve une description des mesures sous un regard positif, d'une part, ou sous une forme descriptive et neutre d'autre part. Enfin, les axes qui ressortent en minorité sont les aspects positifs et les attentes des acteurs. Il est à noter que l'axe des mesures envisagées est plus contrasté dans le contrat pour l'école étant donné que la plupart des mesures envisagées sont justifiées par les personnes qui les proposent contrairement au rénové pour lequel l'analyse fait ressortir une présentation très descriptive des changements fondamentaux qui faisaient leur entrée dans le système éducatif.

4.2.1. Des critiques pragmatiques de mesures qualifiées d'illusoires

Au vu des résultats peu satisfaisants des élèves lors des enquêtes internationales, les initiateurs du contrat pour l'école ont entrepris des mesures visant à améliorer la qualité du système éducatif dans une vision de l'enseignement comme système de production efficace de ressources (Dupriez, 2015). Ils promettent un renforcement des premières et deuxièmes années de l'enseignement primaire, dans le but d'ancrer les apprentissages de base qui assureraient par la suite une meilleure transition entre l'enseignement primaire et secondaire. Pour ce faire, la ministre socialiste Marie Arena envisage d'engager un nombre important d'instituteurs afin de réduire à 20 le nombre maximum d'élèves par classe. Nonobstant ces mesures émanant d'une ambition « réparatrice », les acteurs du système éducatif émettent toute une série de critiques pragmatiques. Même s'ils avouent que les mesures envisagées sont ambitieuses, celles-ci leurs semblent néanmoins insuffisantes et manquent de mesure. Les moyens mis en œuvre sont insuffisants, leur distribution et répartition sont également jugées inefficaces. On assiste là à un débat de fond sur les enjeux démographiques et économiques du contrat pour l'école, les adversaires concernés ici sont souvent des directeurs d'écoles ou des gestionnaires d'associations qui amènent un discours étayé.

Le même type d'arguments est apporté contre les mesures visant à revaloriser les enseignements techniques et professionnels. Bien que le caractère louable de celles-ci ne soit pas remis en cause, diverses mesures sont démontées par les adversaires aux changements proposés. Ainsi, la fusion des enseignements professionnels et techniques, l'insertion de l'enseignement en alternance et la suppression des cours à option pour éviter l'orientation précoce, se heurtent-elles à une « coalition de cause » telle que décrite par Delvaux et Maroy (2009) productrice de critiques et exprimant un manque de confiance total en l'efficacité des mesures proposées tant elles sont considérées comme rapidement et facilement élaborées.

Si la mise en place de certaines mesures annoncées est critiquée, l'absence d'action concernant d'autres aspects est elle aussi pointée du doigt et même qualifiée de « promesses non tenues » par les adversaires et ce, qu'ils soient sur le terrain ou dans l'opposition politique. On est ici en présence d'acteurs bien informés qui suivent avec minutie le déroulement du processus. La diffusion dans les médias de tels manquements de la part du pouvoir décideur en place est une aubaine pour les opposants politiques souhaitant décrédibiliser leur adversaire mais compromet le bon déroulement du processus d'implémentation des mesures en dégradant le sentiment de confiance général envers les politiques. Pourtant, ces mesures sont souvent en lien avec les problèmes de l'enseignement au moment de la mise en place du contrat pour l'école.

Adversaires et partisans s'accordent ici sur les lacunes d'un système qui ne parvient pas à pallier les inégalités sociales mais aussi dont les performances sont insuffisantes. Sont ici dénoncés les mécanismes de relégation permettent à certaines écoles de trier leur public en fonction des filières, induisant une ségrégation et une concurrence entre établissements. Les élèves de la filière qualifiante deviennent alors les prisonniers de ces relégations en cascade. La plupart de ces élèves finissent par obtenir une qualification à un métier qu'ils ont choisi par dépit et non par vocation, ce qui ne facilite pas leur insertion professionnelle. Comme l'ont montré Ferrara et Friant (2014), ces problèmes sont encore présents aujourd'hui.

4.2.2. Une entreprise courageuse

Opposants et partisans s'accordent à qualifier « d'ambitieuse » l'entreprise du contrat pour l'école, elle s'attaque, bien que parfois imparfaitement, à des problèmes de fond majeurs de l'enseignement. Si parfois les mesures décidées amènent le débat, le courage latent des décideurs engendre un climat constructif. Cela s'est marqué par la restructuration qu'a subie le projet à la suite d'une collaboration intensive avec les divers acteurs.

4.2.3. Des attentes souvent rencontrées

La plupart des mesures, sur le fond, rencontrent les attentes des acteurs, comme l'organisation d'activités de sensibilisation ou la revalorisation des enseignements techniques et professionnels. D'autres revendications telles que l'apport de davantage de moyens humains sont un peu laissées pour compte. De manière plus globale, certains acteurs du système éducatif soulignent l'importance de lien avec le monde du travail et demandent une intégration plus maîtrisée des défis économiques et régionaux dans les questions d'enseignement.

4.3. Analyse comparative

Les différents discours analysés ont existé à des périodes très différentes. Des différences majeures ont été observées. Nous mettrons ici en confrontation les différents axes étudiés dans leur période respective. Pour le rénové, les deux axes principaux sont les aspects négatifs et positifs de la réforme révélés par le discours des acteurs. Ceux-ci sont surtout formulés sous forme de craintes notamment au sujet de la suppression de certains types d'évaluation, des examens, ayant pour conséquence un nivellement par le bas et donc une diminution de la qualité de notre enseignement. On redoute la démagogie, la stratégie politique et l'implémentation d'une réforme peu réfléchie et peu claire. Trente-quatre ans plus tard, les acteurs du système éducatif émettent également un nombre important de critiques négatives mais qui, cette fois, sont beaucoup plus pragmatiques et en lien direct avec les mesures envisagées qualifiées d'illusoires. On ressent là un fort scepticisme de la part des acteurs qui jugent que le contrat pour l'école ne permet pas d'atteindre les objectifs annoncés en termes de justice, d'équité et démocratisation de l'école.

On constate donc une évolution des critiques. Les inquiétudes étaient en 1971 basées sur un ensemble de craintes. En 2005, elles se traduisent par une perte de confiance des acteurs du système éducatif par rapport aux politiciens. Cette perte de confiance est illustrée par la différence de proportion d'aspects positifs ressortant de l'analyse aux deux époques avec une proportion de 21 % à l'époque du rénové et de 7 % seulement au moment du contrat pour l'école.

Les niveaux d'information sont également très différents chez les acteurs d'une époque par rapport à l'autre, ce qui peut s'expliquer par la différence de moyens logistiques et technologiques entre les deux époques. On voit alors que si la bonne information de certains acteurs en 1971 a contribué à la justification de la réforme, l'information détaillée disponible en 2005 a été utilisée par ses détracteurs

pour démonter les mesures et l'action menée par les politiques. Le sens de la réforme construit ici n'est donc pas favorable à son acceptation (Weick *et al.*, 2005). La différence de niveau d'information, quant à elle, peut être soulignée au niveau des mesures envisagées par les pouvoirs décideurs. Alors qu'en 1971 l'on présentait cela plutôt de façon très factuelle, en 2005, les éléments discursifs visant le contrat pour l'école font ressortir des éléments factuels très descriptifs mais aussi une vision plutôt positive et réparatrice des mesures proposées. En effet, ceci peut traduire une prise de conscience, une connaissance des problèmes de l'enseignement de la part des acteurs et une volonté d'y remédier.

En marge de ces différences, on note des plaintes similaires dans les deux périodes : un manque d'implication des acteurs, de prise en compte de leur avis et de collaboration avec eux (surtout les enseignants) ainsi qu'un manque de formation et de recyclage des enseignants à chaque « réforme » amenée. Le manque de clarté et de précision fait aussi l'unanimité au sein de « coalitions de cause » (Delvaux et Maroy, 2009). L'organisation des décideurs est également pointée du doigt, les projets envisagés étant vus comme manquant de consistance et de réflexion et ne pouvant pas prétendre à amener des pistes concrètes et réalisables, la précipitation et la mauvaise organisation mêlées au sentiment d'improvisation amenant finalement une crainte de stratégies politiques et de manipulation de la part des pouvoirs décideurs.

5. Discussion

Une évolution du type de débat peut être constatée entre les deux époques étudiées, évolution que l'on pourrait qualifier de passage d'un débat idéologique, ou à tout le moins sur la philosophie même de la réforme envisagée, à un débat d'ordre technique. L'enseignement rénové a été l'objet en 1971 de l'affrontement dans la presse de conceptions différentes de l'éducation, l'une portée par des idéaux de démocratisation et proposant un changement radical de l'école basé sur les pédagogies nouvelles ; l'autre plutôt conservatrice et s'appuyant sur des arguments de méritocratie et de formation des élites. En 2005, il n'existe plus en apparence de débat sur les objectifs. Il est vrai que les évolutions proposées n'ont pas la même nature que la véritable révolution que fut le passage à l'enseignement rénové en 1971. Les réactions qu'appelle le contrat pour l'école dans la presse de 2005 sont plutôt des critiques pragmatiques rappelant le caractère louable des intentions mais mettant en question l'efficacité des changements à atteindre ces objectifs. La façon dont le corpus a été thématisé ne nous permet pas de déceler des différences de conceptions de l'éducation dans la presse de 2005. Cependant, l'hypothèse de différences de conceptions s'exprimant de façon plus subtile qu'en 1971 peut être posée et devra être vérifiée au moyen des techniques d'analyse adéquates.

Ce travail constitue la première étape d'un travail de fond. Cette première approche exploratoire nous a permis de parcourir un large corpus de presse de façon méthodique. Les grands thèmes ont pu être dégagés et les divers éléments clés de chaque époque ont pu être mis en perspective grâce à la comparaison. La presse s'est révélée être un outil de recherche précieux, certes couteux en temps d'extraction d'archives (absence de base numérisée existant en Belgique) mais la richesse des discours recueillis justifie cet investissement. En effet, l'analyse des deux périodes a permis de dégager 287 thèmes et d'établir les arbres thématiques propres à chaque période. Le travail de synthèse peut cependant vite se révéler compliqué.

L'accent a été mis ici sur les aspects saillants du point de vue du jeu des acteurs plutôt que sur les éléments de fond du contenu des réformes. La comparaison a permis de révéler des différences de position entre les deux périodes. Nous avons également émis des pistes de réflexion sur l'origine de ces écarts ainsi que leur influence dans le processus de mise en place de la réforme. L'effort devra se poursuivre dans ce sens.

Par ailleurs, nous émettrons quelques critiques méthodologiques sur l'issue de cette étape afin de dégager de nouvelles perspectives de recherche. Premièrement, le caractère évolutif recherché initialement n'a finalement été que très peu perçu. Il faudrait donc étendre l'analyse sur un intervalle de temps plus long qui encadre l'année de la réforme (un à deux ans autour de la date clé).

Deuxièmement, l'analyse thématique en continu est un outil intéressant d'un point de vue compréhensif et permet de garder la maitrise du corpus. Toutefois, cette méthode demande un temps d'analyse directement proportionnel à la taille du corpus à étudier. Si nous avons pu la déployer ici, les prochaines étapes devront se consacrer à des corpus d'autant plus larges que les périodes analysées s'allongent. Il faudra donc recourir à des méthodes lexicométriques en traitant le corpus via des logiciels dédiés tels qu'Iramuteq ou Alceste. Cela permettra d'accélérer le travail d'analyse et donnera des moyens nouveaux dans notre compréhension des processus de réformes étudiées.

Bibliographie

Abric J. C. (Éd.), (2003), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Ramonville Saint-Agne: Erès.

Bardin L. (2013), *L'analyse de contenu* (2e édition), Paris, Presses universitaires de France.

Campbell J. L. (2004), *Institutional change and globalization*, Princeton University Press.

Cattonar B. et Mangez E. (2014), « Codages et recodages de la réalité scolaire », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 66, p. 61-70, http://doi.org/10.4000/ries.3999

Chauchat H. et Labonne C. (2006), « La hiérarchisation des filières scolaires : de la relation dominant/dominé dans le jeu des identités et la reproduction sociale », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 35/4, p. 555-577.

Del Bayle J.-L. (2000), *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris-Montréal, L'Harmattan.

Delvaux B. et Maroy C. (2009), « Débat sur la régulation des inscriptions scolaires en Belgique francophone : où se situent les désaccords ? », *Cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 68, p. 1-30.

Donnay J.-Y. (2005), « Sociologie des régulations de l'enseignement technique et professionnel en Communauté française de Belgique. La construction de l'offre de formation », *Cahiers de recherche en éducation et formation*, n 45, p. 1-23.

Draelants H. (2007), « Les épreuves locales de légitimité des réformes pédagogiques », in M. Frenay et X. Dumay (éd.), *Les épreuves locales de légitimité des réformes pédagogiques*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, p. 121-139.

Draelants H. (2008), « Changement institutionnel, légitimation et politiques scolaires : le cas de la lutte contre le redoublement en Belgique francophone », *Sociologie et sociétés*, n° 40(1), p. 119-141.

Draelants H. et Maroy C. (2007), *Changement institutionnel et politique publique*, Louvain-la-Neuve, UCL.

Dupriez V. (2015), *Peut-on réformer l'école ?* (1re éd.), Louvain-la-Neuve, De Boeck.

Ferrara M. et Friant N. (2014), « Les représentations sociales des élèves du premier et du dernier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone par rapport aux différentes filières », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 43/4, http://doi.org/10.4000/osp.4496.

Grootaers D. (1995), « Les filières technique et professionnelle d'enseignement relues dans une perspective socio-historique », *Recherches sociologiques*, n° 26(2), p. 43-80.

Grootaers D. (1998), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, Éditions du CRISP.

Grootaers D. (2006), « Au-delà d'une méritocratie épuisée », *La revue nouvelle*, n° 4, p. 34-43.

Hirtt N. (2014), *PISA 2012 : sans fard et sans voile. Pourquoi les systèmes éducatifs de Belgique et de France sont-ils les champions de l'inégalité sociale ?* Bruxelles, Service d'étude de l'APED, consulté à l'adresse http://www.skolo.org/IMG/pdf/dossier_pisa_fr.pdf.

Lessard C. et Carpentier A. (2015), *Politiques éducatives : la mise en œuvre*, Paris, Presses universitaires de France.

Marty E. (2010), *Journalismes, discours et publics : une approche comparative de trois types de presse, de la production à la réception de l'information*, université Toulouse le Mirail-Toulouse II, consulté à l'adresse https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00542750/.

Moscovici S. (2003), « 2. Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire », *Sociologie d'aujourd'hui*, n° 7, p. 79-103.

O'Neil M. (2014), « Consumérisme, bulles scolaires et crise », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 66, p. 83-92, http://doi.org/10.4000/ries.4004.

Paillé P. et Mucchielli A. (2012), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

Perret V. (1996), « La gestion du changement organisationnel : articulation de représentations ambivalentes », in *5ème conférence internationale de management stratégique*, p. 13-15, consulté à l'adresse http://www.researchgate.net/profile/Veronique_Perret/publication/255632642_La_gestion_du_changement_organisationnel__Articulation_de_reprsentations_ambivalentes/links/00b4953bba2a3b9de5000000.pdf.

Thomas S. (2014), « Discours publics sur le programme d'évaluation nationale en Australie », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 66, p. 71-81, http://doi.org/10.4000/ries.4002.

Vandenberghe V. (2002), *Un enseignement à réguler, des filières à revaloriser : état des lieux et utopie*, Bruxelles, Labor.

Van Haecht A. (1985), *L'enseignement rénové : de l'origine à l'éclipse*, Bruxelles, Institut de sociologie, Éditions de l'université de Bruxelles.

Van Haecht A. (2004), « Histoire et critique en sociologie de l'éducation : le cas de la Communauté française de Belgique », *Éducation et sociétés*, n° 13(1), p. 119-140, http://doi.org/10.3917/es.013.0119.

Wagner W. (2003), « People in action and social representation: A comment on Jaan Valsiner's (2003) "Theory of Enablement" », *Papers on social representations*, 12, 8-1.

Weick K. E., Sutcliffe K. M., Obstfeld D. (2005), « Organizing and the Process of Sensemaking », *Organization Science*, n° 16(4), p. 409-421, http://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133.

Willems T. (2013), « L'intériorisation des hiérarchies scolaires et leur impact sur la façon d'envisager son parcours chez les élèves bruxellois », *Uzance*, n° 3, p. 47-60.

II. Effets et « rentabilité » des formations alternantes et professionnalisées à court et long terme

II.1. Analyse des effets de l'orientation en formation professionnelle (Atelier 8)

L'orientation scolaire et professionnelle : un choix idéaliste ou réaliste ? Les aspirations éducatives des jeunes à la fin de leur scolarité à la lumière des influences personnelles et contextuelles

Annalisa Schnitzler[*], *Mona Granato*[*]

1. Introduction

La période de l'adolescence est marquée par un important travail réflexif, qui conduit les jeunes à construire en parallèle leur projet de vie privée et leur projet professionnel. Pour la majorité des jeunes allemands, la voie non académique est le chemin le plus fréquenté pour atteindre un diplôme professionnel, puisque 60 % des jeunes d'une classe d'âge obtiennent des diplômes scolaires d'un niveau inférieur à celui du baccalauréat, alors qu'environ 40 % obtiennent un baccalauréat. Parmi les parcours de formation non académique, l'apprentissage en système dual, reposant sur l'alternance entreprise/école professionnelle[1] est la principale voie d'accès à un diplôme professionnel initial ; elle est empruntée par environ la moitié des jeunes. Compte tenu du déficit de places d'apprentissage enregistré depuis le milieu des années 1990, les transitions entre l'enseignement général et une formation professionnelle en alternance se sont avérées, au cours de ces dernières décennies, plus longues et plus difficiles pour de nombreux jeunes (Delautre, 2014). Même ceux dotés de bons résultats scolaires ont rencontré des difficultés à trouver une place d'apprentissage, ou quand ils en ont trouvées, elles ne sont pas souvent dans le métier qu'ils auraient voulu choisir (Beicht, 2012 ; Granato et Ulrich, 2013).

Depuis quelques années, on enregistre une légère détente sur le marché des places d'apprentissage. Ainsi les jeunes en fin de scolarité ont retrouvé l'espoir de pouvoir réaliser leur projet d'orientation et notamment d'entamer un apprentissage en entreprise.

Mais quels sont de nos jours les projets d'orientation des jeunes ? Cette question est cruciale dans une période où les entreprises commencent à prendre conscience que le nombre de jeunes intéressés par l'apprentissage diminue de plus en plus, en lien avec le contexte démographique. Quelles sont leurs aspirations idéalistes et leurs orientations réalistes ? Quelles sont les *différences* entre les deux ? Quels sont les *changements* qui affectent leurs orientations réalistes au cours d'une année scolaire ? Quels sont les facteurs qui influencent ces différences et ces changements ?

Au regard du défi démographique et du déséquilibre sur le marché d'apprentissage, il existe en Allemagne peu de recherches sur l'orientation scolaire et professionnelle et sur les choix éducatifs des jeunes à la fin de leur scolarité, qui prennent en compte les motifs personnels et les facteurs contextuels (p.ex. Schnitzler, 2014). La présente contribution propose donc d'étudier l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes à la fin de leur scolarité, ainsi que l'influence des facteurs individuels, du contexte social et institutionnel. Nous nous sommes intéressées à ces questions pour (mieux) saisir, si les différences entre aspiration idéaliste et orientation réaliste seraient révélatrices d'un défaut d'orientation des jeunes ou seraient plutôt le signe que les aspirations idéalistes et les orientations réalistes restent

[*] Bundesinstitut für Berufsbildung (Institut Fédéral de la Formation Professionnelle, BIBB)

[1] Dans ce texte les notions de « formation professionnelle initiale en alternance », « formation en alternance », « alternance », « apprentissage », « formation professionnelle initiale duale », « formation professionnelle initiale en système dual », « formation duale » sont utilisées comme synonymes. C'est également le cas pour les notions de « places d'apprentissage », « places en formation duale » et « places de formation en alternance ».

toujours trop éloignées l'une de l'autre, du fait des déséquilibres et du manque de places sur le marché de l'apprentissage. Un autre objectif de ce travail est de comprendre si les changements d'orientation réalistes, que l'on repère au moment de la fin de l'enseignement général, témoigneraient d'un changement des « intérêts » des jeunes ou marqueraient plutôt le poids des contraintes institutionnelles (paragraphe 5). Pour ce faire, nous utilisons les données d'une enquête longitudinale (paragraphe 4) et proposons de tracer les parcours offerts aux jeunes non-bacheliers allemands, pour poursuivre leur chemin éducatif (paragraphe 2). Nous rappellerons aussi les diverses interprétations théoriques sur ce sujet (paragraphe 3).

2. Contexte de recherche : parcours disponibles pour les non-bacheliers

En Allemagne, le système scolaire d'enseignement général est fortement segmenté, notamment à partir du cycle secondaire. Selon les Länder, il existe différents types d'écoles et différents niveaux de certificats. Ainsi les élèves, qui ont terminé l'enseignement général, ont pu obtenir divers diplômes :

- le *certificat de fin d'études* (certificat de la *Hauptschule*), 19 % d'entre eux ;
- le *diplôme scolaire intermédiaire* (*Realschule*), 44 % d'entre eux ;
- le *baccalauréat* (*Hochschulreife*), 37 % d'entre eux.

On dénombre aussi environ 6 % des élèves ayant terminé l'enseignement général, qui quittent l'école sans *aucun diplôme ou certificat* (Autorengruppe, 2014, p. 274)[2]. Au final ce sont donc environ 60 % des élèves d'une classe d'âge qui seraient susceptibles de suivre une formation *non académique* pour obtenir un diplôme professionnel[3].

Si l'on considère en 2014, le nombre de jeunes en formation après avoir terminé l'enseignement général (environ 1,5 millions), ils se répartissent ainsi :

- environ 504 000 entament une *formation académique* dans une université ;
- environ 705 000 suivent une filière *non académique* de niveau inférieur au niveau universitaire : 484 000 suivent une formation professionnelle duale et 221 000 une formation professionnelle initiale dans une école professionnelle à plein temps ;
- enfin 256 000 sont accueillis dans une filière du « secteur de transition », qui ne conduit pas à un diplôme professionnel (Dionisius *et al.*, 2015, p. 258f).

Pour les jeunes titulaires d'un *diplôme d'enseignement intermédiaire* qui désirent poursuivre leurs études scolaires, il existe différentes « passerelles » qui conduisent au baccalauréat : en 2014, environ 167 000 jeunes se sont engagés dans cette voie du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (en dehors d'un lycée). D'autres passerelles sont proposées aux jeunes ayant terminé l'enseignement général *sans aucun certificat* ou avec un *certificat de fin d'études*, pour obtenir *un certificat de fin d'études* ou *un diplôme d'enseignement intermédiaire*. En 2014, environ 50 000 jeunes ont commencé un tel parcours scolaire (Dionisius *et al.*, 2014, p. 234).

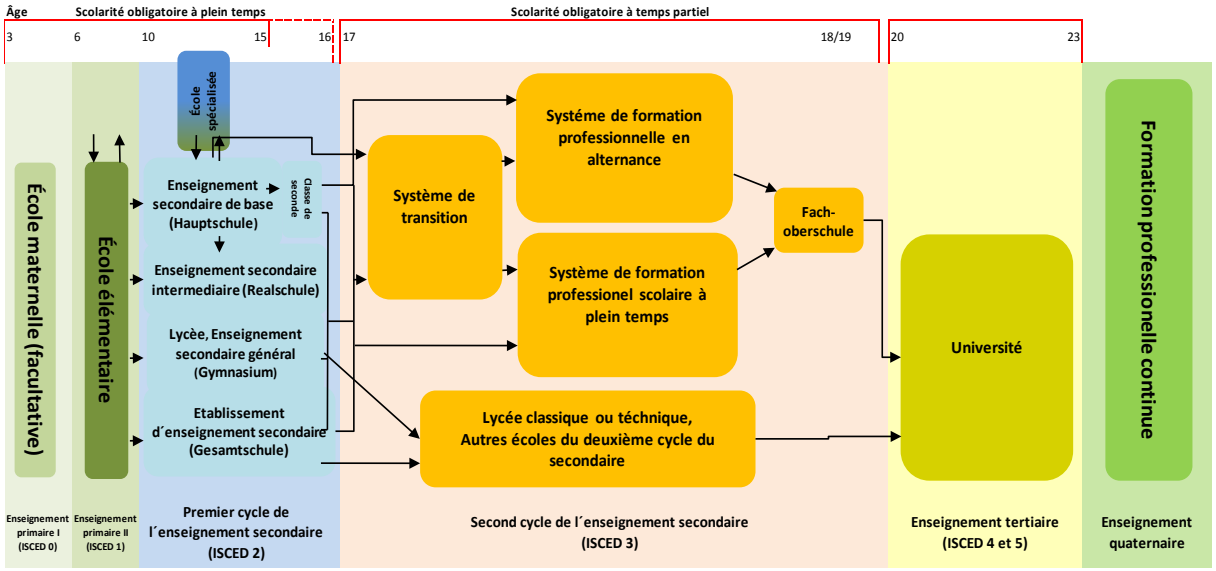
Ainsi le choix d'un parcours éducatif, via la poursuite d'un enseignement général ou via une formation professionnelle, se pose très tôt pour beaucoup de jeunes allemands : en 9ème pour les élèves de la *Hauptschule*, ou en 10ème pour les élèves de la *Realschule*. En conséquence, le processus d'orientation scolaire ou professionnelle commence plusieurs années auparavant.

[2] Le total de ces différents pourcentages est supérieur à 100. Ceci s'explique par diverses considérations techniques : élève doublement compté s'il quitte puis reprend ses études, double flux lié au passage de 13 à 12 années d'études pour obtenir le baccalauréat…

[3] C'est-à-dire tous les jeunes ne pouvant accéder à l'université, puisque ne possédant pas le baccalauréat.

Figure 1

LE SYSTÈME ÉDUCATIF EN ALLEMAGNE



Quelle: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublick Deutschland, 2011 - *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2010/2011* , Bonn, 10 p.

Pour accéder à une formation initiale dans une école professionnelle à plein temps, il est en général nécessaire de disposer d'un *diplôme d'enseignement intermédiaire*. Par contre pour entrer dans le système dual, aucun certificat scolaire préalable n'est exigé. Environ 350 métiers réglementés y sont préparés (Granato et Kroll, 2013). Mais, pour pouvoir entamer un apprentissage en système dual, les jeunes doivent obligatoirement trouver une entreprise. Ce sont les entreprises qui décident quels jeunes elles embauchent en tant qu'apprentis et combien de places d'apprentissages elles offrent. Parfois seulement la moitié des jeunes, intéressés par une place de formation duale, a pu trouver une entreprise (Granato et Ulrich, 2015).

Malgré une légère détente sur le marché des places d'apprentissage, qui connait certains déséquilibres selon les régions et les secteurs professionnels (Matthes et Ulrich, 2014), le nombre de jeunes intéressés par l'apprentissage dépasse toujours le nombre de places mises à disposition par les entreprises. En 2014, 64 % des jeunes à la recherche d'une place d'apprentissage, ont réussi à en trouver une (Granato et Ulrich, 2015).

Du fait de l'évolution démographique, en particulier de la baisse du taux de natalité, le nombre annuel de jeunes intéressés par l'apprentissage ne cesse de diminuer depuis 2007 : en 2014, environ 810 000 jeunes sont intéressés par une formation en système dual ; le nombre de jeunes intéressés a diminué de 228 200, soit -22 % depuis 2007 (Granato et Ulrich, 2013). On prévoit qu'il aura encore diminué de 165 000 en 2025 (Matthes et Ulrich, 2014).

Ces évolutions conduisent à ce que les jeunes, qui arrivent aujourd'hui à la fin de leur scolarité, espèrent pouvoir trouver plus facilement une place d'apprentissage, voire même une place dans le métier de leur choix.

3. Approches théoriques

Les recherches sur l'orientation professionnelle des jeunes en Allemagne ont souvent mis l'accent sur les intérêts professionnels et les aptitudes de l'individu, suivant les théories de Holland (1966) et de Super (Super et Bohn, 1970). Les théories du choix de la profession, basées sur la psychologie du développement et de l'identité (Haußer, 1983 ; Haubrich et Preiss, 1996), qui établissent un lien entre le choix de la profession et les tâches biographiques de la construction de l'identité pendant l'adolescence, ont également joué un rôle important.

D'autres approches théoriques mettent plutôt l'accent sur l'influence de l'environnement social. Selon Bourdieu (1987), chaque socialisation vécue dès l'enfance est incorporée par l'individu. L'habitus influence tous les domaines de la vie. Un jeune aura donc tendance à faire des choix de carrière typiques de son milieu et correspondant à son habitus.

Selon Boudon (1974), l'origine sociale elle-même influence également l'orientation professionnelle des jeunes, étant donné que les parents désirent que leurs enfants atteignent au moins leur statut social. Ainsi, le choix éducatif est le vecteur, mis en œuvre par les parents, qui conduit à la reproduction intergénérationnelle du statut social acquis (effet secondaire de l'origine social). En conséquence, face aux choix professionnels, les jeunes tiennent compte du niveau de diplôme de leurs parents.

Selon Gottfredson (1981, 1985), l'orientation professionnelle des enfants passe par différentes étapes entre la période préscolaire et la fin du premier cycle secondaire. Au cours de ces étapes, ils prennent d'abord conscience du rôle du genre et du statut social : les enfants éprouvent le besoin d'opter pour une orientation professionnelle qui, selon eux, correspond à leur genre et au statut social, qu'ils désirent atteindre à travers la profession. Ce n'est que plus tard qu'entreront davantage en jeu leurs intérêts, leurs aptitudes et leurs attitudes. La théorie de la circonscription et du compromis (*circumscription and compromise theory*) de Gottfredson nous fait ainsi prendre conscience que le choix professionnel est aussi étroitement lié au développement de l'adolescent(e) *et* à sa construction *sociale* et qu'il conduit entre autres à son positionnement social.

D'autres approches prennent en compte les contraintes institutionnelles qui interviennent dans le processus d'orientation : les préalables scolaires, mais aussi d'autres contraintes de l'environnement social et institutionnel. Par exemple le manque de places d'apprentissage dans le système dual et les mécanismes de sélection qui en découlent, restreignent les choix professionnels des individus et imposent des compromis (Granato et Ulrich, 2013, 2015 ; Heinz *et al.*, 1987 ; Imdorf, 2010). Selon Heinz *et al.* (1987), les options limitées (en filières ou en nombre de places proposées) peuvent fortement influencer, voire déterminer les choix de carrière, ainsi que les orientations éducatives. Les jeunes sont alors « forcés » de résoudre les contraintes institutionnelles au niveau individuel (Heinz et *al.*, 1987).

Au final il existe en Allemagne un large consensus, selon lequel l'orientation scolaire et professionnelle, ainsi que le choix professionnel des jeunes, sont influencés : (1) par les *facteurs personnels de l'individu*, (2) par *l'environnement social* et (3) *institutionnel*. Ces facteurs semblent essentiels pour comprendre le processus de l'orientation professionnelle et les décisions des jeunes.

4. Questions de recherche et approche de l'étude

Au vu des approches théoriques mentionnées, la présente contribution propose d'étudier, en période de changement démographique, l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes à la fin de leur scolarité, ainsi que l'influence du contexte individuel, social et institutionnel.

Une attention particulière est accordée aux questions suivantes.

Quels sont les projets d'orientation des jeunes en vue de leur avenir professionnel, à la fin de leur scolarité dans l'enseignement général :

- quelle est l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes à la fin de leur scolarité ? Ont-ils plutôt tendance à poursuivre une trajectoire scolaire ou s'orientent ils plutôt vers une formation en alternance ? Quel est leur aspiration « idéaliste », quel est leur orientation « réaliste » ? Quelles sont les *différences* entre l'un et l'autre ? Quelle est l'influence des facteurs individuels, du contexte social et institutionnel sur les *différences* entre les deux ?
- De quelle façon les orientations « réalistes » se développent-elles au fil du temps, en approchant de la fin de la 9ème ? Y-a-t-il, au cours de la 9ème, des signes indiquant un manque de motivation des jeunes pour s'orienter vers un parcours scolaire ? Les jeunes, lassés de leur parcours scolaire, s'orientent-ils plutôt vers une formation en alternance ? Les jeunes, désireux d'entamer une formation en alternance et craignant de ne pas trouver de place d'apprentissage, changent-ils leurs orientations en se réorientant vers un parcours scolaire d'enseignement général ? Les jeunes défavorisés du point de vue scolaire sont-ils spécialement concernés par ce genre de réorientation ? Quel est l'impact des facteurs individuels, du contexte social et institutionnel sur les *changements* de l'orientation réaliste au cours de la 9ème ? Ces changements peuvent-ils être interprétés comme le résultat d'une auto-sélection ?

Base de données et plan de recherche

Comme base de données, nous utilisons une enquête de l'Étude nationale panel sur l'éducation (NEPS) en Allemagne à partir de 2010. Cette étude en panel recueille des données longitudinales sur les processus d'enseignement et d'éducation, sur le développement des compétences, ainsi que sur les décisions et les retours en formation dans des contextes formels, non formels et informels tout au long de la vie (Blossfeld *et al.*, 2011 ; Von Maurice *et al.*, 2011 ; NEPS 2013). Ces données représentatives à caractère longitudinal proviennent de questionnaires adressés aux jeunes à plusieurs reprises pendant leur parcours éducatif et prennent en compte le parcours scolaire, les aspects de la personnalité (par ex. l'image de soi, « self concept ») les compétences de base, les aspirations éducatives, le processus d'orientation et de choix professionnel, des données sociodémographiques (contexte familial) ou institutionnelles.

Les analyses de cette contribution reposent sur un échantillon d'environ 6 650 élèves qui fréquentent la 9ème classe (NEPS cohorte de départ 4)[4]. Il comprend les élèves qui suivent, en secondaire I, l'enseignement secondaire de base ou l'enseignement secondaire intermédiaire. Pour ces lycéens de 9ème, il n'y a pas d'urgence à traiter les questions d'aspirations et d'orientations, puisqu'il leur reste encore 2 ou 3 ans jusqu'au baccalauréat (Delautre, 2014).

Une distinction est faite entre la préférence idéaliste (« aspiration idéaliste »), autrement dit la voie dans laquelle les élèves s'engageraient s'il n'en tenait qu'à eux, et la préférence réaliste (« orientation réaliste »), autrement dit ce qu'ils sont susceptibles de faire réellement à l'issue de leur année scolaire.

En 9ème, les questions cernant l'aspiration idéaliste et l'orientation réaliste ont été posées aux jeunes en début d'année scolaire (1er semestre), et la question sur l'orientation réaliste a été répétée vers la fin de l'année scolaire (2ème semestre). Ainsi, il est possible d'identifier les *différences* entre l'aspiration idéaliste et l'orientation réaliste d'un jeune au premier semestre, ainsi que les *changements* de l'orientation réaliste entre le premier et le second semestre de l'année scolaire.

Selon l'approche théorique, ce sont des facteurs personnels de l'individu, de l'environnement social et du contexte institutionnel, qui sont susceptibles d'influencer les aspirations idéalistes, les orientations réalistes, ainsi que les différences et changements entre les deux. Mais les facteurs d'influence mis en avant par le modèle théorique n'ont pas tous été pris en considération par les questionnaires du NEPS. De

[4] L'âge à ce niveau est en moyenne 15 ans.

plus, ces facteurs du modèle théorique, qui sont mesurés par l'enquête NEPS, n'ont pas tous réellement une influence significative sur les aspirations idéalistes ou les orientations réalistes des jeunes (Schnitzler et Granato, 2015). Ainsi, les analyses de régression reprennent uniquement les variables disponibles du modèle théorique, pour lesquelles on observe une relation statistiquement significative avec les aspirations idéalistes ou les orientations réalistes :

(1) pour les facteurs *personnels de l'individu* : facteurs sociodémographiques, attitudes éducatives, certains facteurs psychologiques associés à la personnalité ;

(2) pour l'*environnement social :* facteurs de la famille et des « *peers* », de l'origine sociale, aspirations éducatives en vue du statut social projeté,

(3) pour le *contexte institutionnel* : effets des mesures d'orientation professionnelle, expériences du monde du travail, fait de poser sa candidature pour une place d'apprentissage, estimation de la probabilité de trouver une place d'apprentissage.

5. Résultats empiriques

5.1. Résultats descriptifs

Le tableau 1 détaille les aspirations idéalistes en début de 9ème et les orientations réalistes en début et en fin de 9ème. Les résultats indiquent qu'un peu plus de la moitié des élèves désire poursuivre son parcours scolaire d'enseignement général (56 %). Environ 20 % aspirent à entrer en apprentissage dual à la fin de l'année scolaire. 7 % préfèreraient entamer une formation professionnelle scolaire à plein temps et 10 % désireraient partir à l'étranger. D'autres projets, réaliser un stage, suivre une filière du secteur de transition ou travailler occasionnellement, se retrouvent très rarement parmi les aspirations et même parmi les orientations réalistes des jeunes. Les analyses suivantes se concentreront donc sur les deux parcours les plus fréquemment cités par les jeunes.

Tableau 1

ASPIRATIONS IDÉALISTES ET ORIENTATIONS RÉALISTES DES ÉLÈVES EN 9ÈME*[5]

	Aspiration idéaliste classe 9.1	Orientation réaliste classe 9.1	Orientation réaliste classe 9.2
Poursuivre un parcours scolaire d'enseignement général	55,6	71,7	66,6
Entamer un apprentissage	21,8	17,4	20,7
Entamer une formation professionnelle à plein temps scolaire	6,5	5,9	8,3
Suivre une filière du secteur de « transition »	0,6	0,6	1,5
Effectuer un stage	1,7	1,1	0,7
D'abord travailler (occasionnellement)	3,0	1,5	0,9
Partir faire un séjour à l'étranger	9,5	1,4	0,9
Rien de tout cela	1,4	0,4	0,5
N= 6650	100,0	100,0	100,0

* sans les lycéens.

Source : NEPS-cohorte de départ 4, Version 4.0.0, propres calculs des auteurs.

[5] Cette contribution utilise les données de l'Étude nationale panel sur l'éducation (NEPS) : à partir de la cohorte de 9ème année, doi : 10,5157 / NEPS : SC4: 4.0.0. De 2008 à 2013, les données du NEPS ont été recueillies dans le cadre du programme-cadre pour la promotion de la recherche en éducation empirique financée par le ministère fédéral allemand de l'Éducation et de la Recherche (BMBF). Depuis 2014, NEPS est réalisée par l'Institut Leibniz pour les trajectoires éducatives (LIfBi) à l'université de Bamberg, en coopération avec un réseau national.

Poursuivre un parcours scolaire d'enseignement général est pour la moitié une aspiration idéaliste. Ce taux est encore plus élevé pour l'orientation réaliste au début de la 9ème (72 %). Les jeunes pensent encore plus souvent poursuivre un parcours scolaire qu'ils ne le désirent vraiment. Par contre, seulement environ 20 % des élèves de 9ème ont une aspiration idéaliste et une orientation réaliste vers une formation en alternance. Les différences entre aspiration idéaliste et orientation réaliste sont plus réduites pour le projet d'apprentissage que pour le projet de poursuivre un enseignement général. Le désir de partir à l'étranger semble une orientation réaliste pour seulement 1 % des élèves.

Les aspirations idéalistes diffèrent selon le *type d'école fréquenté* : les élèves en enseignement secondaire de base souhaitent plus rarement un parcours scolaire en enseignement général (50 % *vs* 56 %) et à l'inverse plus souvent un parcours en apprentissage (31 % *vs* 19 %), en comparaison des élèves de l'enseignement secondaire intermédiaire. Ces élèves s'orientent de façon réaliste beaucoup plus souvent vers la poursuite de l'enseignement général (76 %) et moins souvent (14 %) vers l'apprentissage. L'orientation réaliste vers un parcours scolaire général est également plus élevée, comparée à l'aspiration idéaliste, pour les élèves de l'enseignement secondaire de base (60 %) ; néanmoins 27 % d'entre eux pensent toujours entamer un apprentissage.

Le *genre* marque également une différence. Alors que les aspirations idéalistes vers un parcours scolaire soient comparables (filles 56 % / garçons 55 %), les garçons désirent beaucoup plus souvent une formation en alternance (29 %) que les filles (15 %). Parmi les filles, il n'existe guère de différence du point de vue de l'orientation vers l'apprentissage entre aspirations et orientations réalistes (15 % *vs* 13 %). Par contre, plus rares sont les garçons qui estiment que leur désir d'apprentissage est réaliste (22 %). Les garçons et les filles s'orientent de même manière vers un parcours d'enseignement général (filles 73 %/garçons 70 %).

Les changements d'orientation réaliste sont plus visibles, à mesure qu'on approche la fin de la 9ème. Les élèves s'orientent un peu plus vers un apprentissage et un peu moins vers la poursuite du parcours scolaire (tableau 1). Selon le *type d'école fréquenté*, les résultats indiquent que les élèves d'enseignement secondaire de base ne changent guère leurs orientations réalistes (Schnitzler et Granato, 2015), alors que pour les élèves de l'enseignement secondaire intermédiaire, l'orientation vers un apprentissage augmente (22 %) et baisse vers un parcours scolaire (67 %). Selon le *genre*, les orientations réalistes des filles ne changent guère (une légère baisse de l'orientation scolaire (-4 %) et une très légère augmentation de l'orientation vers un apprentissage (+2 %) sont visibles). Par contre, les garçons pensent vers la fin de la 9ème se retrouver plus souvent dans un apprentissage (+4 %) et plus rarement dans une école d'enseignement général (-6 %).

5.2. Résultats de régressions

Les régressions examinent la probabilité :

(a) d'une différence entre aspiration idéaliste et orientation réaliste,
(b) d'un changement de l'orientation réaliste au cours de la 9ème classe.

Les facteurs d'influence sont inclus de manière progressive par groupe de variables dans le modèle de régression suivant l'opérationnalisation du modèle théorique (paragraphe 4), soit :

(1) facteurs sociodémographiques,
(2) facteurs de la performance scolaire et d'image de soi,
(3) facteurs de l'environnement social,
(4) contexte institutionnel du processus d'orientation.

Le tableau 2 présente les résultats d'une régression logistique hiérarchique pour les jeunes qui aspirent à entamer un *apprentissage*. La régression examine quels facteurs d'influence contribuent à la probabilité

qu'un individu avec aspiration idéaliste *apprentissage*, connaisse une orientation réaliste vers la *poursuite d'un parcours scolaire*.

(1) les variables sociodémographiques montrent, que la probabilité d'une différence entre aspiration idéaliste *apprentissage* et orientation réaliste *poursuite d'un enseignement général* est moins élevée pour les filles et pour les élèves de l'enseignement secondaire de base (colonne 1).

(2) Avec la prise en compte dans l'étape suivante du traitement d'autres variables, l'influence de ces facteurs s'affaiblit ou s'efface. Du point de vue de l'image de soi, seule l'influence du fait d'être consciencieux est statistiquement significative : pour les élèves qui sont plus autodisciplinés et qui respectent des obligations, la probabilité de différence entre aspiration idéaliste et orientation réaliste est réduite (colonne 2).

(3) Cet effet disparait au moment où les facteurs de l'environnement social sont inclus dans le modèle de régression. Les aspirations éducatives des parents exercent ainsi la plus grande influence : plus le niveau scolaire auquel les parents aspirent pour leur enfant est élevé, plus la probabilité augmente chez l'élève qu'il existe une différence entre l'aspiration idéaliste (apprentissage) et l'orientation réaliste (poursuite d'un enseignement général). Les amis ont également une influence significative : plus les amis aspirent à un diplôme d'enseignement secondaire intermédiaire (cela signifie une année de plus d'enseignement général), plus une différence entre aspiration idéaliste (apprentissage) et orientation réaliste (poursuite enseignement général) est probable pour l'individu (colonne 3).

(4) Le 4ème pas dévoile l'importance de la concrétisation du projet d'orientation d'un jeune : pour les élèves qui ont l'intention de poser leur candidature en apprentissage pendant l'année scolaire, on observe plus souvent que leur aspiration et leur orientation vers un apprentissage est identique (colonne 4).

Les élèves exprimant leur intention de poser une candidature pour une place d'apprentissage au cours de l'année scolaire (soit 80 % des élèves avec aspiration idéaliste apprentissage) ont été interviewés de manière plus précise sur leur processus d'orientation. Pour ce groupe, une autre régression intègre ces facteurs de manière supplémentaire (colonne 5). Au regard de ces nouvelles variables prises en considération de façon supplémentaire, seule l'estimation subjective du jeune sur la probabilité de trouver une place d'apprentissage a une influence significative. Plus un élève en 9ème estime qu'il existe des chances de trouver une place d'apprentissage, moins les différences entre son aspiration idéaliste (apprentissage) et son orientation réaliste sont probables.

Tableau 2

RÉGRESSION LOGISTIQUE HIÉRARCHIQUE POUR PRÉDIRE LA PROBABILITÉ D'UNE DIFFÉRENCE ENTRE ASPIRATION IDÉALISTE POUR UN APPRENTISSAGE ET ORIENTATION RÉALISTE VERS LA POURSUITE D'UN ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL

	Col 1 1er pas Exp(B)	Col 2 2ème pas Exp(B)	Col 3 3ème pas Exp(B)	Col 4 4ème pas Exp(B)	Col 5 4ème pas (réduit)± Exp(B)
Genre féminin	.715*	.786	.712	.722	.698
Type d'école *Hauptschule*	.447***	.454***	.761	.763	.675*
Issu de l'immigration	1.295	1.260	1.040	1.032	.959
Consciencieusité (méticulosité)		.794*	.843	.860	.876
Estimation : performance scolaire		1.292	1.215	1.205	1.218
Satisfaction vis-à-vis de l'école		1.000	.984	.992	1.014
Diplôme scolaire de la mère			1.066	1.070	1.258
Diplôme scolaire du père			1.084	1.072	1.121
Aspirations éducatives des parents : diplôme scolaire de l'enfant			3.049***	2.845***	2.804***
Nombre des amis avec aspiration diplôme de *Realschule*			1.153*	1.151*	1.098
Intention de poser sa candidature pour une place d'apprentissage				.421***	---
Estimation : probabilité de trouver une place d'apprentissage en 9.1					.676**
Estimation : probabilité de trouver une place d'apprentissage dans le métier d'aspiration					1.082
Connaissances sur l'accès à la formation dans le métier d'aspiration					.974
Clarté sur l'avenir professionnel					.978
N	811	811	811	811	653
Nagelkerkes R^2	.054	.066	.150	.175	.166
Zuwachs in R^2	.054***	.012	.084***	.025***	.016

± (réduit) : aux seuls élèves qui ont l'intention de poser une candidature pour une place d'apprentissage en cours de 9ème.
*** p<.001, ** p<.01, * p<.05.
Source : NEPS-cohorte de départ 4, Version 4.0.0, propres calculs des auteurs.

Pour les régressions qui examinent la différence entre les élèves qui *aspirent poursuivre un parcours scolaire* mais qui *s'orientent de façon réaliste vers un apprentissage*, les facteurs influents sont en grande partie les mêmes (Schnitzler, Granato, 2015). On a donc choisi de ne pas les présenter ici. Seule l'aspiration des amis pour un diplôme de *Realschule* n'a pas d'influence, contrairement à la régression (tableau 2), qui examine les différences entre aspiration idéaliste (pour l'apprentissage) et orientation réaliste (vers la poursuite d'un enseignement général).

Le tableau 3 présente les résultats des régressions logistiques hiérarchiques, qui examinent quels sont les facteurs qui contribuent à augmenter la probabilité qu'un élève change son orientation réaliste de *poursuivre un enseignement général* au premier semestre de la 9ème en faveur d'un *apprentissage* au second semestre (modèle A) et vice versa (modèle B : changement d'orientation réaliste d'un *apprentissage* au 1er semestre de la 9ème vers une *poursuite d'un enseignement général* au 2ème semestre). Les régressions des deux modèles ont été effectuées progressivement par groupe de variables. Le tableau 3 détaille pour les deux modèles les pas 1 à 3 présentés ensemble (respectivement colonne 1 et 3). Le 4ème pas, incluant tous les facteurs d'influence, est repris pour les deux modèles (respectivement colonne 2 et 4).

Tableau 3

RÉGRESSION LOGISTIQUE HIÉRARCHIQUE POUR PRÉDIRE LA PROBABILITÉ D'UN CHANGEMENT EN COURS DE 9ÈME ENTRE L'ORIENTATION RÉALISTE POUR LA POURSUITE D'UN ENSEIGNEMENT GÉNÉRAL (AU 1ER SEMESTRE) VERS UN APPRENTISSAGE (AU 2ÈME SEMESTRE) (MODÈLE A) MODÈLE INVERSE (MODÈLE B)

	Modèle A : enseignement général → apprentissage		Modèle B : apprentissage → enseignement général	
	Col 1 Exp(B)	Col 2 Exp(B)	Col 3 Exp(B)	Col 4 Exp(B)
Genre féminin	.547***	.567**	1.197	.964
Type d'école *Hauptschule*	.718	.689	1.629	3.141**
Issu de l'immigration	.862	1.025	1.099	.933
Extraversion	1.200*	1.138	.758	.820
Consciencieusité (méticulosité)	1.020	.934	.832	.881
Neuroticisme / instabilité émotionnelle	.877	.915	1.185	1.232
Note d'allemand au 1er semestre	.762*	.774*	1.198	1.420
Désarroi envers la performance en Allemand	1.212	1.084	.796	.959
Satisfaction vis-à-vis de l'école	.978	1.004	.900*	.918
Estimation personnelle d'être reçu au diplôme de *Realschule*	.956	1.010	1.494**	1.405*
Estimation : les élèves de la *Hauptschule* sont défavorisés sur le marché d'apprentissage	.971	1.049	1.550**	1.353
Diplôme scolaire mère	.724**	.709**	1.197	1.223
Diplôme scolaire père	.842	.914	1.734	1.978***
Effort pour atteindre le diplôme scolaire du père	.987	1.941	1.139	1.190
Effort pour atteindre le diplôme scolaire de la mère	.895	.863	1.143	1.131
Nombre des amis avec aspiration diplôme de *Realschule*	.745***	.804***	1.034	1.010
Connaître quelqu'un qui soutient la recherche d'une place d'apprentissage	1.225*	1.123	1.032	1.078
Intention de poser sa candidature pour une place d'apprentissage en 9.1		4.563***		.703
Travail occasionnel pendant la scolarité		1.146		.730*
Stage a facilité la décision d'un parcours professionnel		1.219*		.911
Création de réseau professionnel à travers un stage		1.100		.855
Déjà détenir une place d'apprentissage		2.645***		.099***
N	1659		360	
Nagelkerkes R^2	.140	.260	.218	.345
Zuwachs in R^2	.065***	.120***	.069**	.127***

*** p<.001, ** p<.01, * p<.05.

Source : NEPS- cohorte de départ 4, Version 4.0.0, propres calculs des auteurs.

Le tableau 3 (colonnes 1 et 2) présente les résultats du modèle A pour les élèves qui changent leur orientation réaliste de *poursuivre un parcours scolaire dans l'enseignement général* vers *un apprentissage* :

(1 et 2) La probabilité de changer son orientation réaliste vers un apprentissage est moins élevée pour les filles et pour les élèves ayant de meilleures notes en allemand (colonne 1).

(2 et 3) La probabilité d'un changement de préférence réaliste augmente avec une extraversion élevée, bien que cet effet soit masqué par les variables du processus d'orientation.

(3) En tenant compte des facteurs de l'environnement social, la probabilité qu'un jeune change en 9ème son orientation réaliste en faveur d'un apprentissage diminue en fonction du diplôme scolaire de la mère et du nombre d'amis qui aspirent à un diplôme de *Realschule*.

(4) La probabilité d'un changement d'orientation vers un apprentissage augmente par contre si un jeune a participé à un stage, s'il estime que ce stage a été utile pour sa décision professionnelle, ou si un

jeune avait déjà, au début de la 9ème, l'intention de poser sa candidature pour une place d'apprentissage et s'il dispose déjà d'une offre pour une place d'apprentissage (colonne 2).

Le tableau 3 (colonnes 3 et 4) présente les résultats du modèle B de changement inverse, c'est-à-dire une orientation vers un *apprentissage* au premier semestre en faveur d'une poursuite d'un *enseignement général* au second semestre de la classe de 9ème.

(1) Les variables sociodémographiques n'exercent aucune influence visible sur la probabilité de changer son orientation au cours de la 9ème.

(2 à 4) Le type d'école exerce, en relation avec les facteurs de l'environnement social et du processus d'orientation et de candidature, une influence : suivre un enseignement secondaire de base augmente la probabilité de changement vers la poursuite d'un parcours scolaire (colonne 4). On peut supposer que ces variables ont un effet différent selon le type d'école. Étonnamment, la probabilité d'un changement de préférence pour la poursuite d'un enseignement général diminue quand un élève est plus satisfait de l'école ; mais cet effet est relativement faible et il n'est plus significatif au moment où les variables de l'orientation professionnelle et du processus de candidature sont inclus dans le modèle de régression.

La probabilité de changer son orientation réaliste vers la poursuite d'un enseignement général augmente quand un élève est convaincu d'être en mesure d'atteindre le diplôme d'enseignement secondaire intermédiaire, et s'il pense que les élèves de l'enseignement secondaire de base sont désavantagés dans la recherche d'une place d'apprentissage. En outre, la probabilité d'un changement de préférence augmente d'autant plus que le père est titulaire d'un diplôme scolaire élevé. Au regard de l'expérience d'un travail occasionnel, la probabilité de changer son orientation réaliste vers un parcours scolaire diminue pour les élèves qui exercent déjà, pendant leur scolarité, régulièrement un tel « petit travail ». Le fait d'avoir reçu une offre de place d'apprentissage par une entreprise, diminue également de façon considérable la probabilité de changer sa préférence vers la poursuite d'un parcours scolaire.

6. Conclusion

Nos résultats empiriques indiquent que le marché ainsi que des motifs personnels ont un impact sur les différences entre aspirations idéalistes et orientation réalistes et sur le changement des orientations réalistes au cours de la 9ème année. On peut confirmer l'hypothèse de l'influence de l'environnement social : l'influence des facteurs varie selon le moment et le sens de la réorientation.

Le nombre des jeunes qui préfèrent selon leur aspiration idéaliste suivre un autre parcours que l'enseignement scolaire, est plus important, comparé au nombre de jeunes qui pensent que cette idée est réaliste. Ce décalage entre aspiration idéaliste et orientation réaliste de poursuivre un enseignement général semble être influencé en premier lieu par l'environnement social, plus précisément par les aspirations des parents et des amis. Par contre le diplôme scolaire des parents n'exerce aucune influence significative. Cette réorientation s'inspire donc de ce que les jeunes *pensent* des aspirations de leur entourage, plutôt que de la réalité de leur statut social ou du niveau scolaire des parents. L'influence des aspirations parentales persiste quand les facteurs du marché sont inclus dans le modèle de régression : l'estimation des chances de trouver une place d'apprentissage a ainsi une grande influence. Si les jeunes pensent avoir peu de chance de trouver une place d'apprentissage, ils s'orientent vers la poursuite d'un parcours scolaire général, alors qu'ils ressentent une aspiration idéaliste vers l'apprentissage.

Vers la fin de la classe de 9ème, les orientations réalistes tournent plutôt vers un apprentissage et s'éloignent du parcours scolaire. Si un tel changement d'orientation a lieu, il dépend d'une part des facteurs personnels comme la performance scolaire et d'autre part des facteurs sociaux. Le processus d'orientation professionnelle lui-même est également important : pour les élèves qui ont profité de leur stage, un changement vers un apprentissage est plus probable. Le fait d'avoir reçu une offre de place

d'apprentissage par une entreprise, augmente évidemment de manière considérable, la probabilité de changer son orientation vers un apprentissage.

Cependant, pour les élèves qui changent leur orientation de manière inverse, de l'apprentissage vers la poursuite d'un enseignement général, d'autres facteurs entrent partiellement en jeu. Ce n'est pas tellement la performance scolaire actuelle qui influence cette décision, mais plutôt la conviction de l'élève d'être en mesure d'atteindre le diplôme d'enseignement secondaire intermédiaire. Cette réorientation est également influencée par le marché : par une estimation pessimiste que les élèves d'enseignement secondaire de base ont moins de chances sur le marché d'apprentissage ou par le fait de ne pas encore disposer d'une place d'apprentissage.

Ainsi, on constate un certain nombre de réorientations au cours de la 9ème année. Cela contribue à une diminution du nombre d'élèves intéressés par la poursuite d'un enseignement général. Sur le plan individuel, nous pouvons cependant observer des changements d'orientation dans les deux directions.

Même si la situation scolaire elle-même, le fait d'être ou non satisfait de l'école, n'a guère d'influence sur le changement d'orientation, les résultats indiquent un effet de la performance scolaire (une mauvaise performance scolaire augmente la probabilité de se détourner de la poursuite d'un parcours scolaire) et des perspectives de réussite scolaire (la conviction de réussir le diplôme d'enseignement secondaire intermédiaire rend plus probable un changement d'orientation vers un parcours scolaire).

Les résultats empiriques sur le manque de places d'apprentissage, ou plus précisément la crainte du manque de places, semblent confirmer notre hypothèse sur l'influence des contraintes institutionnelles : les jeunes qui estiment qu'ils sont défavorisés sur le marché d'apprentissage (soit de manière générale, soit spécifiquement dans le cas des élèves de *Hauptschule*) ont plutôt « juste au cas où » tendance à se détourner de l'apprentissage. Cela concerne non seulement le changement d'orientation réaliste au cours de la classe de 9ème, mais également les différences entre aspiration idéaliste et orientation réaliste. Aussi peut-on parler pour ces jeunes d'« auto-sélection » : les jeunes, qui ont une attitude « pessimiste » (de facto peut-être plus réaliste) par rapport aux opportunités sur le marché des places d'apprentissage, se détournent plus souvent « volontairement » de leur projet d'orientation vers l'apprentissage et réenvisagent un parcours d'enseignement général.

Compte tenu de l'évolution démographique, baisse du nombre des jeunes et menace de pénurie de travailleurs qualifiés en particulier au niveau de qualification intermédiaire, l'ajustement entre l'offre et la demande sur le marché de places d'apprentissage représente un défi important pour les politiques publiques en matière de formation. Ainsi il devient de plus en plus important qu'à la fin de la scolarité, les transitions s'effectuent plus facilement, sans que les aspirations et les orientations des jeunes soient déjà influencées par des contraintes institutionnelles du marché d'apprentissage, sans détours inutiles et sans que les jeunes aient besoin d'emprunter les filières du secteur dit de « transition » (Granato et Ulrich, 2015, 2013).

Bibliographie

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014), *Bildung in Deutschland 2014*, Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen, Bielefeld 2014.

Beicht U. (2012), « Berufswünsche und Erfolgschancen von Ausbildungsstellenbewerberinnen und -bewerbern mit Migrationshintergrund », *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Jg. 40, Heft 6, S. 44-48.

Beicht U., Walden G. (2014), « Chancennachteile von Jugendlichen aus Migrationsfamilien beim Übergang in berufliche Ausbildung. Welche Rolle spielt die soziale Herkunft ? », *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Heft 2, Band 110, p. 188-215

Blossfeld H.-P., Roßbach H.-G, von Maurice J. (Eds.) (2011), « Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS). [Special Issue] », *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14.

Boudon R. (1974), *Education, opportunity and social inequality. Changing prospects in Western society*, New York, Wiley.

Bourdieu P. (1987), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris

Frey H.-P., Haußer K. (1987), « Entwicklungslinien sozialwissenschaftlicher Identitätsforschung » in *Identität*, H.-P. Frey and K. Haußer (eds), p. 3-26, Stuttgart: Enke.

Delautre G. (2014), *Modèle dual allemand. Caractéristiques et évolutions de l'apprentissage en Allemagne*, Document d'études n° 185, Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques.

Dionisius R., Illiger A., Schier F. (2015), « Die integrierte Ausbildungsberichterstattung im Überblick », in *BIBB Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015*, Bonn, p. 255-269.

Gottfredson L. S. (1981), « Circumscription and compromise : a developmental theory of occupational aspirations », *Journal of Counseling Psychology*, Monograph 28, p. 545-579.

Gottfredson L. S. (1985), « Role of self-concept in vocational theory », *Journal of Counseling Psychology*, 32, p. 159-162.

Granato M., Kroll S. (2013), « Alternance en Allemagne : différenciation de la formation sans différenciation des diplômes ? » *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Les « Petits » Diplômes Professionnels en France et en Europe*, n° 4, p. 109-131.

Granato M., Ulrich J. G. (2015), « L'alternance en Allemagne : quels atouts pour les parcours des jeunes? Le système en alternance, risques d'exclusion des jeunes et les intérêts organisationnels des acteurs du système corporatif », ce numéro.

Granato M., Ulrich J. G. (2013), « Die Reformierbarkeit des Zugangs in duale Berufsausbildung im Spannungsfeld institutioneller Widersprüche », *Revue Suisse de Sociologie*, Vol. 39, Issue 2, p. 315-340.

Haubrich K., Preiß C. (1996), « Auf der Suche nach beruflicher Identität - junge Frauen im Berufsfindungsprozess. *Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle »*, BeitrAB, edited by K. Schober and M. Gaworek, pp. 77-95, Nürnberg, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Hauße K. 1(983), *Identitätsentwicklung*, New York, NY, Harper & Row.

Heinz W. *et al. (*1987), *Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes*, Weinheim

Holland J. L. (1966), *The psychology of vocational choice. A theory of personality types and model enviroments*, Waltham, Mass, Blaisdell.

Imdorf C. (2010), « Die betriebliche Verwertung von Schulzeugnissen bei der Ausbildungs-stellenvergabe », in *Empirische Pädagogik* 23, n° 4, p. 392-409.

Matthes S., Ulrich J. G. (2014), « Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt », in *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* (BWP), Heft 1, S. 5-7.

NEPS (2013). https://www.neps-data.de/en-us/projectoverview.aspx, retrieved 30th January 2014.

Schnitzler A. (2014), « Low Self-Esteem as a Barrier for Career Exploration in Adolescents », paper presented at *the European Conference on Educational Research* (ECER), Porto, 03.09.2014. http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/19/contribution/32897/

Schnitzler A., Granato M. (2015), *Aspirations idéalistes et orientations réalistes des élèves en 9ème année : premières approches et résultats*, Bonn (en préparation).

Super D.-E., Bohn M.-J. (1970), *Occupational Psychology*, Belmont/California, Wadsworth Publishing Company.

von Maurice, J., Sixt M., Blossfeld H.-P. (2011), *The German National Educational Panel Study : Surveying a Cohort of 9th Graders in Germany*, NEPS Working Paper n° 3, Bamberg.

Les processus engendrés par les transitions professionnelles à l'entrée en formation professionnelle

Séverine Landrier[*], *Lydie Chaintreuil*[*]

Une littérature abondante montre que l'orientation dans le cadre de la formation initiale scolaire contribue à la genèse d'inégalités de parcours qui se cumulent et se répercutent en termes d'insertion professionnelle. Ces dernières découlent de mécanismes complexes qui relèvent aussi bien des caractéristiques individuelles, des aspirations personnelles que de leur traitement par le système scolaire et/ou les intermédiaires de l'emploi. Qu'en est-il de l'orientation en formation professionnelle continue des demandeurs d'emploi qui ont bénéficié d'un dispositif de formation spécifique ? Quelles en sont les conséquences sur leur insertion (ou réinsertion) professionnelle ?

Partant du postulat selon lequel toutes ces personnes ont connu une succession de moments charnières les ayant amenés à s'inscrire dans une démarche de formation professionnelle, cette communication s'intéresse à ces moments clé qui seront étudiés sous l'angle de transitions conduisant à l'entrée en formation professionnelle qualifiante du service public régional de formation permanente et d'apprentissage (SPRFPA). Quels sont les différents types de transitions professionnelles observés ? Pour chacun de ces types de transitions, comment le choix de la formation s'est opéré ? De quelle manière la formation SPRFPA s'intègre-t-elle dans un projet professionnel ? Est-ce que les personnes concernées par ces différents types de transition ont des profils sociodémographiques spécifiques ? Est-ce que les apports de la formation SPRFPA sont différents selon les types de transitions vécus ?

1. Méthodologie et définitions

1.1. Méthodologie

Ces éléments de connaissance sont issus d'une étude longitudinale du devenir des personnes ayant suivi une formation qualifiante du service public régional de formation permanente et d'apprentissage (SPRFPA) réalisée par l'ORM (observatoire régional des métiers) et financée par le conseil régional PACA. Créé par la région, ce service propose une offre de formations auxquelles les jeunes et les adultes, prioritairement sans premier niveau de qualification et sans emploi, peuvent accéder et au cours de laquelle ils perçoivent une rémunération.

Les formations retenues pour l'étude se sont achevées entre mai et juillet 2013 et mènent à des diplômes, des titres ou des certificats de niveau V (type CAP, BEP) ou de niveau IV (bac professionnel, brevet professionnel…). Ce suivi est planifié sur une période de 3 années après la sortie de formation. Il contribue à la production de résultats inédits sur la place et le rôle de la formation continue dans les parcours, autant d'éléments essentiels au pilotage d'une politique régionale de formation professionnelle.

Dans le cadre de cette enquête, 40 personnes rencontrées en entretien au printemps 2014, soit un an après leur sortie de formation, ont retracé l'intégralité de leurs parcours (formation et professionnel) antérieur et postérieur à cette période de formation. Elles ont été amenées à s'exprimer sur les raisons ou évènements

[*] Observatoire régional des métiers, (OREF PACA).

les ayant conduites en formation professionnelle et sur les apports de cette formation, tant sur le plan personnel que professionnel.

Il s'agit d'un public bien spécifique composé de 20 jeunes demandeurs d'emploi (moins de 26 ans pris en charge par le réseau des missions locales pour une part d'entre eux ; ayant suivi une formation de niveau V) et de 20 adultes à la recherche d'un emploi ou dans une démarche de réorientation professionnelle (26 ans et plus pris en charge essentiellement par pôle emploi ; ayant suivi une formation de niveau V et IV). L'échantillon a été constitué de cette façon afin de mettre en exergue la place et le rôle différenciés de la formation professionnelle dans les parcours selon les âges.

Ces entretiens qui s'apparentent à des récits biographiques sont mobilisés dans cette communication pour éclairer une succession de moments charnières dans la vie des personnes les conduisant à s'inscrire dans une démarche de formation professionnelle, qualifiés de transitions.

1.2. Le concept de transition

La transition est définie dans le dictionnaire Larousse comme un passage d'un état à un autre, un degré intermédiaire, un passage progressif entre deux états ou deux situations, ou encore comme le passage graduel d'une idée ou d'un développement à un autre. Ce concept polysémique a fait l'objet d'une littérature dense dans de multiples disciplines, notamment en sociologie et en psychologie.

Si on reste à ce niveau global de la transition, certains sociologues considèrent qu'elle relève de la même famille conceptuelle que les notions de cycles de vie, de parcours, de trajectoire, ou encore d'évènement biographique (Mazade & Hinault, 2014). D'autres mobilisent la notion de transition biographique pour décrire un évènement prévisible avec une échéance modulable, dont les évolutions sont socialement et historiquement situées, comme la fin des études ou la décohabitation parentale (Battagliola, 1997). La notion de transition biographique a une portée limitée pour notre étude dans la mesure où elle considère uniquement les événements « prévisibles », les événements imprévisibles ayant des effets tout aussi importants sur les parcours (Grossetti, 2006).

Mègemont et Baubion (2001) ainsi que Dupuy et Le Blanc (2001) ont une approche psychosociologique complexe et étayée du contenu de ce concept de transition. Ils considèrent que le temps de la transition est le temps des contradictions (affrontement des logiques du mouvement et de la conservation), des superpositions de systèmes de normes et de valeurs, des bifurcations inattendues de trajectoires (de travail ou de vie) mais aussi des réorganisations – celle des rapports que les sujets entretiennent avec eux-mêmes ou avec leur environnement social, celle des processus de construction de l'identité, celle des choix et décisions, celle des valeurs de référence... – et des transactions à réaliser (par les sujets) entre différents registres d'activités ou de valeurs ou entre différentes expériences biographiques marquantes pesant sur les engagements à venir.

L'objet de cette analyse vise à clarifier le processus d'entrée en formation professionnelle SPRFPA en s'intéressant aux différents types de transitions professionnelles antérieures.

L'approche à la fois sociologique et psychologique permet d'éclairer le concept de transition professionnelle. Il peut être défini comme un changement professionnel induit par des évènements relevant de la sphère personnelle ou professionnelle (prévisibles, imprévisibles, prévisibles mais non advenus), ou encore par des transformations du contexte (économique, social, organisationnel, technologique, etc.). Elle peut être considérée comme un temps au cours duquel on observe un enchevêtrement complexe de formation, d'emploi, de chômage, de mobilité, vécu par les individus, enchevêtrement qui découle d'un processus socialement organisé (Rose, 1984). Si on s'attarde sur cette définition, la notion de transition a vocation à se généraliser à de nombreuses périodes sur le marché du

travail, marquées par le chômage et la recherche d'emploi (formation initiale ou continue/emploi, emploi/emploi, chômage/emploi, emploi/chômage, etc.), ce qui explique notamment pourquoi on parle des transitions professionnelles au pluriel. Les transitions s'inscrivent dans une temporalité plus ou moins longue, la question de savoir quand elles commencent et quand elles se terminent étant encore ouverte (Mazade & Hinault, 2014).

Ces transitions constituent des moments éprouvants pour les individus (chômage, incertitude, contrôle de la recherche d'emploi, évaluation des compétences et de soi, entretiens d'embauche, intégration dans les milieux de travail, etc.). Elles recouvrent des temps de fragilisation et de vulnérabilité, mais aussi de réussite et d'insertion durable pour les personnes. Les transitions professionnelles peuvent prendre la forme de « crise biographique » mettant à l'épreuve la sphère privée, rendant difficile l'engagement dans la recherche d'emploi ainsi que la relation aux accompagnants et ayant parfois pour conséquence des attentes fantasmées à l'égard des acteurs et des dispositifs de l'emploi. Les transitions professionnelles peuvent également s'apparenter à des moments de renoncement dans un contexte d'incertitude sur l'avenir. Dans d'autres circonstances, elles réactivent des projets enfouis et des aspirations contrariées pendant la scolarité et sont perçues comme une « seconde chance ». Dans tous les cas, elles sont des phases d'intense négociation identitaire : « négociation avec soi-même » par laquelle les individus tentent de maintenir un sentiment d'unité et d'estime de soi, et négociation des arbitrages auprès des acteurs de l'emploi (Mazade & Hinault, 2014).

2. Des transitions professionnelles avant l'entrée en formation SPRFPA

Quel que soit le type de transition vécu, les personnes interrogées ont toutes été obligées de passer par un intermédiaire de l'emploi pour faire valider leur projet avant de transmettre la demande de prise en charge de la formation au conseil régional. Ceci étant, le rôle des intermédiaires de l'emploi est variable selon les situations et selon les publics. Les missions locales ayant pour mission d'aider les jeunes à surmonter les difficultés qui font obstacle à leur insertion professionnelle et sociale (aide à l'orientation, au logement, à la santé, à la mobilité, etc.), leur prise en charge est plus globale que le pôle emploi qui accompagne les jeunes et adultes demandeurs d'emploi dans leurs démarches *stricto sensu*. Pour autant, selon les situations individuelles, la nature de l'accompagnement est variable allant de l'aide à la recherche de formation pour des personnes ne sachant pas vers quelle filière s'orienter à la validation d'un projet déjà bien construit. Fréquemment, les intermédiaires de l'emploi incitent les demandeurs d'emploi, jeunes et adultes, à suivre un stage d'observation de façon à ce qu'ils soient certains de leur projet de formation.

2.1. « La transition par évènement attendu » : une transition commune à tous en préalable à l'entrée en formation

Les personnes interrogées ayant toutes suivi une formation dans le cadre du SPRFPA, elles avaient pour point commun d'être demandeurs d'emploi, sans qualification ou porteuses d'un faible niveau de qualification. Autrement dit, quels que soient les évènements les ayant conduites à engager les démarches de demande de formation auprès du conseil régional, elles ont toutes traversé une étape de recherche d'emploi n'ayant pas abouti et ont donc connu une transition par « évènement attendu ».

Les transitions par évènement attendu se rapportent à un évènement qui n'arrive pas. Il peut s'agir dans le registre professionnel, de l'obtention d'un diplôme, d'une certification ou d'un titre, de l'obtention d'un contrat de travail ou d'une promotion (qui implique une période de chômage). Cette attente conduit les individus à opérer une transition qui suppose une reconstruction identitaire, de nouveaux cadres de référence et une redéfinition du sens des choix professionnels qu'ils avaient opérés.

Si la transition par évènement attendu est commune à nos enquêtés, et marque le point de départ de notre analyse, reste que leur parcours professionnel et de formation antérieur est très différent. Il comprend des linéarités plus ou moins entrecoupées de transitions dont la succession a conduit les personnes en formation : la population étant composée de tous âges, il va de soi que la formation SPRFPA s'intègre dans des parcours mobilisant des expériences hétérogènes tant sur le plan du contenu que de la temporalité. Quatre types de transitions précédant la transition par évènement attendu ressortent dans nos analyses, deux concernant les jeunes et deux les adultes.

2.2. « La transition d'indigence » : une transition entre décrochage scolaire et la formation professionnelle

Cette transition regroupe les parcours de jeunes qui n'ont eu aucune expérience professionnelle depuis leur sortie du système scolaire sans qualification. Cela représente 7 jeunes sur les 20 interrogés. Tous décrocheurs scolaires, ils suivaient une formation menant à un diplôme de niveau V (BEP ou CAP) au moment où ils ont mis fin à leur scolarité. Globalement, deux ans séparent le décrochage scolaire de la formation SPRFPA. Durant cette période, la majorité d'entre eux sont passés par l'école de la deuxième chance dans laquelle leur parcours a été organisé en alternant une remise à niveau des savoirs de base, des stages en entreprise et des activités d'ouverture sur l'extérieur. Accompagnés par leurs proches et leur conseiller de mission locale, ces jeunes sont conduits progressivement à sortir de leur posture de rejet de l'école, à accepter à entrer à nouveau dans une posture d'apprentissage mais dans un cadre non scolaire.

La formation professionnelle suivie est souvent en rapport avec la formation initiale et prend la forme d'un « raccrochage » scolaire. Les jeunes reprennent la même formation ou une formation connexe (ex : CAP mécanique en formation initiale et CAP réparation, entretien des embarcations de plaisance en formation SPRFPA ; CAP vente en formation initiale et CAP employé de commerce multispécialités en formation SPRFPA).

2.3. « La transition d'exploration » : une transition entre découverte du milieu professionnel et la formation professionnelle

La transition d'exploration concerne 13 jeunes ayant eu une expérience professionnelle liée à des stages, des missions en intérim et des contrats à durée déterminée. Certains d'entre eux ont vécu une situation de décrochage scolaire en amont. Le niveau auquel ils ont mis fin à leur formation initiale varie cependant du collège à l'université. Une partie d'entre eux a effectué des remises à niveau et/ou est passée par l'école de la deuxième chance.

Les expériences professionnelles que ces jeunes ont connues, aussi brèves soient-elles, ont contribué à l'élaboration de leur projet d'orientation, la majorité d'entre eux ayant suivi une formation en lien avec l'une d'elles. Il arrive également que la spécialité de formation soit choisie après une expérience personnelle marquante, renforcée par un stage d'observation (exemple d'un jeune homme ayant suivi un BEP comptabilité sans l'obtenir, qui a géré la fin de vie d'un membre de sa famille et a suivi un stage en maison de retraite avant de s'inscrire en diplôme d'État auxiliaire de vie).

Dans ce groupe de jeunes, plusieurs expliquent qu'ils auraient préféré suivre une autre formation que celle effectuée. Cela n'a pas été possible en raison d'un délai d'inscription passé, ou d'un effectif complet dans la session de formation visée. Pour eux, le choix de la formation a donc été opéré dans un cadre contraint, à savoir, les formations dans lesquelles il restait des places disponibles. La majorité semble s'en être accommodée dans la mesure où cette formation était perçue comme l'opportunité de découvrir un métier ou un univers professionnel.

Que les jeunes aient connu une transition d'indigence ou d'exploration, ils ont été amenés à reconsidérer la façon dont ils conçoivent leur existence, leurs attentes, leurs projets, leurs anticipations. Ils ont pris conscience qu'ils ne pouvaient pas rester inactifs, sans diplôme et qu'ils devaient prendre leur avenir professionnel en mains, que ce soit par leur entourage proche ou leur conseiller de mission locale. Certains ont avancé dans la réflexion relative à leur avenir professionnel et se projettent dans la vie active que ce soit à partir d'une première expérience de formation ou d'une première expérience professionnelle. En revanche, nombre d'entre eux sont encore à un stade de désir de découverte. Le choix d'une véritable orientation professionnelle est susceptible d'être différé en raison de sa nature anxiogène, liée à la représentation déterministe de la formation qu'ils ont au regard de la carrière professionnelle à venir. Quelques jeunes ne savent pas vers quel métier s'orienter et acceptent de suivre une formation, peu importe laquelle, dans la mesure où elle va leur permettre d'être occupé, d'avoir une rémunération et de découvrir un univers professionnel qui va peut-être leur plaire…

2.4. « Les transitions d'interruption » : des transitions entre une stabilité professionnelle et la formation professionnelle

Les 15 personnes concernées par ce type de transition ont connu des parcours professionnels stables durant plusieurs années jusqu'à ce qu'un événement (prévisible ou imprévisible) vienne y mettre un terme. Suite à cette rupture, elles se sont faites accompagnées par des intermédiaires de l'emploi.

Elles ont généralement mis un terme à leur scolarité au collège ou au lycée. Parmi celles qui sont allées au lycée, aucune n'a validé le baccalauréat. La moitié d'entre elles sont titulaires d'un CAP ou d'un BEP. Elles se sont toutes insérées sur le marché du travail et ont connu une expérience professionnelle continue, certaines ayant occupé le même poste pendant une vingtaine d'années. Plus précisément, la moitié de ces personnes étaient employés ou ouvriers jusqu'à l'épisode de rupture, l'autre moitié ayant en revanche connu une mobilité professionnelle ascendante (gradé dans l'armée, responsable administratif, etc.). La rupture à laquelle ces personnes ont été confrontées relève de trois registres : un parcours migratoire, un problème de santé ou un départ volontaire.

2.4.1. Un parcours migratoire récent

La migration est liée à un rapprochement familial pour la plupart des personnes concernées. Certaines sont passées par des structures d'hébergement d'urgence ou par des foyers à leur arrivée en France. Elles ont été et sont encore confrontées à des difficultés langagières, à des problèmes d'ordre administratif et à la non-reconnaissance de leur passé professionnel (expérience et diplômes) dans leur pays d'origine. Une fois en France, ces personnes tentent de s'insérer via leur réseau personnel et la plupart se voient dans l'obligation d'exercer, pour survivre, tous types d'emplois, même non déclarés. Le cumul des difficultés à trouver un emploi stable génère un désenchantement qui incite ces personnes à demander un accompagnement auprès d'intermédiaires de l'emploi. Ainsi, l'entrée en formation s'opère quelques années après l'épisode de rupture.

La transition induite par la migration dépasse très largement le cadre professionnel. Elle conduit ces personnes à entrer dans un processus de redéfinition identitaire profond : sans renier leur passé et leur identité, elles se repositionnent sur le marché du travail, se projettent dans l'avenir, s'engagent dans une démarche de formation professionnelle et en parallèle essaient de s'acculturer, s'intégrer dans un nouveau pays, et d'apprendre une nouvelle langue. L'orientation en formation correspond le plus souvent au métier qui était exercé dans le pays d'origine. L'objectif poursuivi par la formation est bien pour elles de valider leur expérience par un diplôme français de façon à ce qu'elle soit reconnue sur le marché du travail.

Cependant, certains individus se sont retrouvés cantonnés au sein de formations n'ayant aucun lien avec leur parcours professionnel ou formation antérieure à leur arrivée en France. Il s'agit d'hommes ayant été inscrits au sein de formations conduisant aux métiers du bâtiment, alors qu'ils n'ont aucune expérience dans ce secteur et qu'ils n'ont pas exprimé le souhait de se former à ces métiers. Ce faisant, l'entrée en formation entérine une certaine forme de déclassement social (CAP électricité pour un ancien officier d'une brigade d'intervention rapide en Tunisie par exemple).

2.4.2. Un problème de santé

Cinq adultes de l'échantillon ont connu un parcours professionnel stable durant plusieurs années jusqu'à ce qu'un problème de santé invalidant survienne. De nature variable, ces pathologies relèvent de troubles musculo-squelettiques survenus à la suite d'une « usure professionnelle », d'un problème d'alcoolisme, ou font suite à un accident. La rupture dans la carrière professionnelle a provoqué la perte de l'emploi occupé et un retrait du marché du travail pendant plusieurs années. Deux personnes ont obtenu par la suite une reconnaissance de travailleur handicapé et bénéficient d'un accompagnement par Cap Emploi dans leurs démarches d'orientation vers la formation professionnelle du SPRFPA afin de leur permettre de reprendre une vie professionnelle.

La transition induite par ce type de rupture génère pour les personnes concernées un repositionnement professionnel, voire un travail de deuil avec le métier précédemment exercé. Elles sont finalement conduites à accepter de se former pour apprendre un nouveau métier dans le même univers professionnel ou non, voire de travailler dans un secteur d'activité complètement différent.

En effet, plusieurs d'entre elles ont tenté par le biais de la formation SPRFPA de rester dans leur secteur d'activité antérieur. Certaines y sont parvenues (par exemple un ancien chauffeur qui suit une formation de magasinier), d'autres se sont vues finalement contraintes d'envisager une reconversion pour des raisons médicales (un ancien cuisinier s'inscrit en formation pour passer un bac dans la restauration et ne peut aller jusqu'au bout de la formation). Les autres changent de métier de façon plus ou moins radicale (avec une formation en informatique après avoir été pizzaïolo pendant dix-huit ans par exemple). La contrainte médicale est une réalité avec laquelle elles doivent composer au moment de leur choix de spécialité de formation, en sachant que ce dernier doit être validé par le corps médical.

2.4.3. Un départ volontaire

Suite à un parcours professionnel stable durant plusieurs années, cinq personnes de l'échantillon ont décidé à un moment de leur carrière professionnelle, de démissionner. « *Tout semblait bien installé, et pourtant se produit un basculement* » (Bidart, 2006). Cette transition peut être qualifiée de bifurcation c'est-à-dire « *d'un changement important et brutal dans l'orientation de la trajectoire dont à la fois, le moment et l'issue étaient imprévisibles, pour l'acteur […]* » (Bidart, 2006).

Les raisons évoquées à cette décision sont très hétérogènes : la mobilité géographique d'un conjoint, la prise de conscience d'une absence de perspective d'évolution professionnelle, des contraintes peu compatibles avec la vie de famille dans la durée et l'envie de passer les dix dernières années de vie professionnelle à avoir une activité en phase avec ses aspirations. Ce départ, résultant d'une combinaison de facteurs plus ou moins contingents qui à un moment donné les ont rendu possible, provoque une rupture dans le parcours, suivie d'une période de chômage et de recherche d'emploi d'une durée plus longue qu'envisagée. Ces personnes sont mises en difficulté sur le marché du travail, d'autant plus qu'il s'agit majoritairement de femmes, qu'elles sont peu ou pas diplômées et qu'elles appartiennent désormais à la catégorie des seniors (plus de 45 ans).

Le projet de réorientation professionnelle de ces adultes a été mûrement réfléchi. Ils pensent à leur changement de situation professionnelle depuis longtemps pour certains, s'informent, s'y préparent, l'entrée en formation SPRFPA étant une étape incontournable pour concrétiser leur projet. Ce sont

souvent eux qui ont pris l'initiative de suivre cette formation et se sont fait accompagner par des intermédiaires de l'emploi pour les aider à choisir une nouvelle voie ou pour les formalités administratives.

La transition débouchant sur une entrée en formation professionnelle a été l'occasion pour eux de recomposer leur champ des possibles et d'envisager une reconversion dans un métier complètement nouveau (inscription en BP assistante comptable après avoir travaillé dix ans dans la coiffure par exemple). L'une de ces personnes ayant connu une orientation scolaire et professionnelle contrainte quand elle était jeune, le moment semblait venu pour renouer avec un projet initial (orientation en BEP comptabilité alors qu'elle souhaitait faire les Beaux-arts, avec le projet de suivre une formation de CAP céramiste).

Le processus conduisant à l'inscription a parfois été long et pas toujours linéaire. Par exemple, une personne a vu sa première demande refusée par Pôle emploi qui lui a conseillé de suivre des stages au préalable pour confirmer son projet professionnel. Une fois le stage réalisé, elle s'est vue dans l'obligation financière d'accepter un emploi « alimentaire » et n'a pas été en mesure de suivre la formation. Elle a finalement dû attendre un an pour s'inscrire dans la formation visée.

2.5. « La transition discontinue » : une transition entre une succession d'emplois et la formation professionnelle

Pour cinq adultes de l'échantillon, c'est l'instabilité qui caractérise les parcours professionnels : parsemés d'emplois en contrat à durée déterminée ou en intérim, à bas niveau de qualification, sur plusieurs années, les parcours sont chaotiques, alternant avec des périodes d'inactivité, de chômage, de formations. Par ailleurs, ces derniers connaissent en parallèle de leur vie professionnelle, une vie personnelle marquée par de nombreux changements (mobilités géographiques, séparation du conjoint, etc.). Finalement, cette transition constitue une étape de plus pour ces personnes à la recherche de stabilité.

La transition professionnelle les conduisant à s'inscrire dans une démarche de formation professionnelle relève de deux types de postures. La première consiste à faire un lien avec l'expérience professionnelle passée : valider une expérience professionnelle acquise (via des expériences de bénévolat ou des emplois précédents) par un diplôme, se perfectionner, élargir ses compétences ou se mettre à niveau dans l'espoir d'une sécurisation de leur parcours professionnel. La seconde part du principe que la stabilisation de la vie professionnelle passera par une reconversion complète et commence par engager une démarche de bilan de compétences. La décision de suivre une formation certifiante s'inscrivant dans la durée est aussi l'occasion pour ces personnes de faire une pause au sein d'un parcours professionnel saccadé, caractérisé par des séquences d'emploi multiples, des formations, des expériences d'autoentrepreneur, d'intérim, des recherches d'emploi, des déménagements, etc.

Les entretiens mettent en évidence la diversité des transitions professionnelles préalables à l'entrée en formation, les différents processus conduisant à la décision de se former d'une part, au choix de la spécialité de formation d'autre part. Il est intéressant, dans un second temps, d'observer la situation professionnelle des personnes concernées, les apports de la formation ainsi que leurs aspirations sur le plan professionnel et de constater dans quelles mesures ces éléments varient selon le type de transitions vécues. Ce croisement n'autorise toutefois pas à dégager de relation de causalité entre type de transition et devenir professionnel.

3. Transitions, apports et aspirations professionnelles un an après la formation SPRFPA

Au-delà de l'acquisition de compétences et connaissances que la formation génère pour la grande partie des enquêtés, cette dernière participe à un véritable développement sur le volet personnel tant que professionnel. Ils ont gagné en confiance en soi, nombre d'entre eux voient leurs aspirations se développer et envisagent notamment de continuer à se former.

3.1. Un gain en maturité

Au moment de l'entretien, soit un an après la fin de la formation, les jeunes ayant connu une « transition d'indigence » sont plus souvent en emploi qu'en recherche d'emploi. Ils occupent ou recherchent un emploi en lien avec leur formation. Ceux qui sont à la recherche d'un emploi pensent que les difficultés rencontrées sur le marché du travail sont liées à leur manque d'expérience et aux problèmes de mobilité auxquels ils sont confrontés quand ils ne sont pas véhiculés.

Cette formation a été vécue comme une seconde chance leur permettant de décrocher un premier diplôme et d'être plus armés sur le marché du travail. Ils sont conscients qu'il s'agit d'un atout même si certains, toujours en recherche d'emploi, font part de leurs désillusions. Ils sont satisfaits de cette formation tant sur le plan professionnel que personnel. Leur projet professionnel prend un tournant et se dessine. Unanimes quant à l'apport de la formation en termes de connaissances et de compétences, ils soulignent également l'apprentissage des situations de travail. Ils se sentent plus matures, plus indépendants et davantage prêts à affronter le monde du travail. La formation joue alors un rôle de socialisation au travail que Cohen-Scali (2010) définit comme étant *« l'influence exercée par les contextes sociaux rencontrés par le jeune adulte, participant à l'adaptation, à la préparation à la vie au travail* ».

Il est de même pour les jeunes passés par une « transition d'exploration ». Si leur expérience professionnelle a influencé sensiblement l'orientation de ces jeunes en formation, ils ne sont pas davantage en emploi que ceux qui n'ont connu aucune expérience professionnelle avant leur entrée en formation. Leur expérience est encore peu significative et ils ont des difficultés à la valoriser. Le point de vue de ces jeunes concernant la formation est sans équivoque. Ils retrouvent aujourd'hui une appétence pour l'apprentissage et retirent une certaine fierté de l'obtention de leur diplôme. Ils se sentent plus confiants et plus armés dans leur recherche d'emploi. La formation a également largement contribué à faire avancer la construction de leur projet et à développer leurs aspirations professionnelles.

3.2. Un *statu quo* dans la situation professionnelle

Cette situation de *statu quo* concerne notamment les personnes passées par une « transition discontinue ». Elles n'ont pas toutes été convaincues par l'utilité de la formation suivie. Celles qui recherchent un emploi sont critiques et regrettent que la formation, malgré les apports en nouvelles compétences et connaissances, ne leur ait pas permis de changer de situation professionnelle. Leur désillusion est d'autant plus grande qu'elles ont cumulé plusieurs expériences difficiles par le passé et qu'elles espéraient que leur situation allait enfin s'améliorer. *A contrario*, celles qui sont en emploi sont davantage satisfaites, même si elles sont souvent en emploi à durée déterminée et qu'elles continuent à rechercher un emploi stable et en lien avec la formation et leurs aspirations professionnelles.

Une « acculturation » dans les situations d'immigration

Un an après la sortie de formation, toutes les personnes ayant connu une « transition d'interruption » via un parcours migratoire sont à la recherche d'un emploi. Les difficultés langagières rencontrées se révèlent source d'échec pour plusieurs d'entre elles, qui se voient dans l'impossibilité d'exercer leur métier et

doivent envisager une situation par défaut (exemple d'un coiffeur en provenance d'Arménie n'ayant pas validé son BP de coiffure en raison de ses difficultés en français et qui est serveur en CDD dans un restaurant). Ce public est porteur de caractéristiques qui le rendent vulnérable sur le marché du travail (étranger, non véhiculé pour la plupart). Toutefois, ils expliquent à quel point la formation a été importante pour eux notamment à travers le rôle qu'elle a joué dans leur processus d'intégration en France. Elle leur a permis de faire des progrès considérables en français, de comprendre les rouages du système français (importance du diplôme par exemple), de découvrir le fonctionnement du marché du travail (méthodes de recherche d'emploi) et d'élever leur niveau de compétences. Les apports sur le plan personnel sont tellement importants, qu'ils font relativiser le fait de ne pas avoir d'emploi un an après la fin de la formation.

3.4. Une (ré)insertion dans le travail

Les personnes ayant connu une « transition d'interruption pour départ volontaire » ne sont pas très satisfaites de la formation, cette dernière n'ayant pas entièrement répondu à leurs attentes qui étaient très précises. Cependant, à la date de l'entretien, elles sont en emploi avec un projet professionnel construit s'inscrivant dans la durée et en cours d'aboutissement.

Les individus s'inscrivant dans des « transitions d'interruption pour maladie » expliquent que la formation leur a apporté de nouvelles connaissances et compétences mais surtout qu'elle leur a permis de reprendre un rythme de vie après une longue période d'arrêt maladie et de recherche d'emploi. Au moment de l'entretien, la majorité d'entre elles ont retrouvé un emploi, celui-ci ne correspondant pas toujours à leurs aspirations initiales. Elles restent dans un processus de construction de leur projet en espérant pouvoir le concrétiser d'ici peu.

Conclusion

En conclusion, l'analyse du processus d'entrée en formation professionnelle qualifiante du service public régional de formation permanente et d'apprentissage a mis en exergue une typologie variée de transitions professionnelles des individus. La prise en compte de ces transitions permet de mieux appréhender la manière dont ils arrivent dans la formation, la place de la formation dans le parcours professionnel, les apports et les aspirations des stagiaires à l'issue de celle-ci.

En effet, ce ne sont pas indubitablement les personnes en emploi qui estiment avoir obtenu les meilleurs bénéfices de la formation. Et, la formation SPRFPA a d'autres atouts (prise de confiance, reprise d'un rythme quotidien…) que celui de l'insertion professionnelle même si ce dernier reste un objectif majeur.

Bibliographie

Battagliola F. (1997), « Itinéraires de passage à l'âge adulte. Différences de sexe, différences de classes », *Sociétés contemporaines*, n° 25, p. 85-103.

Béret P. (2002), « Projets professionnels et emplois ultérieurs : une analyse des mécanismes de l'insertion professionnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31, n°2, p. 179-194.

Bidart C. (2006), « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques », *Cahiers internationaux de sociologie*, 2006/1, n° 120, p. 29-57.

Cohen-Scali V. (2010), *Travailler et étudier, la construction du « soi-professionnel »*, Paris, PUF.

Divay S., Domingo P. (2007), « L'accompagnement des chômeurs : quelle sécurisation des parcours? », in *Ruptures et irréversibilités dans les trajectoires, journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail*, Céreq, Relief, n°°22.

Dupuy R., Le Blanc A. (2001), « Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles », *Connexions*, 2/2001, n° 76, p. 61-79.

Gofette C., Recotillet I. (2014), « Décrocher un diplôme, une deuxième chance pour l'insertion des non-diplômés ? », Céreq, *Bref*, n° 329.

Grosseti M, (2006), « L'imprévisibilité dans les parcours sociaux », *Les Cahiers internationaux de sociologie*, 2006/1, n° 120, p. 5-28.

Landrier S., Nakhili N. (2010), « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », *Formation emploi*, n° 109, p. 23-36, janvier-mars.

Lenoir H. (2006), *Mesures d'impact des dispositifs de formation*, rapport de recherche réalisé pour la DGEFP avec le concours de la DARES, université Paris X.

Longo M.E. (2011), *Transitions des jeunes vers la vie adulte : processus d'insertion et rapports à la vie professionnelle. Perspectives pour les programmes d'action*, rapport d'études, Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire.

Mazade O., Hinault A.-C. (2014), « Avant-propos », *Sociologie pratiques*, 1/2014, n° 28, p. 3-8.

Mègemont J-L., Baubion-Broye A. (2001), « Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. », *Connexions*, 2/2001, n° 76, p. 15-28.

Verdier E. (2010), « L'orientation scolaire et professionnelle : entre assignation et idées floues, l'anarchie organisée », *Formation emploi*, n° 109, p. 113-126.

Au-delà de la rupture du contrat d'apprentissage, la variété des trajectoires

Christine Guégnard[*], *Marie-Hélène Toutin*[**]

Mieux connaître la rupture des contrats d'apprentissage constitue un axe stratégique dans un contexte où la volonté de nombreux acteurs est de développer l'apprentissage et de lutter contre le décrochage des jeunes abandonnant le système éducatif sans diplôme professionnel.

Le regain d'intérêt pour l'apprentissage trouve sa source dans la loi de 1987, qui prévoyait l'extension de cette voie de formation à tous les niveaux de diplôme, du certificat d'aptitude professionnelle au diplôme d'ingénieur. Le regain est confirmé en 1993 par certaines dispositions de la loi quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle, puis par la loi Cherpion pour le développement de l'alternance et la sécurisation des parcours professionnels, du 19 juillet 2011. Depuis, à de nombreuses reprises, les pouvoirs publics ont réaffirmé leur volonté de développer l'apprentissage et ont à la fois sonné la mobilisation de tous les acteurs (fonction publique, partenaires sociaux, branches professionnelles…[1]) et mis en place de nouvelles mesures afin d'atteindre les objectifs quantitatifs fixés (500 000 apprentis d'ici 2017 dont 10 000 dans la fonction publique).

En apportant à des jeunes une expérience sociale et professionnelle et la possibilité d'obtenir un diplôme, l'apprentissage leur offre des atouts pour accéder à l'emploi (cf. enquêtes d'insertion professionnelle des apprentis (IPA) du ministère de l'Éducation et enquêtes Génération du Céreq). Ces avantages ne doivent pas toutefois masquer la réalité de ce mode de formation. La transition de l'école vers le monde professionnel ne va pas de soi. La recherche de l'entreprise, la découverte du travail, le suivi des cours dans un nouveau centre de formation, l'organisation des transports et logement, modifient les repères et la vie des jeunes qui sortent du système scolaire. L'entrée en apprentissage est un seuil à franchir où « *la confrontation au statut de salarié, à son rythme et ses conditions est une épreuve pour les apprentis* » (Moreau, 2003).

De fait, et malgré le développement de mesures visant à assurer une qualité de l'apprentissage et à sécuriser le parcours des jeunes, l'ombre des ruptures de contrat est toujours présente. Cette communication a pour objectif de contribuer à éclairer ce côté obscur de l'apprentissage et se déclinera en trois temps. Nous souhaitons revenir dans un premier temps sur les éléments qui favorisent une méconnaissance des ruptures. Nous soulignons ensuite l'apport que représente l'approche longitudinale dans la connaissance de ce phénomène, tant du point de vue de la mesure de l'importance des ruptures que de la connaissance des trajectoires dans lesquelles elles s'inscrivent, en l'illustrant par des données originales dans deux régions. Enfin, il s'agira de pointer le paradoxe suivant : si l'approche longitudinale s'avère être une condition strictement nécessaire pour une meilleure connaissance des ruptures et des parcours de jeunes, elle n'est en rien une condition suffisante.

[*] IREDU/Céreq, université Bourgogne Franche-Comté.
[**] Clersé, UMR 8019, Céreq, université de Lille.
[1] Assises de l'apprentissage en septembre 2014, mobilisation des acteurs de la fonction publique suite à la remise du rapport de Jacky Richard en mai 2015, création de la fondation Innovations pour l'apprentissage en mai 2015…

1. Connaître les ruptures de contrat d'apprentissage

S'il est difficile de parler de l'apprentissage au singulier tant ses figures et ses réalités sont diverses (Moreau, 2008), il est tout aussi difficile de parler de la rupture au singulier. La connaissance de ses multiples facettes, même si elle a fait des progrès ces dernières années, demeure encore insuffisante à bien des égards et manque parfois de cohérence : différences de définition, de chiffres et de calculs selon les institutions nationales et régionales, rareté de données, absence de données comparables entre les régions…

Le premier problème réside dans la connaissance même de la survenue d'une rupture de contrat d'apprentissage. Au niveau national, l'enquête SIFA (Système d'information sur la formation des apprentis) du ministère de l'Éducation nationale, centrée sur le renseignement du nombre et du profil des apprentis présents au sein des centres de formation par apprentissage (CFA) au 31 décembre ne fait pas référence, fort logiquement, aux ruptures de contrat. Par contre, l'extranet Aria@ne intègre le renseignement des résiliations de contrat, réseau porté par le ministère de l'Emploi qui référencie les entrées en contrat d'apprentissage, alimenté par les chambres consulaires et les directions régionales des Entreprises, de la Concurrence, de la Consommation, du Travail et de l'Emploi (Direcctes pour les contrats du secteur public). À la condition près que cette rupture soit déclarée par l'entreprise et/ou le jeune et/ou le CFA. Or ceci ne relève pas de l'évidence. Cette déclaration ne prend en effet tout son sens que lorsque le jeune veut signer un nouveau contrat, ou que l'entreprise veut prendre un nouvel apprenti sans contrevenir aux règles en vigueur en matière d'embauche de jeunes en contrat en alternance (nombre d'apprentis par maître d'apprentissage par exemple, cf. Bentabet *et alii*, 2012).

De fait, les cas de non-déclaration d'une rupture aux chambres consulaires se constatent. Ils sont repérés par les instances en charge de la gestion des fichiers de versement des primes aux employeurs d'apprentis. Et de fait, ce sont les bases de données afférentes à cette gestion qui renseignent le mieux les ruptures de contrat. L'information, est certes alimentée par un échange d'informations *via* Ari@ne, mais elle est complétée par les services régionaux en charge de cette gestion des primes, qui effectuent une recherche d'information directe auprès des entreprises signataire de contrat. Ces dernières, pour recevoir les dites primes, sont donc « fortement » incitées à fournir une information complète[2]. Plusieurs travaux novateurs ont ainsi été réalisés en région pour estimer l'importance des ruptures[3]

À côté de cette information systématique des ruptures *via* les fichiers de gestion des primes, nombres d'instances (chercheurs, observatoires régionaux ou de branches professionnelles, chambres consulaires…) réalisent des enquêtes *ad hoc* pour renseigner au mieux les ruptures (AFCI 2010). Certes, les résultats produits convergent vers le constat qu'environ plus d'un contrat sur quatre est rompu avant son terme initialement fixé. Pour autant, de ces différentes études et publications, émane une information pour le moins hétérogène, au-delà des différences induites par des niveaux d'analyse divers (national/régional/branches/secteurs…) ou par le choix d'années de références variables. De fait, il reste très difficile de se faire une idée de l'importance réelle des ruptures. En témoignent les chiffres suivants : la rupture concerne 30 % des contrats sur les périodes 2005-2007 en Bretagne (GREF, Bretagne 2009), 33 % en Franche-Comté pour l'année 2007 (Efigip, 2011), 24 % en Île-de-France pour des contrats conclus en 2009-2010 (Direccte Île-de-France, 2012), 36 % en Aquitaine pour 2009-2010 (Direccte Aquitaine, 2014), 16 % des contrats de 2011 à 2013 en Basse-Normandie (Direccte Basse-Normandie,

[2] Même si parfois l'information est un peu tronquée. Au regard des critères d'attribution de la prime (définis de manière spécifique par chaque conseil régional), des effets pervers sont relevés par Bonelli (2011) : non-déclaration du départ de l'apprenti, date de départ plus tardive ou encore, négociation par l'employeur pour que cette rupture soit déclarée comme étant à l'initiative du jeune afin de toucher la prime.

[3] Un premier cas original porte sur les données du fichier de gestion de l'indemnité compensatrice forfaitaire (ICF) dans le Languedoc-Roussillon (Bouslimani, 2011). Un second exemple concerne la mobilisation de la source WIN CR primes (logiciel de gestion des primes à l'apprentissage) du conseil régional de Bretagne.

2014)[4]... Le réseau des chambres de commerce et d'industrie annonce un taux de 25 % selon une enquête menée en 2010 auprès de 800 jeunes et 800 entreprises. Au plan national, la direction de l'évaluation et de la prospective notifiait des ruptures entre 25 % à 27 % des contrats d'apprentissage signés en 1992 et 1993 (DEP 1995, 1997). Vingt ans plus tard, le dernier chiffre national donné est de 28 % des contrats commencés en 2012-2013 qui sont résiliés avant leur terme théorique selon la Direction de l'animation de la recherche, des études et de statistiques (Dares, 2015).

Par-delà les différences de sources d'information, et de pratiques de recueil des données, la mesure de la rupture des contrat d'apprentissage pâtit d'abord du choix quant à la population de référence qui privilégie tantôt une entrée *via* les contrats signés dans une campagne (avec une problème de bornes mensuelles à retenir), et tantôt une entrée par la date terminale du contrat prévue.

Plus encore, l'information sur l'importance des ruptures est rendue plus confuse du fait de divergences vis-à-vis de la définition même de l'indicateur « taux de rupture ». L'étude des différentes publications fait apparaître un premier calcul, pointant le taux constaté de rupture ou encore **taux brut de rupture**, qui mesure le rapport entre le nombre de contrats rompus sur le nombre de contrats signés, et révèle l'importance des résiliations administrativement enregistrées. Cependant, dans un certain nombre de cas, cette rupture de contrat est un événement qui ne remet pas en cause la poursuite d'un parcours de formation en apprentissage puisqu'un autre contrat est signé à plus ou moins court terme. Dès lors, certains auteurs calculent un **taux net de rupture** qui rapporte le nombre de contrats rompus non suivis d'une nouvelle signature sur le nombre total de contrats signés. Cet indicateur peut être interprété comme le **taux d'abandon** de l'apprentissage.

Si l'importance de présenter ce calcul du taux net de rupture fait consensus, les choix méthodologiques retenus pour son élaboration ne sont pas standardisés et ne sont pas neutres. Ainsi, le laps de temps « autorisé », « retenu » pour que soit prise en compte une re-signature du contrat est variable. Par exemple, la Dares dans sa dernière publication retient une période de 90 jours, de 180 jours ou 360 jours. Certes, ce problème méthodologique est lié à la complexité des données disponibles, mais c'est aussi un problème de définition et de suivi d'un parcours de formation dans le temps. En théorie, le recensement des ruptures de contrat d'une campagne d'enregistrement n'est définitif qu'au moment où tous les contrats sont arrivés à leur terme. L'évolution du calcul du taux de rupture affiché par la Dares, concernant la campagne 2011-2012, entre la première publication de 2014 et la publication suivante en 2015, souligne ce délai nécessaire d'appréciation de la réalité du phénomène.

Des différences de calcul sont aussi liées à la conception de ce qu'est une « vraie » rupture de contrat, une première variante choisissant de ne pas retenir les contrats rompus durant **la période d'essai**. La justification avancée est ici liée au fait que, comme pour tout contrat de travail, une période d'essai existe en début de contrat d'apprentissage qui a pour vocation de permettre aux deux parties signataires (entreprise et jeune) de confirmer ou d'infirmer la relation contractuelle sans préjudice et sans besoin de préciser le motif de la rupture. En réalité, ce choix impacte les résultats présentés, puisque les deux premiers mois concentrent une majeure partie des ruptures : au plan national près du tiers des ruptures ont lieu au cours de la période d'essai des deux premiers mois pour la campagne 2012-2013 (Dares, 2015) ; c'était le quart lors des précédentes campagnes et publication (Dares, 2014) et de l'ordre de 22 % vingt ans plus tôt (DEP, 1995). Ce chiffre évolue de 25 % en région Ile-de-France sur plusieurs périodes (2009-2010, 2010-2011) à 43 % des contrats rompus en Basse-Normandie sur la période janvier 2011 à novembre 2013 (Direccte Basse-Normandie, 2014)...

Enfin, pour d'autres analystes encore, il semble important de déduire aussi les ruptures qui interviennent en fin de contrat, lorsque l'apprenti diplômé est contraint de rompre le contrat d'apprentissage pour signer

[4] Dans quelques publications régionales, il est signalé que la mise en place du nouveau système d'information (Ari@ane) ne permet pas l'accès aux contrats rompus durant la période d'essai.

un autre contrat de travail. La résiliation de contrat « post-examen », est donc un phénomène connu dans le monde de l'apprentissage. Pour certains, comptabiliser ces ruptures de contrats dans le décompte global surestime les ruptures et ne permet donc pas d'approcher la juste réalité du phénomène… même si cela ne concerne que peu de jeunes et ne bouleverse pas véritablement les estimations (de l'ordre de 1 à 3 % des contrats résiliés selon les publications). D'ailleurs, la mesure de cette situation pourrait être facile car la rupture post-examen dite « pour diplôme acquis » figure parmi les motifs de déclaration de la résiliation de contrat, sans conséquences pour les différentes parties. Cependant la qualité de renseignement de cette information est parfois insatisfaisante au sein des bases de données disponibles.

Au total, c'est bien une diversité de mesures des ruptures qui est pratiquée et cela donne une expression composite de l'importance du phénomène. Par exemple, la région francilienne détermine, au-delà d'un taux de rupture brut de 22 %, un taux de rupture net de 19 %, un taux de rupture « période d'essai » (rupture au cours des 3 premiers mois de formation, de 6 %), un taux de rupture « intermédiaire » (après la période d'essai et avant la période d'examen, de 12 %) et un taux de rupture « post-examen » (rupture ayant eu lieu entre les mois de juin et d'août, et à moins de 3 mois de la date de fin de contrat, de 1 %) (région Île-de-France, 2014). De même en Bretagne, sur deux campagnes, 7 040 ruptures sont observées dont 8 % en période d'essai, 18 % pendant la période dite « intermédiaire » et 2 % après le passage de l'examen (GREF, 2009)…

De fait, on parvient à une présentation riche mais complexe de l'importance des ruptures de contrats d'apprentissage, permettant peu de comparaison entre les différentes publications et analyses. Surtout, la démultiplication des méthodologies de mesure des ruptures semble liée à une volonté, peut-être une exigence, des pouvoir publics mais aussi des chercheurs, de vérifier l'impact de cet événement sur le parcours des protagonistes jeunes et entreprises. La démarche qui consiste à se donner le temps de constater une reprise de contrat après une rupture dans le calcul des taux net à « x jours », souligne l'apport des approches longitudinales. Mais il semble opportun d'aller plus loin.

2. Suivre les méandres des parcours des jeunes

Les méthodologies d'analyse longitudinales se révèlent particulièrement pertinentes pour apprécier le nombre de ruptures mais aussi l'influence de cet événement sur le parcours des jeunes. Deux types d'investigations vont être ici mobilisés pour montrer l'intérêt de ces démarches (cf. encadré 1). Le premier repose sur un travail d'exploitation statistique de données contenues dans les bases servant à la gestion du versement des primes aux employeurs d'apprentis en région Nord-Pas de Calais. Le second reprend les constats réalisés suite à la mise en place de l'évaluation d'une action d'accompagnement de jeunes apprentis en Côte-d'Or entre 2009 et 2012.

Encadré 1

PRÉSENTATION DES DONNÉES MOBILISÉES

Le conseil régional Nord-Pas de Calais a demandé au Clersé (UMA CNRS 8019), centre associé Céreq de Lille, de réaliser une étude régulière des ruptures des contrats d'apprentissage et des parcours des apprentis en région. Le travail s'effectue sur des bases de données liées au versement des primes aux employeurs d'apprentis. Les données anonymisées renseignent les contrats signés, leur rupture éventuelle, le nombre de jeunes et leurs profils, présents dans les centres de formation d'apprentis. Le travail a été réalisé sur des campagnes passées (de 2007-2008 à 2011-2012), afin de tenir compte des résiliations intervenant tout au long de contrats qui peuvent couvrir une durée allant jusque trois ans. Un travail d'actualisation des données est en cours sur les campagnes plus récentes.

La seconde base de données mobilisée a été créée pour le projet « Inscrire les contrats en alternance dans une logique de parcours sécurisé », soutenu dans le cadre du premier appel à projets pour des expérimentations en faveur de la jeunesse, mis en œuvre par le haut commissariat à la Jeunesse. L'IREDU, centre associé au Céreq de Dijon, a eu pour mission d'évaluer les impacts du tutorat mis en place par les missions locales de Côte-d'Or auprès des jeunes et des employeurs. À cet effet, une base spécifique a été régulièrement alimentée afin d'assurer le suivi de la cohorte de 2009 à 2011 au fil des événements pour les apprentis, à partir de la compilation et du croisement des diverses informations venant des missions locales, des chambres consulaires, des centres de formation, des questionnaires administrés aux apprentis, et de l'enquête téléphonique finale menée auprès des jeunes en octobre 2011. Cette base locale comprend des informations sur 1 102 apprentis dans le secteur de l'hôtellerie-restauration pour les deux ans du projet auxquels s'ajoutent ceux du commerce et de la viticulture la seconde année.

2.1. Repérer les parcours des jeunes

Le recensement des ruptures de contrats enregistrées dans les fichiers assurant la gestion des primes aux employeurs d'apprentis de la région Nord – Pas-de-Calais sur cinq campagnes successives, révèlent une relative stabilité des ruptures de contrats : au fil des ans, le taux brut reste proche de 30 % des contrats signés, le taux net proche de 24 %, le calcul à 90 jours ou 180 jours (délai de reprise d'un autre contrat après la rupture) n'apportant que peu de différence (tableau 1).

Tableau 1

NOMBRE DE CONTRATS SIGNÉS ET TAUX DE RUPTURE EN RÉGION NORD - PAS-DE-CALAIS

Campagne	Nombre de contrats signés	Nombre de contrats résiliés*	Taux brut de rupture	Taux net de rupture à 90 jours	Taux net de rupture à 180 jours
2007-2008	13 850	4 624	33%	26%	25%
2008-2009	13 629	4 321	32%	25%	24%
2009-2010	13 185	4 220	32%	25%	24%
2010-2011	14 246	4 522	32%	24%	23%
2011-2012	14 762	4 440	30%	24%	23%

Source : base de données régionale de gestion des primes aux employeurs d'apprentis, conseil régional Nord - Pas-de-Calais/traitements Clersé-centre associé Céreq de Lille.

La population de référence est ici constituée de l'ensemble des contrats signés lors d'une campagne, entre le 1er juin d'une année n et le 31 mai de l'année n+1.

* Un contrat est considéré comme résilié si la date de fin de contrat est antérieure à la date de fin prévue et/ou si une date de rupture est enregistrée dans la base de données en lieu et place de la variable *ad hoc*.

Pour apprécier réellement si la rupture de contrat équivaut à un abandon de l'apprentissage, il semble opportun de délaisser l'entrée par les contrats et au contraire préférer une approche par individu. Il s'agit alors de repérer pour chaque jeune ayant signé au moins un contrat d'apprentissage une année donnée, de

vérifier son devenir sur une longue période et éventuellement la survenue d'une nouvelle signature de contrat, non seulement dans la même campagne mais aussi dans une campagne ultérieure.

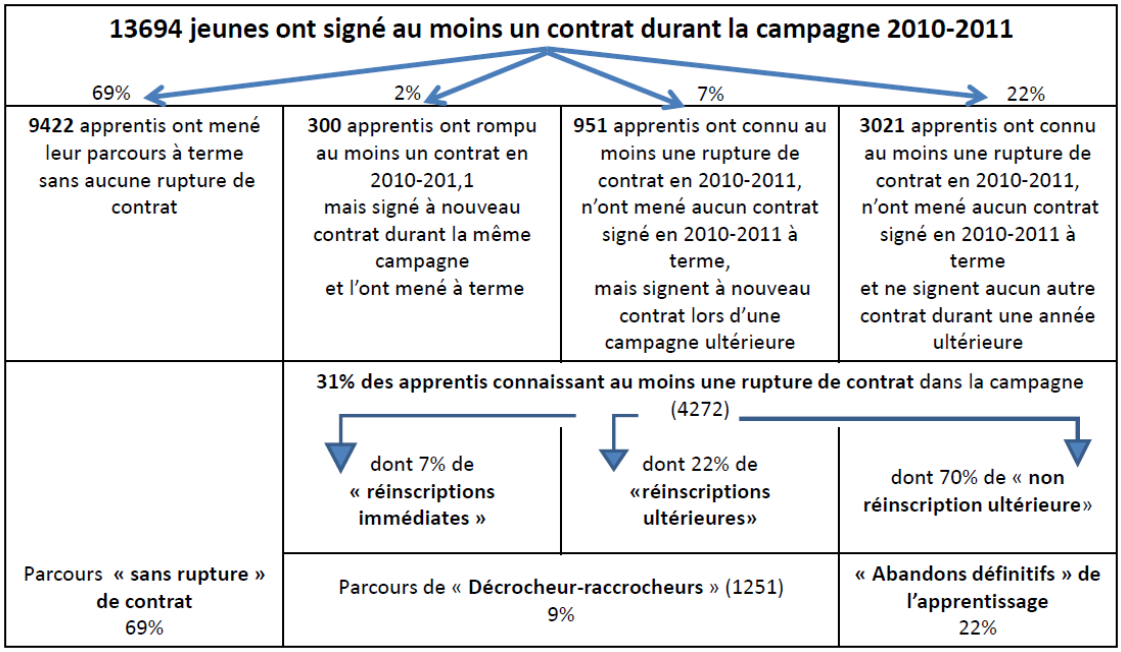
Le parcours des jeunes du Nord - Pas-de-Calais durant la campagne 2010-2011 servira ici d'illustration pour des constats qui sont apparus récurrents après une étude sur l'ensemble des campagnes de 2007-2008 à 2012-2013. 31 % des jeunes qui ont signé un contrat d'apprentissage durant la campagne 2010-2011, ont connu au moins une rupture de contrat (schéma 1). Pour autant, ce décrochage de l'apprentissage est ponctuel pour certains, puisque 7 % signent à nouveau un contrat durant la même campagne et surtout 22 % se réinscrivent dans l'apprentissage durant une campagne ultérieure. Au total, le « décrochage-raccrochage » concerne donc près d'un jeune sur dix qui entre en apprentissage.

Plus encore, l'analyse de la temporalité de la re-signature d'un nouveau contrat permet de pointer les constats suivants : parmi les jeunes n'ayant mené aucun contrat de travail à terme lors de leur première entrée en apprentissage et qui signent un nouveau contrat ultérieurement, entre 16 et 19 % d'entre eux (selon les années) le font à un an, 10 % environ le font à deux ans, 5 % à trois ans et 2 % ultérieurement.

Ces constats renforcent l'idée d'une impérieuse nécessité à ne pas associer de manière univoque une rupture de contrat et un abandon de l'apprentissage et la nécessité de travailler sur des données dans le temps. Si le travail sur des bases de données existantes et dédiées à l'apprentissage permet de réaliser des constats pour une population de départ intégrale, il reste limité par les informations contenues dans ces bases. Or, le devenir à l'issue d'un contrat (résilié ou non) ne figure pas parmi les variables renseignées. Le travail réalisé en Côte-d'Or, a permis de dépasser cette limite et conforte les constats qui viennent d'être présentés.

Schéma 1

PARCOURS DES APPRENTIS DE LA CAMPAGNE 2010-2011 EN NORD – PAS-DE-CALAIS



Source : base de données régionale de gestion des primes aux employeurs d'apprentis, conseil régional Nord - Pas-de-Calais/traitements Clersé-centre associé Céreq de Lille.

2.2. Observer le devenir des jeunes

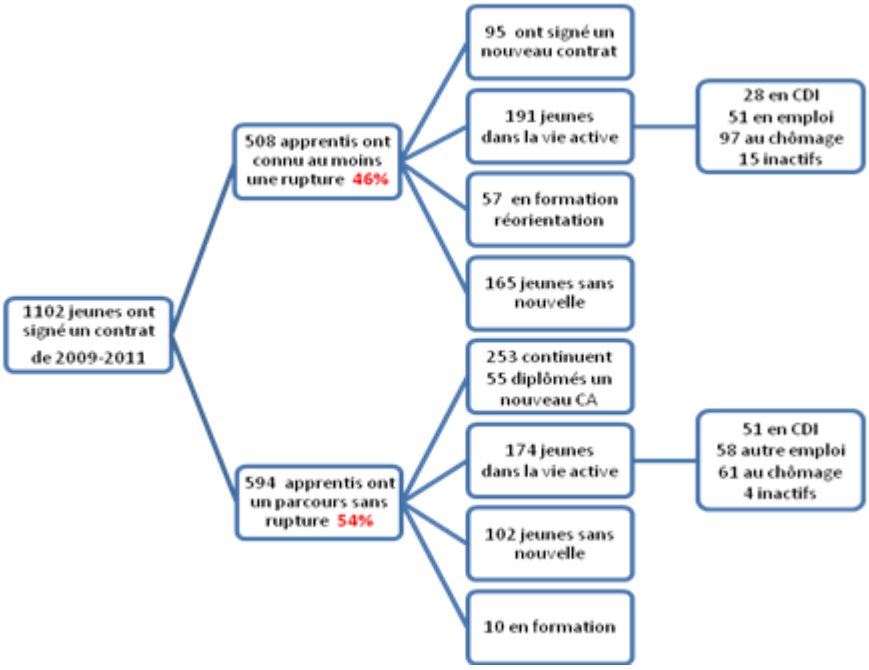
Dans l'expérimentation menée en Côte-d'Or, la diversité des 1 100 apprentis observés a permis de décrire effectivement 26 cheminements allant de l'apprentissage « fleuve tranquille », qui correspond à l'obtention d'un contrat d'apprentissage dès le début de l'observation sans rupture jusqu'à l'acquisition du diplôme, aux scénarios inverses de décrochage partant de l'obtention du contrat, puis rupture, puis échec au diplôme, et de diverses trajectoires jalonnées de décrochage et raccrochage... Si retrouver un apprentissage ou se réorienter se fait rapidement pour certains (150 jeunes soit près de 30 % des ruptures), pour d'autres, l'arrêt prématuré d'une formation inaugure une période d'inactivité possiblement longue, non sans répercussions sur le développement personnel, professionnel et la motivation du jeune (Bourdon, Guégnard, Michot, 2012), mais aussi la motivation de l'employeur (Bentabet *et al.* 2012).

Quand on retrace, pour les deux années d'expérimentation, les aléas des parcours, les ruptures et décrochages sont loin d'être faibles : parmi les 1 102 apprentis de Côte-d'Or, 508 jeunes ont connu au moins une rupture de contrat (schéma 2). Plus précisément entre octobre 2009 et octobre 2011, 451 jeunes ont connu une rupture, 50 ont rompu deux contrats d'apprentissage, 4 jeunes n'ont pas mené à terme trois contrats, 2 jeunes ont rompu quatre contrats et 1 apprentie a signé cinq contrats.

Pour autant, la rupture ne signifie pas toujours l'échec, comme le cas d'une embauche directe sur un poste stable (cela a concerné 28 jeunes), et n'indique pas forcément l'abandon de l'apprentissage ou du métier puisque nombre de jeunes signent un nouveau contrat (c'est le cas pour 95 apprentis dont 89 dans la même formation). Parmi les 1 102 apprentis de Côte-d'Or suivis durant ces deux ans, 303 jeunes en dernière année de formation ont obtenu leur diplôme et parmi eux, 55 jeunes ont signé un nouveau contrat d'apprentissage ; 253 apprentis ont continué leur cursus en deuxième ou dernière année de formation. Soulignons l'importance des anciens apprentis dont on ne connaît pas le devenir faute d'enquête *ad hoc*.

Schéma 2

PARCOURS DES APPRENTIS DE CÔTE-D'OR DE 2009 À 2011



Source : base de données IREDU, apprentis de Côte-d'Or.

2.3. Apprécier le motif de rupture et son impact

Énoncer un indicateur de rupture de contrat d'apprentissage est certes important mais cela reste insuffisant pour mettre en œuvre des politiques d'accompagnement adaptées. En effet, certaines ruptures ne conduisent pas à un abandon de l'apprentissage. D'autres sont inéluctables et préférables au maintien d'une relation dégradée, synonyme d'enfermement. De fait, la rupture doit être regardé par rapport à son impact sur la trajectoire (Bentabet *et alii*, 2012 ; Cart Toutin, 2014). Dans l'objectif de diminuer efficacement le nombre de ruptures de contrats d'apprentissage, une connaissance fine de leurs motifs apparaît nécessaire, résumée dans la section, afin de pouvoir cibler des actions appropriées.

En fait, il existe dans les bases de données liées au contrat d'apprentissage, une variable qui permet de renseigner le motif de la rupture. Mais ceci se fait sur un mode normé peu propice à la précision et qui ne peut pas rendre compte des informations parvenues *via* les lettres ou formulaires types informant de la rupture. Ainsi, sur les fiches de résiliation, à côté de la rubrique commun accord, on trouve parfois des annotations du style sur : *« Il a trouvé un CDI », « abandon du poste », « l'apprentie ne veut plus continuer son contrat », « elle ne se plaît plus dans l'entreprise »* ou *« l'apprenti ne souhaite plus travailler »* (Bourdon, Guégnard, Michot, 2012).

Force est de constater ici aussi, que seul un travail dans le temps, qui passe par le recueil d'information à des moments décalés de la rupture, et parfois de manière répétée dans le temps, s'avère être une condition *sine qua non* de progression de la connaissance de l'impact d'une résiliation de contrat.

En ce qui concerne les motifs annoncés, les dernières publications ne remettent pas en question les causes déjà relevées ou recensées (Efigip, 2010), le fait remarquable réside dans le peu d'évolution sur les items relevés au fil des années par les différentes études (Cart *et alii*, 2007)[5]. Ainsi, la dernière publication de la Direccte Aquitaine (2014) présente une enquête sur les motifs de rupture de contrat d'apprentissage vus par 630 « rupturistes ». Pour les trois quarts des répondants, la décision de rupture vient de l'apprenti. L'analyse, riche en *verbatims*, fait apparaître que 57 % des apprentis expliquent leur rupture par des difficultés dans l'entreprise, plus particulièrement des problèmes relationnels, les conditions de travail étant évoqués par seulement 17 % d'entre eux. Le premier contact avec le monde du travail est parfois rude pour les apprentis, notamment les plus jeunes.

Dans l'expérimentation de Côte-d'Or, les principales raisons[6] évoquées résultent d'une mésentente, d'un problème d'orientation ou d'une erreur de choix du métier, et d'un environnement de travail de mauvaise qualité (Bourdon, Guégnard, Michot, 2012). Quelquefois, les aléas de la vie économique entraînent une fermeture d'établissement, un changement de propriétaire (9 jeunes). Fabien diplômé d'un BEP cuisine raconte : *« L'entreprise où j'ai commencé ma formation a fait faillite, j'ai été obligé de retrouver une entreprise pour terminer ma formation. Celle-ci n'a jamais fait de contrat d'apprentissage, j'ai beaucoup galéré pour réussir mon diplôme »*.

Parfois, les opinions diffèrent assez fortement selon les acteurs au sein de la même entreprise. D'un côté, l'apprenti déclare *« une mauvaise ambiance, faire le ménage, un manque de respect »*, et de l'autre, le restaurateur affirme que cet apprenti est *« un fainéant qui le fait passer pour un bourreau »*. Autre exemple, le jeune souligne *« un rythme très soutenu, en continu parfois, la fatigue et le stress, le manque de congés »*, alors que le maître d'apprentissage relève un problème de comportement *« de la casse, des mensonges, une tenue de travail non adaptée »*. Autre illustration, les raisons avancées par un jeune sont le *« manque d'encadrement »* et la *« nourriture avariée »* tandis que l'employeur assure que *« le métier ne lui plaît pas »*.

---

[5] DEP, 1995 ; Moreau, 2003 ; ACFCI, 2010 ; Bentabet *et al.* 2012.

[6] Les motifs de rupture des contrats ont été relevés sur les fiches de résiliation, soit par les tutrices des missions locales, soit à travers les entretiens menés auprès des jeunes et des employeurs et reproduites ici en italique.

Les avis sont parfois divergents entre jeunes et employeurs. Selon ces derniers, le contrat d'apprentissage est rompu parce que le jeune n'est pas adapté au métier préparé ou suite à une démission du jeune : *« ne correspondait pas, les mains dans les poches », « très lente, fait toujours les mêmes erreurs », « a quitté l'entreprise sans motif, sans signaler, sans donner de nouvelles »* ; pour des problèmes de comportement : *« peu dynamique, absentéisme », « élément perturbateur », « ne peut pas se lever le matin, retard en entreprise et absent au CFA »* ; pour des raisons personnelles ou familiales, ou suite au non-respect du règlement intérieur, ou pour des problèmes économiques internes à l'entreprise. Pour les jeunes, les raisons majeures de rupture sont liées aux conditions et à l'environnement de travail : une activité trop importante, des horaires excessifs ou le non-paiement d'heures supplémentaires, une rémunération jugée insatisfaisante, un souhait de changer d'orientation car *« le métier ne plaît pas »* ou *« ne lui convient pas »*, une mésentente avec le maître d'apprentissage ou des salariés *(« quelques différents avec le patron », « harcelée », « mauvaise entente avec les collègues »*), un manque d'encadrement (*« je n'apprends pas assez de choses dans cet établissement »*) ou de considération, mais aussi des raisons personnelles familiales (comme la maternité pour 4 jeunes femmes) ou de santé.

Ces constats peuvent traduire la distance culturelle entre certains apprentis, particulièrement les plus jeunes, qui attendent accueil et soutien dans l'entreprise et certains employeurs qui estiment, au contraire, que les conditions de travail difficiles font partie de l'apprentissage et parlent alors de l'inadaptation de l'apprenti ou de son manque de motivation. *« Une rupture se justifie rarement par une raison unique. C'est fréquemment sur un terrain propice et un projet fragile que différentes causes se cumulent et deviennent alors facteurs de rupture »* (Efigip, 2011).

Ces analyses soulignent l'intérêt d'appréhender les causes réelles de rupture en allant au-delà des motifs administratifs répertoriés pour prévenir les ruptures évitables. Surtout, il apparaît qu'une interprétation unilatérale et négative du devenir du jeune est à rejeter. Bentabet *et alii* (2012) ont montré à partir d'une exploitation de l'enquête Génération du Céreq qu'une résiliation peut même favoriser un rebond, une dynamique positive du parcours post-rupture. L'étrangeté est là : une rupture, voulue, gérée, analysée par le jeune avec l'aide de son entourage (famille, CFA, entreprise même parfois, monde de l'apprentissage) peut dessiner des opportunités pour le devenir.

Tous ces éléments ne sont appréciables qu'à l'aune d'un travail en longitudinal, sous la forme d'une exploitation statistique ou économétrique de bases de données et ou de réalisation d'enquête *ad hoc*. Et pourtant, quelques interrogations sont ici à pointer pour relever certaines limites à ce type de démarches.

3. Éclairer le côté obscur de la rupture

Le travail en longitudinal sur les ruptures de contrat d'apprentissage risque de devenir difficile à mener, pour deux raisons principales.

Premièrement, le calcul de l'importance des ruptures selon le moment de leur survenue et notamment en distinguant durant *versus* hors période d'essai, risque de devenir mission impossible. En effet, pour les contrats d'apprentissage conclus à compter du 19 août 2015, les règles de rupture de contrat qui s'appliquaient pour celles advenues durant la « période d'essai » couvrent dorénavant la période des quarante-cinq premiers jours, consécutifs ou non de formation pratique en entreprise seulement[7]. Cette disposition peut peut-être contribuer à une meilleure adéquation entre le jeune et l'entreprise, à un

[7] Modification introduite par la loi du 17 août 2015. Durant ce délai, la rupture peut être réalisée de manière unilatérale, sans conséquence. Au-delà, la rupture ne peut intervenir que dans les situations suivantes : résiliation possible en cas d'obtention du diplôme ou du titre préparé (avec information préalable de l'entreprise au minimum 2 mois auparavant) ; accord des deux parties ; jugement du conseil des prud'hommes ; liquidation judiciaire sans maintien de l'activité.

meilleur « *matching* » entre les parties prenantes, sous un contrôle renforcé du CFA. Pour les analystes, cela complique fondamentalement l'étude de la rupture du point de vue de sa datation, de ses conséquences, de ses impacts et surtout de la mise en relation entre ces différents éléments[8].

Le second problème réside dans l'incertitude de disposer dans l'avenir d'une information sur les ruptures *a minima* de même qualité à celles dont certaines régions disposent actuellement à partir des bases liées aux versement des primes aux entreprises, données qui couvrent actuellement l'ensemble des entreprises. En effet, le règles d'attribution de ces primes ont été largement revues ces derniers mois (cf. encadré 2) La principale évolution réside dans la réduction du champ des entreprises pouvant prétendre à la prime régionale. De fait, de nombreuses régions ont étendu le champ des entreprises potentiellement bénéficiaires (les moins de 11 salariés), choisissant tantôt de porter le seuil aux entreprises de moins de 50 salariés, d'autres à celles de moins de 250 salariés. Au-delà du bien-fondé de cette modification, il s'ensuit mécaniquement une restriction du champ de la collecte sauf si les régions décident de continuer à recueillir des informations auprès des grandes entreprises. Or ceci représente un coût non négligeable dans un contexte de rationalisation des dépenses, et on peut craindre que les entreprises ne soient pas vraiment incitées à fournir ce renseignement du fait du manque de contrepartie.

Dès lors, pour s'assurer une couverture totale des entreprises sur les ruptures, il faudrait s'en remettre aux données renseignées dans Ari@ne... données parfois mal renseignées qui trouvaient dans les bases d'information sur les primes aux employeurs d'apprentis une source complémentaire d'information très précieuse. Dans l'attente, le travail d'analyse longitudinale des ruptures de contrat d'apprentissage est fragilisé par une grande incertitude sur la possibilité de posséder des données les plus fiables possibles. Sans contrepoint, il faudra donc envisager de pratiquer par enquête *ad hoc*, avec toutes les difficultés que cela entraîne en matière de données de contrôle, de bases d'information pour les contacts, de coût financier pour les pouvoirs publics.

Au-delà de ces difficultés techniques à mener à bien des analyses longitudinales, une autre limite de cette méthodologie d'études est à soulever. Elle tient au paradoxe suivant : alors que l'analyse de la rupture n'a de sens que dans le temps, elle doit pourtant trouver réponse ou accompagnement, le plus rapidement possible, pour un jeune et/ou une entreprise dans une logique de sécurisation des parcours.

Cette distorsion entre le temps de l'analyse et le temps de l'action instille une fragilité souvent rédhibitoire. Les pouvoirs publics tant au niveau national que des territoires, soumis à l'injonction de production de résultats rapides vis-à-vis des effets des politiques publiques, sont de moins en moins sensibles au travail d'analyse sur le long terme. Pour tenter de satisfaire aux deux contraintes, ils optent parfois pour des évaluations embarquées, dans le cadre d'expérimentations associées à des évaluations concomitantes. Cela pose alors d'autres problèmes méthodologiques qu'il faut alors affronter.

---

[8] La question se pose : comment repérer, dans les bases de données existantes la date de fin de cette « période d'essai » ? Certes, le chercheur pourra toujours se reporter au motif de rupture, dont la liste des items comprend explicitement le terme « durant la période d'essai ». On sait cependant les lacunes qui entachent la solidité de cette information.
Dès lors, et sans renseignement sur les modalités de l'alternance qui organisent les phases de formation en centre et les phases de formation en entreprise, le repère de date à date qui pouvait venir consolider l'analyse devient caduque. Et il semble très difficile d'imaginer l'introduction de cette information dans une quelconque base de données, les enchaînements de séquence étant spécifiques pour chaque établissement/chaque niveau de formation/chaque spécialité.... avec qui plus est un changement des normes d'une campagne à un autre. Plus encore, selon le moment de l'entrée du jeune en formation au CFA, les bornes de la période d'essai seront variables. De fait, la période d'essai se trouve ainsi parfaitement individualisée, mais aussi de fait difficile à repérer.

Encadré 2

LES PRIMES À L'APPRENTISSAGE (EN DATE DU 1ER SEPTEMBRE 2015)

Primes versées par la Région. À compter des contrats conclus en date du 1er janvier, cette prime régionale ne concerne que les entreprises de moins de 11 salariés. Le montant minimal de cette prime étant de 1 000 €, cette règle globale peut être adaptée par la région, du point de vue de son montant, de ses modalités d'attribution ou encore des critères d'attribution (notamment la taille de l'entreprise).

Aide au recrutement d'apprenti. (Loi 2014-1654 du 29 décembre 2014 de finances pour 2015, JO du 30 juin 2015). Elle concerne les entreprises de moins de 250 salariés qui augmentent d'une année sur l'autre le nombre d'apprentis embauchés (première embauche dans l'établissement par rapport à l'année précédente ou nombre de contrat en cours supérieur par rapport à l'année précédente).

Aide TPE apprentis mineurs. Décret 2015-773 du 29 juin 2015, JO du 30 juin 2015. Concerne les entreprises de moins de 11 salariés pour le recrutement d'un contrat d'apprentissage à compter du 1er juin 2015 de toute personne âgée de moins de 18 ans à la date de la conclusion du contrat.

Crédit d'impôt apprentissage. Les entreprises imposées d'après leur bénéficie réel qui emploient pendant plus d'un mois un apprenti peuvent bénéficier d'un crédit d'impôt au titre de la première année du cycle de formation d'un apprenti préparant un diplôme ou un titre à finalité professionnelle équivalente au plus à un BRS pour un montant de 1 600 € (par apprenti).

Bonus/Malus. Les entreprises de plus de 250 salariés, tous établissements confondus redevables de la taxe d'apprentissage qui emploient plus de 4 % de jeunes en apprentissage (5 % au titre de la taxe d'apprentissage payable en 2016 au titre de 2015) dans la limite de 6 % d'alternants peuvent bénéficier d'une créance à déduire du hors quota de la taxe d'apprentissage.

Éléments de conclusion

L'analyse des ruptures de contrat est une problématique qui s'est développée ces dernières années mais des éléments d'incomplétude demeurent, soulignant la prudence dans l'interprétation de tout taux de rupture. L'apport de données longitudinales est essentiel pour appréhender les aléas du parcours des apprentis. Elle permet d'introduire la distinction entre rupture de contrat et abandon de l'apprentissage, car au-delà des diverses modalités de comptage, la rupture de contrat d'apprentissage n'entraîne pas nécessairement l'arrêt de la formation du jeune dans le sens où les poursuites en apprentissage. Mais si l'analyse longitudinale permet incontestablement une meilleure approche des ruptures et de leurs impacts sur les parcours des jeunes, elle ne peut se soustraire à un certain nombre de contingences. Les données actuelles qui renseignent le mieux les ruptures sont peut-être en sursis du fait du changement des normes de versement des primes aux employeurs d'apprentis.

Il paraît donc primordial de réfléchir à l'amélioration de la qualité de l'information sur le suivi des apprentis, la rupture et sur les événements de l'après rupture. Face à la distorsion des informations sur l'apprentissage entre les niveaux local/régional/national, la création d'un système d'observation ou d'un observatoire pourrait aussi permettre de faire avancer la réflexion sur le repérage, la mesure des ruptures de contrat d'apprentissage, et sur la connaissance des motifs afin de pouvoir accompagner la sécurisation de parcours des apprentis. Et pourquoi ne pas envisager la création d'un observatoire de l'apprentissage (au plan régional ou national ?) qui pourra analyser les causes des ruptures, mener des enquêtes auprès des apprentis et des employeurs, connaître les conditions de travail et de vie des apprentis, réaliser des évaluations tant sur le plan quantitatif que qualitatif, tel un observatoire de la vie des apprentis ?

La notion de rupture reste ambiguë et prête à des interprétations erronées : le manque de précision sur l'événement de la rupture ne permet pas d'aborder correctement la question et de connaître ce qui se passe après. On associe alors systématiquement la rupture à un fait négatif pour la trajectoire des jeunes et pour celle des entreprises. Or le processus est complexe et demande un accompagnement par des actions adaptées et plurielles. En effet, chaque rupture est une histoire singulière à laquelle il s'agit d'apporter une réponse individuelle (Cart, Toutin, 2015), et c'est par une mobilisation forte de l'ensemble des partenaires impliqués et par la mise en place d'actions concrètes pour suivre voire sécuriser les jeunes et contrer les ruptures, que l'apprentissage pourra assurer au mieux son rôle d'insertion pour les jeunes.

Bibliographie

ACFCI, Assemblée des chambres de commerce et d'industrie (2010), *Les ruptures de contrats d'apprentissage… une fatalité ?* Synthèse, 4 p.

Arrighi J.J. (2011), « Formations en apprentissage : en finir avec les illusions », *Synthèse Terra nova,* La Fondation progressiste, 11 p.

Bentabet E., Cart B., Henguelle V., Toutin M.-H. (2012), « Jeunes et entreprises face aux ruptures de contrat d'apprentissage », *Commissions professionnelles consultatives études*, n° 1, 245 p.

Bonelli D. (2011), *Prévention du décrochage en formation par apprentissage : vers une fidélisation des apprentis*, mémoire de master, université d'Aix-Marseille 1.

Bourdon J., Guégnard C., Michot C. (2012), *Inscrire les contrats en alternance dans une logique de parcours sécurisé*, rapport d'évaluation IREDU/CNRS, Fonds d'expérimentation pour la Jeunesse, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative.

Bouslimani A. (2010), « Pratiques de l'apprentissage par les entreprises et parcours d'apprentis : la constitution d'une base de données opérationnelle en Languedoc-Roussillon », in S. Michun (dir.), *Démographie et mutations économiques : les territoires en mouvement,* Céreq, Relief n° 33, p. 111-126.

Cart B., Toutin M-H. (2015), « Rupture de contrat d'apprentissage : interprétations », in Mosaïque de l'alternance, *Diversité,* n° 180, second trimestre, p. 73-77.

Cart B., Ducourant H., Henguelle V., Surelle A.-S., Toutin M.-H. (2007), *Les ruptures de contrats d'apprentissage en région Nord-Pas de Calais*, rapport Car-Céreq Lille, 162 p.

Conseil d'analyse économique (2014), « L'apprentissage au service de l'emploi », *Les Notes du CAE*, n° 19.

Dares (2015), « L'apprentissage en 2014, une moindre baisse qu'en 2013 », *Dares Analyses,* n°057, juillet.

Dares (2015), « L'apprentissage en 2013. Forte baisse des entrées », *Dares Analyses,* n°009, février.

Dares (2014), « L'apprentissage en 2012 : quasi-stabilité des entrées, hausse de la part des contrats courts », *Dares Analyses,* n° 042, juin.

DEP (1997), « Apprentissage : ruptures, enchaînements de contrats et accès à l'emploi », *Note d'information*, n° 97.22, 1-3, ministère de l'Éducation nationale, avril.

DEP (1995), « Apprentissage : Les ruptures de contrat vues par les jeunes et les employeurs », *Note d'information*, n° 95.38, ministère de l'Éducation nationale, septembre.

Direccte Aquitaine (2014), *Enquête sur les motifs de rupture de contrat d'apprentissage vus par les apprentis*.

Direccte Basse-Normandie (2014), « Alternance et rupture de contrat en Basse-Normandie », *Zoom*, n° 7, février.

Direccte d'Île-de-France (2012), « Le contrat d'apprentissage en Île-de-France », *Bref thématique*, n° 36.

EFIGIP (2007, 2010, 2011), *Ruptures des contrats en alternance*, rapport, EFIGIP emploi formation insertion en Franche-Comté.

GREF Bretagne (2015), *Indicateurs de suivi des ruptures de contrat d'apprentissage en Bretagne à échéance 2013*, GIP relation emploi formation.

GREF Bretagne (2013), *Indicateurs de suivi des ruptures de contrat d'apprentissage en Bretagne à échéance 2012*, GIP relation emploi formation.

GREF Bretagne (2009), *Les ruptures d'apprentissage en Bretagne*, GIP relation emploi formation.

Moreau G. (2003), *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.

Moreau G. (2008), « Apprentissage, une singulière métamorphose », *Formation emploi*, n° 101, p. 119-133.

OREM PACA (2014), *Les ruptures de contrat d'apprentissage : quelques éléments bibliographiques*, 8 p.

Région Île-de-France, (2014), *Panorama de l'apprentissage.*

II.2. Mesurer ou comparer l'insertion des apprentis et des lycéens professionnels (Atelier 2)

Évaluer l'insertion à l'issue de l'apprentissage en tenant compte des mobilités territoriales et des externalités sur un marché du travail local
- Résumé -

Hélène Couprie[*], *Arnaud Dupray*[**]

Évaluer l'effet causal de la formation par apprentissage sur l'insertion professionnelle locale des jeunes, en prenant en compte le fait que les processus conduisant au choix de filière d'étude, à la mobilité territoriale, et à l'insertion professionnelle locale sont reliés : tel est l'objet de cette communication.

Les études par apprentissage sont construites selon une logique territoriale et professionnalisante. Ainsi il convient de se demander si la formation par apprentissage (FA) est en mesure de favoriser l'insertion professionnelle locale des jeunes. D'un point de vue théorique, l'éducation à visée professionnelle est susceptible d'augmenter le capital humain spécifique, et de ce fait générer des gains de productivité, pour des individus en mesure de s'adapter plus rapidement au poste de travail de l'emploi trouvé. Un deuxième mécanisme est relié au rôle d'intermédiation sur le marché du travail local (Moreau, 2003), attribuable au mode de formation, qui associe enseignements en centres de formation d'apprentis (CFA) et mise en œuvre en entreprise sous la conduite d'un tuteur ; cela correspond à une forme de construction de ressources locales par « la force des liens faibles », dont peuvent bénéficier les apprentis et dont ne bénéficient pas spécialement les scolaires. Cet effet tendrait à réduire le chômage frictionnel local pour les apprentis.

Lors de l'évaluation des formations alternantes et professionnalisées, il est d'usage de comparer l'insertion des scolaires et des apprentis, sans prendre en compte les questions de mobilité géographique, que ces orientations nécessitent éventuellement en amont, et suscitent en aval de la formation, ni des concurrences entre diplômés selon leur filière pour l'accès à des emplois de même type sur un marché du travail local. Une manière d'approcher ce niveau local est de se situer au niveau de la zone d'emploi et d'intégrer leurs spécificités pour l'analyse (Insee, 2010).

Pourtant, la mobilité territoriale des jeunes en début de vie active est essentiellement reliée au processus d'insertion professionnelle et ne peut pas être ignorée lors d'une évaluation de l'efficacité de l'apprentissage sur l'insertion à une échelle locale (Arrighi, 2004). On constate d'ailleurs que les apprentis sont globalement moins mobiles que les scolaires (Dupray et Petrovitch, 2012). Cette moindre mobilité peut résulter d'un effet de sélection, lié au choix de filière, ou signaler une insertion professionnelle locale facilitée pour les apprentis. Il est possible de faire l'hypothèse que les individus ont une préférence pour un ancrage local, et donc mesurer l'efficacité d'une insertion professionnelle à l'aune de la minimisation de la distance de mobilité, si l'on se concentre sur des niveaux de diplôme V et IV, dont on sait que les aires géographiques de recherche d'emploi sont plus limitées que celles des sortants du supérieur.

Au-delà de cet objectif, analyser simultanément mobilité et insertion est fondamental pour déterminer l'effet causal de l'apprentissage sur l'insertion. La prise en compte de la mobilité territoriale est susceptible de modifier en profondeur les enseignements acquis par la seule observation du processus

[*] Céreq DEEVA, Théma.
[**] Céreq DEEVA, LEST.

d'insertion professionnelle. En effet, les conditions de formation et d'emploi varient localement, compte tenu de la structure de l'offre de formation et d'effets des politiques éducatives, d'emploi, et territoriales. Si les scolaires et les apprentis, selon leur niveau ou leur spécialité de formation, ne font pas face aux mêmes opportunités locales sur le marché du travail, certains seront amenés plus souvent que d'autres à changer de zone d'emploi pour s'insérer. Ainsi, ignorer la décision de mobilité d'insertion conduit à biaiser l'estimation de l'effet de l'apprentissage sur l'insertion professionnelle. Il est important de souligner que la mobilité est ici conçue d'un point de vue géographique, et non par rapport à l'entreprise formatrice, comme dans l'étude sur les effets salariaux de la mobilité des apprentis proposée par Cart et Léné (2014).

Un second objectif de ce travail consiste à mettre au jour des effets d'externalités de la formation. Il convient ainsi de tester la présence d'un effet de concurrence entre les scolaires et les apprentis sur un marché du travail local. Une bonne insertion des scolaires peut être empêchée par une concurrence directe d'une offre d'apprentis dans la zone considérée. Dans tous les cas, apprentis et scolaires ne seront pas considérés comme tirés au hasard d'une population en tous points identiques. Le choix de filière résulte d'une décision, ou d'un ensemble de contraintes, purement individuelles. Il dépend des opportunités anticipées localement. Nous tentons d'identifier dans quelles mesures des disparités de situations individuelles affectent les choix de filière et les opportunités d'insertion locale. Comme dans l'objectif précédent, la mobilité territoriale, réalisée ou anticipée, constitue un élément déterminant du modèle d'insertion proposé, qui prendra en compte le choix de filière ainsi que l'existence possible d'externalités éducatives.

Méthode

Nous mobilisons l'enquête Génération 2010. Nous sélectionnons des régions permettant de construire des indicateurs fins d'offre éducative ; potentiellement les régions PACA et Nord - Pas-de-Calais, pour lesquelles on dispose d'extensions : soit environ 1 800 et 3 000 individus interrogés sur la génération 2010 pour chacune de ses deux régions. Nous positionnons notre niveau d'analyse à la zone d'emploi (nouvelle cartographie 2010 : 18 en région PACA, 14 en Nord - Pas-de-Calais). La zone d'emploi correspond à la zone de résidence occupée à la fin des études.

Nous excluons les niveaux de diplômés au-delà du bac, car cela permet d'interpréter un effet de la mobilité plus probablement comme une contrainte, ce qui correspond à notre présomption introductive. En effet, mobilité géographique et niveau d'étude sont reliés positivement. Par ailleurs, nous retenons les spécialités, pour lesquelles coexistent les deux voies de formation : scolaire et par alternance.

Le modèle économétrique est un modèle joint d'insertion et de mobilité géographique 3 ans après la sortie des études. L'analyse de ce thème à partir de l'enquête Génération est tout à fait adaptée, puisque les jeunes sont suivis dans tous les cas, qu'ils s'insèrent localement ou non. Nous privilégions un modèle pour lequel les deux situations (être en emploi à 3 ans et rester dans son territoire d'origine) sont déterminées de façon simultanées, et suivent un modèle de type biprobit. La simultanéité s'impose car il n'est pas évident de justifier *a priori* d'une séquentialité ou d'une causalité déterministe dans un sens ou dans un autre. L'insertion selon la filière peut être déterminée par la mobilité. Cependant, dans un contexte où le choix de filière existe, un processus inverse peut avoir lieu. L'effet de la mobilité territoriale sur l'insertion peut dépendre de la filière choisie, qui est elle-même choisie en fonction de ses potentialités en termes d'insertion locale.

Le choix de filière (apprentissage ou non) peut, quant à lui, être considéré comme endogène au processus d'insertion et de mobilité. Dans ce contexte, la variable indicatrice d'intérêt à la base de notre évaluation est endogène. Cela correspond à un modèle avec effet de traitement endogène, pouvant être estimé à la

manière de Lewbel (2007). L'utilisation de variables locales d'offre éducative, recueillies spécifiquement pour les deux régions étudiées, pourrait jouer le rôle de relations d'exclusion. En effet, l'offre éducative peut être considérée comme n'impactant pas les caractéristiques de l'économie locale et n'est pas susceptible d'affecter directement le processus d'insertion. Elle va jouer sur l'insertion indirectement via son rôle sur la probabilité individuelle de choix de filière. Plus précisément, un instrument, tel que « présence d'un CFA dans la même zone d'emploi et la même spécialité que l'individu étudié », sera construit et testé.

Afin de garantir l'exogénéité de l'instrument choisi, il faudra se prémunir de l'existence d'un lien entre l'offre éducative et l'insertion, qui transiterait par des variables omises représentatives de disparités locales de demande de travail. Or, l'ouverture d'un CFA répond généralement à des conditions locales du marché de l'emploi (Larceneux, 1997). Les emplois destinés aux apprentis sont potentiellement davantage présents localement autour du CFA, que les emplois destinés aux scolaires. Une manière de limiter cet effet est de contrôler dans les modèles la structure du marché du travail local.

Bibliographie

Arrighi J-J. (2004), « Les jeunes dans l'espace rural : une entrée précoce sur le marché du travail ou une migration probable », *Formation Emploi*, n° 87, p. 63-78.

Cart B., Léné A. (2014), « La mobilité professionnelle des apprentis et ses effets salariaux. Les enseignements de l'enquête Génération 2004. », *Économie et Statistique*, n° 471, p. 5-31.

Dupray A., Petrovitch A. (2012), « La formation par apprentissage ; une construction de ressources locales ? Une comparaison des mobilités géographiques des sortants de l'apprentissage et de la voie scolaire », Actes des XIXèmes journées d'études sur les données longitudinales, Caen, 24-25 mai, Céreq, Relief n° 37, p.137-154.

Insee (2010), *Atlas des zones d'emploi 2010*, Insee.

Larceneux A. (1997), « Mécanisme de décision et contexte local : l'offre de formation professionnelle initiale », *Formation Emploi*, n° 59, p. 57-69.

Lewbel A. (2007), « Endogenous selection or treatment model estimation », *Journal of Econometrics*, n°141, p. 777-806.

Moreau G. (2003), *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.

L'effet du passage par l'apprentissage sur la première insertion des sortants : des avantages à discuter selon les niveaux et types de formation

- Résumé -

Benoit Cart[*], *Olivier Joseph*[**]

L'apprentissage est régulièrement mis en avant comme un moyen permettant de limiter le chômage des jeunes et de garantir de meilleures conditions d'insertion de ses sortants (Cahuc *et alii*, 2014). Dans ce domaine de la formation et de l'emploi, c'est d'ailleurs un des seuls sujet sur lequel s'établit un certain consensus politique et les gouvernements successifs n'ont cessé, depuis 25 ans, de mettre les moyens pour tenter de le développer, et de fixer des objectifs quantifiés à ce développement (dernier objectif en date : 500 000 apprentis en 2017).

Même si ces objectifs quantifiés ne sont jamais atteints, les effectifs d'apprentis continuent de croitre, mais cette augmentation est concentrée dans l'enseignement supérieur. En effet de nombreux cursus de formation supérieure s'ouvrent à l'apprentissage, avec des objectifs déclarés très diversifiés : approfondissement des compétences et spécialisation en licence professionnelle, accès pour des publics d'origine populaire en école de commerce...

On peut alors se demander si ce mode de formation, traditionnellement considéré comme une voie de remédiation pour des jeunes en difficulté dans le système d'enseignement, est adapté au rôle qu'on voudrait lui faire jouer dans l'enseignement supérieur. La croissance de ses effectifs et la diversité de leur origine scolaire conduisent en effet à des usages très différenciés.

L'apprentissage permet-il toujours de faciliter l'accès à l'emploi de ses sortants et leur garantit-il de meilleures conditions d'insertion, dans ce contexte de raréfaction des emplois et notamment des emplois qualifiés ?

Divers travaux ont pu mesurer les « performances » en termes d'insertion professionnelle de l'apprentissage (Bonnal *et al.*, 2003 ; Simonnet et Ulrich, 2000 ; Sollogoub et Ulrich, 1999 ; Le Rhun et Marchal, 2015). Mais ils sont plus rares à discuter des effets différenciés selon le niveau de sortie, en particulier à l'issue de l'enseignement supérieur.

Selon nos premiers résultats (Cart, Joseph, 2014), l'avantage de l'apprentissage se réduirait au fur et à fur à mesure des générations successives de sortants et à mesure que le niveau des sortants augmente.

Le but de cette communication est donc de vérifier ces constats en renouvelant l'analyse à partir de la Génération 2010 des sortants de formation.

Il s'agit aussi de la compléter en s'intéressant plus précisément aux sortants de l'enseignement supérieur. En effet, la croissance des effectifs d'apprentis dans les diverses formations de l'enseignement supérieur permet d'établir des statistiques plus détaillées, pour discuter des effets de l'apprentissage selon les niveaux et les grands types de formation (BTS/DUT, licence et master universitaire, licence professionnelle, école d'ingénieurs, école de commerce).

[*] Clersé, CAR Céreq de Lille, université de Lille 1.
[**] Céreq, DEEVA.

Bibliographie succincte

Bonnal L, Mendes S., Sofer C (2003), « Comparaison de l'accès au premier emploi des apprentis et lycéens », *Annales d'économie et statistiques.*

Cahuc P., Ferracci M. (2014), « L'apprentissage au service de l'emploi », *Note n°19*, décembre, CAE

Cart B., Joseph O. (2014), « Apprentissage et insertion », in Céreq, *Quand la formation continue... Repères sur les pratiques de formation des employeurs et salariés*, Marseille, Céreq.

Eichhort W. (2015), « Does vocational training help young people find a (good) job », IZA, January.

Le Rhun B., Marchal N. (2015), « Insertion professionnelle des jeunes en filière professionnelle : Comparaison des voies scolaire et d'apprentissage », ce numéro.

Simmonet V., Ulrich V. (2000), « La formation professionnelle et l'insertion sur le marché du travail : l'efficacité du contrat d'apprentissage », *Économie et Statistiques*, n° 337-338, p. 81-95.

Insertion professionnelle des jeunes en filière professionnelle : comparaison des voies scolaire et d'apprentissage

Béatrice Le Rhun[*], *Nathalie Marchal*[*]

1. Problématique, revue de la littérature

Avec un taux de chômage des 15-24 ans atteignant les 23,9 % en 2013, l'insertion professionnelle des jeunes est très difficile en France. Elle l'est d'autant plus que la conjoncture économique se situe dans un cycle défavorable depuis 2008.

L'une des solutions proposées par de nombreux économistes est de développer la voie d'apprentissage. En effet, les jeunes réalisant leurs études en voie scolaire seraient moins préparés au monde du travail. L'enseignement académique développerait de façon insuffisante des compétences individuelles nécessaires à l'entreprise et elle ne mettrait pas en adéquation la spécialité des filières suivies et les secteurs d'activité qui embauchent. Les apprentis, quant à eux, sont formés en entreprise à un métier, leur savoir-faire technique et leur connaissance du monde de l'entreprise seraient davantage développés. Leur contrat de travail les relie de fait à une entreprise et ils sont en relation en continu avec leur maître d'apprentissage. L'exemple de l'Allemagne qui connait à la fois une formation en alternance conséquente et un faible taux de chômage des jeunes semble corroborer cette thèse.

Les apprentis connaissent une insertion professionnelle meilleure que les lycéens à court terme. D'après l'enquête Insertion dans la vie active-Insertion professionnelle des apprentis (IVA-IPA), sept mois après leur sortie, en février 2014, 62 % des sortants d'apprentissage sont en emploi contre 44 % des sortants de lycée. Ce constat est vrai quelle que soit la conjoncture économique : en février 2002, 76 % des sortants d'apprentissage étaient en emploi, contre 70 % des sortants de lycée.

Parmi les diplômés, les jeunes de niveaux IV et V (diplômés d'un CAP ou d'un baccalauréat) connaissent l'insertion professionnelle la plus défavorable. Leur taux de chômage est plus élevé et ils accèdent plus souvent à des contrats courts. À cela s'ajoute tous les jeunes sortant de formation initiale sans diplôme ou ayant uniquement le brevet des collèges (près de 17 % par an) pour lesquels l'offre de travail est encore plus restreinte et précaire. Ainsi, le taux de chômage de 2013 des jeunes sortis de formation initiale depuis un à quatre ans est de 48,8 % pour les diplômés au plus du brevet des collèges, de 24,7 % pour les diplômés du secondaire contre 10,5 % pour les diplômés de l'enseignement supérieur. La spécialité de la formation suivie peut cependant leur permettre parfois de bien s'insérer.

Le développement de l'apprentissage depuis le début des années 1990 s'est essentiellement effectué au sein de l'enseignement supérieur. La part des apprentis de plus faible niveau scolaire, si elle reste majoritaire, a nettement baissé : la part des niveaux IV et V passe de 93 % au cours de l'année scolaire 1995-1996 à 69 % en 2012-2013.

Les jeunes préparant un diplôme en filière professionnelle par la voie de l'apprentissage ou la voie scolaire passent le même examen portant sur le même référentiel. Ils sont donc censés connaître les mêmes choses. L'organisation des épreuves peut être cependant différente. Par ailleurs, en théorie, les

[*] Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP, MEN). Ce travail a bénéficié des échanges avec Cédric Afsa, Roselyne Kerjosse et Olivier Monso.

jeunes préparant un diplôme disponible dans l'apprentissage et la voie scolaire ont le choix entre ces deux voies. Cependant, certaines spécialités peuvent n'être proposées que dans une seule voie. Des choix personnels ou des contraintes familiales peuvent également pousser le jeune à aller se former dans les centres de formation d'apprentissage (CFA).

L'étude de l'insertion professionnelle à court terme des apprentis et des lycéens sera menée ici sur les sortants de formation initiale au niveau du CAP et du baccalauréat professionnel, à diplôme et spécialité égaux (encadré 1).

Le fait de travailler à diplôme égal permet d'éviter un éventuel effet de composition si les apprentis et lycéens ne se répartissent pas de la même façon entre le CAP et le baccalauréat professionnel, le deuxième diplôme étant davantage porteur que le premier. Seuls ces deux diplômes sont retenus dans l'étude afin de disposer de suffisamment d'individus préparant l'examen dans les deux voies. Les jeunes étudiés ont terminé leurs études en 2013 après la mise en place de la réforme de la voie professionnelle.

De même, si le taux d'emploi des apprentis est globalement meilleur, ils ne suivent pas forcément les mêmes spécialités ni les mêmes filières que leurs homologues lycéens. Nous allons ainsi réaliser notre étude sur les jeunes ayant préparé un diplôme par voie d'apprentissage ou par voie scolaire non pas sur l'ensemble des spécialités disponibles mais uniquement sur celles proposées dans les deux voies. Cela permet ainsi d'enlever un éventuel effet de composition dû à des spécialités qui seraient plus porteuses que d'autres et qui ne seraient suivies que par des apprentis ou par des lycéens. Le support commun de spécialité a été construit à partir des spécialités fines qui ont ensuite été agrégées par grand type de spécialité pour le traitement statistique. Une attention particulière est ainsi portée sur le choix des spécialités retenues ainsi que sur le nombre d'individus suffisant à obtenir au sein des couples diplôme*spécialité ainsi composés (encadré 1).

L'enquête utilisée est l'enquête nationale IVA-IPA (encadré 2). C'est une enquête exhaustive réalisée par la DEPP au mois de février, auprès des sortants de lycée et de CFA, sur les sortants d'année terminale de l'année précédente. Le questionnaire est identique pour les deux populations. Les bases d'études portent sur plus de 23 000 jeunes dans le cas du CAP et sur plus de 25 000 jeunes dans le cas du baccalauréat professionnel.

Comme notre sujet porte sur la probabilité d'être en emploi ou non, nous limitons notre champ aux seuls actifs. L'étude porte sur la France entière. Les différences régionales seront prises en compte dans le modèle économétrique. La situation professionnelle est ici définie par la situation vis-à-vis de l'emploi. Elle est observée sur les deux groupes d'apprenants (apprentis/lycéens) au mois de février de l'année suivant la sortie de formation initiale. La conjoncture économique est donc quasiment la même au moment de la sortie des jeunes et au moment de l'enquête. C'est un point important car l'insertion à court terme est très sensible à la conjoncture économique, particulièrement chez les jeunes les moins diplômés. De même, la durée de vie active est similaire pour les deux groupes d'études, les jeunes sortants tous majoritairement de lycée ou de CFA au cours de l'été précédent l'enquête. Le seul écart entre les deux groupes tient à la voie suivie en formation, apprentissage ou scolaire.

Si des disparités apparaissent, le risque est de les attribuer uniquement à un pur effet apprentissage sans tenir compte du fait que les jeunes apprentis peuvent être différents des autres lycéens de par leurs caractéristiques observées ou non (motivation ou possibilité de poursuivre des études…). Les méthodes économétriques utilisées dans cet article ont pour objectif de comparer les deux populations en prenant en compte les différences dans leur structure, sans prétendre les écarter complètement[1].

[1] Autrement dit, notre objectif n'est pas de corriger le biais d'endogénéité et d'arriver à un effet « causal » de l'apprentissage sur l'insertion.

En France, tous les auteurs ayant comparé l'insertion professionnelle des apprentis et des lycéens professionnels concluent à une meilleure insertion des apprentis.

Ainsi, Sollogoub et Ulrich (1999) observent qu'au cours des quatre premières années de vie active, le temps passé en emploi des hommes apprentis en CAP ou en BEP est supérieur à celui des lycéens. Cependant, après prise en compte du biais de sélection, leurs salaires sont relativement plus faibles. Le fait d'obtenir leur premier emploi par l'entreprise formatrice, par exemple en y restant en emploi, permet d'augmenter encore plus la bonne insertion des apprentis. Ils concluent également à un effet positif fort de l'obtention du diplôme et à l'importance de la spécialité suivie. Leur étude est réalisée à partir de l'enquête cheminement du Céreq.

À partir de l'enquête Jeunes et carrières de l'Insee de 1997, Simmonet et Ulrich (2000) comparent l'insertion des deux voies pour les jeunes sortis de cursus préparant à un baccalauréat technologique ou à un niveau inférieur. Leurs modèles économétriques leur permettent de conclure qu'entre un et dix ans après leur sortie de formation initiale, les apprentis sont plus souvent en emploi et plus souvent à temps plein. Concernant le salaire, les auteurs n'observent pas de différences significatives entre les deux voies. Ils obtiennent un effet positif de l'obtention du diplôme concernant le CAP et le BEP et du niveau de diplôme d'études (jeunes préparant le CAP-BEP versus ceux qui ont arrêté avant l'année de terminale). Ils mettent en avant l'importance de la région dans l'accès à l'apprentissage et le fait d'être employé à temps partiel.

Bonnal, Mendes et Sofer (2003) comparent également l'insertion professionnelle au niveau CAP et BEP, ceci à partir du Panel mesures jeunes du Céreq. Elles confirment l'effet positif de l'apprentissage, en particulier chez les hommes, et de l'obtention du diplôme dans le fait d'être immédiatement en emploi après la sortie de formation initiale. Les apprentis sont souvent embauchés rapidement chez leur maître d'apprentissage. Les auteures analysent également l'insertion professionnelle des apprentis ayant quitté leur maître d'apprentissage. Les résultats sont différents selon le sexe : les apprenties, qu'elles soient diplômées ou non, ayant quitté leur maître d'apprentissage connaissent un moins bon taux d'emploi que les lycéennes. Chez les hommes non-diplômés, les apprentis sont plus souvent en emploi que les lycéens.

L'académie d'Orléans-Tours (2013) dresse régulièrement, comme de nombreux services statistiques académiques, un bilan académique du taux d'emploi des apprentis d'une part et des lycéens d'autre part, ceci par plus haut diplôme obtenu. Ces statistiques descriptives sont réalisées à partir de l'enquête IVA-IPA. Quel que soit le plus haut diplôme obtenu, le taux d'emploi en février 2012, sept mois après la sortie de formation, est nettement supérieur chez les sortants apprentis que chez les lycéens. Ils sont également plus souvent en emploi avec un contrat à durée indéterminée (CDI). La meilleure insertion des apprentis demeure quelle que soit la spécialité du diplôme préparé, même si les écarts se réduisent dans le cas de l'hôtellerie, la restauration et le tourisme. Cet avantage de l'apprentissage est vrai depuis le début de l'observation, que l'on observe les filles ou les garçons.

Selon Bonnal, Fleury et Rochard (2013), les apprentis sont plus souvent employés en CDI sept mois après leur sortie de formation (enquête IVA-IPA) sur la période 1990-1998 dans la région Centre. Les spécialités préparées ne sont pas les mêmes par sexe et par voie suivie, c'est pourquoi les principaux résultats sont déclinés par sexe. La relance économique de 1994 à 1996 a davantage profité aux lycéens qu'aux apprentis. Obtenir le diplôme préparé permet d'acquérir un emploi stable, en particulier pour les apprentis et les hommes. En revanche, l'accès à un emploi stable est plus difficile en cas de mauvaise conjoncture. Les jeunes en emploi le sont très souvent dans des secteurs d'activités proches de leur spécialité de formation.

Cette étude s'inscrit dans la littérature existante sur le sujet et a vocation à effectuer une comparaison la plus fine possible sur des données récentes, après la réforme de la voie professionnelle qui a supprimé les

BEP. Elle apporte un éclairage nouveau du fait, principalement, de travailler sur des apprentis et des lycéens ayant suivi les mêmes spécialités, à diplôme commun.

Après avoir mis en évidence la meilleure insertion des apprentis par rapport aux lycéens ayant suivi les mêmes spécialités, nous décrivons les caractéristiques personnelles des jeunes sortants étudiés. Puis, nous sélectionnons les variables susceptibles d'être importantes dans la recherche de l'effet apprentissage « pur », c'est-à-dire en ôtant autant que possible des informations liées à l'apprentissage et qui peuvent expliquer un meilleur taux d'emploi. Ce peut être par exemple le fait d'avoir choisi, et non pas subi, le cursus suivi ou bien le fait de posséder le permis de conduire. Il s'agit de mettre en évidence des effets de structure. Nous terminons par un modèle de régression linéaire et par le calcul de l'effet marginal de l'apprentissage permettant de quantifier l'effet de l'apprentissage sur le taux d'emploi, net des effets de structure.

Encadré 1

MÉTHODOLOGIE

Présentation de la base d'études : base commune apprentis-lycéens

La base d'étude contient les jeunes ayant préparé les diplômes de CAP et de baccalauréat professionnel dans les onze spécialités pour lesquelles la répartition apprentis/lycéens est suffisamment équilibrée. Au final, 20 895 sortants de CAP et 22 621 sortants de baccalauréat professionnel sont retenus. Les onze spécialités communes constituées sont les suivantes :

Nombre de sortants retenus par spécialités

Regroupement de spécialités communes	CAP			Bac pro		
	Apprentis	Lycéens	Ensemble	Apprentis	Lycéens	Ensemble
Alimentation et agroalimentaire	2 549	1 037	3 586	95	219	314
Coiffure esthétique	893	504	1 397	0	0	0
Commerce, vente	1 662	1 206	2 868	1 464	5 077	6 541
Électricité	486	369	855	746	2 825	3 571
Énergie, métallurgie	486	142	628	271	807	1 078
Génie civil, construction, bois	4 343	1 315	5 658	423	1 539	1 962
Hôtellerie, restauration, tourisme	857	335	1 192	395	1 728	2 123
Mécanique et structures métalliques	1 779	911	2 690	1 910	3 970	5 880
Secrétariat, communication et information	0	0	0	60	263	323
Services aux personnes (travail social, santé...)	652	582	1 234	89	145	234
Transport, manutention, magasinage	412	375	787	177	418	595
Ensemble	14 119	6 776	20 895	5 630	16 991	22 621

Champ : sortants de formation en année terminale sur une sélection de spécialités, actifs au moment de l'enquête.
Source : MENESR/DEPP, enquête IVA-IPA 2014.

Encadré 1(suite)

MÉTHODOLOGIE

Constitution de la base d'étude : une sélection en deux étapes

1/ Pour construire cette base d'étude, la sélection des individus s'est opérée selon les critères suivants.

- Les jeunes de 16 ans ou moins et les 30 ans ou plus au moment de l'enquête ont été exclus. En effet, légalement un jeune entrant en voie d'apprentissage ne peut pas être âgé de plus de 26 ans. Ils ne peuvent pas avoir 30 ans ou plus à la date d'enquête, sauf dérogation. Nous prenons donc le parti d'enlever ces cas particuliers parce qu'on ne retrouve pas ce profil chez les lycéens. Cela a concerné 130 apprentis et 8 lycéens.

-Les mentions complémentaires, les brevets des métiers d'art, les baccalauréats professionnels agricoles, les brevets de technicien, les quelques baccalauréats technologiques ont été retirés de l'échantillon.

-Les individus non répondant à la question sur l'obtention du diplôme ont été retiré du champ de l'étude. Ce sont 1 409 baccalauréats professionnels (47 % apprentis et 53 % lycéens) et 1 403 CAP (39 % apprentis et 61 % lycéens).

-En outre, étant donné l'importance de la spécialité de formation dans le cursus de formation initiale, et dans la qualité de l'insertion professionnelle, nous avons enlevé, à diplôme donné, à spécialité fine, les formations pour lesquelles :

- il n'existait aucun apprenti ou aucun lycéen (1 280 jeunes en CAP dont 1 187 apprentis et 93 lycéens, et 217 jeunes en bac professionnel pour 75 apprentis et 142 lycéens) ;

- la répartition apprentis-lycéens était trop déséquilibrée (plus de 95 % de l'un des deux). Entre 90 % et 95 %, nous avons affiné la sélection en regardant le nombre d'occurrence (suppression des spécialités pour lesquelles le nombre d'occurrence était trop faible). On enlève alors 2 118 jeunes (1 191 apprentis, 927 lycéens) en CAP et 11 687 jeunes (349 apprentis et 11 338 lycéens) en baccalauréat professionnel.

-Enfin, la construction de la nomenclature agrégée commune de spécialités, à partir des groupes de spécialité de la nomenclature interministérielle de spécialité de formation (NSF) nous a conduit à enlever les groupes à trop faible effectifs ou bien les groupes qui n'étaient pas compatibles avec des spécialités agrégées. En CAP, 1 191 jeunes (314 apprentis et 877 lycéens) et 2 154 jeunes en baccalauréat professionnel (293 apprentis et 1 861 lycéens) ont été concernés. Par ailleurs, les faibles effectifs en CAP du regroupement entier « secrétariat, communication et information » nous ont amené à retirer ce groupe de la nomenclature des CAP : 126 jeunes, 63 dans chaque filière.

Au final, 5 180 jeunes issus de CAP (3 028 en apprentissage et 2 152 en voie scolaire) et 14 469 jeunes issus de bac professionnel (826 en apprentissage et 13 643 en voie scolaire) ont été retirés du champ.

2/ Le sujet principal de notre étude étant la comparaison vis-à-vis de l'emploi (est en emploi versus n'est pas en emploi mais en cherche un), l'étape suivante a consisté à restreindre le champ d'étude aux actifs. Les lycéens sont plus souvent inactifs que les apprentis (10,3 % vs 5,6 %), cela peut créer une nouvelle distorsion dans notre champ d'études.

Toutes ces différentes sélections ont mené à une petite distorsion de la répartition entre apprentis et lycéens.

Cela impacte assez peu les sortants de CAP : 63 % - 37 % avant sélection et 68 % - 32 % après. En revanche, le décalage est plus important pour les jeunes qui sortent de baccalauréat professionnel : 17 % - 83 % avant sélection de l'échantillon et 25 % - 75 % après.

Encadré 2

SOURCES, DÉFINITIONS

L'enquête IVA-IPA

L'enquête Insertion dans la vie active-Insertion professionnelle des apprentis (IVA-IPA) existe depuis le début des années 1990. Elle rend compte de l'insertion des sortants des formations professionnelles de lycée ou de CFA, sept mois après la fin de leur formation initiale. Cette enquête est réalisée tous les ans par la DEPP avec le relai des académies et des établissements scolaires, quelquefois en partenariat avec les instances régionales. La collecte des informations se fait par voie postale, par téléphone ou, depuis deux ans, par internet. Le questionnaire est identique pour les lycéens et pour les apprentis.

L'interrogation est exhaustive sur les sortants des classes terminales de formations professionnelles (BTS compris), dans toutes les spécialités de formation en France métropolitaine et DOM. En 2014 la Guadeloupe n'a pas réalisé l'enquête auprès des apprentis. Les classes terminales de CAP et de bac professionnel retenues pour cette étude sont entendues au sens strict : elles n'incluent pas les autres formations de même niveau, comme les mentions complémentaires ou les diplômes agricoles.

Le taux de réponse est de 50 %. Les résultats présentés ici sont redressés et pondérés pour représenter la situation de l'ensemble des interrogés. Les critères de pondération sont la voie (scolaire/apprentissage), l'académie, le sexe, le niveau de formation, la spécialité (industriel/tertiaire).

Définitions

Les sortants : on considère comme sortants de CFA ou de lycée en 2013, les jeunes qui ne sont plus inscrits en formation l'année scolaire suivante et déclarent ne pas poursuivre d'études (sous statut scolaire ou d'apprenti) lors de l'enquête menée au 1er février 2014.

Taux d'emploi : c'est le nombre de sortants de lycée qui se déclarent en emploi divisé par le nombre total de sortants (qu'ils soient en emploi, au chômage ou inactifs). Les personnes travaillant en intérim ou à temps partiel sont comptabilisées en emploi.

Emploi à durée indéterminée (EDI) : CDI, fonctionnaire, engagé dans l'armée, travaillant à son compte.

Emploi à durée déterminée (EDD) : CDD, aide familial.

Emploi aidé : contrat de professionnalisation, contrat unique d'insertion (CUI), contrat d'accompagnement dans l'emploi (CAE), contrat initiative-emploi (CIE), emploi d'avenir.

Inactifs : jeunes sortants de lycée qui sont en stage ou sans emploi et n'en recherchant pas.

2. Les apprentis s'insèrent mieux que les lycéens

À spécialité commune, le constat est celui d'une meilleure insertion professionnelle des apprentis par rapport aux lycéens sept mois après la fin de leur formation (tableau 1).

L'écart des taux d'emploi entre les deux populations est de l'ordre de 21,7 points pour le baccalauréat professionnel[2] : 69 % des sortants d'apprentissage sont en emploi contre 47 % des lycéens. À la sortie de CAP, le taux d'emploi des apprentis est de 22,5 points supérieurs à celui des lycées : 52 % contre 29 %.

Les indicateurs de qualité de l'emploi sont aussi marqués en faveur des apprentis : quand ils sont en emploi, près de la moitié des apprentis sortants de CAP ont un contrat à durée indéterminé, alors que seuls 29 % des lycéens sont dans ce cas. En baccalauréat professionnel, on retrouve un écart de plus de 20 points (56 % - 34 %).

L'emploi à temps plein est également plus fréquent pour les apprentis. La différence est de 20 points en CAP, 15 points en baccalauréat professionnel.

Environ la moitié des apprentis en emploi sont embauchés dans leur entreprise formatrice. Un tiers seulement des lycéens travaillent dans l'entreprise où ils ont fait un stage, ou éventuellement un job d'été. Pour les premiers, l'entreprise formatrice fait déjà partie de la transition entre l'école et la vie active, avec sans doute un processus de sélection et un investissement fort de l'entreprise, se rapprochant d'une pré-embauche.

Tableau 1

CARACTÉRISTIQUES PROFESSIONNELLES (%)

		Apprentis	Lycéens	Écart
En emploi	CAP	51,7	29,2	22,5
	Bac pro	68,8	47,1	21,7
En emploi stable	CAP	48,7	29,0	19,7
	Bac pro	56,1	34,3	21,8
Temps plein	CAP	84,8	66,5	18,3
	Bac pro	91,2	75,7	15,6
Entreprise privée	CAP	88,5	75,8	12,8
	Bac pro	88,2	83,9	4,3
A déjà travaillé dans l'entreprise d'embauche	CAP	48,7	32,2	16,5
	Bac pro	54,7	35,3	19,4
Entreprise moins de 10 salariés	CAP	51,7	43,7	8,0
	Bac pro	39,5	34,0	5,5

Lecture : 52 % des apprentis sortants de CAP sont en emploi, contre 29 % des lycéens
Champ : sortants de formation en année terminale sur une sélection de spécialités, actifs au moment de l'enquête. Source : MENESR-DEPP, enquête IVA-IPA 2014.

[2] Le champ étudié ici est celui des sortants uniquement formés en spécialité commune entre apprentis et lycéens. Il est donc différent de celui des Notes d'Informations 15-14 et 15-15 qui correspond à l'ensemble des sortants.

3. Des apprentis et des lycéens aux caractéristiques différentes

Deux tiers des jeunes sortants de CAP à l'été 2013 ont préparé cet examen dans le cadre de l'apprentissage. Les apprentis sont en revanche minoritaires dans la préparation du baccalauréat professionnel (24 %). Si la répartition des jeunes par voie scolaire versus apprentissage est fortement disparate d'un diplôme à l'autre, les caractéristiques personnelles et scolaires des apprentis sont différentes de ceux des lycéens, ceci dans les deux diplômes. Ces écarts suivent souvent le même sens au sein des deux diplômes entre les deux voies suivies. Il est à noter cependant que l'enquête dispose d'assez peu d'informations sociopersonnelles sur les jeunes sortants. En particulier, elle ne fournit pas la catégorie socioprofessionnelle et le niveau d'études des parents, ni le nombre de frères et sœurs, ou l'origine du jeune. Malgré la taille réduite[3] du questionnaire, l'enquête dispose, en revanche, de plusieurs questions relatives au parcours scolaire du jeune.

Par rapport aux lycéens, les apprentis sont plus souvent des garçons, formés dans les domaines plutôt industriels, plus âgés et détenant plus souvent le permis de conduire (tableau 2).

La part des garçons parmi les sortants d'une classe terminale de CAP est de 70 % par la voie de l'apprentissage. Elle est de 62 % dans la voie scolaire, pour les mêmes CAP. En baccalauréat professionnel, la prééminence masculine existe aussi mais l'écart entre apprentis et lycéens se réduit. Les proportions de garçons sont respectivement de 79 % et 75 %.

Les sortants d'apprentissage au niveau du CAP sont plus souvent formés dans le domaine du Génie civil-construction-bois que les lycéens. Ceux-ci sont, en revanche, plus présents dans la spécialité du commerce et de la vente et les services aux personnes.

En baccalauréat professionnel, une autre spécialité industrielle domine en apprentissage : la mécanique et structures métalliques. Elle regroupe 34 % des sortants de CFA, et seulement 24 % des lycéens. Pour ces derniers, la répartition des spécialités est un peu moins polarisée que pour les apprentis.

En sortant d'un CAP, les apprentis sont plus âgés que les lycéens. Or ces apprentis sont aussi, plus souvent que les lycéens, détenteurs d'un diplôme supérieur au diplôme de sortie (le CAP). Ces jeunes ont connu un parcours non linéaire : ils ont choisi de s'engager dans une formation de niveau inférieur mais probablement plus attractive, en termes de spécialité ou peut-être aussi de débouchés. Pour certains, cela correspond à la formation menant au métier souhaité : 10 % des sortants de CFA au niveau d'une classe terminale de CAP avaient auparavant obtenu un diplôme égal ou supérieur au bac. C'est le cas de seulement 6 % des lycéens.

En cursus de baccalauréat professionnel, on ne retrouve quasiment pas ce phénomène de « rétrogradation » de niveau dans le parcours de formation. Peu de jeunes déclarent détenir un diplôme supérieur au bac professionnel avant la sortie. Pour autant, les apprentis sont, comme en CAP, plus âgés que les lycéens : 69 % d'entre eux sont « en retard » par rapport à l'âge normal d'un parcours linéaire sans redoublement, contre 33 % pour les lycéens.

Les apprentis détiennent plus souvent que les lycéens un permis de conduire. L'écart entre les deux populations est de plus de 15 points, que ce soit au niveau de sortie CAP (38 % apprentis - 19 % lycéens) ou au niveau baccalauréat professionnel (44 % apprentis – 30 % lycéens). Les apprentis sont en effet plus âgés et ont sans doute été davantage incités à passer le permis pour se déplacer à la fois en établissement scolaire et chez leur employeur durant leur stage d'apprentissage mais également pour se déplacer en voiture dans le cadre de leur activité professionnelle.

[3] Le questionnaire IVA et IPA de 2014 est un quatre page (29 questions dont certaines filtrées selon la situation du jeune).

Les jeunes peuvent sortir du système éducatif en ayant ou non obtenu leur dernier diplôme l'année de la sortie. La part des jeunes qui ont obtenu ce diplôme de sortie est la même entre apprentis et lycéens au niveau du CAP (82 %) mais elle diffère pour les sortants de baccalauréat professionnel. Les apprentis sortants sont plus souvent diplômés que les lycéens (82 % contre 77 %). Ces taux de réussite au diplôme réalisés sur les sortants sont différents de ceux calculés sur l'ensemble des jeunes qui se sont présentés à l'examen. En effet, parmi ces derniers certains poursuivent leurs études, et c'est plus souvent le cas des lycéens que des apprentis.

Des questions posées en fin de questionnaire permettaient de saisir une appréciation subjective des jeunes sur leur parcours, en particulier si l'orientation suivie correspondait à ce qu'ils voulaient faire. Une grande majorité répond dans l'affirmative, mais cette perception positive est plus marquée pour les apprentis. De la même façon, les apprentis se déclarent plus souvent satisfaits, voire très satisfaits, de la formation reçue, que les lycéens.

La détention du brevet des collèges est le seul élément dont nous disposons pour évaluer une différence éventuelle de niveau scolaire des jeunes, avant leur orientation en apprentissage ou en lycée professionnel. Or cet indicateur est presque équivalent entre apprentis et lycéens : 54 % pour les CAP dans les deux voies de formation. En baccalauréat professionnel, les deux taux sont très proches : 68 % des apprentis sortants ont obtenu le brevet contre 71 % des lycéens.

Tableau 2

CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES (%)

		Apprentis	Lycéens	Écart
Age normal	CAP	40,9	54,5	-13,6
	Bac pro	30,9	67,0	-36,1
Hommes	CAP	70,0	62,4	7,6
	Bac pro	79,0	74,6	4,4
Spécialité de formation :				
Alimentation et agroalimentaire	CAP	17,6	15,9	1,8
	Bac pro	1,8	1,4	0,4
Coiffure esthétique	CAP	6,5	6,9	-0,4
Commerce, vente	CAP	11,9	17,4	-5,5
	Bac pro	25,9	29,2	-3,3
Electricité	CAP	3,4	5,4	-2,1
	Bac pro	12,8	16,0	-3,2
Energie, métallurgie	CAP	3,4	2,4	1,0
	Bac pro	4,8	4,6	0,2
Génie civil, construction, bois	CAP	30,0	20,2	9,8
	Bac pro	7,3	9,5	-2,2
Hôtellerie, restauration, tourisme	CAP	6,1	4,5	1,6
	Bac pro	6,9	10,2	-3,3
Mécanique et structures métalliques	CAP	12,7	13,7	-1,0
	Bac pro	34,3	24,0	10,3
Secrétariat, communication et information	Bac pro	1,0	1,5	-0,5
	CAP	4,5	7,9	-3,4
Services aux personnes (travail social, santé, animation)	Bac pro	1,8	0,9	0,9
Transport, manutention, magasinage	CAP	3,2	5,6	-2,4
	Bac pro	3,3	2,7	0,7
Possède un permis de conduire	CAP	38,0	19,0	19,0
	Bac pro	55,0	42,0	13,0
Ont obtenu leur diplôme	CAP	82,0	82,0	0,0
	Bac pro	82,0	77,0	5,0
Possède un diplôme plus élevé	CAP	10,6	7,0	3,6
	Bac pro	0,7	0,1	0,6
Possède le brevet des collèges	CAP	54,0	54,0	0,0
	Bac pro	67,7	71,0	-3,3
Très satisfait ou satisfait de leur formation	CAP	89,2	80,6	8,5
	Bac pro	88,2	79,2	8,9
Orientation choisie	CAP	85,2	72,0	13,2
	Bac pro	87,6	70,9	16,7

Lecture : 41 % des apprentis sortants de CAP ont l'âge normal contre 55 % des lycéens.
Champ : sortants de formation en année terminale sur une sélection de spécialités, actifs au moment de l'enquête.
Source : MENESR-DEPP, enquête IVA-IPA 2014.

4. Des caractéristiques corrélées également au fait d'être en emploi

Il s'agit maintenant d'observer si les caractéristiques mises en évidence dans la partie précédente sont liées à la situation d'emploi. Si tel est le cas, le risque est d'attribuer à l'apprentissage un effet dans l'obtention d'un emploi, alors que ce sont les différences de profil entre les apprentis et les lycéens qui expliqueraient leur meilleure insertion professionnelle. Ces variables seront alors intégrées dans un modèle logistique permettant de calculer *in fine* l'effet marginal de l'apprentissage en termes d'emploi. Ce modèle sera exposé dans le chapitre suivant.

La plupart des caractéristiques personnelles étudiées dans la partie précédente sont également corrélées au fait d'être en emploi, que ce soit pour les sortants de CAP ou de baccalauréat professionnel (tableau 3). Ainsi, les hommes sortants de CAP ou de baccalauréat professionnel s'insèrent mieux que les femmes : 46 % des hommes et 40 % des femmes sont en emploi à la fin de leur CAP contre 53 % des sortants et 49 % des sortantes de baccalauréat professionnel. Par ailleurs, les sortants les plus âgés connaissent moins de difficultés à trouver un emploi. Cet avantage de l'âge en termes d'emploi est vrai en CAP quelle que soit la voie suivie, apprentissage ou voie scolaire (voir graphe 1). Les écarts d'insertion selon l'âge sont plus faibles dans le cas du baccalauréat professionnel. En revanche, le taux d'emploi baisse avec l'âge dans chacune des deux voies, plus fortement dans le cas de la voie scolaire. L'avantage des plus âgés est donc issu d'un effet de composition dans le cas du baccalauréat professionnel. Parmi les sortants cherchant du travail, ceux possédant le permis de conduire sont plus souvent en emploi.

Les jeunes étudiés sont sur un support commun de spécialités communes, préparées à la fois par la voie de l'apprentissage et par la voie scolaire. Cependant, il reste des différences dans la prééminence de certaines spécialités préparées plus souvent dans le cadre de l'apprentissage. Et celles-ci peuvent mener davantage à l'emploi. Par exemple, en CAP, les sortants spécialisés en génie civil, construction et bois connaissent un taux d'emploi de 49 % contre 31 % de ceux spécialisés en commerce-vente. Et les apprentis sont plus souvent formés dans la première spécialité et les lycéens dans la deuxième.

Obtenir le diplôme facilite également l'insertion professionnelle. Ainsi les CAP diplômés ont un taux d'emploi de19 points supérieur à celui des non-diplômés ; cet écart s'élève à 15 points dans le cas du baccalauréat professionnel. Les sortants ayant décroché auparavant leur brevet des collèges sont plus souvent en emploi. Par ailleurs, les jeunes détenant un diplôme plus élevé que le diplôme préparé sont plus souvent des apprentis et sont aussi beaucoup plus souvent en emploi. Dans le cas du CAP, la possession d'un tel diplôme permet d'accroître le taux d'emploi de 30 points.

Pour les deux diplômes, les sortants déclarant avoir choisi leur orientation et ceux qui s'estiment satisfaits de leur situation sont plus souvent en emploi sept mois après la fin de leurs études.

Tableau 3

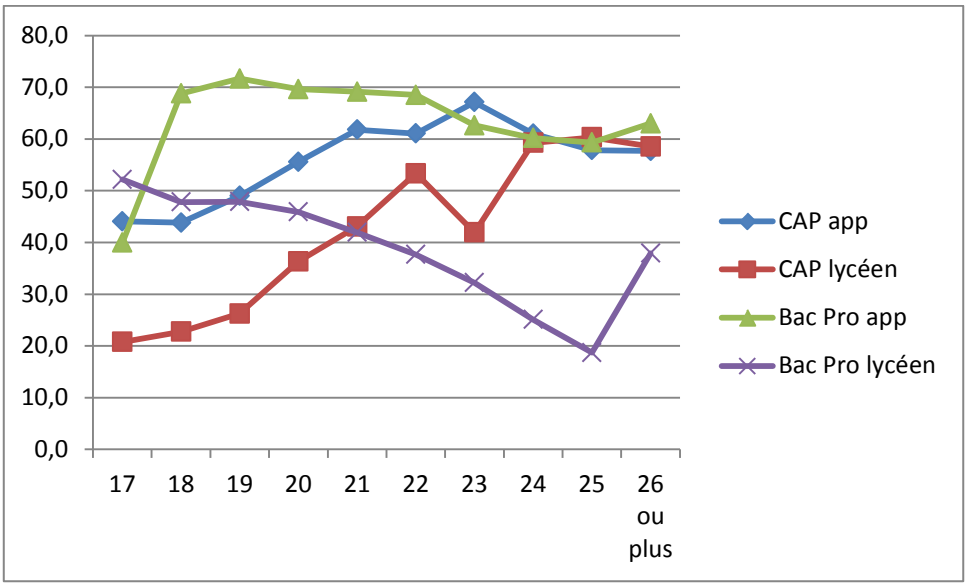
SITUATION VIS-À-VIS DE L'EMPLOI DES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES (%)

		CAP		Bac pro	
		Emploi	Chômage	Emploi	Chômage
Sexe	Hommes	46,5	53,5	53,5	46,5
	Femmes	39,9	60,1	49,4	50,6
Age	Les plus jeunes	37,3	62,7	51	49
	Les moyens	46,1	53,9	53,7	46,3
	Les plus âgés	60	40	57,7	42,3
Permis de conduire	Oui	57,2	42,8	59,6	40,4
	Non	38,5	61,5	46,6	53,4
Spécialité de diplôme	Alimentation et agroalimentaire	42,1	57,9	60	40
	Énergie, métallurgie	49,3	50,7	51,7	48,3
	Génie civil, construction, bois	49,3	50,7	55,8	44,2
	Mécanique et structures métalliques	43,3	56,7	56,1	43,9
	Électricité	36,2	63,8	47,3	52,7
	Transport, manutention, magasinage	62,3	37,7	50,1	49,9
	Commerce, vente	31,4	68,6	47,2	52,8
	Secrétariat, communication et information	nd	nd	40,1	59,9
	Services aux personnes (travail social, santé...)	58,3	41,7	59,5	40,5
	Hôtellerie, restauration, tourisme	44,6	55,4	63,7	36,3
	Coiffure esthétique	37,8	62,2	nd	nd
Obtention du diplôme	Oui	47,7	52,3	55,6	44,4
	Non	29,3	70,7	41,1	58,9
Brevet des collèges	Oui	47,4	52,6	54,5	45,5
	Non	40,8	59,2	47,7	52,3
Plus haut diplôme antérieur	Oui	71,9	28,1	66,2	33,8
	Non	41,8	58,2	52,4	47,6
Orientation choisie	Oui	47,2	52,8	54,6	45,4
	Non	32,2	67,8	46	54
Satisfait de la formation	Très satisfait	52,5	47,5	64,6	35,4
	Satisfait	43,8	56,2	52,5	47,5
	Peu satisfait	30,8	69,2	43,7	56,3
	Pas satisfait	31,4	68,6	44	56

Lecture : 47 % des jeunes hommes sortants de CAP sont en emploi 7 mois après la sortie de CAP, 53 % au chômage.
Note : les plus jeunes regroupent les 17, 18 et 19 ans pour les CAP et les 17, 18 ans pour les bacs pro. De même les moyens sont les jeunes âgés de 20 et 21 ans dans le cas du bac pro et les 19 et 20 ans dans celui du CAP.
Champ : sortants de formation en année terminale sur une sélection de spécialités, actifs au moment de l'enquête.

Graphique 1

TAUX D'EMPLOI EN FONCTION DE L'ÂGE, DU DIPLÔME PRÉPARÉ ET DE LA VOIE SUIVIE (%)



Source : MENESR-DEPP, enquête IVA-IPA 2014.

5. Modèle de régression logistique

Les effets de composition qui viennent d'être mis en évidence peuvent laisser penser que l'impact positif de l'apprentissage sur l'emploi à court terme serait nettement moindre, voire nul, si les apprentis possédaient les mêmes caractéristiques observées que les lycéens. Des régressions linéaires, une par diplôme, vont nous permettre de modéliser cette situation (encadré 3). Ne sont retenues dans le modèle que les variables présentes dans les effets de structure qui, *in fine*, ressortent significativement dans nos modèles. En outre, bien que non corrélé à l'apprentissage, ni dans le cas du CAP ni dans le cas du baccalauréat professionnel, la possession du brevet des collèges est retenue dans le modèle car elle donne une indication sur le niveau scolaire du jeune à la fin du collège[4]. En effet, certaines études (Afsa) mettent en effet en exergue l'importance du niveau scolaire passé dans la réussite scolaire. Par ailleurs, la variable donnant la satisfaction du jeune vis-à-vis de sa formation n'a pas été retenue car il est difficile d'analyser son lien avec l'emploi. Les jeunes en emploi n'auraient-ils pas davantage tendance à se déclarer satisfait de leur formation ?

Après avoir neutralisé les effets de structure et à support de spécialités communes, l'apprentissage garde un effet positif fort sur le fait d'être en emploi, en CAP et en baccalauréat professionnel. La différence entre les deux diplômes tient aux variables qui ressortent comme explicatives.

Dans le cas du CAP, outre l'apprentissage, c'est le sexe, la spécialité de formation, l'âge, la possession du permis de conduire, l'obtention ou non du diplôme, du brevet ou d'un diplôme plus élevé et le fait d'avoir choisi ou non son orientation qui opèrent (tableau 4). La prise en compte de ces variables permet de définir un profil type (via les modalités de référence). Conjugué au calcul des effets marginaux nous estimons qu'à profil identique en CAP, un apprenti a une probabilité d'accéder à l'emploi de 18,5 points

[4] Les caractéristiques de l'entreprise (taille, activité principale…) ainsi que l'impact de l'embauche de l'apprenti chez son maître d'apprentissage n'ont pu être prises en compte dans le modèle du taux d'emploi car ces informations ne sont, par définition, connues que pour les jeunes en emploi et non chez les jeunes au chômage.

supérieurs à un lycéen. La non-prise en compte des effets de structure évaluait cet écart à 22,5 points[5]. Le modèle fournit des effets agissant dans le sens voulu. Ainsi, le fait de réussir son CAP permet d'avoir plus de chances de trouver un emploi. La prise en compte de l'académie où le jeune a effectué sa formation ressort également comme significative (en annexe). Elle diminue alors très légèrement l'effet marginal de l'apprentissage, de 0,5 point. Cependant, il est difficile d'interpréter la variable académie. Elle peut capter non seulement l'offre d'apprentissage dans la région (le nombre de places offertes en CFA) mais aussi le contexte économique régional.

Dans le cas du baccalauréat professionnel, la variable sexe ne ressort pas comme élément explicatif de l'emploi (tableau 5). Cette variable est en effet captée par la spécialité de formation. La possession d'un diplôme plus élevé n'est pas prise en compte car il ne représente pas 1 % des jeunes ayant préparé l'examen. Le modèle sans prise en compte des académies confirme un effet positif fort de l'apprentissage : parmi les jeunes sortants ayant préparé un baccalauréat professionnel, les apprentis ont une probabilité d'être en emploi 7 mois après la fin du baccalauréat professionnel de 21,2 points supérieurs aux jeunes ayant préparé le baccalauréat professionnel par la voie scolaire. Cet écart vaut 21,7 points avant la prise en compte des effets de structure. Les caractéristiques de spécialité de formation, d'obtention du diplôme, d'âge, de possession du brevet des collèges ou du permis de conduire ou bien du fait d'avoir choisi ou subi son orientation ressortent également comme significatives. Ainsi, posséder le permis de conduire permet d'avoir plus facilement un accès à l'emploi (9,6 points de taux d'emploi plus élevé). Rajouter les académies de formation dans le modèle diminue l'impact de l'apprentissage sur l'emploi : l'effet marginal vaut alors 18,5 points. En effet, les caractéristiques régionales de la formation fournissent un élément explicatif fort de l'emploi selon le critère d'AIC sans qu'il soit aisé, là encore, d'en fournir une raison précise. Il faut toutefois préciser que dans le cas du baccalauréat professionnel, l'académie de Paris est assez atypique en termes d'offre d'apprentissage (50 % des baccalauréats professionnels parisiens sont réalisés par la voie de l'apprentissage contre 30 % en moyenne des autres académies). Par ailleurs, la région parisienne présente un taux d'emploi plus élevé que les autres régions. Le taux de chômage de l'Île-de-France vaut 8,8 % au 1er trimestre 2015, soit le plus faible de France avec la Bretagne. C'est pourquoi rajouter l'académie dans le modèle de régression logistique fait diminuer sensiblement l'effet marginal de l'apprentissage dans le cas du baccalauréat professionnel.

[5] C'est-à-dire que la différence en statistique descriptive entre le taux d'emploi des CAP apprentis est de 22,5 points supérieur à celui des lycéens.

Tableau 4

PROBABILITÉ D'ÊTRE EN EMPLOI 7 MOIS APRÈS LA FIN DU CAP (RÉGRESSION LOGISTIQUE)

		Coefficient	Effet marginal	*P_value*
Constante		- 2,481***		< ,0001***
Préparation du CAP en apprentissage	oui	0,835***	18,5288***	< ,0001***
	non	Réf.	Réf.	Réf.
Sexe	Hommes	0,2469***	5,4169***	< ,0001***
	Femmes	Réf.	Réf.	Réf.
Spécialité de formation	Alimentation et agroalimentaire	0,2589***	5,6962***	< ,0001***
	Coiffure esthétique	0,2655***	5,8532***	<,0001***
	Commerce, vente	Réf.	Réf.	Réf.
	Électricité	0,1065*	2,3464*	0,091*
	Énergie, métallurgie	0,3038***	6,7256***	<,0001***
	Hôtellerie, restauration, tourisme	0,4377***	9,6639***	<,0001***
	Mécanique et structures métalliques	0,2455***	5,4136***	<,0001***
	Services aux personnes (travail social, santé, animation)	1,0336***	22,4784***	<,0001***
	Transport, manutention, magasinage	0,8562***	18,7957***	<,0001***
	Génie civil, construction, bois	0,4238***	9,3828***	<,0001***
CAP obtenu	oui	0,6884***	14,8658***	<,0001***
	non	Réf.	Réf.	Réf.
Age à la date d'enquête	17-18 ans	Réf.	Réf.	Réf.
	19-20 ans	0,2182***	4,8023***	<,0001***
	21 ans ou plus	0,4716***	10,5697***	<,0001***
Brevet des collèges obtenu	oui	0,1708***	3,7601***	<,0001***
	non	Réf.	Réf.	Réf.
Possède le permis de conduire	oui	0,3883***	8,7335***	<,0001***
	non	Réf.	Réf.	Réf.
Orientation choisie	oui	0,2497***	5,4745***	<,0001***
	non	Réf.	Réf.	Réf.
Possède un diplôme plus élevé que le CAP	oui	0,85***	18,6042***	<,0001***
	non	Réf.	Réf.	Réf.
Nombre d'observations			20 895	

Lecture : lorsqu'on tient compte du sexe, de la spécialité regroupée de formation, de l'obtention du diplôme, de l'âge à la date d'enquête, de la possession du brevet des collèges, de la possession du permis de conduire, du processus d'orientation et de la possession d'un diplôme plus élevé, l'écart dans la probabilité d'avoir un emploi sept mois après la fin des études entre apprentis et lycéens est de 18,5 points.

*** : significatif à 1 % ; ** : significatif à 5 % ; * : significatif à 10 %.

Champ : sortants de formation en année terminale sur une sélection de spécialités, actifs au moment de l'enquête.

Source : MENESR-DEPP, enquête IVA-IPA 2014.

Tableau 5

PROBABILITÉ D'ÊTRE EN EMPLOI 7 MOIS APRÈS LA FIN DU BACCALAURÉAT PROFESSIONNEL (RÉGRESSION LOGISTIQUE)

		Coefficient	Effet marginal	*P_value*
Constante		- 1,0127***		<,0001***
Préparation du Bac Pro en apprentissage	oui	0,9175***	21,1788***	<,0001***
	non	Réf.	Réf.	Réf.
Spécialité de formation	Alimentation et agroalimentaire	0,3552***	8,1031***	<,0001***
	Secrétariat, communication et information	-0,2646***	-6,1219***	0,0017***
	Commerce, vente	Réf.	Réf.	Réf.
	Électricité	0,00245	0,0567	0,9367
	Énergie, métallurgie	0,1173**	2,7056**	0,0156**
	Hôtellerie, restauration, tourisme	0,6966***	15,6509***	<,0001***
	Mécanique et structures métalliques	0,2714***	6,2609***	<,0001***
	Services aux personnes (travail social, santé, animation)	0,3212***	7,3395***	0,0006***
	Transport, manutention, magasinage	0,0305	0,7053	0,6172
	Génie civil, construction, bois	0,3583***	8,1913***	<,0001***
Bac Pro obtenu	oui	0,5009***	11,7013***	<,0001***
	non	Réf.	Réf.	Réf.
Âge à la date d'enquête	17-18-19 ans	Réf.	Réf.	Réf.
	20-21 ans	-0,0315	-0,7274	0,1487
	22 ans ou plus	-0,2689***	-6,1996***	<,0001***
Brevet des collèges obtenu	oui	0,1669***	3,8715***	<,0001***
	non	Réf.	Réf.	Réf.
Possède le permis de conduire	oui	0,4113***	9,618***	<,0001***
	non	Réf.	Réf.	Réf.
Orientation choisie	oui	0,0714***	1,654***	0,002***
	non	Réf.	Réf.	Réf.
Nombre d'observations		22 621		

Lecture : lorsqu'on tient compte de la spécialité regroupée de formation, de l'obtention du diplôme, de l'âge à la date d'enquête, de la possession du brevet des collèges, de la possession du permis de conduire et du processus d'orientation, l'écart dans la probabilité d'avoir un emploi sept mois après la fin des études entre apprentis et lycéens est de 21,2 points.
*** : significatif à 1 % ; ** : significatif à 5 % ; * : significatif à 10 %.
Champ : sortants de formation en année terminale sur une sélection de spécialités, actifs au moment de l'enquête.
Source : MENESR-DEPP, enquête IVA-IPA 2014.

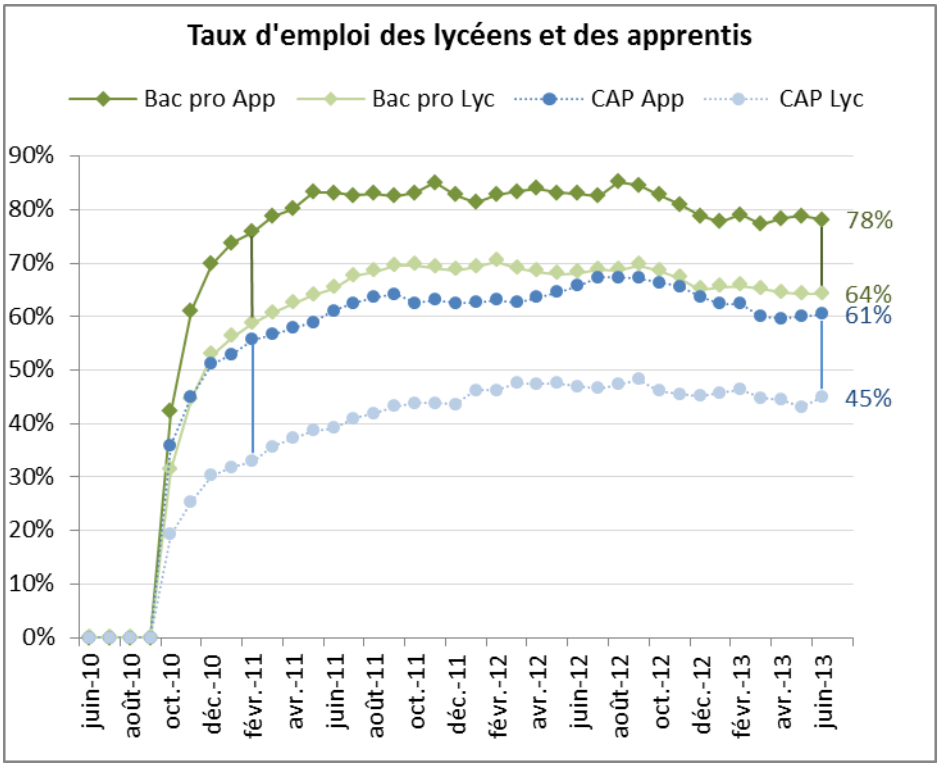
Encadré 3

LES MODÈLES LOGISTIQUES

Afin de comparer les deux populations d'intérêt (apprentis et lycéens) en tenant compte des caractéristiques scolaires et sociales qui les distinguent, nous avons recours à des régressions logistiques pour chaque diplôme, CAP et baccalauréat professionnel. Nous complétons les résultats de ces régressions par le calcul d'« effets marginaux » (cf. Afsa, 2014, pour une autre application à partir d'une étude sur le panel DEPP 1995 consacrée au décrochage). Pour un individu donné, est calculée la variation de la probabilité portant sur la variable d'intérêt (avoir un emploi) lorsqu'une variable explicative *x* varie, les autres variables restant constantes. Pour obtenir l'effet marginal moyen, on fait la moyenne des *n* différences individuelles, *n* étant la taille de l'échantillon.

Encadré 4

GÉNÉRATION



Source : Céreq, enquête Génération 2010. Traitement : DEPP.

Le fort écart des taux d'emploi entre apprentis et lycéens observés seulement sept mois après la sortie du système éducatif tend à se réduire avec le temps du processus d'insertion. L'enquête Génération 2010 du Céreq permet de mesurer l'emploi des jeunes à plus long terme, mois par mois jusqu'à trois ans après la fin de formation. Il s'agit là de sortants pendant l'année 2010, interrogés en 2013. C'est donc une cohorte de sortants différente de la population retenue pour cet article, et l'on sait que la conjoncture économique impacte fortement l'insertion des jeunes (on le voit d'ailleurs sur les taux d'emploi mensuels de cette cohorte, qui baissent à partir de la mi-2012 au lieu de suivre une augmentation continuelle sur les trois ans comme dans la génération 2004). Cette mise en perspective du processus d'insertion confirme l'avantage des apprentis, mais inciterait à le relativiser légèrement à long terme. Après trois ans de cheminement dans la vie active, les taux d'emploi augmentent par rapport à ceux observés à sept mois de façon un peu plus marquée chez les lycéens. Pour eux, le processus d'insertion est manifestement plus long que pour les apprentis. Il reste toutefois, à l'issue des trois ans, 14 points d'écart entre les deux voies de formation pour les sortants de terminale professionnelle, et 16 points pour les jeunes qui sortent d'un CAP, contre respectivement 17 et 23 points à sept mois. Il pourrait être intéressant de poursuivre l'analyse sur les enquêtes à 7 et 10 ans, tout en gardant à l'esprit que, plus on allonge la fenêtre d'observation plus on estompe le marquage des conditions initiales (i.e la voie de formation).

Conclusion

L'étude de l'insertion professionnelle des apprentis et des lycéens a été conduite de la manière la plus comparable possible. Ainsi, l'étude est menée sur les spécialités de formation communes aux apprentis et aux lycéens, à diplôme donné. La comparaison apprentis-lycéens n'avait jamais été réalisée, à notre connaissance, à spécialité commune. Cette analyse est en outre menée à partir de l'enquête IVA-IPA permettant de réaliser l'étude sur plus de 20 000 jeunes sortis de CAP et plus de 22 000 sortants de baccalauréat professionnel en été 2013. Les jeunes sont tous interrogés sur leur situation vis-à-vis de l'emploi sept mois après la sortie de leurs études, en février 2014. Leur insertion professionnelle se situe donc dans la même conjoncture économique.

En tenant compte des différences de caractéristiques entre apprentis et lycéens, l'apprentissage reste un facteur explicatif fort du taux d'emploi sept mois après la sortie d'un CAP ou d'un baccalauréat professionnel. Le taux d'emploi des apprentis est alors supérieur à celui des lycéens, de 18 points dans le cas du CAP et de 21 points dans le cas du baccalauréat professionnel. Ces écarts sont observés sept mois après la sortie de formation et peuvent évoluer par la suite au cours de l'insertion professionnelle (encadré 4).

Une amélioration possible de notre étude serait d'intégrer un indicateur de contexte économique local (taux d'emploi département par exemple) afin de capter la partie offre de travail de la région. La comparaison de l'insertion professionnelle des apprentis et des lycéens pourrait être également poursuivie en modélisant la qualité de l'emploi occupé (par exemple en part de CDI) ou encore le fait d'être embauché dans l'entreprise formatrice. Par ailleurs, d'autres sources de données pourraient être exploitées afin d'explorer plus finement les raisons d'entrée en apprentissage. Par exemple, les panels DEPP fournissent des informations riches sur les ressources financières des familles des élèves ainsi que sur leur implication dans la scolarité de leur enfant.

Bibliographie

Abriac D., Rathelot R. et Sanchez R (2009), « L'apprentissage permet-il une meilleur insertion sur le marché du travail? », *Formations et emploi, Insee Références.*

Afsa C. (2014), « Qui décroche ? », *Éducation & Formations*, n° 84, p. 9-19.

Alet E. et Bonnal L. (2013), « L'apprentissage : un impact positif sur la réussite scolaire des niveaux V », *Économie et Statistiques*, n° 454, p. 3-22.

Arrighi J.-J., Joseph O. (2005), « L'apprentissage : une idée simple, des réalités diverses », *Bref*, n° 223.

Barret C., Ryk F., Volle N. (2014), « Enquête 2013 auprès de la Génération 2010. Face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplôme », *Bref*, n° 319.

Bonnal L, Fleury L., Rochard MB (1999), « L'insertion professionnelle des apprentis et lycéens professionnels : des emplois proches des formations suivies, une enquête réalisée en région Centre », *Économie et Statistiques*, n°323, p. 3-30.

Bonnal L., Fougère D. et Sérandon A. (1997), « Evaluating the impact of french public employment policies on individual labour market histories », *Review of Economic Studies*, n° 64 (4), p. 683-713.

Bonnal L, Mendes S., Sofer C (2003), « Comparaison de l'accès au premier emploi des apprentis et lycéens », *Annales d'économie et statistiques,* n° 70, p. 31-52.

Kerjosse R. (2015), « Baisse de l'apprentissage en 2013 », *Note d'Information* n°3

Leduc-Petitgas C. (2013), « Le devenir en 2012 des lycéens et apprentis de l'académie d'Orléans-Tours 7 mois après leur sortie du système éducatif », *Stats infos,* n°01.

Le Rhun B. et Minni C (2012), « Insertion des jeunes sur le marché du travail : évolution récente du chômage selon le niveau de diplôme », *Note d'Information,* n°12-09.

Le Rhun B et Poulet P « Diplômes et insertion professionnelle » (2011), in *France Portrait Social, Édition 2011,* Insee.

Marchal N (2015), « En février 2014, 62 % des apprentis ont un emploi sept mois après la fin de leur formation », *Note d'Information,* n° 14.

Marchal N (2015), « En février 2014, 44 % des jeunes sortants de lycée ont un emploi sept mois après la fin de leurs études », *Note d'Information* n°15

Simmonet V. et Ulrich V. (2000), « La formation professionnelle et l'insertion sur le marché du travail : l'efficacité du contrat d'apprentissage», *Économie et Statistiques,* n° 337-338, p. 81-95.

Sollogoub M. et Ulrich V. (1999), « Les jeunes en apprentissage ou en lycée professionnel, une mesure quantitative et qualitative de leur insertion sur le marché du travail », *Économie et Statistiques* n°323, p. 31-52.

Annexe 1

Détails du support commun de spécialités communes retenues dans l'étude

CAP		Nombre de sortants	
Spécialité regroupée	**Formation**	**App.**	**Lycéen**
Alimentation et agroalim	GLACIER FABRICANT	6	4
	AGENT POLYVALENT DE RESTAURATION	120	576
	CUISINE	1288	352
	CHOCOLATIER CONFISEUR	133	22
	PATISSIER	1002	83
Coiffure esthétique	COIFFURE	767	373
	ESTHETIQUE COSMETIQUE PARFUMERIE	126	131
Commerce, vente	EMPLOYE DE COMMERCE MULTI-SPECIALITES	211	506
	EMPLOYE DE VENTE SPECIALISE OPTION A : PRODUITS ALIMENTAIRES	759	137
	EMPLOYE DE VENTE SPECIALISE OPTION B : PRODUITS D'EQUIPEMENT COURANT	494	447
	VENDEUR-MAGASINIER EN PIECES DE RECHANGE ET EQUIPEMENTS AUTOMOBILES	23	46
	FLEURISTE	168	64
	EMPLOYE DE VENTE SPECIALISE OPTION D : LIBRAIRIE-PAPETERIE-PRESSE	7	6
Électricité	METIERS DE L'ENSEIGNE ET DE LA SIGNALETIQUE	2	8
	PREPARATION ET REALISATION D'OUVRAGES ELECTRIQUES	484	361
Énergie, métallurgie	CONDUITE DE SYSTEMES INDUSTRIELS OPT. PRODUCTION, TRANSFORMATION METAUX	5	15
	ART ET TECHNIQUES DE LA BIJOUTERIE-JOAILLERIE OPTION BIJOUTERIE-JOAILLERIE	9	12
	ART ET TECHNIQUES DE LA BIJOUTERIE-JOAILLERIE OPTION BIJOUTERIE-SERTISSAGE	3	9
	ARTS ET TECHNIQUES DU VERRE OPTION DECORATEUR	2	1
	ARTS DU VERRE ET DU CRISTAL	1	2
	COMPOSITES, PLASTIQUES CHAUDRONNES	4	7
	FROID ET CLIMATISATION	43	17
	INSTALLATEUR THERMIQUE	419	79
Génie civil, construction, bois	MAINTENANCE DE BATIMENTS DE COLLECTIVITES	59	98
	CONSTRUCTEUR EN CANALISATIONS DES TRAVAUX PUBLICS	131	12
	CONDUCTEUR D'ENGINS : TRAVAUX PUBLICS ET CARRIERES	276	68
	TAILLEUR DE PIERRE- MARBRIER DU BATIMENT ET DE LA DECORATION	44	11
	MACON	877	160
	COUVREUR	362	26
	CONSTRUCTEUR EN BETON ARME DU BATIMENT	27	10
	STAFFEUR ORNEMANISTE	5	8
	INSTALLATEUR SANITAIRE	502	182
	CARRELEUR MOSAISTE	229	46
	PEINTRE-APPLICATEUR DE REVETEMENT	549	212
	MENUISIER ALUMINIUM-VERRE	58	25
	PLATRIER-PLAQUISTE	233	36
	EBENISTE	30	78
	CHARPENTIER BOIS	269	35
	CONSTRUCTEUR BOIS	48	27
	MENUISIER FABRICANT DE MENUISERIE, MOBILIER ET AGENCEMENT	392	245
	MENUISIER INSTALLATEUR	252	36

CAP		Nombre de sortants	
Hôtellerie, restauration, tourisme	SERVICES HOTELIERS	15	91
	RESTAURANT	744	198
	SERVICES EN BRASSERIE-CAFE	98	46
Mécanique et structures métalliques	CONDUITE DE SYSTEMES INDUSTRIELS OPTION FABRICATION-ASSEMBLAGE	8	43
	HORLOGERIE	7	16
	MAINTENANCE DES MATERIELS OPTION TRACTEURS ET MATERIELS AGRICOLES	27	8
	MAINTENANCE DES MATERIELS OPTION MATERIELS DE TRAVAUX PUBLICS ET DE MANUTENTION	25	18
	MAINTENANCE DE MATERIELS OPTION MATERIELS DE PARCS ET JARDINS	53	67
	MAINTENANCE DES VEHICULES AUTOMOBILES OPTION VEHICULES PARTICULIERS	573	185
	MAINTENANCE DES VEHICULES AUTOMOBILES OPTION VEHICULES INDUSTRIELS	74	26
	MAINTENANCE DES VEHICULES AUTOMOBILES OPTION MOTOCYCLES	82	26
	REPARATION ENTRETIEN DES EMBARCATIONS DE PLAISANCE	6	11
	FERRONNIER	3	11
	MECANICIEN CELLULES D'AERONEFS	11	3
	SERRURIER METALLIER	269	180
	PEINTURE EN CARROSSERIE	361	141
	REPARATION DES CARROSSERIES	222	107
	REALISATION EN CHAUDRONNERIE INDUSTRIELLE	58	69
Services aux personnes (travail social, santé...)	ORTHO-PROTHESISTE	2	1
	PODO-ORTHESISTE	1	1
	PETITE ENFANCE	649	580
Transport, manutention, magasinage	AGENT D'ENTREPOSAGE ET DE MESSAGERIE	23	140
	CONDUCTEUR ROUTIER "MARCHANDISES"	368	219
	DEMENAGEUR SUR VEHICULE UTILITAIRE LEGER	12	7
	TRANSPORT FLUVIAL	9	9
Ensemble		14119	6776

Bac pro		Nombre de sortants	
Spécialité regroupée	**Formation**	App.	Lycéens
Alimentation et agroalim	BOUCHER CHARCUTIER TRAITEUR	13	23
	BOULANGER-PÂTISSIER	82	196
Commerce, vente	COMMERCE	1203	3849
	POISSONNIER ECAILLER TRAITEUR	9	3
	ACCUEIL - RELATION CLIENTS ET USAGERS	252	1225
Électricité	AERONAUTIQUE OPTION MECANICIEN, SYSTEMES-AVIONIQUE	12	7
	ELECTROTECHNIQUE ENERGIE EQUIPEMENTS COMMUNICANTS	694	2573
	TECHNICIEN DU FROID ET DU CONDITIONNEMENT D'AIR	40	245
Énergie, métallurgie	FONDERIE	2	6
	ARTISANAT ET METIERS D'ART OPTION : METIERS DE L'ENSEIGNE ET DE LA SIGNALETIQUE	9	27
	PLASTIQUES ET COMPOSITES	15	64
	TECHNICIEN EN INSTALLATION DES SYSTEMES ENERGETIQUES ET CLIMATIQUES	132	429
	TECHNICIEN DE MAINTENANCE DES SYSTEMES ENERGETIQUES ET CLIMATIQUES	113	281
Génie civil, construction, bois	TRAVAUX PUBLICS	143	140
	TECHNICIEN DU BATIMENT : ORGANISATION ET REALISATION DU GROS ŒUVRE	80	261
	INTERVENTIONS SUR LE PATRIMOINE BATI	13	32
	MENUISERIE ALUMINIUM-VERRE	18	95
	AMENAGEMENT ET FINITIONS DU BATIMENT	33	242
	TECHNICIEN CONSTRUCTEUR BOIS	46	148
	TECHNICIEN MENUISIER AGENCEUR	73	533
	TECHNICIEN DE SCIERIE	4	3
	TECHNICIEN DE FABRICATION BOIS ET MATERIAUX ASSOCIES	13	85
Hôtellerie, restau.	RESTAURATION	395	1728
Mécanique et structures métalliques	PRODUCTIQUE MECANIQUE OPTION DECOLLETAGE	3	9
	MAINTENANCE DES EQUIPEMENTS INDUSTRIELS	266	1086
	MAINTENANCE NAUTIQUE	13	78
	TECHNICIEN D'USINAGE	94	355
	TECHNICIEN OUTILLEUR	16	29
	MAINTENANCE DE VEHICULES AUTOMOBILES OPTION : VOITURES PARTICULIERES	700	1044
	MAINTENANCE DE VEHICULES AUTOMOBILES OPTION : VEHICULES INDUSTRIELS	88	165
	MAINTENANCE DE VEHICULES AUTOMOBILES OPTION : MOTOCYCLES	53	137
	MAINTENANCE DES MATERIELS OPTION A AGRICOLES	82	78
	MAINTENANCE DES MATERIELS OPTION B TRAVAUX PUBLICS ET MANUTENTION	93	85
	MAINTENANCE DES MATERIELS OPTION C PARCS ET JARDINS	47	72
	AERONAUTIQUE OPTION MECANICIEN, SYSTEMES-CELLULE	63	24
	OUVRAGES DU BATIMENT : METALLERIE	20	112
	TECHNICIEN AEROSTRUCTURE	26	15
	REPARATION DES CARROSSERIES	113	310
	TECHNICIEN EN CHAUDRONNERIE INDUSTRIELLE	228	360
	CONSTRUCTION DES CARROSSERIES	5	11
Secrétariat, communication et information	ARTISANAT ET METIERS D'ART OPTION : COMMUNICATION GRAPHIQUE	15	111
	PRODUCTION IMPRIMEE	13	70
	PRODUCTION GRAPHIQUE	32	82
Services aux personnes	OPTIQUE LUNETTERIE	25	76
	PROTHESE DENTAIRE	64	69
Transport…	LOGISTIQUE	177	418
Ensemble		5630	16991

Annexe 2

Logit avec prise en compte des académies

Pour le CAP		Coefficient	Effet marginal	*P_value*
Constante		-1,9085***		<,0001***
Préparation du CAP en apprentissage	oui	0,8355***	18,0263***	<,0001***
	non	Réf.	Réf.	Réf.
Sexe	Hommes	0,2803***	5,9653***	<,0001***
	Femmes	Réf.	Réf.	Réf.
Spécialité de formation	Alimentation et agroalimentaire	0,1964***	4,1922***	0,0010***
	Coiffure esthétique	0,2175***	4,6488***	0,0030***
	Commerce, vente	Réf.	Réf.	Réf.
	Électricité	0,0388	0,8273	0,6836
	Énergie, métallurgie	0,2592**	5,5604**	0,0111**
	Hôtellerie, restauration, tourisme	0,4229***	9,0541***	<,0001***
	Mécanique et structures métalliques	0,2174***	4,6489***	0,0016***
	Services aux personnes (travail social, santé, animation)	0,9674***	20,4915***	<,0001***
	Transport, manutention, magasinage	0,6971***	14,9253***	<,0001***
	Génie civil, construction, bois	0,3857***	8,2792***	<,0001***
CAP obtenu	oui	0,6484***	13,6417***	<,0001***
	non	Réf.	Réf.	Réf.
Age à la date d'enquête	17-18 ans	Réf.	Réf.	Réf.
	19-20 ans	0,1976***	4,2211***	<,0001***
	21 ans ou plus	0,3699***	8,0136***	<,0001***
Brevet des collèges obtenu	oui	0,1292***	2,7591***	<,0001***
	non	Réf.	Réf.	Réf.
Possède le permis de conduire	oui	0,3713***	8,0849***	<,0001***
	non	Réf.	Réf.	Réf.
Orientation choisie	oui	0,2368***	5,0388***	<,0001***
	non	Réf.	Réf.	Réf.
Possède un diplôme plus élevé que le CAP	oui	0,7040***	15,2795***	<,0001***
	non	Réf.	Réf.	Réf.
Académies	prise en compte dans le modèle			
Nombre d'observations		**20 895**		

Lecture : lorsqu'on tient compte du sexe, de la spécialité regroupée de formation, de l'obtention du diplôme, de l'âge à la date d'enquête, de la possession du brevet des collèges, de la possession du permis de conduire, du processus d'orientation, de la possession d'un diplôme plus élevé et de l'académie de formation, l'écart dans la probabilité d'avoir un emploi sept mois après la fin des études entre apprentis et lycéens est de 18 points.

*** : significatif à 1 % ; ** : significatif à 5 % ; * : significatif à 10 %.

Champ : sortants de formation en année terminale sur une sélection de spécialités, actifs au moment de l'enquête.

Source : MENESR-DEPP, enquête IVA-IPA 2014.

pour le Bac pro		Coefficient	Effet marginal	*P_value*
Constante		-0,6497***		<,0001***
Préparation du Bac Pro en apprentissage	oui	0,8152***	18,4963***	<,0001***
	non	Réf.	Réf.	Réf.
Spécialité de formation	Alimentation et agroalimentaire	0,3284***	7,3266***	0,0053***
	Secrétariat, communication et information	-0,2715**	-6,1418**	0,0259**
	Commerce, vente	Réf.	Réf.	Réf.
	Électricité	0,0164	0,3704	0,7123
	Énergie, métallurgie	0,1517**	3,4123**	0,0301**
	Hôtellerie, restauration, tourisme	0,6954***	15,2536***	<,0001***
	Mécanique et structures métalliques	0,2951***	6,6464***	<,0001***
	Services aux personnes (travail social, santé, animation)	0,3164**	7,0635**	0,0183**
	Transport, manutention, magasinage	0,0491	1,1082	0,5757
	Génie civil, construction, bois	0,4557***	10,1164***	<,0001***
Bac Pro obtenu	oui	0,5053***	11,542***	<,0001***
	non	Réf.	Réf.	Réf.
Age à la date d'enquête	17-18-19 ans	Réf.	Réf.	Réf.
	20-21 ans	-0,0297	-0,67	0,3461
	22 ans ou plus	-0,1995***	-4,504***	0,0007***
Brevet des collèges obtenu	oui	0,1347***	3,0513***	<,0001***
	non	Réf.	Réf.	Réf.
Possède le permis de conduire	oui	0,4309***	9,8375***	<,0001***
	non	Réf.	Réf.	Réf.
Orientation choisie	oui	0,092***	2.0840***	0,0058***
	non	Réf.	Réf.	Réf.
Académies	prise en compte dans le modèle			
Nombre d'observations		**22 621**		

Lecture : lorsqu'on tient compte de la spécialité regroupée de formation, de l'obtention du diplôme, de l'âge à la date d'enquête, de la possession du brevet des collèges, de la possession du permis de conduire, du processus d'orientation et de l'académie de formation, l'écart dans la probabilité d'avoir un emploi sept mois après la fin des études entre apprentis et lycéens est de 18,5 points.

*** : significatif à 1 % ; ** : significatif à 5 % ; * : significatif à 10 %.

Champ : sortants de formation en année terminale sur une sélection de spécialités, actifs au moment de l'enquête.

Source : MENESR-DEPP, enquête IVA-IPA 2014.

Annexe 3

Questionnaire

3 – Au 1er février 2014 êtes-vous ?

(Une seule réponse possible)

☐ 1 – Élève, étudiant (vous poursuivez des études au collège, lycée, CNED, Université, ...)

Si vous cochez la case 1, allez directement à la question 4

☐ 2 – Apprenti (en contrat d'apprentissage dans un CFA, ...)

Si vous cochez la case 2, allez directement à la question 4

☐ 3 – En emploi (y compris contrat de professionnalisation, CAE, CDD, ...)

Si vous cocher la case 3, aller directement à la question 10

☐ 4 – En stage de formation

Si vous cochez la case 4, allez directement à la question 8

☐ 5 – Sans emploi et à la recherche d'un emploi

Si vous cochez la case 5, allez directement à la question 8

☐ 6 – Sans emploi et vous n'en cherchez pas

Si vous cochez la case 6, allez directement à la question 7

4 – Vous êtes en contrat d'apprentissage ou vous poursuivez des études *(plusieurs réponses possibles)*

☐ 1 – Par choix ?

☐ 2 – Parce que vous avez échoué à l'examen ?

☐ 3 – Parce que vous avez besoin d'une qualification supplémentaire pour le métier que vous voulez exercer ?

☐ 4 – Parce que vous n'avez pas trouvé d'emploi ?

☐ 5 – Autre, *précisez :*

5 – Quel diplôme préparez-vous ?

6 – Dans quelle spécialité ?

Aller à la question 24

7 – Si vous êtes sans emploi et n'en cherchez pas, est-ce parce que *(plusieurs réponses possibles)*

☐ 1 – Vous êtes dans l'attente d'une autre formation (stage, reprise d'études...)

☐ 2 – Vous êtes dans l'attente d'un poste qui doit se libérer dans les deux mois à venir

☐ 3 – Vous attendez un contrat d'intérim

☐ 4 – Vous avez des problèmes temporaires de santé

☐ 5 – Vous élevez votre enfant ou vous êtes en attente d'un événement (mariage, naissance d'un enfant...)

☐ 6 – Vous envisagez de changer de ville ou de région, de travailler à l'étranger, de créer votre entreprise...

☐ 7 – Autre(s) raison(s), *précisez :*

Aller à la question 24

8 – Vous êtes en stage de formation ou sans emploi et vous cherchez un emploi, êtes-vous actuellement en contact avec... *(plusieurs réponses possibles)*

☐ 1 – Pôle Emploi ?

☐ 2 – Une mission locale ?

☐ 3 – Une PAIO ? (permanence d'accueil, d'information et d'orientation)

☐ 4 – Une autre structure ?

9 – Quelles sont les démarches que vous avez entreprises pour chercher un emploi ?

(plusieurs réponses possibles)

☐ 1 – Vous vous êtes inscrit(e) à Pôle Emploi

☐ 2 – Vous vous êtes inscrit(e) dans une agence d'intérim

☐ 3 – Vous faites intervenir des relations personnelles

☐ 4 – Vous avez consulté les petites annonces

☐ 5 – Vous avez participé à des actions organisées par une mission locale, une PAIO, un service municipal ou une association d'aide à l'insertion professionnelle

☐ 6 – Vous avez envoyé une candidature spontanée par courrier, vous avez pris contact directement avec des entreprises

☐ 7 – Vous avez pris contact avec l'entreprise dans laquelle vous avez été apprenti, ou stagiaire

☐ 8 – Vous avez repris contact avec des chambres de métiers, de commerce et d'industrie, d'agriculture

☐ 9 – Vous n'avez entrepris aucune démarche particulière

☐ 10 – Autre(s), *précisez :*

Aller à la question 24

10 – Vous êtes en emploi au 1er février 2014, quel est le statut de votre emploi ? *(une seule réponse possible)*

- ☐ 1 – Contrat de professionnalisation
- ☐ 2 – Autre contrat aidé (CUI, VIA, VIE)
- ☐ 3 – Contrat d'intérim
- ☐ 4 – Contrat à durée déterminée (CDD) de moins de 6 mois
- ☐ 5 – Contrat à durée déterminée (CDD) de 6 mois ou plus
- ☐ 6 – Contrat à durée indéterminée (CDI)
- ☐ 7 – Fonctionnaire ou agent public
- ☐ 8 – Aide familial(e)
- ☐ 9 – Installé(e) à votre compte
- ☐ 10 – Engagé(e) dans l'armée

11 – Quel est l'intitulé de votre emploi ? *(exemples : dessinateur, électricien, agent de service hospitalier...)*

12 – Vous travaillez *(une seule réponse possible)*

- ☐ 1 – Dans une entreprise privée
- ☐ 2 – Dans une entreprise publique (EDF, SNCF, La Poste, ...)
- ☐ 3 – Dans la fonction publique (État, collectivités locales, hôpitaux publics)

13 – Vous travaillez *(une seule réponse possible)*

- ☐ 1 – À plein temps
- ☐ 2 – À temps partiel supérieur ou égal à un mi-temps
- ☐ 3 – À temps partiel inférieur à un mi-temps

14 – Combien d'heures par semaine travaillez-vous ?

☐☐ Heures

15 – Quel est votre salaire mensuel ? *(salaire net, primes comprises, montant arrondi en euros)*

☐☐☐☐ Euros

16 – Avant cet emploi, avez-vous déjà travaillé dans cette entreprise *(job d'été, stage, entreprise où vous étiez apprenti)*

- ☐ 1 – Oui
- ☐ 2 – Non

17 – Combien y a-t-il de salariés de votre entreprise sur votre lieu de travail ?

- ☐ 1 – Moins de 10 salariés
- ☐ 2 – De 10 à 49 salariés
- ☐ 3 – 50 salariés et plus
- ☐ 4 – Ne sait pas

18 – Quelle est la fonction principale de votre emploi ? *(une seule réponse possible)*

- ☐ 1 – Production, fabrication, chantier, exploitation
- ☐ 2 – Installation, réglage, réparation, maintenance
- ☐ 3 – Sécurité, gardiennage, police, armée
- ☐ 4 – Nettoyage, entretien ménager
- ☐ 5 – Transport, manutention, magasinage, logistique
- ☐ 6 – Secrétariat, guichet, saisie, standard, accueil
- ☐ 7 – Gestion, comptabilité, fonction administrative
- ☐ 8 – Commerce, vente, technico-commercial
- ☐ 9 – Informatique, études, méthodes
- ☐ 10 – Enseignement, travail d'animation, travail social
- ☐ 11 – Soins aux personnes
- ☐ 12 – Coiffure, esthétique
- ☐ 13 – Autres services aux personnes, garde d'enfants
- ☐ 14 – Autre(s) cas, *précisez :*

19 – Si vous êtes salarié(e) d'entreprise, quelle est votre classification professionnelle? *(une seule réponse possible)*

- ☐ 1 – Manœuvre, ouvrier spécialisé
- ☐ 2 – Ouvrier qualifié ou hautement qualifié
- ☐ 3 – Employé
- ☐ 4 – Technicien, dessinateur, VRP
- ☐ 5 – Agent de maîtrise
- ☐ 6 – Ingénieur, cadre
- ☐ 7 – Autre, *précisez :*

20 – Quelle est l'activité de votre entreprise ? *(Exemples : boulangerie, imprimerie, banque, ...)*

21 – Dans quelle grande branche la classez-vous ? *(une seule réponse possible)*

- ☐ 1 – Agriculture
- ☐ 2 – Bâtiment du gros œuvre (maçonnerie, ...), travaux publics
- ☐ 3 – Bâtiment du second œuvre (menuiserie, chauffage, élect.)
- ☐ 4 – Industrie mécanique, électricité, métallurgie
- ☐ 5 – Industries agro-aliment. (boulangerie, boucherie, ...)
- ☐ 6 – Autres industries (bois, textile, chimie, graphique, ...)
- ☐ 7 – Transports (routier, ferroviaire, maritime, aérien)
- ☐ 8 – Immobilier, commerce
- ☐ 9 – Réparation automobile
- ☐ 10 – Hôtellerie, restauration
- ☐ 11 – Administration ou collect. territoriale (mairie, ...)
- ☐ 12 – Enseignement, santé
- ☐ 13 – Services aux particuliers
- ☐ 14 – Services aux entreprises
- ☐ 15 – Banques, assurances
- ☐ 16 – Autre, *précisez :*

22 – Coordonnées de l'entreprise

Nom :

Adresse :

Ville :

Code postal : |_|_|_|_|_|

23 – Quelles sont les démarches qui vous ont permis d'obtenir votre emploi ? *(plusieurs réponses possibles)*

- ☐ 1 – Vous vous êtes inscrit(e) à Pôle Emploi
- ☐ 2 – Vous vous êtes inscrit(e) dans une agence d'intérim
- ☐ 3 – Vous avez fait intervenir des relations personnelles
- ☐ 4 – Vous avez consulté les petites annonces
- ☐ 5 – Vous avez pris contact avec une mission locale, une PAIO (permanence d'accueil, d'information et d'orientation), un service municipal ou une association d'aide à l'insertion professionnelle
- ☐ 6 – Vous avez envoyé une candidature spontanée par courrier, vous avez pris contact directement avec des entreprises
- ☐ 7 – Vous avez repris contact avec l'entreprise dans laquelle vous avez été apprenti, ou stagiaire
- ☐ 8 – Vous avez pris contact avec des chambres de métiers, de commerce et d'industrie, d'agriculture
- ☐ 9 – Autre(s) cas, *(précisez)* :

24 – Que pensez-vous de la formation que vous avez reçue ? diriez-vous qu'elle est... *(une seule réponse possible)*

☐ 1 – Très satisfaisante ☐ 2 – Satisfaisante ☐ 3 – Peu satisfaisante ☐ 4 – Pas satisfaisante

25 – L'orientation que vous avez suivie correspond-elle à ce que vous vouliez faire ?

☐ 1 – Oui ☐ 2 – Non

26 – (Si oui) était-ce un choix personnel ?

☐ 1 – Oui ☐ 2 – Non

27 – Avez-vous disposé d'informations suffisantes pour pouvoir choisir votre orientation ?

☐ 1 – Oui ☐ 2 – Non

28 – Les stages ou formation en entreprise ont-ils été utiles ?

☐ 1 – Oui ☐ 2 – Non

29 – Que pensez-vous de votre situation actuelle ? Que souhaitez-vous faire dans le futur ? Aurez-vous besoin de renforcer votre formation, et si oui, quelle sera votre stratégie pour l'organiser ?

Merci de renvoyer ce questionnaire à votre ancien établissement avant le 24 février 2014
(académie de la Réunion : 24 mars 2014)

Effet à terme de l'apprentissage : le début de carrière des ex-apprentis est-il plus favorable que celui des ex-lycéens professionnels ?

Benoit Cart[*], *Alexandre Léné*[**]

1. Introduction

1.1. Problématique

Plusieurs travaux ont relevé un effet manifeste de l'apprentissage sur l'insertion professionnelle des sortants de formation initiale (Bonnal *et al.*, 2003 ; Simonnet et Ulrich, 2000 ; Sollogoub et Ulrich, 1999). Cet effet est toutefois variable selon le niveau de formation de ces sortants. En termes d'accès à l'emploi (vitesse d'accès au premier emploi, temps passé en emploi), l'apprentissage constitue un avantage d'autant plus faible que le niveau de formation augmente. Il est notablement plus efficace pour permettre l'accès au marché du travail des jeunes sortant avec des niveaux de formation inférieurs ou égal au bac (Cart et Joseph, 2013). Cependant cet avantage provient en partie de l'effet « contact » entre l'apprenti et l'entreprise (Sollogoub et Ulrich, 1999). Celui-ci perd progressivement de sa pertinence car la majorité des apprentis finit par quitter l'entreprise formatrice, à l'issue du contrat ou dans les mois qui suivent (Cart et Léné, 2014).

Au-delà de cet effet « contact », subsiste-t-il alors un avantage pour les ex-apprentis ? Leur début de carrière professionnelle serait-il plus favorable ? On peut en effet se demander si sur le moyen terme, cet éventuel avantage des apprentis ne serait pas limité par le caractère spécifique de la formation reçue. Une formation plus générale peut faciliter l'adaptabilité et la mobilité, qu'elle soit horizontale – changement de poste ou d'entreprise – ou verticale – promotion et prises de responsabilités – (Stankiewicz et Hanchane, 2004).

C'est à cette question que nous allons tenter de répondre, en nous intéressant à plusieurs indicateurs, qui pourraient rendre compte de cet avantage : la relation entre la formation et l'emploi occupé, les promotions, l'évolution salariale. Nous utilisons pour ce faire l'enquête Génération 2004 à 7 ans, qui s'intéresse aux sept premières années de vie active d'un échantillon de jeunes quittant la formation initiale en 2004. Ils ont été interrogés 3 fois : une première fois en 2007, une deuxième fois en 2009 puis une dernière fois en 2011. Cette enquête retrace donc les trajectoires d'insertion pendant leurs sept premières années de vie active, d'un peu plus de 12 000 jeunes sortis du système éducatif en 2004, tous niveaux de formation confondus. Ce dispositif d'enquêtes présente ainsi l'avantage de suivre une cohorte de primo-sortants du système éducatif au cours de leurs sept premières années sur le marché du travail.

1.2. Méthodologie

Nous avons fait le choix de nous intéresser aux sortants des niveaux de formation pour lesquels l'avantage en termes d'insertion est démontré (cf. travaux cités supra). Ces formations répondent aussi à la logique traditionnelle de l'apprentissage : permettre l'accès à la qualification pour des jeunes en

[*] Clersé, université de Lille/CAR Céreq de Lille.
[**] Clersé, université de Lille/Télécom Lille.

difficulté dans le système d'enseignement général. Nous nous intéressons alors aux formations de niveau V (CAP BEP) et IV (bac technologique, bac professionnel, brevet professionnel et brevet de technicien).

Afin de mener une analyse comparative des bénéficiaires d'un contrat d'apprentissage et des non-bénéficiaires, nous sélectionnons des populations directement comparables, c'est-à-dire des jeunes ayant suivi des formations et spécialités pour lesquelles existe une alternative entre l'apprentissage et la voie scolaire. En termes techniques, nous avons retenu les groupes de niveau/spécialité, dans lesquels l'apprentissage ou la voie scolaire accueille au minimum 15 % des effectifs totaux. Notre population étudiée se répartit donc comme le montre le tableau suivant.

Tableau 1

RÉPARTITION DE LA POPULATION ÉTUDIÉE SELON LE TYPE DE FORMATION SUIVIE (REGROUPEMENT NSF)

	Niveau IV						Niveau V					
	Gen2004 à 3 ans			Gen2004 à 7 ans			Gen2004 à 3 ans			Gen2004 à 7 ans		
	Scol	Appr	% Appr	Scol	Appr	% Appr	Scol	Appr	% Appr	Scol	Appr	% Appr
Agriculture (NSF 21)	196	85	30%	81	45	36%	106	116	52%	41	49	54%
Industrie (NSF 22,25)	880	482	35%	315	146	32%	1234	1659	57%	265	321	55%
Bâtiment NSF 23)	65	62	49%	23	24	51%	225	501	69%	82	160	66%
Services (NSF 31,33)	601	216	26%	245	97	28%	497	482	49%	136	135	50%
TOTAL	1 742	845	33%	664	312	32%	2 062	2 758	57%	524	665	56%

Scol : effectifs dans la voie scolaire.
Appr : effectifs en apprentissage.
% Appr : pourcentage d'apprentis dans le total du groupe (scolaires+apprentis).
Source : enquêtes Génération 2004, interrogation 2007 et 2011, données non pondérées.

Après pondération, cette population se répartit à :

Tableau 2

RÉPARTITION DE LA POPULATION ÉTUDIÉE SELON LE NIVEAU DE FORMATION

	Scolaire	Apprenti	Total
Niveau IV	39 431	21 359	60 790
%	65 %	35 %	100 %
Niveau V	43 109	52 635	95 744
%	45 %	55 %	100 %
Total	82 540	73 994	156 534
%	53 %	47 %	100 %

Source : enquêtes Génération 2004, interrogation 2011, données pondérées.

2. La population des apprentis est-elle particulière ?

L'apprentissage au niveau V (CAP-BEP) et dans une moindre mesure au niveau IV (bac), est traditionnellement considéré comme une voie de remédiation scolaire, qui permettrait à des jeunes, en difficulté dans le système d'enseignement traditionnel d'acquérir une qualification. Ce système d'enseignement accueillerait alors des jeunes ayant des profils particuliers.

Que nous disent les données de Génération 2004 à ce sujet, en calculant la probabilité d'être apprenti selon diverses variables ? (cf. annexe 1 : régressions logistiques « Probabilité d'être apprenti »).

2.1. Leurs caractéristiques individuelles

Les apprentis sont beaucoup plus fréquemment d'origine française. En effet, que ce soit par choix des familles ou sous l'effet du processus de sélection, les enfants d'origine étrangère (surtout maghrébine) sont majoritairement exclus de l'apprentissage.

L'origine sociale ne les distingue pas mais leur mère est plus souvent au chômage. À l'inverse, exclusivement pour ceux de niveau V, leur père est lui moins souvent en situation de chômage.

L'apprentissage de niveau V est aussi essentiellement masculin, alors qu'ils ne préparent pas plus aux métiers industriels que tertiaires.

2.2. Leurs parcours de formation

En comparaison à leurs homologues scolaires préparant les mêmes diplômes, on note peu de distinction : ils mentionnent plus fréquemment l'envie d'occuper un emploi comme raison d'arrêt des études, alors qu'à l'inverse, ils évoquent moins souvent la lassitude.

L'obtention du diplôme est moins fréquente pour les apprentis, mais ce n'est statistiquement significatif qu'à l'issue d'un niveau IV. En ce qui concerne les apprentis de niveau V, ils ont connu plus fréquemment des redoublements avant l'entrée en sixième.

En résumé, au vu des informations dont nous disposons dans l'enquête, les jeunes scolaires et les jeunes apprentis se distinguent peu à ces niveaux de formation, exception faite de leur origine géographique.

Qu'en est-il alors de leur début de carrière professionnelle ?

3. Le début de carrière professionnelle des apprentis est-il particulier ? (après 7 années de vie active)

3.1. Situation au moment de l'enquête

Elle est plus favorable pour les ex-apprentis. Au niveau V, leur part de chômage est inférieure de plus de 10 points. Au niveau IV, la différence est plus marquée du point de vue de la stabilité de l'emploi.

Ainsi, les anciens apprentis se sont insérés plus rapidement dans la vie active : la part de ceux-ci en emploi est plus élevée que celle des anciens lycéens professionnels au moment des deux interrogations.

Tableau 3

SITUATION APRÈS 3 ET 7 ANNÉES DE VIE ACTIVE

	Niveau IV				Niveau V			
	Scolaire		Apprenti		Scolaire		Apprenti	
	3 ans	7 ans	3 ans	7 ans	3 ans	7 ans	3 ans	7 ans
Emploi stable	51%	33%	74%	50%	35%	26%	53%	35%
Emploi précaire	20%	41%	13%	28%	24%	34%	22%	35%
Emploi aidé	2%	3%	0%	1%	2%	1%	1%	2%
Total Emploi	73%	77%	87%	79%	61%	61%	76%	72%
Chômage	11%	11%	6%	6%	24%	23%	14%	13%
Contrat en alternance	5%	8%	3%	9%	5%	10%	5%	9%
Formation reprise études	9%	1%	2%	0%	5%	2%	2%	1%
Inactivité	2%	3%	2%	6%	5%	4%	3%	5%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Source : enquêtes Génération 2004, interrogation 2007 et 2011, données pondérées.

Notons toutefois que la situation de tous ces jeunes s'est dégradée après leurs trois premières années de vie active, sous l'effet de la récession économique. La part du chômage est restée identique mais la stabilité de l'emploi s'est fortement détériorée, particulièrement pour les ex-apprentis (la part des emplois stables a baissé de 24 points pour ceux de niveau IV, de 18 points pour ceux de niveau V).

La différence de situation entre ex-apprentis et ex-scolaires est en partie le résultat d'une trajectoire plus rectiligne des ex-apprentis, qui ont passé plus de temps en emploi. Les apprentis de niveau IV ont changé aussi moins souvent d'emploi au cours de ces sept premières années.

Tableau 4

DIFFÉRENTS INDICATEURS CONCERNANT LES EMPLOIS OCCUPÉS PENDANT LES SEPT PREMIÈRES ANNÉES DE VIE ACTIVE

	Niveau IV		Niveau V	
	Scolaire	Apprenti	Scolaire	Apprenti
Nombre moyen de mois en emploi	72	78	58	71
Nombre moyen d'emplois	3,4	2,8	3,4	3,6
Temps moyen d'accès au premier emploi (en nombre de mois)	5,3	1,9	11,0	4,4

Enquêtes Génération 2004, interrogation 2007 et 2011, données pondérées.
Champ : individus en situation d'emploi après 7 ans de vie active.

Signalons aussi que les sortants scolaires trouvent leur premier emploi après un temps de recherche plus long que les apprentis, mais rappelons qu'une partie de ces derniers est embauchée par l'entreprise dès la fin de leur contrat.

3.2. L'adéquation formation/emploi

Cet indicateur a été calculé en utilisant une nomenclature de « Domaine professionnel », qui permet de mettre en relation la spécialité NSF du diplôme préparé et la catégorie PCS de l'emploi occupé.

Il s'agit donc d'une adéquation que l'on peut qualifier d' « objective » ou de « normative ». Il convient d'être prudent avec la notion d'« adéquation ». En effet, le postulat que le seul bon appariement

(« *match* ») est celui qui réalise la correspondance entre la spécialité de formation et la spécialité d'emploi, repose sur une vision fallacieuse du marché du travail, celle de sous-marchés totalement isolés avec peu de substitutions possibles entre les formations pour accéder à un emploi donné (Béduwé et Vincens, 2011).

Dès lors, le constat de l'inadéquation entre spécialité de formation et spécialité d'emploi (y compris entre groupes de spécialités) est considéré ici comme un élément de l'analyse, et n'est pas nécessairement synonyme d'une mauvaise qualité de l'insertion des sortants de chaque formation. C'est particulièrement important de le signaler, puisqu'on examine l'insertion dans une perspective dynamique de moyen terme, permettant des changements d'emploi. Cet indicateur peut cependant être spécifiquement intéressant pour juger du caractère transversal de la formation reçue, en faisant l'hypothèse qu'une formation « spécifique » conduit à une gamme plus restreinte d'emplois.

Tableau 5

TAUX D'ADÉQUATION FORMATION/EMPLOI APRÈS 3 ET 7 ANNÉES DE VIE ACTIVE PAR GROUPE DE SPÉCIALITÉS DE FORMATION

	Niveau IV				Niveau V			
	Scolaire		Apprenti		Scolaire		Apprenti	
	3 ans	7 ans	3 ans	7 ans	3 ans	7 ans	3 ans	7 ans
01 Agriculture et environnement	64 %	63 %	71 %	68 %	42 %	32 %	52 %	53 %
03 Gros œuvre du BTP, extraction							70 %	72 %
04 Second œuvre du bâtiment						16 %	39 %	38 %
05 Mécanique et maintenance	55 %	46 %	73 %	68 %	34 %	31 %	62 %	54 %
06 Électricité et électronique	7 %	9 %	8 %	11 %	6 %	2 %		
09 Matériaux souples, bois, papier carton								
17 Commerce et vente	55 %	55 %	77 %	60 %	38 %	36 %	54 %	54 %
18 Hôtellerie, restauration, tourisme						45 %	76 %	58 %
20 Santé	31 %	56 %	98 %	89 %				
22 Social et services aux personnes								
23 Alimentation							35 %	30 %
24 Coiffure, esthétique et services divers								
Moyenne	41 %	43 %	65 %	59 %	34 %	29 %	52 %	47 %

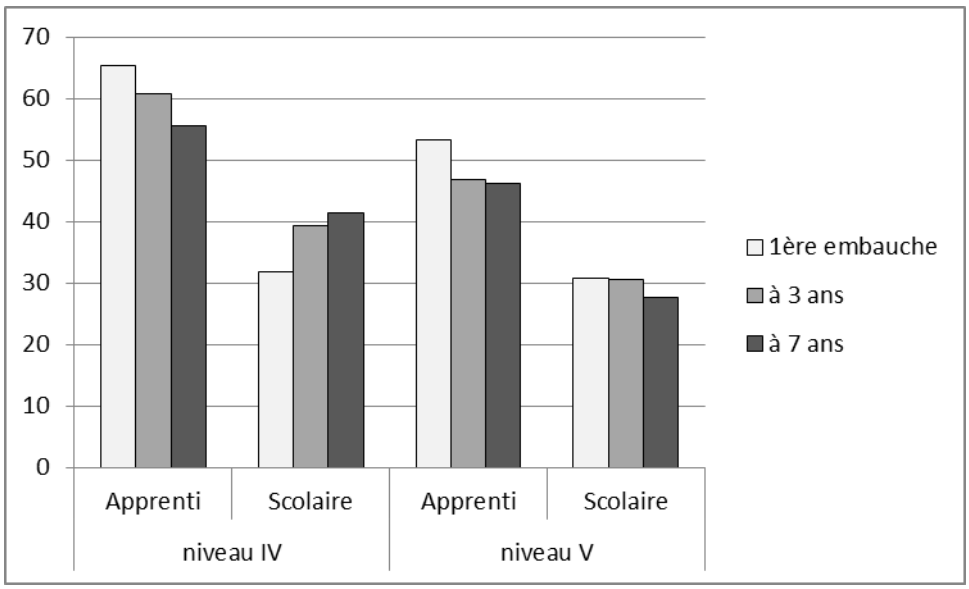
Le taux d'adéquation correspond à la part des individus qui occupent un emploi (PCS) classé dans le même domaine professionnel que la spécialité de formation (NSF) qu'ils ont suivie.
Source : enquêtes Génération 2004, interrogation 2007 et 2011, données non pondérées.
Champ : individus répondant aux deux enquêtes en emploi ou en contrat en alternance - effectif supérieur à 30 dans le groupe de formation.

Ces éléments nous renseignent tout d'abord sur la grande variété des pourcentages d'adéquats selon les groupes de spécialités. L'adéquation est rare dans la spécialité « électricité et électronique » ; elle est très forte dans la « santé » ou la « mécanique et la maintenance ». L'adéquation n'est donc pas une règle.

On constate également que les ex-apprentis occupent des emplois plus souvent en adéquation avec la formation suivie. Ils sont donc plus ancrés dans leur métier. C'est particulièrement le cas pour le niveau IV où environ 60 % des apprentis sont employés dans des métiers pour lesquels ils sont a priori préparés.

Graphique 1

ÉVOLUTION DU TAUX D'ADÉQUATION FORMATION/EMPLOI DE LA PREMIÈRE EMBAUCHE JUSQU'À 3 ANS, PUIS 7 ANS DE VIE ACTIVE



Source : enquêtes Génération 2004, interrogation 2007 et 2011, données pondérées.
Champ : individus en emploi ou en contrat en alternance.

Si l'on examine l'évolution de ces taux, on observe un phénomène progressif d'augmentation du pourcentage d'individus en adéquation pour les scolaires de niveau IV. L'adéquation entre la formation et l'emploi se réalise au cours du temps, au cours du processus d'insertion. Ce n'est pas le cas pour les apprentis, dont les taux diminuent. On peut anticiper qu'au fur et à mesure de la carrière professionnelle, les taux d'adéquation des scolaires et des apprentis s'égaliseront, les uns et les autres perdant progressivement leur spécificité de formation. Ce type d'évolution est beaucoup moins net pour le niveau V : le taux d'apprentis en adéquation ne diminue pas autant et l'adéquation des ex-scolaires ne progresse pas. L'écart entre les deux populations reste important.

L'analyse de la probabilité d'occuper un emploi en adéquation avec sa formation sept ans après la sortie du système scolaire confirme ce même constat : les ex-apprentis occupent significativement plus souvent un emploi « adéquat » (cf. annexes 2 et 3). C'est particulièrement vérifié pour les sortants de niveau V (différence très significative avec les scolaires) et d'autant plus quand ils ont obtenu leur diplôme.

La question est alors la suivante : occuper un emploi en adéquation avec la formation sept ans après l'avoir terminé, correspond-t-il à une situation d'enfermement où les perspectives de carrière seraient moins favorables ?

3.3. Les promotions et les mouvements entre les emplois

Intéressons-nous d'abord à la répartition selon le niveau de qualification des emplois occupés par les sortants après sept années de vie active.

Tableau 6

RÉPARTITION DES EMPLOIS OCCUPÉS APRÈS 7 ANNÉES DE VIE ACTIVE SELON LE NIVEAU DE QUALIFICATION

	Niveau IV		Niveau V	
	Scolaire	Apprenti	Scolaire	Apprenti
Indépendant	8%	12%	10%	10%
Cadre	3%	3%	1%	1%
Profession intermédiaire	14%	15%	12%	9%
Employé	53%	42%	46%	48%
Ouvrier	22%	28%	31%	32%
Total	100%	100%	100%	100%

Source : enquêtes Génération 2004, interrogation 2007 et 2011, données pondérées.
Champ : individus occupant un emploi (y compris contrat d'alternance).

Concernant les jeunes sortis avec un niveau IV, la part des professions supérieures est identique pour les scolaires et les apprentis. Notons juste que les ex-apprentis sont plus fréquemment indépendants et plus souvent ouvriers qu'employés.

Pour le niveau V, les constats sont identiques, même s'ils sont moins affirmés, la répartition des deux populations étant plus similaires. Il convient de remarquer toutefois la part légèrement plus élevée de jeunes scolaires devenus profession intermédiaire.

Si l'on examine les mouvements entre l'emploi occupé après 3 ans et celui occupé après 7 ans, ces mouvements sont plus nombreux pour les ex-scolaires que pour les ex-apprentis. Ils semblent donc moins ancrés dans un métier bien identifié, ayant plus de latitude à en changer, au prix même parfois d'une déqualification.

Tableau 7

ÉVOLUTION DE LA QUALIFICATION DES EMPLOIS OCCUPÉS ENTRE 3 ET 7 ANS DE VIE ACTIVE

	Niveau IV		Niveau V	
	Scolaire	Apprenti	Scolaire	Apprenti
Métier de niveau de qualification inférieur	8 %	7 %	8 %	8 %
Même métier	55 %	60 %	47 %	52 %
Métier différent de même niveau de qualification	20 %	17 %	30 %	29 %
Métier de niveau de qualification supérieur	17 %	16 %	15 %	11 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Source : enquêtes Génération 2004, interrogation 2007 et 2011, données non pondérées.
Champ : individus en emploi ou en contrat en alternance.

Une analyse toutes choses égales par ailleurs de la probabilité de connaître une promotion[1] (cf. annexes 2 et 3) indique qu'elle dépend surtout du secteur de l'entreprise et du nombre d'emplois connus au cours de la trajectoire (et de leur durée). L'ancienneté dans l'emploi est donc sans surprise un élément favorisant la promotion. Les ex-apprentis semblent aussi moins concernés par les promotions mais la différence avec les ex-scolaires n'est pas statistiquement significative.

[1] Connaitre une promotion signifie ici : occuper un métier à 7 ans d'une qualification supérieur à celui occupé à 3 ans.

Paradoxalement, les ex-apprentis sont les plus satisfaits du niveau de compétence de l'emploi qu'ils occupent. Si en moyenne deux jeunes sur trois estiment être utilisés à leur niveau de compétence, trois quarts des ex-apprentis de niveau IV sont dans ce cas. À l'inverse, ceux se déclarant le plus fréquemment « déqualifiés » sont les ex-scolaires de même niveau.

Tableau 8

JUGEMENT DES INDIVIDUS SUR LA CORRESPONDANCE ENTRE LE NIVEAU DE FORMATION ET LE NIVEAU DE QUALIFICATION DE L'EMPLOI OCCUPÉ À 7 ANS

	Niveau IV		Niveau V	
	Scolaire	Apprenti	Scolaire	Apprenti
À votre niveau de compétence	64%	76%	66%	66%
En dessous de votre niveau de compétence	30%	20%	26%	25%
Au-dessus de votre niveau de compétence	6%	4%	8%	9%
Total	100%	100%	100%	100%

Source : enquête Génération 2004, interrogation 2011, données pondérées.
Champ : individus occupant un emploi (y compris contrat d'alternance).

3.4. La rémunération

Les différences de salaire au terme des sept années sont peu marquées ; de 50 € en faveur des apprentis pour le niveau IV, de 30 € en faveur des scolaires pour le niveau V.

Tableau 9

SALAIRE MOYEN ET ÉVOLUTION PENDANT LES SEPT PREMIÈRES ANNÉES DE VIE ACTIVE

	Niveau IV		Niveau V	
	Scolaire	Apprenti	Scolaire	Apprenti
À la première embauche	1 121	1 166	1 088	1 106
Après 3 ans	1 315	1 381	1 270	1 271
Après 7 ans	**1 481**	**1 529**	**1 471**	**1 439**
Du 1er emploi à l'emploi à 7 ans	+32 %	+31 %	+35 %	+30 %

Source : enquêtes Génération 2004, interrogation 2007 et 2011, données pondérées.
Champ : individus en emploi à temps plein.

Les évolutions de salaire mesurées au cours de ces 7 années sont relativement uniformes : les scolaires de niveau V connaissent l'augmentation la plus forte entre la première embauche et l'emploi à 7 ans : 35 % ; les autres catégories enregistrent une augmentation de l'ordre de 30 %.

Ces constats sont confirmés si on considère les variables qui déterminent le salaire au bout de 7 ans, toutes choses égales par ailleurs[2] (cf. annexes 2 et 3). Les ex-apprentis sont effectivement moins bien rémunérés que les ex-scolaires, surtout au niveau V, mais les différences ne sont pas statistiquement significatives. En revanche, les salariés de niveau V, dont l'emploi est en adéquation avec leur formation, sont eux aussi moins bien rémunérés, et cette différences est, elle significative. Il se trouve que c'est surtout le cas des ex-apprentis, comme nous l'avons noté supra.

[2] Régression MCO du logarithme du salaire mensuel (primes comprises) pour les seuls salariés à temps plein (les indépendants et les salariés à temps partiel sont donc exclus).

Ce résultat, qui pourrait sembler a priori contre-intuitif dans la mesure où l'on associe souvent adéquation et qualité de l'insertion, indique que les jeunes salariés qui sont restés dans une activité proche de leur spécialité de formation ne bénéficient pas de perspectives salariales aussi bonnes que ceux qui ont pu profiter de changements d'emploi leur permettant d'évoluer.

De plus ils sont employés dans des entreprises de plus petite taille, ce qui correspond aux entreprises ayant traditionnellement recours à l'apprentissage de niveau IV et surtout V. Il s'agit en effet d'entreprises artisanales ou de petites unités commerciales ou de service.

Tableau 10

NOMBRE DE SALARIÉS DE L'ENTREPRISE À 7 ANS

	Niveau IV		Niveau 5	
	Scolaire	Apprenti	Scolaire	Apprenti
0 à 9 salariés	31 %	50 %	38 %	45 %
10 à 49 salariés	25 %	31 %	23 %	29 %
50 salariés et plus	44 %	19 %	39 %	26 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Source : enquête Génération 2004, interrogation 2011, données pondérées.
Champ : individus occupant un emploi (y compris contrat d'alternance).

4. Conclusion

Notre analyse vient tout d'abord confirmer des résultats généralement déjà établis sur l'efficacité de l'apprentissage en termes d'accès à l'emploi en début de vie active. L'apprentissage peut être considéré comme un « accélérateur » d'insertion en début de vie active, et ses effets bénéfiques sur les démarrages professionnels se prolongent dans le temps, en protégeant ses anciens bénéficiaires des trajectoires d'insertion les plus éloignées de l'emploi. Certains effets positifs de l'apprentissage en début de vie active semblent s'estomper avec le temps, les lycéens retrouvant à moyen terme des taux d'emplois et des durées d'occupation similaires à celles des apprentis (Ilardi et Sulzer, 2014).

Notre analyse vient toutefois compléter et approfondir ces éléments sur certains points :

1. • au niveau IV, les ex-apprentis et les ex-scolaires occupent des emplois en grande partie similaires. Le type de formation ne distingue pas cette population et la trace de l'apprentissage est oubliée, quand les individus sont salariés. On note juste une part plus importante d'ex-apprentis ayant fait le choix de devenir indépendants ;
2. • en revanche, au niveau V, les parcours et situation après sept années de vie active restent relativement différents.
   Les ex-apprentis restent favorisés en matière d'insertion sur le marché du travail : moins de situation de chômage, plus de temps passé en emploi au cours de la trajectoire. Leurs emplois sont plus souvent en adéquation avec leur formation, mais ils bénéficient de moins de possibilités de promotion et d'un salaire plus contenu. Cela s'explique en partie par la nature des emplois qui accueillent les apprentis (des entreprises, plus petites, où les possibilités d'évoluer sont plus réduites).
   Certes les ex-scolaires éprouvent plus de difficultés à s'ancrer dans un métier, mais les perspectives paraissent plus ouvertes. Ils trouvent des emplois plus diversifiés, qui leur offrent aussi des possibilités de carrières, quand ils réussissent à saisir les opportunités qui se présentent.

Ces résultats sont à considérer dans un contexte où le discours politiques insiste sur le développement de l'apprentissage. Certes il favorise l'insertion à court terme. Mais, comme le montre ce travail, ses effets ne sont plus aussi assurés à mesure que la carrière se construit. Pour certains apprentis, on peut même décrire un certain « enfermement » dans une situation professionnelle où les perspectives d'évolution sont mesurées : faible progression salariale, peu de possibilités de promotion.

Cette focalisation sur l'apprentissage serait d'autant plus dommageable si cet « enfermement » signifie aussi « prépondérance des savoirs professionnels » au détriment de savoirs théoriques plus généraux, bien souvent nécessaire à une évolution professionnelle adaptée à une société en mutation perpétuelle.

Bibliographie

Béduwé C. et 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.

Bonnal L., Mendes S. et Sofer C. (2003), « School-to-work transition: Apprenticeship versus vocational school in France », *International Journal of Manpower*, Vol.23, n° 5, p. 426-42.

Cart B. et Joseph O. (2013), « Les effets du passage par l'apprentissage sur l'insertion des jeunes », *Biennale du Céreq*, Paris, 19 septembre.

Cart B. et Léné A. (2014), « La mobilité professionnelle des apprentis et ses effets salariaux. Les enseignements de l'enquête Génération 2004 », *Économie et Statistique*, n° 471, octobre, p. 5-31.

Ilardi V. et Sulzer E. (2014), « L'apprentissage comme voie de réussite à coup sûr : une mise en question à partir de données d'insertion longitudinales », XXIes journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, *Réussite scolaire, réussite professionnelle, l'apport des données longitudinales*, Dijon, Céreq, 19-20 juin.

Simonnet V. et Ulrich V. (2000), « La formation professionnelle et l'insertion sur le marché du travail : l'efficacité du contrat d'apprentissage », *Économie et Statistique*, n° 337-338, p. 81-95.

Sollogoub M. et Ulrich V. (1999), « Les jeunes en apprentissage ou en lycée professionnel. Une mesure quantitative et qualitative de leur insertion sur le marché du travail », *Économie et Statistique*, n° 323, p. 31-52.

Stankiewicz F. et Hanchane S. (2004), « Approche organisationnelle de la formation : au-delà de la problématique beckerienne », *Formation emploi*, n° 85, p. 23-40.

Annexe 1

ENQUÊTES GÉNÉRATION 2004 - RÉGRESSIONS LOGISTIQUES « PROBABILITÉ D'ÊTRE APPRENTI »

	Niveau IV			Niveau V		
Paramètre	Valeur estimée	Pr > Khi-2	Sign.	Valeur estimée	Pr > Khi-2	Sign.
Constante	-17,1857	0,9686		-1,2542	<,0001	---
Homme	*réf.*			*réf.*		
Femme	-0,155	0,418		-0,6286	<,0001	---
Père en emploi	-0,4756	0,2485		0,9432	<,0001	+++
Père au chômage	*réf.*			*réf.*		
Père, autre situation	-0,0448	0,9165		0,8158	0,0003	+++
Mère en emploi	-1,8065	<,0001	---	0,0218	0,9047	
Mère au chômage	*réf.*			*réf.*		
Mère sans activité	-2,0311	<,0001	---	-0,5384	0,0045	---
Mère, autre situation	-2,128	<,0001	---	-0,4375	0,0561	-
Père pr. inter ou cadre	0,0631	0,6983		-0,0445	0,6778	
Père ouvrier employé	*réf.*			*réf.*		
Père indépendant	0,1326	0,4745		0,0777	0,5077	
Mère pr. inter ou cadre	0,1702	0,4035		-0,2554	0,0809	-
Mère ouvrier employé	*réf.*			*réf.*		
Mère indépendant	-0,1442	0,5795		0,0565	0,766	
Origine Maghreb	*réf.*			*réf.*		
Origine Europe du sud	0,5475	0,2354		1,1813	<,0001	+++
Origine mixte	0,2825	0,4751		1,0835	<,0001	+++
Origine française	0,94	0,0007	+++	1,4568	<,0001	+++
Scolarisé Ile de France	0,1642	0,3517		-0,2873	0,0063	---
Scolarisé en province	*réf.*			*réf.*		
Age en 6e normal	*réf.*			*réf.*		
Age en 6e en avance	0,2899	0,3929		-0,5583	0,0019	---
Age en 6e retard 1 an	-0,2121	0,178		-0,0014	0,9859	
Age en 6e retard 2 ans	-0,9188	0,1082		-0,0954	0,6182	
Aucune discrimination	*réf.*			*réf.*		
Discrimination ethnique	-1,5771	0,0596	-	-0,1152	0,6228	
Discrimination physique	-0,3656	0,5351		-0,1724	0,4605	
Discrimination autres	-0,0843	0,7772		-0,0104	0,9512	
Habitat chez les parents	*réf.*			*réf.*		
Habitat en couple	0,517	0,0002	+++	0,5789	<,0001	+++
Habitat seul	0,4858	0,0017	+++	0,6979	<,0001	+++
Diplômé	-0,2784	0,0473	--	-0,0961	0,2058	
Non diplômé	*réf.*			*réf.*		
Arrêt : refus supérieur	*réf.*			*réf.*		
Arrêt : fin de cursus	-0,2293	0,0788	-	-0,0106	0,894	
Arrêt : niveau atteint	0,0968	0,4395		0,2539	0,001	+++
Arrêt : désir d'emploi	0,8553	<,0001	+++	0,565	<,0001	+++
Arrêt : lassitude	-0,3231	0,0076	---	-0,3274	<,0001	---
Spécialité industrielle	0,0513	0,7739		0,0997	0,3463	
Spécialité tertiaire	*réf.*			*réf.*		
Bac techno / CAP	*réf. (Bac techno).*			*réf. (CAP)*		
Bac pro / BEP	17,163	0,9686		-1,9245	<,0001	---
Brevet professionnel	36,6961	0,9602				
Autres niveaux IV	18,3034	0,9666				
Troisième générale	*réf.*			*réf.*		
Troisième techno	0,0647	0,6531		-0,0921	0,3119	
Troisième autre	1,3698	<,0001	+++	0,0961	0,2851	

+++ ou --- : significativité au seuil de 1%.
++ ou -- : significativité au seuil de 5%.
+ ou - : significativité au seuil de 10%.

Annexe 2

ENQUÊTES GÉNÉRATION 2004 : SORTANTS DE NIVEAU IV

Régression logistique « Occuper à 7 ans un emploi en adéquation avec sa formation »
Régression logistique « Avoir bénéficié d'une promotion entre 3 et 7 ans »
Régression MCO « Logarithme du salaire à 7 ans » (pour les seuls emplois à temps plein)

	Adéquation (Logit)		**Promotion (Logit)**		**Log. Salaire (MCO)**	
Paramètre	Valeur estimée	Sign.	Valeur estimée	Sign.	Valeur estimée	Sign.
Constante	2,0001		9,26		7,30911	+++
Apprenti	0,2922		-0,346		0,00841	
Scolaire	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Adéquation Formation / Emploi			0,1453		0,01688	
Pas d'adéquation			*réf.*		*réf.*	
Promotion					-0,08717	---
Pas de promotion						
Ouvrier	0,7558	++	-42,4547		-0,08552	---
Employé	0,2142		-43,7729		-0,07926	---
Profession intermédiaire	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Cadre	-0,4116		0,9193		0,13419	+++
Indépendant	1,0795	+	-19,9931			
Caractéristiques individuelles						
Homme	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Femme	-0,4195		-1,5436		-0,08879	---
Père en emploi	-1,3888	-	0,6432		0,00774	
Père au chômage	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Père, autre situation	-0,7649		0,5175		-0,01655	
Mère en emploi	-1,0605		-0,162		0,08714	
Mère au chômage	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Mère au foyer	-2,0529	---	0,363		0,10811	+
Mère, autre situation	-1,6319	-	-3,2322		0,0531	
Père pr. Inter ou cadre	-0,0703		-1,4212	-	0,01202	
Père ouvrier employé	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Père indépendant	0,0298		-1,6351	--	-0,02521	
Mère pr. Inter ou cadre	-0,4769		0,2597		-0,01687	
Mère ouvrier employé	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Mère indépendant	0,2051		1,4595		-0,08275	--
Origine Maghreb	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Origine Europe du sud	0,3444		0,4212		-0,13409	--
Origine mixte	-0,2313		7,0256	+++	-0,01835	
Origine française	-0,3834		4,5078	++	-0,06354	--
Scolarisé Ile de France	-1,0149	---	0,1793		0,05181	++
Scolarisé en province	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Age en 6e normal	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Age en 6e en avance	0,7633		1,2732		0,03521	
Age en 6e retard 1 an	-0,5033	-	2,7164	++	-0,03066	
Age en 6e retard 2 ans	0,459		0,8799		-0,03059	
Aucune discrimination	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Discrimination ethnique	2,1179	++	-0,6947		-0,0606	
Discrimination physique	-14,4265		-4,416		-0,03544	
Discrimination autres	0,8103	+	-2,1975		0,00078742	
Habitat chez les parents	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Habitat en couple	0,0402		-0,1421		0,03039	+
Habitat seul	0,5598	++	1,1493		0,0266	

Caractéristiques de formation						
Diplômé	-0,0558		1,8855	+	0,01003	
Non diplômé	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Arrêt refus supérieur	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Arrêt : fin de cursus	0,0553		0,4835		-0,01107	
Arrêt : niveau atteint	0,236		-1,0948		-0,03873	---
Arrêt : désir d'emploi	-0,0223		0,289		0,01291	
Arrêt : lassitude	0,1142		-0,1062		-0,00049836	
Spécialité industrielle	-1,6548	---	-1,6303		0,02255	
Spécialité tertiaire	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Bac technologique	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Bac professionnel	-0,00084		-1,2413		-0,03368	
Brevet professionnel	0,4027		-2,2804	-	-0,0589	-
Autres niveaux IV	-0,0841		-1,0877		-0,04688	
Troisième générale	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Troisième techno	-0,1686		0,592		0,03063	+
Troisième autre	0,3074		3,2997		0,04949	
Caractéristiques de l'entreprise à 7 ans						
Agriculture	2,9616	+++	-1,8107		-0,05098	
Industrie	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Bâtiment	-0,4643		0,7957		-0,0262	
Commerce	1,1888	+++	-1,2936		-0,07687	---
Services marchands	-0,2695		-0,6998		-0,03534	
Services aux personnes	0,3086		1,4084		-0,07614	--
Services non marchands	-0,146		-0,0685		-0,08121	---
moins de 10 salariés	0,181		-0,2945		-0,03372	
de 10 à 49 salariés	0,2687		-0,5759		-0,01256	
de 50 à 199 salariés	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
plus de 200 salariés	0,0588		0,0198		-0,00895	
effectif non précisé	-0,2268		-1,4415		-0,05256	-
Caractéristiques du parcours professionnel et de l'emploi à 7 ans						
Nombre de mois en emploi	0,000164		0,0815	+++	0,00139	++
Nombre d'emplois occupés	-0,1485	---	0,4771	+++	-0,00341	
Temps d'accès au premier emploi	0,00132		-0,0818		0,00049322	
Changement de profession déclarée			1,5042	+	-0,05768	---
Poste d'encadrement	-0,2112		1,4382	+	0,05648	+++
Promotion déclarée	0,0879				0,01838	
Opinions personnelles						
Désir de progresser	0,1166		-0,8872		-0,00148	
en changeant d'entreprise	0,0773		0,5744		0,00466	
en prenant un poste d'encadrement	-0,548	--	-1,541		0,00098703	
Emploi le plus élevé poste actuel	-0,06		0,4658		-0,02174	
Autre poste	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Se réalise professionnellement Oui	0,173		1,9747		0,06469	+++
Plutôt	0,2495		1,3506		0,04378	+
Non	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Emploi correspondant au niveau	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
En dessous du niveau	-0,0846		0,1583		-0,02999	-
Au-dessus du niveau	-0,2186		-1,4144		-0,07338	--
Niveau nécessaire : aucun	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
CAP ou BEP	1,5975	+++	-22,0329		-0,06056	--
Bac	1,7199	+++	-21,0797		-0,05293	--
Diplôme supérieur	2,1067	+++	-20,4051		0,03109	

+++ ou --- : significativité au seuil de 1%.
++ ou -- : significativité au seuil de 5%.
+ ou - : significativité au seuil de 10%.

Annexe 3

ENQUÊTES GÉNÉRATION 2004 : SORTANTS DE NIVEAU V

Régression logistique « Occuper à 7 ans un emploi en adéquation avec sa formation »
Régression logistique « Avoir bénéficié d'une promotion entre 3 et 7 ans »
Régression MCO « Logarithme du salaire à 7 ans » (pour les seuls emplois à temps plein)

	Adéquation (Logit)		**Promotion (Logit)**		**Log. Salaire (MCO)**	
Paramètre	Valeur estimée	Sign.	Promotion (Logit)	Sign.	Valeur estimée	Sign.
Constante	-1,7644		-68,1501		7,16485	+++
Apprenti	0,9712	+++	-0,9408		-0,01374	
Scolaire	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Adéquation Formation / Emploi			-0,00654		-0,0462	---
Pas d'adéquation			*réf.*		*réf.*	
Promotion					-0,00787	
Pas de promotion						
Ouvrier			*réf.*		*réf.*	
Employé	-0,1951		-1,7425		-0,01429	
Profession intermédiaire	-1,2355	---	45,1684		0,05553	
Cadre	-0,3924		49,8489		0,12248	+
Indépendant	0,7357		48,1797			
Caractéristiques individuelles						
Homme	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Femme	-0,0522		1,2378		-0,02333	
Père en emploi	-1,2377	--	4,8308		-0,03724	
Père au chômage	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Père, autre situation	-1,036		2,8127		-0,01277	
Mère en emploi	0,1544		-2,521		-0,02651	
Mère au chômage	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Mère au foyer	0,0136		-1,9358		-0,01718	
Mère, autre situation	0,00152		3,8583		-0,03994	
Père pr. Inter ou cadre	-0,2935		-1,3745		0,00947	
Père ouvrier employé	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Père indépendant	0,00552		-1,6663		-0,03568	
Mère pr. Inter ou cadre	0,0204		1,7663		0,0891	+++
Mère ouvrier employé	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Mère indépendant	-0,3125		-0,8916		0,0476	
Origine Maghreb	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Origine Europe du sud	-1,9016	--	4,1368		-0,00015937	
Origine mixte	-1,0759		-4,2408		0,06116	
Origine française	-0,7902	--	0,0212		-0,01503	
Scolarisé Ile de France	-0,0229		-1,7817		0,04279	+
Scolarisé en province	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Age en 6e normal	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Age en 6e en avance	0,0535		7,4147	++	0,07257	+
Age en 6e retard 1 an	-0,064		1,9814	+	-0,03649	--
Age en 6e retard 2 ans	-0,1855		2,0063		-0,05452	
Aucune discrimination	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Discrimination ethnique	1,3226	+	21,4697		0,02713	
Discrimination physique	-0,318		1,3217		0,07075	
Discrimination autres	0,2579		4,8641		-0,02361	
Habitat chez les parents	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Habitat en couple	0,0545		2,9371	++	0,01748	
Habitat seul	0,1882		-0,9796		0,0112	

Caractéristiques de formation						
Diplômé	0,5982	+++	0,9721		0,04947	+++
Non diplômé	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Arrêt refus supérieur	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Arrêt : fin de cursus	-0,6374	---	-0,5882		-0,00932	
Arrêt : niveau atteint	0,2447		0,8048		-0,02784	-
Arrêt : désir d'emploi	0,0455		0,3668		0,03249	++
Arrêt : lassitude	-0,1337		2,3054	++	0,01688	
Spécialité industrielle	-0,2527		0,3385		0,01655	
Spécialité tertiaire	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
CAP	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
BEP	0,2994		0,0571		-0,03368	
Troisième générale	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Troisième techno	0,3584		-2,0797	-	-0,01562	
Troisième autre	0,2638		-2,6754	-	-0,00040209	
Caractéristiques de l'entreprise à 7 ans						
Agriculture	1,5628	+++	-4,8221	--	-0,01046	
Industrie	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Bâtiment	0,345		-7,5564	---	0,03177	
Commerce	0,8829	+++	-2,798		-0,01666	
Services marchands	-1,2813	---	-3,4375	-	0,05091	++
Services aux personnes	1,9594	+++	-7,1885	---	-0,03687	
Services non marchands	-0,8881	--	-4,9411	---	-0,05836	--
moins de 10 salariés	0,5717	+	1,8887		-0,00491	
de 10 à 49 salariés	0,1602		2,8898	+	0,01316	
de 50 à 199 salariés	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
plus de 200 salariés	-0,1405		3,2249		0,10173	+++
effectif non précisé	0,2883		0,7168		0,01487	
Caractéristiques du parcours professionnel et de l'emploi à 7 ans						
Nombre de mois en emploi	0,0138		0,1292	+++	0,00078733	
Nombre d'emplois occupés	-0,0728		0,4555	++	-0,00102	
Temps d'accès au premier emploi	0,00322		0,074		-0,00189	-
Changement de profession déclarée			2,6618	+	-0,0255	
Poste d'encadrement	-0,1448		0,5502		0,07269	+++
Promotion déclarée	0,3239				0,03	
Opinions personnelles						
Désir de progresser	-0,1374		2,1816		-0,02244	
en changeant d'entreprise	0,4497	+	-1,6386		0,01404	
en prenant un poste d'encadrement	0,0892		-1,4786		0,03309	+
Emploi le plus élevé poste actuel	-0,4653	--	0,8544		-0,02846	-
Autre poste	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Se réalise professionnellement Oui	-0,0738		7,5659	+++	0,06727	+++
Plutôt	-0,1723		5,1094	+++	0,03064	
Non	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
Emploi correspondant au niveau	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
En dessous du niveau	0,0744		0,6327		-0,00616	
Au-dessus du niveau	0,5398		-4,0583	-	0,03986	
Niveau nécessaire : aucun	*réf.*		*réf.*		*réf.*	
CAP ou BEP	1,4262	+++	3,1726	++	0,01915	
Bac	1,4288	+++	4,1483	++	0,0083	
Diplôme supérieur	0,9135		4,6058	+	-0,03648	

+++ ou --- : significativité au seuil de 1%.
++ ou -- : significativité au seuil de 5%.
+ ou - : significativité au seuil de 10%.

II.3. Alternance et formation postscolaire (atelier 10)

Les effets de la formation des chômeurs sur l'accès à l'emploi

Guillaume Blache[*], *Nicolas Prokovas*[**]

1. Former les chômeurs : une dépense active ?

La question de l'adéquation formation-emploi, l'« introuvable relation » selon la formule moult fois reprise de Lucie Tanguy[1], se heurte à de nombreux obstacles, liés aussi bien aux évolutions des structures productives qu'à la sélectivité du marché du travail. Entre changements organisationnels, progrès technique, transformation de la composition sectorielle de la production, modification des pratiques de recrutement et mutation des modes de gestion de la main-d'œuvre, de nouveaux besoins se sont fait jour et ont imposé l'exigence d'un travail de plus en plus qualifié (Gautié et Gurgand, 2005). L'accroissement des besoins en formation a vite débordé le domaine de la formation initiale (externe), par essence plus rigide, pour investir celui de la formation continue (interne) qui profite davantage aux salariés « stables » (en CDI à temps plein) qu'aux précaires (Perez, 2007 ; Perez et Thomas, 2005).

Afin de luter contre le chômage, la politique de l'emploi a également intégré un volet formation continue des chômeurs, visant à faciliter leur retour à l'emploi. Cette politique dite d'« activation » des dépenses, se caractérise par une multiplication de mesures (Erhel, 2009) dont les résultats sont plus ou moins probants en fonction de la conjoncture économique et certainement peu spectaculaires dans un contexte de chômage de masse (Freyssinet, 2010). De nombreuses études ont mis en évidence le fait que l'efficacité de la formation des chômeurs dépende de nombreux paramètres liés aux caractéristiques du public qui suit la formation (Perez et Thomas, 2005 ; Belkacem, 2002 ; Van der Linden, 2002 ; Santelmann, 2000), à la nature de la formation, notamment à son caractère diplômant ou certifiant (Aude et Pommier, 2013), à la complémentarité, enfin, entre le contenu de la formation et les profils recherchés par les entreprises (Fleuret et Zamora, 2004).

Cependant, la formation des chômeurs est toujours considérée d'un point de vue à la fois adéquationniste et normatif : *« L'enjeu de la formation des demandeurs d'emploi est en réalité celui du maintien de leur employabilité [sic !] et de la sécurisation sur le long terme de leurs parcours et transitions professionnelles »* (Gemelgo *et al.*, 2013). Au-delà des frontières hexagonales, cette croyance est également partagée par la Stratégie européenne pour l'emploi : surtout avec la crise, l'on assiste à une poursuite voire un renforcement des programmes de formation des chômeurs dans de nombreux pays européens (Erhel, 2010). Or, dans un contexte de vulnérabilité des salariés – et, de surcroît, des chômeurs – ces politiques de formation s'écartent de plus en plus d'une logique de droit à la formation et à l'éducation pour épouser une logique de réponse à une injonction, de responsabilisation individuelle et d'acquisition de « capital humain » (Tanguy, 2008).

Il est bien connu que les chômeurs accèdent pratiquement deux fois moins souvent à la formation continue que les salariés (Gossiaux et Pommier, 2013 ; Gelot et Minni, 2004) et leurs projets de formation échouent bien plus fréquemment que ceux des salariés. Au-delà, les dispositifs de formation suivis par les chômeurs et par les salariés ne sont pas identiques : les premiers se voient proposer aussi bien des

[*] Pôle-emploi
[**] Université Paris 3
[1] Tanguy L. (dir.) (1986), *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*, La Documentation française.

formations professionnalisantes et certifiantes que des formations de remise à niveau de connaissances, de techniques d'amélioration de la recherche d'emploi ou d'adaptation afin de répondre aux besoins des entreprises dans des métiers dits « en tension ».

Cependant, l'efficacité des dispositifs de formation ne se mesure pas seulement à l'aune de la reprise d'emploi, mais également à celle de la nature et les caractéristiques de l'emploi obtenu. L'exploitation d'une enquête spécifique sur les sortants de formation (encadré), réalisée par le Pôle emploi en 2013, nous a permis de discuter la transition chômage-formation-emploi et d'identifier les facteurs déterminant l'accès à l'emploi des chômeurs ayant suivi une formation. Plus particulièrement, nous avons cherché à identifier des causalités entre, d'un côté, les caractéristiques individuelles et les parcours antérieurs des chômeurs et, de l'autre, la rapidité de leur sortie du chômage et la stabilité de l'emploi qu'ils ont trouvé. Enfin, un regard particulier est porté sur le sentiment de satisfaction procurée par la reprise d'emploi, sur l'adéquation avec l'emploi recherché et sur les concessions qui on dû être faites en termes de salaire, de contrat ou d'horaires de travail.

Encadré

L'ENQUÊTE SORTANTS DE FORMATION

Afin de décrire les trajectoires professionnelles des demandeurs d'emploi bénéficiaires d'une formation, le Pôle emploi mène tous les ans une enquête sur un échantillon représentatif de sortants des dispositifs au cours du mois de mars. Les participants sont interrogés sur leur situation professionnelle six mois après leur sortie, permettant ainsi d'estimer un certain nombre d'indicateurs tels que le taux de reclassement ou le taux d'accès à l'emploi, mais également d'apprécier le sentiment de satisfaction vis-à-vis de la formation suivie et de l'emploi retrouvé.
La base de sondage de l'enquête provient d'un fichier spécifique, issu du fichier national des allocataires (FNA), regroupant l'ensemble des sorties d'une allocation de formation (ARE-Formation ou RFPE) au cours du mois de mars 2013. L'exhaustivité des sorties de formation pour les formations financées par le Pôle emploi a été retenue. S'est ajouté à cette sélection un échantillon de sortants de formation indemnisés au titre de l'ARE-Formation dans le cadre de formations non financées par le Pôle emploi. À partir d'un échantillon représentatif de 10 000 individus, 3 507 réponses exploitables ont été obtenues. Les résultats ont été redressés ; les variables de calage utilisées sont le sexe, l'âge, le type de formation suivie et la situation au regard de l'inscription au moment de l'interrogation.
Trois grandes catégories de programmes sont distinguées dans l'enquête : les formations de type préalable à l'embauche (AFPR, POE individuelle), les autres formations prescrites et financées par le Pôle emploi (AIF et AFC) et les autres formations prescrites mais non financées par le Pôle emploi (dont la POE collective).

Types de formation suivie

Formations financées par le Pôle Emploi	AFPR	3 139	8,9 %
	POE individuelle	1 086	3,1 %
	AIF	4 116	11,7 %
	AFC	4 830	13,7 %
Formations prescrites mais non financées par le Pôle Emploi	POE collective	2 458	7,0 %
	Autres formations non financées par le Pôle Emploi	19 659	55,7 %
Ensemble des formations prescrites par le Pôle Emploi		35 288	100 %

Les formations prescrites par le Pôle emploi

Action de formation préalable au recrutement (AFPR) : elle doit permettre au demandeur d'emploi d'acquérir les compétences professionnelles requises pour occuper un emploi correspondant à une offre déposée par une entreprise au Pôle emploi. Dans le cadre de l'AFPR, le projet d'embauche peut viser un CDI, un CDD d'au moins 12 mois, un contrat de professionnalisation ou d'apprentissage d'au moins 12 mois. La formation est limitée à 400 heures et financée par le Pôle emploi. Elle se réalise soit par un organisme de formation interne ou externe à l'entreprise soit par l'entreprise elle-même sous forme de tutorat.

Préparation opérationnelle à l'emploi individuelle (POEI) : elle a la même finalité que l'AFPR dans l'acquisition de nouvelles compétences professionnelles pour occuper un emploi disponible après avoir été présélectionné. Elle se différencie de l'AFPR au niveau du projet d'embauche qui concerne le CDD de 6 mois à 12 mois, le contrat de professionnalisation de moins de 12 mois et le contrat de travail temporaire d'au moins 6 mois au cours des 9 mois suivant la formation. La formation est limitée à 400 heures et est financée par le Pôle emploi avec un cofinancement, le cas échéant de l'OPCA (organisme paritaire collecteur agréé) dont relève l'entreprise et du fonds paritaires de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP). Comme l'AFPR, celle-ci se réalise soit par un organisme de formation interne ou externe à l'entreprise. Une période de tutorat peut être prévue mais celle-ci doit être incluse dans les 400 heures et être associée à la formation réalisée par l'organisme de formation.

Action de formation conventionnée (AFC) : ce type de formation financée par le Pôle emploi vise à combler un écart entre les compétences détenues par le demandeur d'emploi en termes de savoir-faire (formation technique, permis de conduire, langues étrangères, bureautique…) et de diplômes notamment pour certaines activités (aide à domicile, travail auprès d'enfants…) et les exigences du marché du travail. L'AFC s'adresse à tous les demandeurs d'emploi mais concerne en priorité les faibles niveaux de qualification et ceux avec un projet de reconversion professionnelle. D'une durée moyenne de 600 heures ce type de formation comprend une période de formation en centre et une période de stage en entreprise.

Aide individuelle à la formation (AIF) : elle est attribuée par le Pôle emploi pour financer en partie (avec OPCA ou autre financeur) ou dans son intégralité une formation professionnelle nécessaire au retour à l'emploi ou à la création d'entreprise lorsque les autres dispositifs ne peuvent être mobilisés. Elle peut être attribuée dans le cadre d'un CPF (compte personnel de formation), d'un CTP (contrat de transition professionnelle), d'une CRP (convention de reclassement personnalisée) ou d'un CSP (contrat de sécurisation professionnelle). La durée des formations AIF ne peut dépasser 3 ans.

Préparation opérationnelle à l'emploi collective (POEC) : elle permet d'acquérir les compétences requises pour occuper des emplois correspondant à des besoins identifiés par un accord de branche. La formation est financée par l'OPCA et ne peut excéder 400 heures.

L'ensemble de ces formations concerne les demandeurs d'emploi inscrits auprès du Pôle emploi. Ces derniers bénéficient de l'AREF (allocation de recherche d'emploi en formation) durant leur période de formation s'ils ont un droit ouvert à l'assurance chômage ou de la RFPE (rémunération de formation Pôle emploi) dans le cas contraire. Une aide aux frais associés à la formation (AFAF) comprenant le transport, le repas et l'hébergement, peut également être attribuée.

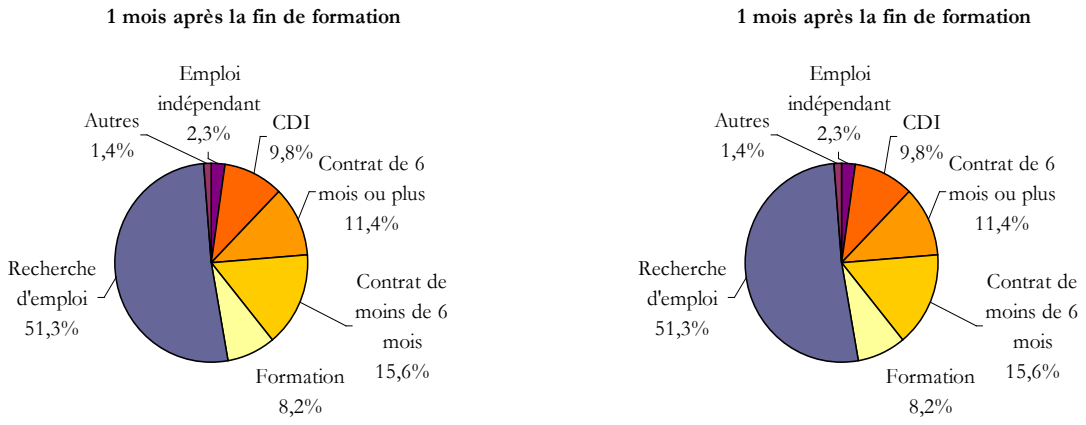
Autres formations non financées par le Pôle emploi : elles concernent les formations agréées par l'État ou les conseils régionaux. Ces formations peuvent être attribuées aux demandeurs d'emploi bénéficiant de l'AREF ou dans le cadre du régime public des rémunérations des stagiaires assurées par les régions pour les demandeurs d'emploi non indemnisés au titre de l'AREF. Ne pouvant excéder 3 ans, les formations proposées par le service public régional de la formation vont de la remise à niveau général jusqu'à l'obtention d'un diplôme (principalement de niveau CAP et bac pro). En lien avec l'économie locale et les besoins des entreprises, elles sont censées permettre d'insérer efficacement les demandeurs d'emploi dans l'emploi.

2. Tous les demandeurs d'emploi ayant suivi une formation ne trouvent pas forcément un emploi

Un mois après la fin de la formation, quatre chômeurs bénéficiaires de la formation sur dix ont trouvé un emploi (Graphique 1), mais seul un sur dix a obtenu un CDI. Six mois après la fin de la formation, la part des accédants à l'emploi a atteint 50 % et la part des CDI double presque. Parallèlement, le nombre de bénéficiaires toujours à la recherche d'emploi diminue de dix points de pourcentage passant de 51 % à 41 %. Une personne sur vingt est de nouveau en formation. Si l'objectif de la formation était le retour à l'emploi, il n'est que partiellement atteint.

Graphique 1

SITUATION DES BÉNÉFICIAIRES UN MOIS ET SIX MOIS APRÈS LA FIN DE LEUR FORMATION



Source : enquête Sortants de formation, 2013.

Logiquement, le taux de retour à l'emploi varie selon le type de programme suivi. Ainsi, plus des trois quarts des demandeurs d'emploi ayant bénéficié d'une formation préalable à l'embauche (AFPR et POEI, dispositifs subordonnés à une promesse de recrutement si la période d'essai est concluante) sont en emploi six mois après la fin de leur formation, tandis que pour les autres dispositifs prescrits (et financés ou pas) par le Pôle emploi, le taux de retour à l'emploi est inférieur à 50 % (tableau 1). Les formations de courte durée, les formations certifiantes, les formations spécialisées dans les domaines industriel ou tertiaire et, surtout, celles dont l'objectif concerne la création d'entreprise sont les plus performantes.

En dehors des dispositifs de formation, les écarts par rapport à l'accès à l'emploi s'expliquent également par les caractéristiques des publics ciblés. Ainsi, nos résultats font apparaître que les publics les plus nombreux à retrouver un emploi six mois après la fin de leur formation sont relativement plus jeunes, plus qualifiés, plus diplômés, plus expérimentés et moins éloignés de l'emploi. Ces résultats, assez proches des tendances déjà repérées à l'aide d'autres enquêtes[2] (Aude, 2013), renvoient plus généralement à la structure des données étudiées (cf. Annexe) et méritent d'être approfondis à l'aide de régressions statistiques.

[2] Enquête de la DARES sur le devenir des demandeurs d'emploi stagiaires de la formation professionnelle.

Tableau 1

PROPORTION DE BÉNÉFICIAIRES OBTENANT UN EMPLOI SIX MOIS APRÈS LA SORTIE DE FORMATION

	Taux de retour à l'emploi
Type de formation	
Action de formation préalable au recrutement (AFPR)	79,4%
Préparation opérationnelle à l'emploi individuelle (POEI)	78,4%
Action de formation conventionnée (AFC)	36,7%
Aide individuelle à la formation (AIF)	48,5%
Préparation opérationnelle à l'emploi collective (POEC)	50,1%
Autres formations (non financées par le Pôle emploi)	48,8%
Projet de la formation	
Évolution professionnelle	49,5%
Exercer un nouveau métier	50,6%
Trouver un emploi dans un domaine précis	47,8%
Intégrer une entreprise directement à l'issue de la formation	63,4%
Trouver un emploi quel qu'il soit	36,7%
Monter son entreprise	63,4%
Pas de projet précis	52,8%
Domaine de formation	
Production (industrie, bâtiment, extraction)	58,4%
Formation tertiaire (informatique, techniques commerciales...)	50,1%
Formation en développement personnel (*coaching*, gestion du stress...)	46,7%
Formation générale	47,2%
Durée de formation	
< 200 h	55,0%
[200h-400h [	50,2%
> = 400 h	46,2%
Certification obtenue à l'issue de la formation	
Non	47,7%
Oui	53,8%
Sexe	
Homme	56,2%
Femme	44,4%
Âge	
Moins de 25 ans	55,9%
De 25 à 29 ans	60,3%
De 30 à 39 ans	53,9%
De 40 à 49 ans	47,3%
50 ans et plus	36,0%
Niveau d'études	
Primaire et secondaire	36,2%
Enseignement technique ou professionnel	52,6%
Secondaire niveau bac	48,0%
Supérieur bac+2 et bac+3	56,8%
Supérieur bac+4 et plus	53,9%
Passé professionnel	
Emploi régulier	49,3%
Plusieurs emplois	54,4%
Enchaînement de périodes d'emploi et de chômage	57,4%
Travail occasionnel	41,4%
Jamais travaillé	38,9%
Ensemble	**50,8%**

Source : enquête Sortants de formation, 2013.

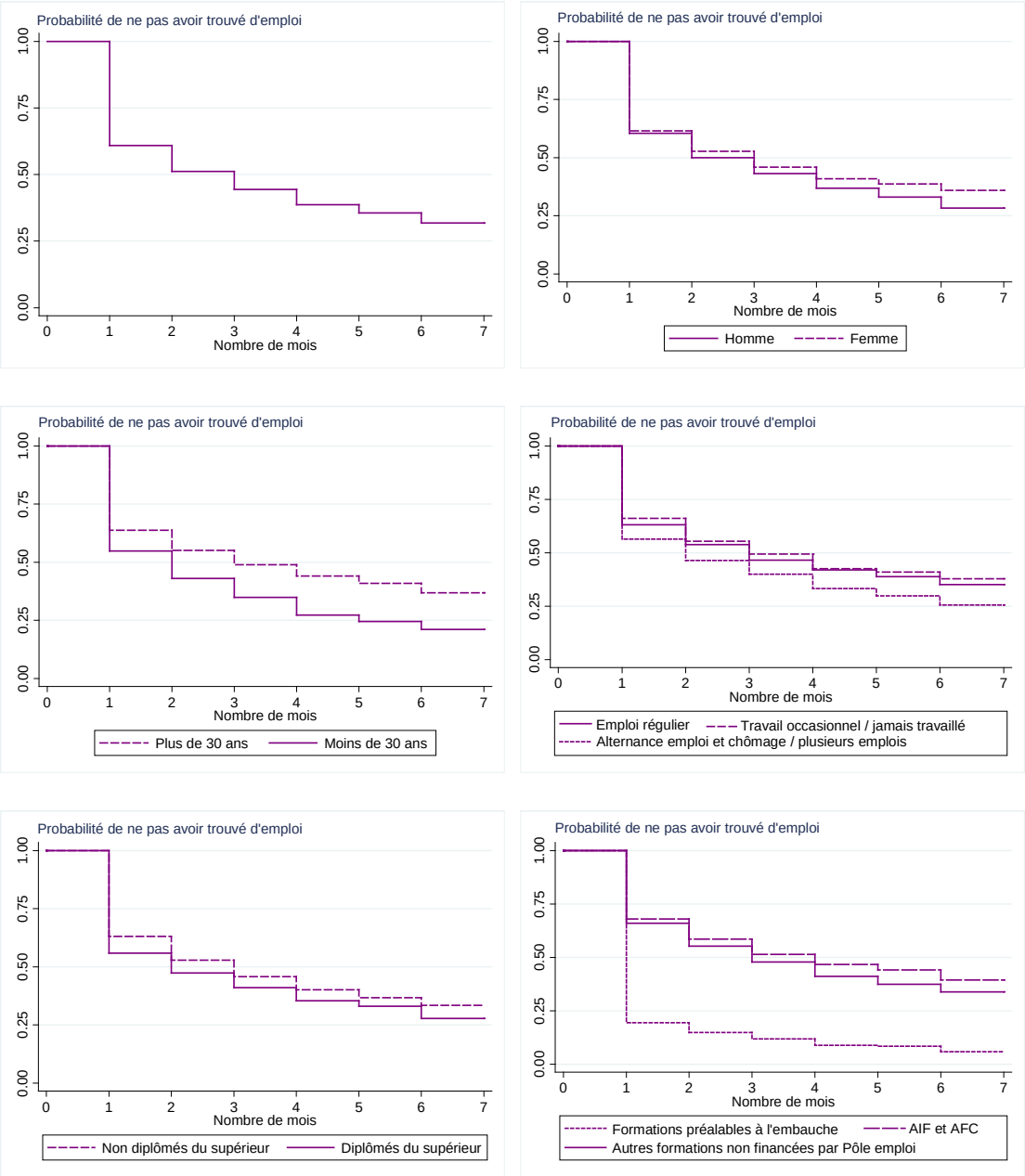
3. La rapidité de la reprise d'emploi dépend du type de formation suivie

Le premier mois après la sortie de formation s'avère être déterminant pour la reprise d'emploi : la probabilité d'être toujours au chômage décroît de manière plus importante au cours du premier mois (graphique 2). À la fin du premier mois, 60,9 % des chômeurs sont toujours sans emploi, mais les écarts de pourcentage se resserrent au fur et à mesure que les mois passent. L'amplitude de l'effet post-formation au cours des premières semaines qui suivent la fin de formation avait déjà été démontrée (Richardson et Van den Berg, 2001).

Concernant le passé professionnel, les demandeurs d'emploi qui ont peu ou pas d'expérience connaissent des délais d'accès à l'emploi plus longs. Le retour à l'emploi se fait plus rapidement pour ceux qui étaient déjà bien insérés professionnellement (multiples emplois sans chômage ou emploi continu). L'accès à l'emploi est également plus rapide pour les jeunes de moins de 30 ans. Les deux tiers d'entre eux retrouvent un emploi un mois après leur fin de formation. Des écarts dans l'accès à l'emploi existent également entre hommes et femmes, ainsi qu'entre diplômés et non-diplômés du supérieur, cependant ces écarts semblent moins significatifs. Enfin, le type de formation suivie est la variable qui influe le plus fortement sur le délai de retour à l'emploi : un mois après la fin du dispositif, 80 % des demandeurs d'emploi ayant terminé une formation préalable à l'embauche (AFPR et POEI) sont en emploi contre respectivement 67,9 % et 66 % pour les demandeurs d'emploi sortants d'autres formations.

Graphique 2

PROBABILITÉS DE RESTER AU CHÔMAGE APRÈS LA FORMATION, SELON LE SEXE, L'ÂGE, LE PASSÉ PROFESSIONNEL, LE NIVEAU DU DIPLÔME ET LE TYPE DE FORMATION SUIVIE



Note méthodologique : estimation non paramétrique de la fonction de survie hors de l'emploi jusqu'à une transition vers l'emploi à l'aide de la méthode de Kaplan-Meier. Le taux de survie (axe des ordonnées) s'interprète ici comme la proportion de bénéficiaires qui, après une certaine durée sans emploi à l'issue de leur formation, n'ont pas encore quitté cet « état ». L'horizon temporel d'observation étant limité à un certain nombre de mois, une partie de notre échantillon peut faire l'objet d'une censure à droite. La durée d'inscription sur les listes est dite censurée à droite si le demandeur d'emploi n'a pas subi d'évènement (retour à l'emploi) à la fin de la période d'observation.

Lecture : à l'issue de leur formation, 40,9 % des femmes sans emploi depuis trois mois n'ont toujours pas quitté cet « état » le 4ème mois. Le test du *logrank* est significatif, ce qui permet de rejeter l'hypothèse que le « risque » d'occurrence de l'évènement à un moment donné soit le même dans les deux groupes.

Source : enquête Sortants de formation, 2013.

Du fait que l'on constate l'existence de différences significatives en matière de durée de chômage après la formation selon le profil des bénéficiaires et le type de formation suivie, il conviendrait d'en mesurer les effets propres (toutes choses égales par ailleurs) sur la probabilité de retour à l'emploi.

La vitesse de retour à l'emploi diffère le plus fortement selon le type de formation suivie. Ainsi, ceux qui ont suivi une formation de type préalable à l'embauche ont « toutes choses égales par ailleurs », chaque mois suivant la fin de formation, une probabilité instantanée deux fois supérieure d'obtenir un emploi que les bénéficiaires d'une formation non financée par le Pôle emploi hors POEC (tableau 2). Les personnes dont le projet de formation était de monter leur entreprise connaissent également une probabilité instantanée de 15 % plus importante que ceux qui ont suivi une formation afin d'évoluer professionnellement (modalité de référence). À caractéristiques identiques, les personnes déclarant avoir suivi une formation dans l'objectif de trouver un emploi, quel qu'il soit, ont une probabilité instantanée de retour à l'emploi inférieure de 13 %. Les formations généralistes et liées au développement personnel permettent moins par leur contenu de trouver rapidement un emploi. L'influence de la durée de formation est moins marquée. En revanche, les personnes ayant obtenu une certification ont une probabilité instantanée de retrouver un emploi 27 % fois plus élevée que ceux qui n'en ont pas obtenue.

Tableau 2

PROBABILITÉ INSTANTANÉE D'OBTENTION D'UN EMPLOI (MODÈLE DE COX)

	Rapports de risque
Type de formation	
Action de formation préalable au recrutement (AFPR)	2,23 ***
Préparation opérationnelle à l'emploi individuelle (POEI)	2,08 ***
Action de formation conventionnée (AFC)	0,92 ***
Aide individuelle à la formation (AIF)	0,86 ***
Préparation opérationnelle à l'emploi collective (POEC)	1,33 ***
Autre	*Réf.*
Projet de formation	
Évolution professionnelle	*Réf.*
Exercer un nouveau métier	1,04 **
Trouver un emploi dans un domaine précis	0,94 ***
Intégrer une entreprise directement à l'issue de la formation	1,09 ***
Trouver un emploi quel qu'il soit	0,87 ***
Monter son entreprise	1,15 ***
Pas de projet précis	1,11 ***
Domaine de formation	
Production (industrie, bâtiment, extraction)	*Réf.*
Formation tertiaire (bureautique, informatique, techniques commerciales...)	ns
Formation en développement personnel (*coaching*, gestion du stress...)	0,93 ***
Formation générale	0,97 *
Durée de formation	
< 200 h	*Réf.*
[200h-400h[	0,86 ***
> = 400 h	0,91 ***
Certification	
Non	*Réf.*
Oui	1,27 ***
Sexe	
Homme	*Réf.*
Femme	0,94 ***
Âge	
Moins de 25 ans	1,22 ***
De 25 à 29 ans	1,18 ***
De 30 à 39 ans	*Réf.*
De 40 à 49 ans	0,88 ***
50 ans et plus	0,74 ***
Niveau d'études	
Primaire et secondaire	0,94 ***
Enseignement technique ou professionnel	*Réf.*
Secondaire niveau bac	0,90 ***
Supérieur bac+2 et bac+3	1,06 ***
Supérieur bac+4 et plus	1,05 *
Passé professionnel	
Emploi régulier	*Réf.*
Plusieurs emplois	1,16 ***
Enchaînement de périodes d'emploi et de chômage	1,15 ***
Travail occasionnel	0,84 ***
Jamais travaillé	0,72 ***

Note méthodologique : estimations non paramétriques de Cox mesurant l'effet propre des caractéristiques de la formation et des demandeurs d'emploi sur la probabilité instantanée (probabilité estimée, supposée constante, avant la fin de chaque intervalle de temps) de retrouver un emploi en sortie de formation.
La probabilité pour qu'un coefficient soit nul est inférieure à 1 % (***), 5 % (**), 10 % (*).
Lecture : « toutes choses égales par ailleurs », les bénéficiaires d'une formation avec certification ont une probabilité instantanée de retrouver un emploi 1,27 fois plus élevée que les bénéficiaires d'une formation sans certification. Pour chacune des variables, la modalité de référence choisie correspond au mode.
Source : enquête Sortants de formation, 2013.

La probabilité instantanée de retour à l'emploi diminue fortement avec l'âge : pour les personnes âgées de 50 ans et plus, elle est de 26 % inférieure par rapport aux 30-39 ans. La reprise d'emploi augmente significativement avec le niveau d'études. Ainsi, la vitesse de retour à l'emploi est plus élevée pour les diplômés du supérieur (niveaux I et II) que pour les personnes ayant un niveau d'études primaires ou secondaires (niveaux IV et V) ou ayant suivi un enseignement technique ou professionnel (niveau III).

Lorsque le passé professionnel avant la formation est pris en compte, d'importantes disparités sont observées. Ainsi, les sortants de formation ayant peu ou pas d'expérience professionnelle ont, à chaque date après la fin de formation, une probabilité instantanée de retrouver un emploi de 16 % à 28 % inférieure à celle des personnes ayant toujours eu un emploi régulier (modalité de référence). Par contre, ceux qui ont connu des discontinuités professionnelles (plusieurs emplois ou cumul de périodes de chômage et d'emploi avant de rentrer en formation) ont une vitesse de retour à l'emploi plus grande : plus habitués aux contrats précaires, ils feraient ainsi preuve d'une plus grande adaptabilité sur le marché du travail.

Si l'on s'intéresse à la stabilité de l'emploi retrouvé après la formation, d'autres analyses « toutes choses égales par ailleurs » tendent à prouver que les probabilités augmentent fortement avec le niveau d'études ; elles sont également plus élevées pour les hommes et pour les jeunes, mais plus faibles pour ceux qui n'avaient jamais travaillé auparavant – ou seulement de manière occasionnelle – par rapport à ceux qui ont eu un passé professionnel marqué par l'emploi régulier.

4. Une satisfaction *in fine*, malgré d'importantes concessions

Au-delà de la durée du chômage avant le retour à l'emploi, il est nécessaire de s'interroger sur la diversité des situations à l'issue de la formation en termes de « qualité » de l'emploi retrouvé. Ne disposant pas dans notre enquête de données détaillées relatives aux caractéristiques de cet emploi, nous approcherons cette dimension au moyen du jugement porté par les personnes interrogées sur l'emploi qu'elles ont trouvé. Leur réponses seront ensuite mises en regard avec les concessions qu'elles ont été obligées de faire, afin d'obtenir cet emploi.

67 % des personnes ayant retrouvé un emploi six mois après être sortis de formation estiment que cet emploi correspond à celui qu'elles recherchaient. Plus de 90 % se disent très satisfaites ou satisfaites de leur emploi (tableau 3). Cependant, plus d'une personne sur quatre déclare avoir fait des concessions pour retrouver un emploi à l'issue de la formation : accepter une baisse de salaire par rapport au précédent emploi ou une plus grande flexibilité horaire sont deux des concessions les plus souvent citées. Cette incohérence apparente s'explique seulement si l'on considère que la satisfaction affichée traduise un sentiment plus général, débordant le strict domaine de l'emploi trouvé dont certaines caractéristiques sont négativement perçues : la satisfaction est alors liée au fait d'avoir trouvé de l'emploi, de ne plus être au chômage, et non d'avoir trouvé *cet* emploi en particulier.

Tableau 3

DEGRÉ DE SATISFACTION VIS-À-VIS DE L'EMPLOI OCCUPÉ ET CONCESSIONS RÉALISÉES

L'emploi occupé correspond à celui recherché	Oui	67,0 %
	Non	33,0 %
Satisfaction globale vis-à-vis de l'emploi occupé	Très satisfait	42,5 %
	Satisfait	48,2 %
	Peu satisfait	6,4 %
	Pas du tout satisfait	2,9 %
Concessions réalisées pour occuper cet emploi	Oui	27,8 %
	Non	72,2 %
Nature des concessions réalisées (plusieurs réponses possibles, en % des personnes ayant retrouvé un emploi)	Accepter une durée de transport plus longue	13,0 %
	Accepter une baisse de salaire par rapport au précédent emploi	16,0 %
	Accepter une baisse de qualification	10,0 %
	Accepter des horaires particuliers	14,7 %
	Accepter une durée de travail différente	12,7 %
	Accepter un type de contrat différent de celui recherché	11,1 %
	Changer d'activité	13,0 %
	Accepter de travailler en déplacement	10,0 %

Source : enquête Sortants de formation, 2013.

Peu d'hétérogénéité existe quant à l'influence exercée par le dispositif de formation sur le niveau de satisfaction vis-à-vis de l'emploi retrouvé et sur les concessions qui ont dû être faites. Par contre, le profil des personnes interrogées modifie quelque peu cette image : niveau d'études et passé professionnel sont, parmi les caractéristiques individuelles, celles qui influencent le plus la satisfaction vis-à-vis de l'emploi occupé ainsi que les concessions effectuées. Ainsi, 34,1 % des diplômés estiment avoir eu à en faire pour obtenir leur emploi contre 24,9 % parmi les non-diplômés du supérieur. Les personnes qui ont le moins eu de discontinuité dans leur parcours professionnel et qui sont les moins éloignées du marché du travail sont également celles qui ont eu le plus de concessions à faire.

La probabilité de faire des concessions est grandement déterminée par le contenu de la formation. Toute formation ayant un objectif autre que l'évolution professionnelle conduit à accepter un salaire moindre, des horaires de travail inhabituels, un contrat précaire (tableau 4). Ces probabilités sont moindres pour les femmes et en partie pour les jeunes, touchent logiquement davantage les niveaux d'études les plus élevés, ainsi que les personnes ayant eu des parcours professionnels discontinus. Enfin, plus la formation est longue, plus elle semble protéger de l'obligation de faire des concessions pour trouver un emploi à la sortie.

Tableau 4

RÉGRESSIONS LOGISTIQUES SUR LA PROBABILITÉ D'AVOIR EFFECTUÉ DES CONCESSIONS EN TERMES DE SALAIRE, HORAIRES OU CONTRAT DE TRAVAIL

	Salaire (1)	Horaires (2)	Contrat (3)
Projet de formation			
Évolution professionnelle	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*
Exercer un nouveau métier	1,73 ***	1,74 ***	2,13 ***
Trouver un emploi dans un domaine précis	2,80 ***	2,25 ***	3,18 ***
Intégrer une entreprise directement à l'issue de la formation	2,25 ***	1,52 ***	3,04 ***
Trouver un emploi quel qu'il soit	2,74 ***	2,19 ***	1,50 ***
Monter son entreprise	1,74 ***	3,23 ***	1,09
Pas de projet précis	1,76 ***	1,15	1,66 ***
Durée de la formation			
< 200 h	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*
[200h-400h[	0,62 ***	0,83 ***	0,80 ***
> = 400 h	0,45 ***	0,99	0,89 **
Sexe			
Homme	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*
Femme	0,57 ***	0,87 ***	1,07
Âge			
Moins de 25 ans	0,35 ***	1,03	0,43 ***
De 25 à 29 ans	0,66 ***	1,69 ***	0,44 ***
De 30 à 39 ans	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*
De 40 à 49 ans	1,11 *	1,35 ***	0,82 ***
50 ans et plus	0,94	0,72 ***	0,57 ***
Niveau de formation			
Primaire et secondaire collège	0,74 ***	1,31 ***	1,20 *
Secondaire niveau lycée	0,75 ***	0,83 ***	0,94
Enseignement tech ou pro	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*
Supérieur bac+2 et 3	1,64 ***	0,75 ***	0,99
Supérieur bac+4 et +	1,80 ***	0,92	1,53 ***
Passé professionnel			
Emploi régulier	*Réf.*	*Réf.*	*Réf.*
Plusieurs emplois	1,46 ***	2,17 ***	1,31 ***
Enchaînement de périodes d'emploi et de chômage	1,32 ***	2,85 ***	2,08 ***
Travail occasionnel	0,55 ***	1,36 ***	1,15
Jamais travaillé	0,84	1,93 ***	1,61 ***

Lecture : « toutes choses égales par ailleurs », les bénéficiaires d'une formation dont l'objectif est de conduire à un nouveau métier ont une probabilité d'accepter une baisse de salaire 1,73 fois plus élevée que les bénéficiaires d'une formation dont l'objectif est l'évolution professionnelle (1). Ils ont également 1,74 fois plus de probabilités d'accepter des horaires particuliers (2) et 2,13 fois plus de probabilités d'accepter un contrat de travail différent de celui qu'ils recherchaient (3).
Source : enquête Sortants de formation, 2013.
Champ : bénéficiaires ayant retrouvé un emploi six mois après leur sortie de formation.

Conclusion

À l'issue des programmes de formation prescrits par le Pôle emploi, les chômeurs qui les ont suivis – un public majoritairement masculin et plutôt diplômé – trouvent un emploi une fois sur deux ; ce sont les dispositifs courts de formation préalable à l'embauche qui, logiquement, garantissent une insertion rapide, de même que les formations qui fournissent un diplôme ou une certification professionnelle. Même si les emplois trouvés ne sont pas pérennes, les personnes qui y accèdent – souvent contraintes d'accepter de revoir leurs prétentions salariales ou leurs préférences en termes de contrat ou de durée de travail à la baisse – sont satisfaites d'avoir tourné la page du chômage. Cependant, la reprise d'emploi semble profiter davantage aux chômeurs les moins fragiles, ce qui laisse apparaître un phénomène de sélection adverse qui ne peut que se renforcer avec les exigences de plus en plus nombreuses d'évaluation de l'efficacité de la formation des chômeurs.

Bibliographie

Aude J., (2013), « Les demandeurs d'emploi stagiaires de la formation professionnelle : quels itinéraires après la formation ? », *DARES Analyses*, n° 036.

Aude J., Pommier P. (2013), « Les défis des demandeurs d'emploi face à la formation professionnelle : accéder aux formations et s'insérer », INSEE, *Formation et emploi*, collection « Références », p. 33-44.

Belkacem R. (2002), « La formation dans l'intérim », *Formation et Territoire*, n° 8, p. 25-40.

Erhel C. (2010), « Les politiques de l'emploi en Europe : le modèle de l'activation et de la flexicurité face à la crise », documents de travail du centre d'économie de la Sorbonne, n°2010.02.

Erhel C. (2009), *Les politiques de l'emploi*, PUF, collection « Que sais-je ? ».

Fleuret A., Zamora P. (2004), « La formation professionnelle des chômeurs », INSEE, *France, portrait social 2004-2005*, collection « Références », p. 151-172.

Freyssinet J. (2010), *Négocier l'emploi. 50 ans de négociations interprofessionnelles sur l'emploi et la formation*, Éditions Liaisons, collection « Liaisons sociales ».

Gautié J., Gurgand M. (2005), « Retour sur la relation formation- emploi », *Économie et statistique*, n° 388-389, p. 3-12.

Gelot D., Minni C. (2004), « Les chômeurs accèdent deux fois moins que les salariés à la formation continue », *DARES Premières Synthèses*, n° 51.2.

Gemelgo P., Karvar A., Vincent B., Breger A. (2013), *Évaluation partenariale de la politique de formation professionnelle des demandeurs d'emploi (modernisation de l'action Publique)*, Rapport de l'IGAS, août.

Gossiaux S., Pommier P. (2013), « La formation des adultes : un accès plus fréquent pour les jeunes, les salariés des grandes entreprises et les plus diplômés », *Insee Première*, n° 1468.

Perez C. (2007), « Emplois précaires et formation continue », *Savoirs*, Hors-série n° 4, p. 29-46.

Perez C., Thomas G. (2005), « Trajectoires d'emploi précaire et formation continue », *Économie et Statistique*, n° 388-389, p. 107-127.

Richardson K., Van den Berg G. (2001), « The effect of vocational employment training on the individual transition rate from unemployment to work », *Swedish Economic Policy Review*, n° 8, p. 175-213.

Santelmann P. (2000), « Politique d'emploi et formation des chômeurs », *Problèmes politiques et sociaux*, n° 838.

Tanguy L. (2008), « La recherche de liens entre la formation et l'emploi : une institution et sa revue – Un point de vue », *Formation Emploi*, n° 101, p. 23-39.

Van der Linden B. (2002), « L'effet des formations professionnelles de chômeurs. De l'impact sur les individus à l'impact macroéconomique », in D. De la Croix, F. Docquier, C. Mainguet, S. Perelman, É. Wasmer, *Capital humain et dualisme sur le marché du travail*, De Boeck supérieur, p. 319-334.

Annexe

Caractéristiques individuelles des sortants de formation et caractéristiques des dispositifs de formation	Programmes préalables à l'embauche	Autres formations financées par le Pôle Emploi	Formations non financées par le Pôle Emploi	Ensemble
Sexe				
Homme	59,6%	56,4%	52,7%	54,5%
Femme	40,4%	43,6%	47,3%	45,5%
Âge				
Moins de 25 ans	30,6%	11,6%	14,3%	15,6%
De 25 à 29 ans	22,5%	15,1%	16,3%	16,7%
De 30 à 39 ans	24,1%	29, 8%	27,6%	27,7%
De 40 à 49 ans	15,8%	27, 3%	23,9%	23,8%
50 ans et plus	6,9%	16,3%	18,0%	16,2%
Niveau d'études				
Enseignement primaire	1,8%	3,9%	2,7%	2,9%
Secondaire niveau collège (niveau BEPC)	4,4%	8,8%	7,6%	7,5%
Technique ou professionnel (CAP, BEP...)	31,8%	39,0%	32,6%	34,1%
Secondaire niveau lycée (niveau bac)	24,3%	21,7%	26,1%	24,8%
Supérieur ou supérieur technique (bac+2 et bac+3)	28,6%	18,6%	20,6%	21,0%
Supérieur ou supérieur technique (bac+4 et plus)	8,4%	7,1%	9,5%	8,8%
Autre	0,8%	0,8%	0,9%	0,9%
Passé professionnel				
Emploi régulier	42,8%	44,0%	54,6%	50,5%
Plusieurs emplois	16,2%	17, 4%	16,3%	16,5%
Enchaînement de périodes d'emploi et de chômage	23,2%	24,1%	19,8%	21,3%
Travail occasionnel	9,9%	8,2%	5,7%	6,9%
Jamais travaillé	7,8%	6,4%	3,6%	4,8%
Projet de formation				
Évolution professionnelle	19,9%	27,4%	30,2%	28,3%
Exercer un nouveau métier	18,4%	19,7%	25,9%	23,4%
Trouver un emploi dans un domaine précis	15,4%	22,7%	21,6%	21,1%
Intégrer une entreprise directement à l'issue de la formation	27,9%	5,7%	5,4%	8,2%
Trouver un emploi quel qu'il soit	9,4%	7,3%	5,5%	6,4%
Monter son entreprise	1,9%	11,1%	6,1%	6,9%
Pas de projet précis	7,2%	6,2%	5,3%	5,7%
Domaine de formation				
Production (industrie, bâtiment, extraction)	28,8%	23,0%	20,7%	22,3%
Formation tertiaire (bureautique, informatique, techniques commerciales...)	43,9%	36,9%	43,5%	41,9%
Formation en développement personnel (*coaching*, gestion du stress...)	5,9%	11,7%	10,1%	10,0%
Formation générale	21,4%	28,4%	25,7%	25,9%
Durée moyenne de formation	252 h	287 h	440 h	378 h
Certification en fin de formation	27,5%	60,2%	51,4%	50,8%

Source : enquête Sortants de formation, 2013.

Trajectoires d'insertion et liberté réelle de choix des chômeurs en formation. Une analyse en termes de capacités
- Résumé -

Bernard Conter[*], *Jean-François Orianne*[**]

Les politiques de l'emploi ou de la formation professionnelle font l'objet d'une attention croissante en termes d'évaluation de résultats. De plus en plus souvent, les politiques publiques de formation s'accompagnent d'exigences, qui comprennent *a minima* l'établissement d'indicateurs d'accès à l'emploi à des périodes déterminées (par exemple, 3 ou 6 mois après la formation). Parfois, des enquêtes d'insertion de chômeurs, développées dans une perspective plus ambitieuse, visent à décrire et expliquer les trajectoires professionnelles des individus, en identifiant les critères déterminants du retour à l'emploi.

Le Fonds social européen cofinance des dispositifs de réinsertion des demandeurs d'emploi dans les États membres. Il impose une évaluation et un suivi des programmes, notamment à travers un « set minimum d'indicateurs communs ».

Notre communication s'appuie sur le nouveau dispositif de suivi des demandeurs emploi, mis en place depuis 2012 en Wallonie et à Bruxelles. Il s'agit d'un tableau de bord bisannuel de suivi d'un échantillon représentatif des stagiaires sortis de formation. L'enquête porte sur les caractéristiques du public bénéficiaire, les statuts professionnels avant la formation, le type de formation suivi et les situations 6, 12 et 24 mois après la formation.

Ce dispositif se veut récurrent. L'objectif du commanditaire de l'étude (agence Fonds social européen en Wallonie et à Bruxelles) est de répondre aux exigences de la Commission européenne en matière de suivi (indicateur relatif à l'insertion six mois après la formation, ventilé selon les mesures du programme et les caractéristiques des bénéficiaires). Il a été testé en 2010 (sur les sortants de 2010), reproduit en 2014 (sortants 2012) et sera poursuivi au cours de la programmation 2014-2020 du FSE à un rythme bisannuel.

Bien que développée dans ce cadre contraignant, l'enquête a pu être étendue à des objectifs complémentaires. À l'analyse en termes d'effets immédiats de la formation, a pu être ajoutée une lecture en termes de capacités.

L'approche, développée par Amartya Sen, repose sur deux concepts : celui de *capacité,* qui désigne l'ensemble des opportunités dont dispose un individu pour réaliser ses choix d'existence, et celui de *fonctionnement,* qui désigne les choix effectivement réalisés par un individu. Pour Sen, l'évaluation des choix individuels n'a de sens qu'associée à une prise en considération de l'étendue de la liberté réelle, c'est-à-dire de l'ensemble des alternatives sur lesquelles un individu peut effectivement se prononcer. C'est cet espace des choix « réellement possibles » (i.e. l'ensemble des accomplissements et des cours de vie, qu'un individu a la possibilité réelle d'atteindre, parmi ceux auxquels il accorde de la valeur) que Sen appelle la capacité d'un individu.

S'inspirant de ce cadre d'analyse, l'enquête de suivi des demandeurs d'emploi, sortant des formations FSE, a pour ambition d'associer jugements de faits et jugements de valeur. Ainsi, les données relatives à

[*] Institut wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique, Namur, Belgique.
[**] Institut des sciences humaines et sociales, université de Liège, Liège, Belgique.

l'insertion professionnelle (typologies de parcours) seront mises en perspectives avec des variables portant sur les ressources de l'action publique (caractéristiques de la formation, du stage et du suivi post-formation), les facteurs de conversion (individuels, sociaux et environnementaux), la liberté de choix (de la formation, d'autres formations, d'accepter ou de refuser un emploi, selon l'influence du contrôle des chômeurs) et, enfin, les fonctionnements subjectifs (apports personnels et appréciation des formations).

Le matériau empirique de notre analyse est constitué de deux enquêtes d'insertion, réalisées auprès de deux cohortes de 800 demandeurs d'emploi, qui ont terminé une formation cofinancée par le Fonds social européen en Wallonie et à Bruxelles, respectivement en 2010 et 2012. La comparaison des deux cohortes permettra aussi de discuter de l'influence de la crise économique actuelle (qui s'est traduite par une augmentation du chômage à partir de 2011 en Wallonie) sur les opportunités d'emploi du public FSE.

Bibliographie

Bonvin J.-M., Farvaque N. (2007), « L'accès à l'emploi au prisme des capabilités. Enjeux théoriques et méthodologiques », *Formation Emploi*, n° 98, p. 9-27.

Bonvin J.-M., Farvaque N. (2008), *Amartya Sen. Une politique de la liberté*, Paris, Michalon.

Carré P. (1998), « Motifs et dynamiques d'engagement en formation », *Éducation permanente*, n° 136, p. 119-131

Conter B., Orianne J.-F. (2011), « Flexicurité et formation des demandeurs d'emploi : les politiques wallonnes à l'aune de l'approche par les capacités », *Formation Emploi*, n° 113, p. 49-62.

CRIS-ULg, SONECOM (2013), *Interprétation des données sur 'Le devenir des stagiaires FSE'. Cohorte 2010*, rapport à l'agence Fonds social européen, *mimeo*, mars.

CRIS-ULg, SONECOM (2015), *Interprétation des données sur 'Le devenir des stagiaires FSE'. Cohorte 2012*, rapport à l'agence Fonds social européen, *mimeo*, janvier.

De Munck J., Zimmerman B. (dir) (2008), « La liberté au prisme des capacités », *Raisons pratiques* n° 18.

Sen A. (2000), « Travail et droits », *Revue internationale du travail*, n° 139/2, p. 169-186.

Sen A. (1993), *Éthique et économie*, Paris, PUF.

III. Trajectoires scolaires et professionnelles et choix de l'alternance ou des formations professionnalisées

III.1. Usages différenciés de l’alternance dans l’enseignement supérieur (Atelier 9)

L'alternance dans le supérieur : un vecteur d'ascension sociale pour tous ? Le cas des étudiants de deux masters finance en apprentissage

Stéphanie Mignot-Gérard[*], *Constance Perrin-Joly*[**], *François Sarfati*[***], *Nadège Vézinat*[****]

Le milieu des années 1980 a été marqué par une explosion scolaire liée à la massification de l'accès au baccalauréat et au supérieur (Erlich et Verley, 2010). Cette dernière est cependant allée de pair avec une orientation différenciée selon l'origine sociale, alimentant une démocratisation ségrégative (Merle, 2000). Les niveaux de réussite aux examens demeurent également très inégalitaires. Dans le même temps, l'offre d'enseignement supérieur professionnalisé au sein de l'université comme dans d'autres types d'établissements (privés par exemple) s'est multipliée. Cette « inflation professionnalisante » (Erlich et Verley, 2010) est pensée comme un moyen de favoriser l'« employabilité » des sortants du supérieur et d'améliorer la compétitivité à la suite du processus de Bologne en 1999, qui conçoit les diplômes de licence et de master comme les principales voies d'accès au monde du travail. Face à la montée de l'incertitude sur le marché de l'emploi (Castel, 2003 ; 2009), qui touche plus particulièrement les nouveaux entrants (Fondeur et Minni, 2004), la multiplication de diplômes censés ne pas sanctionner uniquement l'apprentissage de contenus théoriques, mais également de compétences utiles aux futurs travailleurs, est portée par les politiques des ministres de l'Enseignement supérieur et de la Recherche successifs.

La montée de l'alternance dans le supérieur a ainsi été favorisée par une rencontre d'intérêt entre différents acteurs : les gouvernements souhaitant favoriser l'insertion professionnelle et diminuer le chômage des jeunes ; les établissements d'enseignement supérieur qui s'engagent dans l'alternance pour améliorer leurs indicateurs de performance relatifs à l'insertion des diplômés, mais également parce que cette formule permet d'attirer des financements complémentaires bienvenus en période d'économies budgétaires ; les grandes entreprises, soucieuses de respecter la loi et d'obtenir ainsi une main-d'œuvre flexible, malléable et bon marché ; les étudiants enfin. C'est la position de ces derniers que nous illustrerons dans cet article.

Les étudiants apprentis de master 2 en banque-finance étudiés dans le cadre de notre enquête, que nous qualifierons de « petits-moyens » (Cartier *et alii*, 2008), sont le reflet de ces politiques de démocratisation de l'enseignement supérieur. L'analyse de leurs parcours scolaire et universitaire, de leurs situations et perspectives professionnelles montre que si l'alternance dans le supérieur permet l'ascension sociale d'étudiants issus de la classe moyenne aux parcours scolaires moyens, l'adéquation formation-emploi reste indexée sur les capitaux économique et culturel (Bourdieu 1984) des individus.

[*] IRG-UPEC, [**] IRIS – Université Paris 13, [***] CEE, [****] REGARDS-URCA.

TERRAIN D'ENQUÊTE ET MÉTHODOLOGIE

L'enquête de terrain a été réalisée à l'Institut d'administration des entreprises (IAE) Johannes Gutenberg. L'institut est une composante d'une université de la région parisienne. Sur plus d'une dizaine de spécialités de master 2 en gestion proposées par cet IAE, les 3/4 sont en apprentissage.

Dans le cadre d'une convention avec l'Apec, nous y avons mené une enquête auprès des étudiants en formation par l'alternance dans les filières préparant aux métiers bancaires. Nous avons interrogé des M2 gestion de patrimoine (Gpat) et gestion de portefeuille (Gport). Dans ces formations par alternance, les étudiants travaillent quatre jours par semaine en entreprise et se rendent à l'IAE le vendredi.

Recueil du matériau empirique

L'enquête combine différents types de matériaux : statistiques (à partir du fichier Apogee), 32 entretiens semi-directifs auprès des étudiants inscrits en master 2 en 2011, ainsi que 8 entretiens semi-directifs avec des anciens des masters Gpat et Gport, diplômés depuis deux ans, observations *in situ* de différents moments de la vie collective au sein de l'IAE (remise des diplômes). Nous avons également interrogé les responsables des diplômes ainsi que leurs assistantes pédagogiques.

Après avoir caractérisé ces étudiants « petits-moyens » de l'enseignement supérieur, nous verrons que leur parcours leur permet d'accéder à des positions sociales supérieures à celles de leurs parents (1). Nous montrerons cependant que tous n'exercent pas toujours des fonctions en adéquation avec leurs aspirations professionnelles et que leurs trajectoires différenciées sont largement indexées sur leur héritage social (2).

1. Des étudiants « petits-moyens »

Cette section vise à caractériser la population étudiante des masters 2 en apprentissage, analysée au regard de leurs parcours académiques mais aussi de leurs origines sociales, les deux se faisant écho.

1.1. Des parcours académiques de « l'excellence moyenne »

L'analyse des parcours des 39 étudiants de l'enquête révèle des parcours scolaires « dans la moyenne » mais en marge de l'excellence académique. S'ils ont tous obtenu des baccalauréats généraux dans les sections S ou ES (à l'exception d'un étudiant issu d'un bac STG), les deux tiers sont titulaires d'un bac sans mention, onze ont décroché la mention « assez bien » et deux seulement une mention « bien ». En outre, près de la moitié de la population (17 sur 39) a connu au moins un redoublement au cours de son cursus scolaire ou universitaire, chiffre congruent avec les statistiques du ministère de l'Enseignement supérieur (43,8 % des étudiants inscrits en M2 ont 1 an ou plus de retard (Fouquet, 2013)). La moitié a démarré leur « carrière d'étudiant » par une filière universitaire (licence 1) ou par une école de commerce post-bac, et onze ont suivi un DUT ou un BTS.

Les classes préparatoires ont rarement été une option envisagée. Certains d'entre eux n'ont pu y accéder faute d'un niveau scolaire suffisant, comme Eduardo, reçu au bac S, mais avec une moyenne de 10,02. Pour les autres, le rejet de la classe préparatoire résulte d'une auto-sélection, où se conjuguent réalisme sur leurs qualités académiques et refus de l'ascétisme scolaire imposé par la prépa pendant deux ou trois années, comme en témoigne ici Rabah.

« J'ai trimé jusqu'au bac, et à la sortie du bac, je voulais tout faire sauf des choses scientifiques, genre biologie ou ingénieur, donc j'ai fini en école de commerce. Et en plus j'en avais bavé, donc je ne voulais pas faire une année de prépa pour en baver à nouveau, donc j'ai fait une école de commerce post bac, sans prépa » (Rabah, GPORT).

Ceux qui sont passés par des classes préparatoires sont finalement très minoritaires (5 sur 32). Parmi eux, une a abandonné la CPGE en cours d'année pour rejoindre un BTS ; un autre a intégré la prestigieuse Toulouse School of Economics en L3 après deux années de préparation à l'ENS, mais il y sera refusé en master et finalement contraint de se réorienter vers un M1 d'économie d'une filière universitaire classique. Le troisième, ayant suivi une CPGE ingénieur en province, ne sera reçu que dans des écoles très spécialisées, un relatif « échec » qui l'amènera à se réorienter vers la finance.

« […] Alors j'ai pas eu les Mines ou Centrale, je les aurais eu, je ne me serais pas posé la question, je serais allé dans ces écoles. Mais je n'avais pas le niveau, je me suis dit « essayons de changer de voie, aller en finances, plutôt que de redoubler » (Antoine, GPORT).

In fine, seuls deux des interviewés sont parvenus à intégrer une école après leur classe préparatoire (respectivement les écoles de commerce de Le Havre-Caen et de Marseille), soit des écoles occupant des positions de « milieu de tableau » dans les palmarès et classements des écoles de gestion françaises.

Nous qualifions néanmoins leurs parcours scolaires universitaires « d'excellence moyenne » pour rendre compte du fait qu'ils se situent malgré tout dans une certaine élite scolaire puisque seuls 20 % de la population entre 25 et 49 ans possèdent un diplôme supérieur au bac+2 (Insee, 2012). Ils n'accèdent cependant pas aux filières d'excellence traditionnelle de l'enseignement supérieur (classes préparatoires et grandes écoles).

À la suite de parcours divers, enchaînant les formations professionnalisantes et les réorientations, nos enquêtés accèdent à un master 2 banque-finance dans un IAE, lui-même typique de cette « excellence moyenne ». La notion de pairs-concurrents (Pavis, 2008) permet de comprendre le positionnement des IAE. Ils se comparent perpétuellement aux grandes (ou aux moyennes) écoles de commerce dont la notoriété n'est plus à démontrer. Le site internet du réseau des IAE les définit comme *« une astucieuse combinaison des avantages des écoles de management privées ou consulaires à ceux des valeurs de l'université »*[1]. Les IAE prennent comme pairs-concurrents les écoles prestigieuses et cherchent à se distinguer de deux catégories d'intervenants dans l'enseignement supérieur : les facultés de sciences économiques et de gestion et les écoles de commerce « médiocres » (généralement avec classes préparatoire intégrées). Se positionnant donc à mi-chemin entre le groupe des grandes écoles prestigieuses et celui composé par les facultés et les petites écoles, les IAE font en sorte de développer leur attractivité, en dupliquant un certain nombre de pratiques considérées comme à même de favoriser la professionnalisation et l'insertion de leurs étudiants (stages et alternance ; bureau des élèves pour animer la vie associative et développer un esprit de corps…). Mais parce que ces instituts n'ont ni la même ancienneté ni le même recrutement social et parce qu'ils ne semblent pas (encore ?) offrir les mêmes possibilités de carrière professionnelle que les grandes écoles de commerce, ils ne sont pas du même rang que ces dernières. Les IAE constituent donc un espace d'« excellence moyenne » au sein de l'offre d'enseignement supérieur. L'expression « excellence moyenne » permet de souligner deux dynamiques observées. Tout d'abord, l'excellence est au cœur des réformes récentes concernant l'enseignement supérieur et la recherche (« initiatives d'excellence », telles que des universités « IdEx », des laboratoires « LabEx », des équipements scientifiques « EquipEx »), dispositifs censés mobiliser les chercheurs dans la grande course internationale visant à gagner des places dans classement de Shanghai. Toutefois, dans le domaine de l'enseignement supérieur en France, la qualité des filières de l'enseignement supérieur se mesure pour l'essentiel au taux d'insertion des étudiants, comme l'ont d'ailleurs bien compris certains opérateurs du marché des classements qui fondent leurs classements sur cet indicateur plutôt que sur les performances scientifiques des départements universitaires (Mignot-Gérard et Sarfati, à paraître). D'autre part, nous empruntons à Pierre Bourdieu le qualificatif « moyen » (1965) pour signifier que l'offre pédagogique constituée par les IAE ne s'adresse en premier lieu ni à une élite scolaire et sociale qui se dirige vers les

[1] http://www.reseau-iae.org/reseau/c-quoi-un-iae.html consultée le 16/05/13.

grandes écoles, ni à une jeunesse populaire qui accède difficilement à l'enseignement supérieur et qui franchit en petit nombre les portes des filières sélectives.

Ce panorama des parcours des enquêtés montre ainsi des convergences fortes dans leurs performances scolaires, que l'on peut globalement qualifier de « moyennes » dans l'espace des études supérieures.

1.2. Entre classes moyennes et populaires

La nature « moyenne » de leurs parcours scolaires reflète la condition sociale de ces étudiants. Les étudiants de l'IAE Gutenberg se caractérisent en effet par une certaine homogénéité sociale, proche de la classe moyenne. Plus précisément, aucun n'appartient à la grande bourgeoisie. Ils sont en majorité des « petits-moyens ». Ce terme indigène a été utilisé pour qualifier des enquêtés d'une banlieue pavillonnaire. Nous le reprenons ici à notre compte pour parler des étudiants rencontrés rapportés à l'ensemble de la population estudiantine nationale[2] : la structure sociale des étudiants diplômés d'un 3ème cycle est en effet composée à plus de 35 % d'enfants de cadres supérieurs contre 17 % d'enfants d'ouvriers ou d'employés (ministère de l'Éducation nationale, observatoire des inégalités, rentrée 2012-2013). Or les étudiants de notre enquête sont plus nombreux à être issus de la classe sociale moyenne/ouvrière que ne l'est la population estudiantine nationale.

Aussi, parmi notre population, les plus favorisés sont d'une part peu nombreux, et, d'autre part, ils ne cumulent pas les différents types de capitaux. On rencontre ainsi quelques professions intellectuelles supérieures (maître de conférences) mais dans une famille où l'épouse ne travaille pas (au vu de la profession du père et de l'inactivité de la mère on peut en déduire qu'il ne s'agit pas d'une famille ayant un fort capital économique). Sur les étudiants rencontrés en cours de formation, seuls 9 ont un de leurs parents au moins qui est cadre, dont 6 dont un des parents est cadre et l'autre technicien[3]. Sur le seul couple bi-actif de deux cadres, la mère est responsable de formation dans une institution publique, alors que le père travaille dans un bureau d'étude. Une de nos enquêtées fait partie d'une classe sociale supérieure, mais du Maroc. Ayant suivi un parcours scolaire dans un lycée français, ses parents l'envoient en France réaliser une classe préparatoire et une école de commerce. Son père possède avec ses frères une entreprise. Si la position élevée de son père au Maroc permet à Houria de venir faire ses études en France, elle n'a pas dans l'hexagone la même situation enviée que dans son pays d'origine.

Aux 6 enquêtés qui ont un parent technicien (et un parent cadre), déjà cités, il faut en ajouter 14 autres dont au moins un des parents est technicien. Il s'agit souvent de professions intermédiaires du secteur médico-social (infirmier, assistant social…), de fonctionnaires ou de techniciens du privé (comptables…). Pour ceux dont les parents ne sont pas cadres (la grande majorité), l'accès au diplôme de l'IAE est donc déjà la marque d'une trajectoire en ascension sociale. C'est encore plus vrai pour les 13 étudiants dont au moins un des parents est ouvrier ou employé. Dans cette catégorie, 7 étudiants issus de classe populaire ont leurs deux parents ouvriers ou employés (dans l'industrie, le BTP, le médico-social…). Certains cumulent les handicaps sociaux, puisque c'est dans cette catégorie qu'on retrouve deux familles monoparentales. Le père de Mathieu travaillait dans une banque avant de décéder, sa mère qui s'occupe de ses enfants avec sa famille est également employée bancaire. Abdel n'a pas connu son père mais sa mère, femme de ménage, l'a élevé.

---

[2] La formule « petits-moyens » utilisée ici renvoie donc à une population plus aisée que ceux décrits par Cartier *et alii*, elle vise à souligner que ces étudiants sont globalement situés plus bas sur l'échelle sociale que la population nationale accédant à un niveau de master 2.

[3] Il nous apparait pertinent d'aborder la question de la situation sociale de manière large, donc de prendre en compte la situation des deux conjoints notamment.

Leur origine sociale explique dans une large mesure leur inscription dans des formations en apprentissage, celui-ci représentant l'opportunité d'avoir un travail rémunéré tout en progressant dans un cursus universitaire.

« Vous vouliez rester en alternance ?

– Oui, parce que c'est moi qui paye mes études, mes dépenses, donc voilà. Avec une bourse et un petit boulot à côté, c'était plus difficile, moins rentable, un petit boulot à côté, c'est pas forcément en adéquation avec la formation qu'on suit. […]

– Qu'est-ce qui vous a fait bifurquer vers le BTS ?

– C'était le fait que ce soit en alternance, le fait de faire de la finance derrière, parce qu'on pensait à l'époque qu'en finance on trouvait toujours du travail, que c'était une bonne filière, qu'on gagnerait de l'argent, que si on était intelligent et malin on pouvait bien finir » (Carole, GPORT).

Dans le cas de Carole, l'alternance est donc le critère premier dans ses options d'orientation, et la finance est un secteur prometteur en termes de perspectives salariales. Pour certains, c'est d'abord la découverte du secteur professionnel de la banque conjuguée à la possibilité de poursuivre des études en apprentissage qui structure le projet d'études, c'est le cas d'Hamid.

« J'ai fait un BTS management des réseaux commerciaux, qui anciennement s'appelait force de vente. Et j'ai fait mon stage à la MAAF, en assurances, pendant les deux ans, ce qui m'a poussé à continuer sur une licence pro banque, je me suis dit "je ne vais pas sortir de l'école avec un BTS, c'est pas assez". […] Après ça, j'ai continué sur une licence pro banque assurance, […] derrière, je me suis dit que j'allais continuer, parce qu'une licence c'était pas suffisant, il fallait au minimum que je sorte avec un master, donc j'ai continué sur un M1 économie monétaire et bancaire à Dijon, et derrière j'ai fait 6 mois de stage chez un conseiller en gestion de patrimoine indépendant, et derrière je me suis dit que j'allais continuer sur un M2… » (Hamid, GPAT).

Ainsi si les étudiants poursuivent leurs études en master 2 en apprentissage, ce n'est pourtant pas faute d'avoir décroché un emploi en amont. Ils sont en effet nombreux à avoir refusé des propositions d'embauches en CDI avant d'accéder au master 2. Bachir, par exemple, s'est vu proposer un CDI à deux reprises, une première fois à l'issue de son BTS et la seconde au terme de sa licence ; il a décliné les deux propositions pour terminer son master 2. Si Bachir n'explicite pas clairement sa démarche, d'autres détaillent les motifs qui les ont conduits à renoncer au CDI. Suivre un master 2 est le plus souvent motivé par l'addition d'une compétence supplémentaire à son « portefeuille de compétences », comme pour Kilyann qui désire ajouter une expertise en finance d'entreprise à sa formation initiale en comptabilité. L'apprentissage constitue une ressource pour mener à bien son projet : étant apprenti, il peut ajouter une corde à son arc tout en gagnant sa vie, à un niveau de rémunération quasiment équivalent à celui d'un CDI.

« Et on vous a proposé un poste ?

– À la fin de la maîtrise on m'a proposé de suite un CDI, que j'ai refusé parce qu'en apprentissage je pouvais gagner autant de par les exonérations de charges. Donc au final tout le monde y gagnait au compte. J'y gagnais en diplôme, je gagnais sur tous les plans, donc j'ai continué et recontinué en faisant le master GPAT qui en réalité dans mon cursus c'est presque du bonus, parce que je n'ai pas vocation à travailler en banque mais avec des spécialités gestion de patrimoine dans le milieu de l'expertise comptable, c'est un gros plus » (Kilyann, GPAT).

L'alternance à l'université constitue ainsi un dispositif mobilisé stratégiquement par des étudiants qui ne bénéficient pas des ressources scolaires pour accéder aux filières d'élite et ou/des ressources économiques leur permettant de payer des études onéreuses. On observe ainsi que nos enquêtés notamment ceux dont les parents ne sont pas cadres (la grande majorité) sont en ascension sociale grâce à un parcours scolaire de l'excellence moyenne qui leur a donné accès à un master 2 en apprentissage.

2. L'influence de l'origine sociale tout au long des parcours professionnels

Le mode de construction de notre enquête implique que tous les étudiants que nous avons rencontrés suivent le même parcours : les uns en gestion de patrimoine, les autres en gestion de portefeuille. S'ils sont tous destinés à obtenir le même diplôme, un clivage s'installe entre les étudiants selon leurs appartenances sociales et selon les différentes ressources qu'ils ont pu mobiliser au cours de leur trajectoire scolaire et professionnelle passée. Et qu'ils seront en capacité de mobiliser à l'issue du diplôme.

2.1. Une carrière étudiante ancrée dans l'appartenance sociale

Le parcours ne revêt pas les mêmes difficultés et les mêmes atouts pour tous, il n'offre pas non plus les mêmes opportunités à la sortie. Ainsi, les étudiants les moins favorisés socialement aspirent à une stabilisation rapide dans l'emploi, comme Joaquim dont le père ouvrier est décédé et la mère technicienne retraitée :

« Je vais déjà regarder dans les principales banques, parce que ce sont elles qui sont le plus susceptibles de nous recruter, je vais aussi regarder dans des cabinets privés, je sais qu'ils embauchent peu de jeunes au départ, mais en tout cas prendre quelques repères, ça peut être intéressant. On a quelques personnes qui sont en cabinet privé dans notre classe, et ils font des choses intéressantes. […]

– Globalement, à partir de septembre prochain…

– Non, avant, puisque la banque dans laquelle je travaille va me proposer un contrat pour la fin de mon apprentissage, en théorie, donc aux alentours du mois de mai. Donc il faut que je regarde ça assez rapidement » (Joaquim, Gpat).

Cette volonté d'insertion rapide est d'autant plus forte que le parcours scolaire a pu être vécu comme coûteux, tant du point de vue pécuniaire, que de la parfois violente expérience du fossé qui se creuse avec son milieu d'origine pour les étudiants en ascension sociale. Le choix de l'insertion rapide limite alors la possibilité de compléter sa formation par une autre ou de multiplier différentes expériences pour affirmer son expertise.

À l'inverse, les étudiants issus de milieux sociaux plus favorisés sont pour leur part tentés par l'idée de reporter leur insertion dans l'emploi. Ils nourrissent des aspirations à partir à l'étranger ; c'est le cas d'Antoine, dont le père est enseignant-chercheur en mathématiques et la mère au foyer. Quand ils n'envisagent pas l'étranger, ils projettent de poursuivre leurs études en réalisant un autre master ou un MBA ou se disent prêts à attendre le poste qui correspond véritablement à leurs aspirations :

« Non. C'est pas méchant, ce que je dis, hein ! Le métier en soi est très bien, mais c'est juste que je me vois faire autre chose que vendre de l'assurance vie. C'est pas avoir une prétention ou quoi que ce soit, c'est que je suis jeune, j'ai envie de travailler, j'ai envie de passer 42 ans dans un métier qui me plait. Après c'est sûr que je ne ferai pas tout de suite ce que je veux faire. Mais je veux me laisser le choix. S'il faut patienter trois mois, six mois, pour avoir un poste vraiment bien, je suis prêt à patienter. Sans aucun souci » (Franck, Gpat).

S'installe alors une hiérarchie qui peut s'exprimer de la manière suivante. Les étudiants de la bourgeoisie envisagent clairement des carrières d'élite à l'international, comme le *trading* sur les marchés émergents (Singapour est citée) ou dans les places financières dynamiques (New York ou Londres) dans la filière gestion de portefeuille. En gestion de patrimoine, les étudiants au même profil aspirent aller en Suisse et au Luxembourg faire fructifier le patrimoine de clients très fortunés.

Pour celles et ceux qui n'ont pas les mêmes ressources sociales, l'emploi dans un délai court est plébiscité. Et on prend conscience, en analysant les verbatim, que s'ils aspirent également à un job qui les

intéresse, ils ne pourront que difficilement refuser des postes de conseiller « bonne gamme »[4] pour les gestionnaires de patrimoine ou de travailler dans les *back* et *middle offices* des salles de marchés françaises[5]. Dans les deux cas, ils occuperont des postes moins valorisés, comprenant moins d'autonomie et dont la réalité consiste parfois en un travail d'exécution. Nombreux sont les enquêtés à dire que le travail de back office ou de middle office dans une salle de marché consiste à s'assurer que les ordres de bourse sont bien passés. Il s'agit d'un travail méticuleux, mais dans lequel le niveau de réflexion est considéré comme relativement faible.

Que ce soit en gestion de patrimoine ou en gestion de portefeuille, le clivage qui s'observe selon l'origine sociale s'ancre dans un rapport différencié au temps. Les plus favorisés peuvent clairement reporter le moment de l'insertion professionnelle définitive tandis les autres ressentent la nécessité d'entrer « pour de bon » dans l'emploi. Ce rapport au temps incarne à la fois la contrainte économique et une forme de contrainte sociale. Pour ces jeunes diplômés de la finance, mettre un terme à ses études est synonyme d'obtention d'une augmentation de rémunération, dont le montant excède de très loin les montants perçus par leurs parents, d'une part. Mais c'est d'autre part mettre un terme à une certaine anomalie de position. En effet, celles et ceux qui ont pu réaliser une scolarité qui les mène jusqu'au bac+5, alors qu'ils sont parfois les premiers de leur famille à avoir obtenu le bac, rompent avec une position d'étudiant parfois pensée comme en suspens. Bien que diplômés et accédant à des emplois de cadre en rupture avec les normes familiales, ces jeunes mettent un terme à une situation anormale.

Du côté des plus dotés, la contrainte financière est non seulement moins forte, mais elle s'articule avec des normes familiales de réalisation de cursus longs qui permettent et valorisent le cumul de titres académiques. Cette différenciation ne joue cependant pas que lors de l'insertion, puisque tout au long du parcours, certaines étapes ne seront pas valorisées de la même manière selon les ressources sociales des étudiants. Il en va ainsi de la mobilité internationale. Plus de la moitié des étudiants interrogés connaissent une étape à l'étranger durant leur parcours de formation, mais selon des modalités variées. Il convient ici de distinguer ces expériences selon deux critères : leur niveau d'encadrement et la part laissée au choix de l'étudiant d'une part (si l'expérience est incluse ou non dans son diplôme), et leur caractère professionnalisant ou non d'autre part. Le cas de figure extrême est celui des étudiants pour lesquels cette expérience ne s'inscrit dans aucun programme balisé (qui exclue l'expérience d'un échange européen ou international comme Erasmus), sans lien direct avec la carrière bancaire.

L'expérience dans sa version extrême consiste en un départ à l'aventure lorsque l'on pense les études terminées. Cette aventure est faite de petits boulots dans une vie entre-deux qui s'éternise, comme Jérémie en Irlande ou Marion en Equateur. Dans une version plus mesurée, certains étudiants font une année de césure à l'étranger que ce soit un projet de longue date ou pour combler une année blanche à la suite d'une réorientation tardive (Thibault part ainsi une année aux USA dans une école de langue, Félicien finance une année de pérégrination dans des pays anglophones après son DUT et avant de s'inscrire en L3). La configuration est toutefois différente entre celui qui va quitter son emploi étudiant pour s'offrir une année sabbatique à enchaîner les voyages dans différents pays, et celui qui cible d'emblée un stage en rapport avec ses aspirations professionnelles. Franck part ainsi en L2 en stage dans la finance à Singapour et Cédric fait un stage à Londres dans une compagnie de vente d'œuvre d'art renommée. Le format de l'expérience internationale ne donne pas les mêmes fruits en matière de parcours

[4] Postes évidemment moins valorisés que celui de conseiller en patrimoine. Plus exactement, un conseiller « bonne gamme » a des clients aisés dans son portefeuille. Ce qui le distingue du conseiller en patrimoine est le fait qu'il conserve des tâches de commercial peu valorisées (vendre des cartes bancaires, des assurances etc.) tandis qu'un conseiller en patrimoine se concentre sur ce qui est considéré comme le cœur de métier : placement, optimisation fiscal, conseil, etc.

[5] Les salariés des *back* et *middle offices* des salles de marché exécutent des ordres, font le travail administratif relatif à l'activité des traders. Ils ne sont pas en première ligne dans les décisions financières. Ils sont bien souvent cantonnés à des rôles d'assistants.

professionnel. Si des études dans le cadre du programme Erasmus en Allemagne ou en Suède constitueront un signal positif dans un éventuel recrutement, elles n'auront pas le même poids qu'un stage dans une place financière internationale.

Or ces opportunités sont pour partie liées aux ressources sociales des étudiants comme les réseaux offerts par leurs parents (Franck est fils de banquier) ou par la participation à des activités sociales ouvrant également des réseaux dans des milieux professionnels (golf, art, etc.). Ces expériences de mobilités s'accompagnent bien souvent d'activités extraprofessionnelles ancrées dans la position sociale des enquêtés.

2.2. Des activités extraprofessionnelles comme lieu de socialisation secondaire

Certains atouts dans le parcours vont accélérer la réussite (on l'a vu pour Franck (le golf)) ou permettre d'échapper aux facteurs de la reproduction sociale. Pourtant considérées comme secondaires dans le parcours scolaire puis professionnel, les activités peuvent par exemple jouer directement sur les opportunités de carrière. Elles jouent tant sur la construction de liens faibles utiles pour la promotion professionnelle (Granovetter, 1973), que sur la socialisation anticipatrice au milieu d'arrivée. Hasna a fait un cursus en sport-études danse qui va l'amener à sortir de son quartier et de son collège en ZEP :

« Vous savez, j'ai eu un peu un parcours… comment dire, j'ai vu passer toutes les catégories de personnes. Je viens d'un quartier assez difficile, même très difficile, j'ai fait mon collège dans le quartier, je m'entendais avec tout le monde, je parlais avec des gens qui étaient dans un mode « yo ! » toute la journée, après, j'étais au lycée en sport études, et là j'étais dans un lycée normal… parce que franchement, le collège, c'était pas normal ! [Rires]. Pas du tout. D'ailleurs, ma moyenne, j'avais 11 de moyenne à peu près. Et quand tu es dans un environnement où personne ne travaille et où même les profs s'en foutent, et en plus, moi j'aime bien rigoler quand même, et donc du coup j'avais 11 et je me souviens que ma prof de français savait que j'allais changer de lycée, elle m'a dit : "Ça ne va pas être la même chose là-bas, tu vas couler". C'est horrible de dire ça à quelqu'un. Et bien j'ai eu 18, j'étais la meilleure de la classe. L'année d'après.

– Mais tu t'es mise à travailler vachement plus ?

– […] La norme ça avait changé, la norme, c'était des gens qui bossaient. Avant, il n'y avait personne qui bossait, et c'est dur d'être sérieux à cet âge-là, on a envie de rigoler. Et moi j'étais comme ça. Enfin, je le suis toujours. Et ensuite, j'ai atterri dans un lycée huppé de chez huppé, parce que j'avais des amis qui allaient là-bas… je suis allée en lycée privé, semi-privé. Avec un entretien pour rentrer dans le lycée. Avec la directrice de l'école. […] C'est un milieu à part, ils faisaient beaucoup de rallyes entre eux. Je suis passée du coq à l'âne ! J'ai découvert un autre monde où la maman te ramène au goûter du caviar et du champagne pour les enfants, donc voilà, c'est un peu spécial [rires] » (Hasna, Gport).

Cette expérience joue à plusieurs niveaux, d'une part en la sortant de son collège où elle menait une existence scolaire plutôt dilettante, elle la socialise à la norme d'ascétisme scolaire propre au lycée et censée préparer la poursuite vers les études supérieures. Mais par ailleurs, elle la met en relation avec des milieux sociaux différents du sien, lui permettant de développer une façon d'être et de se présenter, une capacité d'adaptation à une diversité d'interlocuteurs. Cette expérience la prépare à adopter l'habitus professionnel et l'hexis corporel attendu pour travailler dans une banque.

Si les activités extraprofessionnelles, comme la situation familiale au-delà de la seule appartenance sociale des parents, peuvent jouer pour expliquer des destins différents, notamment d'étudiants *a priori* d'origine proche, elles ne gomment pas le poids de l'appartenance sociale. La référence à la chance, courante dans le discours des étudiants les plus favorisés socialement, est ainsi rarement présente dans le discours des étudiants issus de classes populaires. Notamment parce que si les parcours se scellent pour une grande part tôt dans la carrière scolaire, l'endurance que nécessite la poursuite d'une trajectoire de professionnalisation plus ardue pour les étudiants issus de classe populaire leur laisse moins d'opportunité

dans le renforcement des stratégies compétences ou de mise en scène de leur CV, notamment parce qu'ils privilégient une insertion professionnelle rapide.

Conclusion

À l'issue de cette enquête, on peut affirmer deux choses. On peut d'abord dire que les étudiants en apprentissage sont « sélectionnés » socialement. Au sein des filières banque finance de l'IAE Johannes Gutenberg, 90,8 % des alternants sont nés en France (contre 60 % parmi les inscrits en formation initiale) et 77,3 % des alternants ont obtenu leur bac « à l'heure » contre 58,5 % des étudiants en FI[6]. L'accès à l'apprentissage au niveau master 2 est donc très sélectif dans les filières considérées comme porteuses en termes de débouchés par les étudiants (pour une analyse des mécanismes de cette sélection, voir Sarfati 2014). Dans d'autres segments de l'apprentissage, Prisca Kergoat (2010) montre que les formations établissent des barrières à l'entrée qui non seulement ne réduisent pas les inégalités sociales (géographiques, sexuelles ou ethniques), mais contribuent même à les renforcer.

Néanmoins, arrivés au master 2 en banque, la plupart des étudiants rencontrés sont en ascension sociale. Leur réussite doit notamment à l'importante professionnalisation de leur parcours et à la façon de compenser une excellence scolaire moyenne par un « beau CV », composé d'expériences professionnelles variées, recherchées par les entreprises du secteur. Reste toutefois qu'observer les sortants d'un même diplôme permet de mesurer finement des déplacements sociaux. L'ascension des uns ne permet pas de rattraper la position des autres.

Que ce soit au cours du parcours et à la fin du diplôme, les étudiants ne disposent pas des mêmes ressources pour construire un profil (CV et compétences). C'est tout au long du parcours de formation que les handicaps se cristallisent, notamment les handicaps liés à l'origine sociale. Ces derniers vont restreindre les ressources mobilisables dans les stratégies de construction du CV et des compétences. La démocratisation scolaire a sans doute permis à toute une génération d'avoir accès à cette période d'expérimentation que constitue la jeunesse, autrefois réservée à la bourgeoisie (Beaud, 2003). Mais force est de constater que la durée de celle-ci et l'étendue des possibilités d'expérimentation restent corrélées à l'appartenance sociale.

Au-delà de l'origine sociale classiquement appréhendée par la catégorie socioprofessionnelle des parents, de nombreux entretiens nous ont convaincu de la nécessité d'appréhender l'appartenance sociale plus largement. Pour rendre compte plus finement des différences intra-classes voire des « miraculés scolaires », il apparaît utile d'observer les relations amicales et amoureuses nouées au cours de la période estudiantine. Sans nier les effets de la stratification sociale et de la reproduction, il s'agit aussi de mieux appréhender l'ensemble des ressources et des handicaps qui peuvent expliquer de « petits déplacements sociaux » de « petits-moyens » (Cartier, Coutant, Masclet, Siblot, 2008) ou des mobilités plus importantes.

[6] Analyse portant sur les promotions de 2008 à 2011.

Bibliographie

Beaud S. (2003), *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.

Cartier M., Coutant I., Masclet O., Siblot Y (2008), *La France des "petits-moyens". Enquêtes sur la banlieue pavillonnaire*, Paris, La Découverte.

Castel R. (2003), *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?*, Paris, Le seuil.

Castel R. (2009), *La montée des incertitudes*, Paris, Le seuil.

Erlich V. et Verley E. (2010), « Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation », *Éducation et Sociétés*, n° 26, vol. 2, p.71-88.

Fondeur Y et Minni C. (2004), « L'emploi des jeunes au cœur des dynamiques du marché du travail », *Économie et Statistique*, n° 378-379, p. 85-104.

Fouquet S. (2013), « Les parcours et la réussite en licence, licence professionnelle et master à l'université », *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*, MESR.

Granovetter S. M. (1973), « The Strengh of Weak Ties », American Journal of Sociology, Vol. 78/6.

Merle P. (2000), « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population, n*° 1, p. 15-50.

Mignot-Gérard S, Sarfati F (à paraître), « Dispositif de jugement sur la qualité ou instrument de construction de la réputation ? Le cas d'un classement universitaire », *Terrains & Travaux.*

Sarfati F. (2014), « L'alternance au risque de la sur-sélectivité », *Revue française de socio-économie*, 2014/2, p. 71-92.

L'alternance à l'université, les masters et leurs diplômés

Nathalie Beaupère[*], *Xavier Collet*[**], *Sabina Issehnane*[***]

L'augmentation du nombre de formations en alternance dans le supérieur, et plus particulièrement celles en apprentissage, a motivé de nombreux travaux de recherche ces dernières années. Ils interrogent notamment, à l'instar de ceux de Kergoat (2010) et Issehnane (2011), les effets de cette modalité de formation sur l'insertion professionnelle, mais aussi sur l'accès aux diplômes ; autrement dit l'apprentissage permet-il une « meilleure » insertion et une démocratisation de l'accès aux diplômes du supérieur.

Les résultats de ces travaux mettent notamment en évidence que les profils (social et scolaire) des étudiants apprentis et les critères de sélection à l'entrée des formations sont à prendre en considération pour appréhender ces questionnements (Sarfati, 2014, 2015 ; Issehnane, 2011). À l'instar de ces travaux, notre recherche, centrée sur le niveau master, vise à montrer que les modalités d'apprentissage recouvrent des réalités diverses.

Notre article s'intéresse, d'une part, aux modalités d'insertion professionnelle des diplômés de master en alternance, et d'autre part, aux particularités de ces formations, en mobilisant notamment les discours des responsables de ces formations. Il s'agit ainsi de chercher à comprendre la place de l'alternance à l'université à partir de plusieurs questions. Quelles sont les spécificités de ces formations et quelles sont les caractéristiques des étudiants qui s'y inscrivent ? Qui sont les candidats à ces formations, qui sont les inscrits et les diplômés ? Les conditions d'insertion des diplômés d'un master en alternance sont-elles « meilleures » que celles des diplômés de formation classique ? Le cas échéant en quoi diffèrent-elles ?

À partir du traitement des données issues de l'enquête d'insertion réalisée par l'observatoire de l'université, nous distinguons, dans un premier temps, les profils des diplômés de formation en alternance des profils des diplômés de la voie classique, au regard de la description de leur parcours post-master et de données ayant trait à la poursuite d'études, au taux d'emploi et au temps de latence avant le premier emploi. Puis, nonobstant la difficile mesure de l'insertion professionnelle (Cordazzo, 2013), nous caractérisons leurs conditions d'insertion à travers une mesure dite « objectivée » (type de contrat de travail, statut professionnel, salaire, etc.) et une mesure dite « subjective » (adéquation formation/emploi et satisfaction de l'emploi selon différents critères). Dans un second temps, les discours des responsables de master sur leur formation et les étudiants sont mis en perspective pour comprendre la place de l'alternance à l'université.

[*] CAR Céreq Rennes, CREM université Rennes 1
[**] OSIPE, université Rennes 1
[***] Ciaphs, université Rennes 2 et Centre d'études de l'emploi

1. L'insertion professionnelle des diplômés de master, le cas de l'université de Rennes 1

Nous présentons, dans un premier temps, notre enquête, puis, dans un second temps, le profil des apprentis en Master que nous étudions.

1.1. Caractéristiques générales de l'enquête

L'alternance est considérée comme un moyen de favoriser l'insertion professionnelle (Doray et Maroy, 2001). Cependant, la plupart des travaux mettant en parallèle la situation d'emploi des diplômés de voie classique et celle des diplômés issus de l'alternance ne permettent pas de mettre en perspective les situations de diplômés d'une même formation ou d'un même établissement. Or, les modalités d'insertion professionnelle peuvent varier suivant la spécialité du diplôme, mais également en fonction de l'offre locale de formation et des opportunités d'emploi.

Notre étude s'attarde donc sur les conditions d'insertion professionnelle de diplômés issus d'un même diplôme, obtenu pour les uns par la voie classique et pour les autres par l'alternance. Autrement dit, ce sont deux promotions d'un même diplôme qui sont observées. Cette démarche permet de limiter les effets liés au diplôme ou à la spécialité de formation. En effet, à partir des données de l'enquête Génération 2001 du Céreq, Issehnane (2011) montre que l'impact de l'apprentissage sur l'accès à l'emploi, pour les sortants de l'enseignement supérieur, est non significatif quand les caractéristiques particulières de formation des apprentis sont prises en compte (Issehnane, 2011, p.37).

Les données présentées ici sont issues de l'enquête réalisée dans le cadre du dispositif national de collecte de données sur l'insertion professionnelle (voir encadré 1) qui interroge les diplômés sur leur devenir 30 mois après l'obtention de leur diplôme. Ce sont les données de l'enquête réalisée auprès des diplômés de 2012 qui sont exploitées et ne sont retenus que les diplômés de nationalité française (ou étranger ayant obtenu le baccalauréat en France) inscrits en formation initiale. Les conditions de l'insertion professionnelle des étudiants en formation continue et des diplômés de nationalité étrangère sont souvent différentes et donc plus difficiles à comparer. Cette enquête a concerné 1 474 diplômés de master, dont 1 157 ont répondu au questionnaire, soit un taux de réponse de 78,5 %.

Encadré 1

LE DISPOSITIF NATIONAL DE COLLECTE DE DONNÉES SUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE

La loi relative aux libertés et responsabilités des universités du 10 août 2007 a rendu obligatoire la publication d'indicateurs d'insertion professionnelle des étudiants. En 2009, sous l'impulsion du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche les dispositifs d'enquêtes d'insertion professionnelle des diplômés des universités ont été harmonisés.

La collecte des données est réalisée au sein des universités dans le cadre d'une charte visant à garantir la production de données de qualité, fiables, et comparables entre les universités. Concernant les diplômés de master, la première opération nationale a démarré en décembre 2009 auprès de la promotion 2007. La sixième opération a été lancée le 1er décembre 2014 et porte sur les diplômés 2012.

Parmi les vingt-sept mentions de master proposées par l'université de Rennes 1, six proposent à la fois des parcours en alternance (contrats d'apprentissage et de professionnalisation) et des parcours « classiques ». Au final, la population qui nous intéresse est composée de 402 diplômés (hors reprise d'études, hors étudiants étrangers) dont 120 alternants. Sur les 402 diplômés interrogés, 302 ont répondu soit un taux de réponse de 75,1 %.

Tableau 1

POPULATION RÉPONDANTE SELON LA MENTION DE MASTER

Mention de master	Classique		Alternance		Total		
	Dip.	Rep.	Dip.	Rep.	Dip.	Rep.	Taux réponse
Administration des entreprises	88	59	7	6	95	65	68,4%
Banque-Finance	19	17	24	15	43	32	74,4%
Electronique et télécommunications	26	20	6	5	32	25	78,1%
Finance, comptabilité et contrôle de gestion	95	70	54	41	149	111	74,5%
Management et ressources humaines	18	16	16	15	34	31	91,2%
Marketing	36	27	13	11	49	38	77,6%
Total	282	209	120	93	402	302	75,1%

Source : Enquête sur le devenir d'un master obtenu à l'Université de Rennes 1 – OSIPE.
Champ : ensemble des diplômés de master 2012 (n = 402)
Lecture : parmi les 402 diplômés entrant dans le champ d'enquête, 302 ont répondu au questionnaire soit un taux de réponses de 75,1 %.

1.2. Le profil des apprentis en master à l'université de Rennes 1

Le tableau 2 présente les caractéristiques individuelles des étudiants ayant obtenu leur master en alternance comparativement à ceux de la voie classique. S'il n'y a aucune différence significative liée au genre, certaines variables comme le type de baccalauréat, l'âge lors de son obtention et l'origine géographique distinguent les alternants ; ils ont plus souvent obtenu un baccalauréat technologique (14,2 % contre 5,7 %), plus fréquemment obtenu leur baccalauréat en retard (24,2 % contre 11,3 %) et sont plus nombreux à être originaire de Bretagne ou des régions limitrophes (85,8 % contre 73,8 %).

Tableau 2

LES CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION SELON LE TYPE DE FORMATION

Variable	Modalités	Alternance	Classique	Test
Genre	Femmes	55 %	56,4 %	Khi^2=0,02 ddl=1 p=0,879
	Hommes	45 %	43,6 %	
Baccalauréat	Général	85 %	93,3 %	Khi^2=8,03 ddl=2 p=0,018 *
	Technologique	14,2 %	5,7 %	
	Autre	0,8 %	1,1 %	
Age au baccalauréat	En avance	2,5 %	9,2 %	Khi^2=14,80 ddl=2 p=0,001 ***
	A l'heure	73,3 %	79,4 %	
	En retard	24,2 %	11,3 %	
Originaire de Bretagne ou régions limitrophes	Oui	85,8 %	73,8 %	Khi^2=6,38 ddl=1 p=0,011 **
	Non	14,2 %	26,2 %	

Niveau de significativité : * p < 0,05, ** p< 0,01, *** p< 0,001
Source : Enquête sur le devenir d'un master obtenu à l'université de Rennes 1 – OSIPE.
Champ : ensemble des diplômés de master 2012 (n = 402)
Lecture : 85 % des étudiants ayant obtenu leur master en alternance étaient titulaires d'un baccalauréat général.

1.3. Les poursuites d'études postmaster

Bien que les formations retenues dans le champ de notre enquête soient professionnalisantes, 12,3 % des répondants ont poursuivi des études après l'obtention du master. Parmi eux, 35 % se sont inscrits en doctorat, 27 % en master, 16 % en master spécialisé, 11 % ont préparé le diplôme d'expert-comptable et 11 % se sont dirigés vers d'autres formations. L'analyse descriptive montre que les étudiants ayant obtenu leur master en alternance poursuivent nettement moins souvent des études que ceux de la voie classique (5,4 % contre 15,3 %).

Tableau 3

LES POURSUITES D'ÉTUDES SELON LE TYPE DE FORMATION

Variable	Modalités	Alternance	Classique	Test
Poursuite d'études après le master	Oui	5,4%	15,3%	Khi^2=5,13 ddl=1 p=0,022 *
	Non	94,6%	84,7%	

Niveau de significativité : * p < 0,05, ** p< 0,01, *** p< 0,001.
Source : Enquête sur le devenir d'un master obtenu à l'université de Rennes 1 – OSIPE.
Champ : ensemble des répondants (n = 302).
Lecture : 94,6 % des étudiants ayant obtenu leur master en alternance n'ont pas poursuivi d'études après l'obtention de leur diplôme.

1.4. Quelle insertion professionnelle pour les anciens alternants diplômés d'un master ?

Nous présentons deux mesures de l'insertion professionnelle, l'une à partir de critères quantitatifs (1), l'autre davantage subjective (2).

1.4.1. Une mesure dite « objectivée » de l'insertion professionnelle

Près de neuf diplômés sur dix n'ont pas poursuivi d'études après le master. Parmi eux, 95 % sont en emploi, 4 % en recherche d'emploi et 1 % se déclarent inactif. Le taux d'insertion[1] s'élève donc à 95,8 % sans distinction selon le type de formation (96,6 % pour l'alternance contre 95,4 % pour la voie classique).

Le temps moyen de recherche[2] du 1er emploi est de 1,6 mois. Le processus d'insertion semble un peu plus rapide pour les étudiants issus de l'alternance (respectivement 1,06 mois contre 1,87 mois).

Les diplômés issus de la voie classique connaissent un meilleur positionnement professionnel que ceux issus de l'alternance. En effet, 71,3 % d'entre eux sont recrutés sur un statut de « cadre » contre 57,6 % pour les alternants. Concernant la stabilité de l'emploi, les diplômés de master issus de la voie classique occupent quant à eux un peu plus souvent un emploi à durée indéterminée que les alternants (87,4 % contre 80 %). Mais ce résultat n'apparaît pas significatif statistiquement en raison des faibles effectifs concernés par l'enquête.

Tableau 4

LES CARACTÉRISTIQUES DE L'EMPLOI SELON LE TYPE DE FORMATION

Indicateurs	Alternance	Classique	Test
Taux d'emploi à durée indéterminée	80%	87,4%	Khi^2=1,85 ddl=1 p=0,17
Taux d'emploi cadre	57,6%	71,3%	Khi^2=4,09 ddl=1 p=0,04 *

Niveau de significativité : * p < 0,05, ** p< 0,01, *** p< 0,001.
Source : Enquête sur le devenir d'un master obtenu à l'université de Rennes 1 – OSIPE.
Champ : ensemble des répondants en emploi et n'ayant pas poursuivi des études (n = 252).
Lecture : 80 % des diplômés en emploi issus de l'alternance ont un emploi à durée indéterminée.

Trente mois après l'obtention de leur master, les diplômés de la voie classique et les alternants sont aussi nombreux (environ 30 %) à être restés dans l'entreprise dans laquelle ils ont effectué leur stage ou leur contrat d'alternance. Mais en ce qui concerne la localisation de leur emploi, les diplômés de la voie classique semblent plus mobiles. En effet, plus des deux tiers d'entre eux exercent leur emploi en dehors de la Bretagne contre un peu moins de la moitié pour les alternants. Le recrutement de proximité des apprentis (cf. 1.2) explique probablement cette tendance. Cependant, cette mobilité géographique est à relativiser selon la région d'origine des diplômés : sur l'ensemble des diplômés, 52,8 % des bretons restent travailler dans la région contre seulement 18,5 % des diplômés non originaires de Bretagne.

[1] Taux d'insertion = (Personnes en emploi / (personnes en emploi + personnes en recherche d'emploi)) * 100.
[2] Interrogés sur leur temps de recherche d'emploi.

Tableau 5

LIEU D'EMPLOI SELON LE TYPE DE FORMATION

Lieu d'emploi	Alternance	Classique	Ensemble
Bretagne	50,6 %	31,7 %	38,1 %
Régions limitrophes	20 %	14,4 %	16,3 %
Île-de-France	16,5 %	26,9 %	23,4 %
Autres régions	10,6 %	19,2 %	16,3 %
Étranger	2,4 %	7,8 %	6 %

Source : Enquête sur le devenir d'un master obtenu à l'université de Rennes 1 – OSIPE.
Champ : ensemble des répondants en emploi et n'ayant pas poursuivi des études (n = 252).
Lecture : 50,6 % des étudiants ayant obtenu leur master en alternance travaillent en Bretagne.

Les diplômés de la voie classique bénéficient d'un salaire net mensuel médian un peu plus élevé que ceux issus de l'alternance (1 900 € contre 1 820 €). Cet écart – faible au demeurant – peut s'expliquer par les conditions d'insertion des diplômés, les étudiants issus de la voie classique ont plus souvent le statut de « cadre » et sont plus nombreux à travailler en région parisienne où les salaires sont généralement plus élevés.

Tableau 6

SALAIRES NETS MENSUELS SELON LE TYPE DE FORMATION

Salaire nets mensuels*	Alternance	Classique	Ensemble
Moyen	1 849 €	1 936 €	1 907 €
Médian	1 820 €	1 900 €	1 900 €

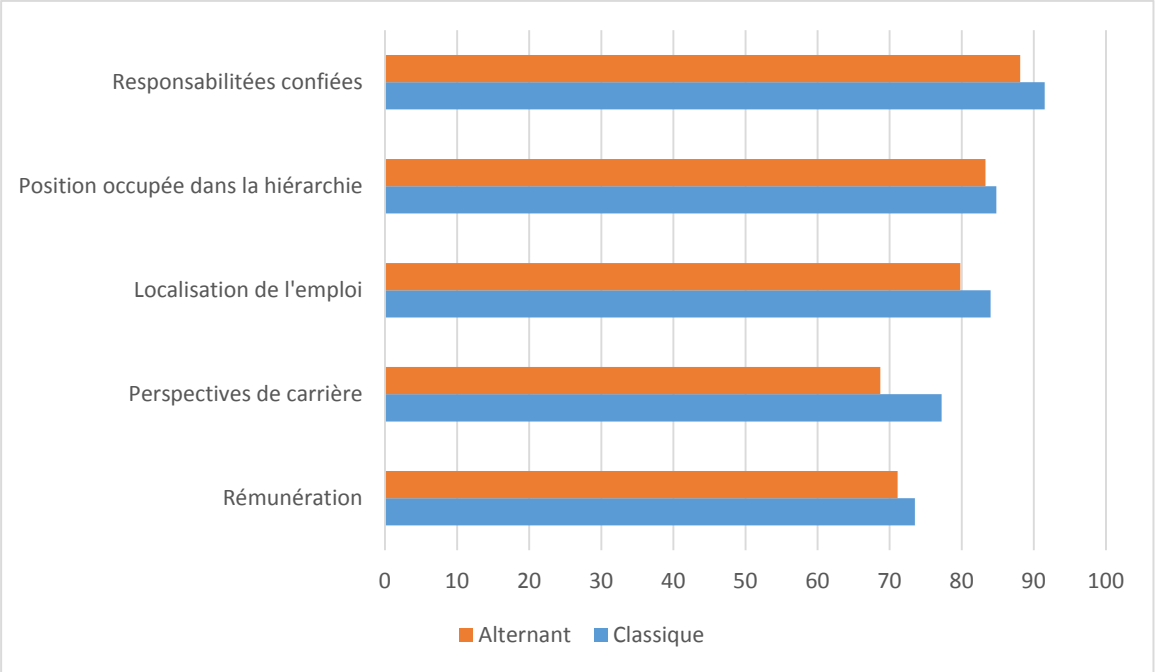
*hors primes et 13ème mois
Source : Enquête sur le devenir d'un Master obtenu à l'Université de Rennes 1 - OSIPE
Champ : Ensemble des répondants en emploi, n'ayant pas poursuivi des études, travaillant à temps plein et en France (n = 235)
Lecture : Le salaire moyen des étudiants ayant obtenu leur Master en alternance est de 1 849 €

1.4.2. Une mesure dite « subjective » de l'insertion professionnelle

Concernant les conditions de travail, bien qu'il existe quelques écarts entre les taux de satisfaction des alternants et des non-alternants, ils sont peu significatifs. Toutefois, sur leurs « perspectives de carrière », les alternants semblent moins optimistes que les non-alternants (respectivement 68,7 % d'entre eux en sont satisfaits contre 77,2 %). Ce constat fait écho aux observations de Mignot-Gérard *et al.* (2015) qui soulignent, concernant le secteur bancaire, que la forte segmentation des emplois peut conduire *« à restreindre le champ des possibles pour les étudiants »* et que *« des perspectives limitées de carrière se cachent parfois derrière des insertions professionnelles rapides »*. Il est possible que ces observations puissent concerner d'autres secteurs d'activités également.

Figure 1

TAUX DE SATISFACTION DE L'EMPLOI SELON DIFFÉRENTS CRITÈRES



Source : Enquête sur le devenir d'un master obtenu à l'université de Rennes 1 – OSIPE.
Champ : ensemble des répondants en emploi et n'ayant pas poursuivi des études (n = 252).
Lecture : 88,1 % des étudiants ayant obtenu leur master en alternance sont satisfaits des responsabilités qui leur sont confiées.

Afin de mesurer l'adéquation formation-emploi, Cordazzo (2013) propose un indicateur qui combine à la fois l'adéquation entre, d'une part, le secteur disciplinaire de la formation et l'emploi, et entre, d'autre part, le niveau de qualification et l'emploi. Si les alternants déclarent légèrement plus souvent exercer une activité professionnelle en adéquation voire tout à fait en adéquation avec la formation reçue en master (73,5 % contre 71 %), ils sont également un peu plus nombreux à estimer que leur emploi ne correspond ni à leur niveau de qualification ni à la spécialité de master (12 % contre 8 % des non-alternants).

Figure 2

ADÉQUATION EMPLOI-NIVEAU DE QUALIFICATION DU MASTER (BAC+5) ET EMPLOI-SPÉCIALITÉ DE MASTER

Alternance

Spécialité du master	*Niveau Bac+5* Oui	*Niveau Bac+5* Non
Oui	73,5%	7,2%
Non	7,2%	12%

Voie classique

Spécialité du master	*Niveau Bac+5* Oui	*Niveau Bac+5* Non
Oui	71%	8%
Non	13%	8%

Source : Enquête sur le devenir d'un master obtenu à l'université de Rennes 1 – OSIPE.
Champ : ensemble des répondants en emploi et n'ayant pas poursuivi des études (n = 252).
Lecture : 73,5 % des étudiants ayant obtenu leur master en alternance estiment que leur emploi est en adéquation avec le niveau de qualification (bac+5) et la spécialité de master.

Ces résultats qui peuvent sembler contradictoires s'expliquent sans doute par leur connaissance de l'emploi et du marché du travail qui leur permet de porter un regard critique sur les postes qu'ils occupent. Les enseignants rencontrés soulignent d'ailleurs que lors du processus de recrutement les employeurs peuvent présenter des plans de carrière aux étudiants afin de les inciter à signer un contrat dans leur entreprise. Les étudiants ont alors une idée relativement précise des postes qu'ils peuvent occuper en début de carrière et après deux ou trois années d'expérience.

2. L'alternance, pré-recrutement et socialisation professionnelle

Bien qu'elle compare uniquement des masters proposant des formations en alternance et des formations classiques d'une même université, l'étude des conditions d'insertion professionnelle voile la diversité des situations d'alternance. Par exemple, certains des diplômes sont en alternance dès l'année de M1, d'autres uniquement en M2 ; certains s'appuient sur des contrats de professionnalisation, d'autres sur des contrats d'apprentissage uniquement, d'autres encore acceptent les deux statuts ; des spécialités de master privilégient des alternances longues, d'autres plus rapprochées suivant la localisation des entreprises et leurs activités.

L'alternance en master recouvre donc des réalités différentes et nous avons rencontré cinq responsables de master qui nous ont décrit leur diplôme, ses spécificités, ses modalités pédagogiques et les profils des candidats et diplômés. À l'issue de ce travail, force est de constater la diversité des modalités que peut prendre l'alternance, modalités qui ont un impact sur la formation des étudiants et sur leur entrée sur le marché du travail.

Ainsi, au risque d'entrer dans une description singulière de chaque master, il nous semble important de souligner les caractéristiques distinctives des masters.

2.1. L'alternance, entre formation et période d'essai

La création de chaque master est singulière mais à chaque fois l'ouverture de la formation à l'alternance relève de la volonté d'un ou deux responsables de formation. Certains ont été précurseurs comme les enseignants des formations de gestion et de management, ce que soulignent notamment Besson *et al.* (2004). D'autres ont été attentifs aux politiques incitatives mises en œuvre ces dernières années et qui ont fait écho à une sensibilité déjà présente. La création d'un master en alternance est donc souvent une histoire de personnes et de relations avec des professionnels. À l'origine en effet, il y a toujours des échanges entre un enseignant et des professionnels comme l'illustrent les propos de cette enseignante :

« J'avais un collègue qui était spécialiste en comptabilité et qui avait été expert-comptable, il avait une double casquette et cela faisait longtemps qu'il disait qu'il y avait une piste à développer, que la formation justement comptable et financière pouvait s'acquérir dans des cabinets, comme lui connaissait bien le process des cabinets. Et donc l'idée avait germé dans sa tête en se disant pourquoi ne pas ouvrir une formation en apprentissage ça s'y prêtait bien. […]. L'idée c'était que les jeunes soient insérés déjà, enfin qu'ils aient une expérience professionnelle et qu'ils s'insèrent mieux encore. »

La mise en place d'un cursus en alternance est le résultat d'un « cheminement » déclare un autre enseignant qui lui aussi a observé les évolutions de son secteur d'activités avant d'ouvrir ses spécialités de formation à l'alternance.

« On n'est pas dans les métiers de l'informatique où normalement l'autoroute est claire, enfin plus ou moins claire, où le secteur d'activités ne nous attend pas pour se structurer quelque part. Dans un champ comme le nôtre on participe pas mal à la structuration du métier. »

Parallèlement à l'insertion professionnelle des diplômés, il y a aussi souvent le souhait d'enseigner autrement, voire d'innover et de mettre en place une formation qui corresponde aux compétences attendues des diplômés sur le marché du travail. Ainsi l'expérimentation de nouvelles technologies ou la maitrise des écritures comptables sont autant de pratiques professionnelles dont les enseignants déclarent qu'elles peuvent être acquises « sur le terrain », voire qu'il est essentiel de pouvoir les expérimenter en vraie grandeur. Certains diront qu'il s'agit de « la vraie vie » ou de la possibilité de « développer des compétences de manière expérientielle ». De fait, il s'agit de mettre en pratique les enseignements dits théoriques et d'acquérir des méthodologies qui ne peuvent être enseignées. Pour les enseignants, les études de cas proposées en cours se distinguent d'ailleurs des cas réels « du terrain », qui confrontent les étudiants à des contraintes ou des aléas.

Le terme opérationnalité est récurrent dans les discours des responsables de master qui soulignent que c'est avec les professionnels qu'ils ont construit leur formation. Pour Besson *et al.* (2004, p.69) : *« La construction de tels cursus permet de répondre à la demande des entreprises qui ont besoin de professionnels efficaces, rapidement opérationnels et capables de s'adapter à un environnement en constante évolution. L'alternance est en mesure de former ces professionnels parce qu'il s'agit du seul système de formation qui permet d'associer réellement les savoirs acquis à l'école et les apprentissages expérientiels acquis sur le terrain. »*

Cette mixité entre « théorie et pratique », revendiquée par les responsables de master, les conduit parfois à déclarer que c'est en situation professionnelle que les étudiants apprennent leur métier.

La prise en compte des réalisations des étudiants, hors les murs de l'université, est alors décrite comme essentielle dans ces formations qui ajustent les enseignements, aux demandes et besoins des employeurs mais également aux acquis des étudiants. Ainsi un cahier de suivi tenu par l'étudiant a été mis en place dans une formation, dans une autre des points systématiques sont réalisés à chaque retour en cours, et chaque année les responsables de master réalisent au moins une visite sur le lieu de travail des alternants. Souvent les tuteurs d'entreprises sont aussi invités à l'université, soit pour les soutenances de mémoire, soit pour une « grand-messe » annuelle qui leur permet de se rencontrer et d'échanger entre eux mais aussi avec l'équipe enseignante.

Les besoins et attentes des employeurs sont d'autant plus intégrés aux réflexions sur la formation, que les enseignants rappellent qu'il n'est pas rare qu'un (ou plusieurs) tuteur(s) professionnel(s) y intervienne(nt) comme vacataire. Une responsable déclare par exemple que la maquette de son master « bouge » en fonction des échanges qu'elle a avec les professionnels, alors que la maquette de la formation « classique » évolue moins. Elle précise : *« Ce n'est pas s'adapter pour s'adapter à l'entreprise, c'est plus être à l'écoute de tuteurs que l'on sent importants dans l'évolution de la pédagogie ».*

Mais la prise en compte des attentes des employeurs a ses limites et ne sont retenues que les propositions « les plus réalisables ». De plus, cette co-construction des formations nécessitent du temps et de la confiance. Or, les premières années la mise en place de l'alternance a suscité des questions voire de la défiance chez les professionnels, mais également parmi les enseignants.

« Quand on leur [aux professionnels] a annoncé l'apprentissage ils ont dit : "Ah c'est quoi c'est une sous formation... ?" C'était perçu comme ça, donc il a fallu batailler, même aussi parmi les collègues parce que certains collègues disaient : "C'est quoi faire de l'apprentissage mais on est à l'université ici." Donc c'est quoi ce truc. Les professionnels ont mis un peu de temps, pas de trop quand même, à la rigueur les gros cabinets ils ont mis du temps et puis maintenant ils sont complètement persuadés, ils réclament, quand on les entend parler de nos étudiants ça fait chaud au cœur parce qu'ils n'en disent que du bien quoi ».

Dans les masters étudiés, les deux modalités de formation cohabitent, soit avec des calendriers similaires, soit avec des calendriers décalés. Dans les faits, deux promotions se croisent, et, suivant le rythme de l'alternance, les étudiants ont ou non des cours en commun.

Le calendrier des alternants dépend souvent du secteur d'activités et le fait d'être en alternance sur toute une année permet de connaitre les saisonnalités de l'entreprise. Le rythme une semaine en cours/une semaine en formation est d'autant plus rare que les alternants peuvent avoir des périodes en entreprise plus ou moins longues selon la charge de travail (période fiscale par exemple). Les masters dont le recrutement est national privilégient quant à eux des alternances longues en raison de l'éloignement géographique entre les entreprises et l'université.

Les modalités d'organisation de la formation sont propres à chaque diplôme et les professionnels sont différemment associés. La finalité même de l'alternance diffère également selon les spécialités, si certains enseignants déclarent que le contrat en alternance de l'étudiant est un pré-recrutement et qu'il fait office de « période d'essai », d'autres soulignent que les alternants ne sont généralement pas recrutés à l'issue de leur formation, notamment quand la mission confiée s'apparente à une mission de stage.

2.2. Des employeurs qui pré-recrutent

Pour les responsables de master, l'accueil d'un étudiant en alternance au sein d'une entreprise relève soit d'un investissement de moyen terme, soit de la possibilité de confier – déléguer – des missions dites secondaires mais surtout ponctuelles.

Les attentes des employeurs diffèrent en fonction du secteur d'activité. Dans certains domaines comme la finance et la banque, le turn-over des salariés est souligné et la formation en alternance est une modalité de recrutement de futurs collaborateurs rapidement opérationnels.

« Pendant deux ans ils peuvent tester l'étudiant quelque part, ils le testent ils voient comment il se comporte, ils le forment, ils le formatent à leur culture d'entreprise, à leurs techniques donc c'est vrai que les employeurs ont envie de les garder, après ils restent ou pas les jeunes c'est un autre problème, mais les employeurs oui sont très demandeurs. […] Voilà c'est un vivier pour eux de formation de leurs collaborateurs, ils le voient comme ça. »

Pour ces raisons, les entreprises recrutent régulièrement des alternants et sont relativement « fidèles ». Ainsi, un enseignant relate que lors d'une visite en entreprise auprès d'un alternant trois anciens diplômés du master travaillaient avec le jeune étudiant.

L'alternance telle qu'elle nous a été présentée est un dispositif « gagnant-gagnant », qui rassure les employeurs sur la formation et les compétences professionnelles de leur futur collaborateur, et rassure les étudiants sur leur insertion professionnelle à court ou moyen terme. Cette modalité de formation est valorisée et la sélection parfois sévère à l'entrée est perçue comme un signal d'accès réservé. Les responsables de ces masters soulignent que l'image de l'apprenti qui était en situation d'échec dans une formation classique se trouve inversée : *« Chez nous les formations élitistes c'est les formations en alternance. »* Mais ils déclarent un peu plus tard : *« Niveaux I et II on a encore cette culture où l'apprenti c'est quelqu'un qui a échoué, l'apprenti c'est quelqu'un qu'on met en apprentissage parce que il faut le mettre sur le terrain parce que il sait pas faire grand chose d'autre… ».*

L'ambivalence perdure, selon les spécialités de diplôme l'alternance peut être recherchée et voir de nombreux candidats s'y présenter, pour d'autres spécialités les enseignants soulignent que les étudiants s'auto-sélectionnent, parfois en raison des exigences que la formation implique. Ils expliquent que les étudiants *« savent très bien que c'est plus exigeant, qu'ils n'auront pas la vie associative, qu'ils n'auront*

pas la vie festive, qu'ils sont obligés tout de suite de rentrer tout de suite dans la vie du travail et certains préfèrent se donner un peu plus de temps. »

Pour les enseignants, les motivations des étudiants à s'inscrire en alternance révèlent qu'ils ont choisi ce mode de formation et qu'ils n'y sont pas venus par défaut. Certains ont déjà réalisé une partie de leur cursus en alternance, d'autres souhaitent « être sur le terrain », se donner plus de chances pour trouver un emploi, ou encore pouvoir être un peu plus autonome en étant rémunéré. Parallèlement, les employeurs qui recrutent un apprenti le perçoivent souvent comme un futur salarié et leurs critères de sélection dépendent de cette perspective de moyen terme. Une enseignante déclare : *« On a l'impression quand ils recrutent un alternant qu'ils recrutent un collaborateur, ils n'envisagent pas à la fin de… enfin à ce stade de Master, ils n'envisagent pas, même si ça peut arriver, de ne pas le recruter. Oui ils font des recrutements RH réels. »*

Lors des entretiens, l'alternance a souvent été comparée au stage. Pour les responsables de master, si dans les deux cas les étudiants sont en situation professionnelle, leur statut ne leur confère pas le même rôle : considéré comme un collaborateur, voire un futur collègue, les alternants sont souvent mieux intégrés et sont mieux rémunérés, les étudiants en stage quant à eux n'accèdent pas aux mêmes responsabilités. Les responsables de master soulignent qu'il est important que les employeurs recrutent à la fois des étudiants en stage et des étudiants en alternance. Les « qualités » des alternants diffèrent en effet parfois des « qualités » du bon étudiant et tous ne peuvent trouver leur place dans ces masters.

2.3. Les étudiants

Lors des épreuves d'admission, si les critères de recrutement diffèrent selon les diplômes, ils permettent au final de sélectionner les candidats qui répondent aux exigences de la formation. La procédure de sélection est souvent identique, avec un examen du dossier scolaire, puis un entretien si le dossier du candidat a été retenu. C'est lors de l'entretien que sont appréciées sa motivation et sa capacité à intégrer la formation.

Lors des entretiens, la dimension professionnelle de l'audition est la plus commentée par les enseignants. Les critères d'appréciation du parcours scolaire semblent aller de soi ; les étudiants qui n'ont pas de bons dossiers ne sont pas retenus. Pourtant les enseignants soulignent que de « bons étudiants » ne font pas forcément de « bons alternants ». Ainsi une enseignante déclare qu'elle a refusé d'admettre un major de promo. Un autre précise : *« Pour vous donner un ordre d'idée l'année dernière on a refusé des mentions très bien parce que les gens étaient complètement introvertis, on s'est dit ça ne passera jamais dans une entreprise, ils ne sont pas mûrs. »*

L'admission à une formation en alternance s'apparente à un recrutement professionnel, ce que décrivent également Kergoat (2010) et Sarfati (2014). Dans le cas des masters étudiés, les auditions des étudiants sont réalisées soit par les enseignants, soit par un tandem enseignant-professionnel, soit en deux temps avec les professionnels et les enseignants. Dans tous les cas le fait d'avoir un projet professionnel défini est une condition d'admission dans la formation. Ainsi, lors de l'audition les enseignants vont apprécier les capacités de l'étudiant à se présenter mais ils vont également chercher à vérifier que l'étudiant a une perception réaliste de la formation et des possibilités de carrière. Ils ne doivent plus être dans la représentation, mais bien avoir une connaissance du secteur et des métiers accessibles. Un enseignant explique qu'un candidat à qui il proposait un lieu de stage ne connaissait pas la ville citée alors qu'elle accueille l'entreprise phare du secteur. Les enseignants soulignent aussi les exigences auxquelles les alternants seront confrontés, notamment en termes de charge de travail, qui s'apparente à celle des personnes inscrites en formation continue.

«Moi mon master en alternance je le vois ainsi, j'ai l'impression d'avoir des gens en formation continue junior quoi, c'est-à-dire qu'il y a une maturité dans les échanges, une interaction dans les cours qui est hyper stimulante aussi et ça c'est le retour aussi des praticiens qui interviennent auprès de nos étudiants, il y a une interactivité et un dynamisme dans les échanges qui traduit une certaine maturité des étudiants. »

Pour une enseignante, l'alternance est une modalité de formation rassurante, elle présente l'avantage *« de ne pas quitter l'université, d'être dans un master 2 mais de déjà mettre le pied… savoir que l'objectif de l'alternance c'est d'être embauché »*. D'ailleurs, dans certaines spécialités des étudiants déjà titulaires d'un master s'inscrivent en M2 alternance pour accroitre leurs chances de trouver un emploi. Mais elle présente aussi parfois le revers de restreindre les opportunités d'emploi des étudiants à court terme.

« La seule réserve c'est la voie ferrée, ça va tellement vite, le système n'est pas prévu pour les bifurcations, il ne faut pas douter… Il faut être sûr de soi, aller jusqu'au bout. C'est vraiment une bonne formule, mais pas faite pour tout le monde. »

Selon les spécialités de formation, l'alternance est aussi plus ou moins fréquente, dans les masters de gestion ou des métiers de la banque elle est une modalité de formation ancienne, mais elle peut être plus récente dans d'autres formations. Ainsi quand certains étudiants peuvent se distinguer sur le marché du travail par l'obtention d'un master en alternance, pour d'autres cette modalité d'accès au diplôme est moins distinctive. La visibilité et la valeur du diplôme sur le marché du travail vont donc être fonction de toutes ces données de contexte, de l'histoire de la création du diplôme à l'implication des professionnels.

Conclusion

Des résultats de l'enquête réalisée par l'OSIPE auprès des diplômés de master, seuls les indicateurs relatifs au statut de cadre et à la mobilité différencient significativement les diplômés issus de l'alternance des diplômés issus de la voie classique, de même spécialités. Ces derniers auraient des opportunités d'emploi différentes et aspireraient plus souvent à des carrières nationales ou internationales, ce qui les inciterait à réaliser un stage favorisant cette ouverture. Cependant, les discours des responsables de master viennent parfois relativiser ces hypothèses ; ils soulignent que le marché de l'emploi et les aspirations des étudiants peuvent varier selon les promotions. Ainsi, bien que l'alternance soit une première expérience significative d'emploi, cette étude conforte le fait que toutes les situations d'alternance sont différentes, ce qui impacte l'usage qu'en font les étudiants et les employeurs.

Les responsables de master insistent sur la spécificité de leur formation, des relations étroites qu'ils entretiennent avec les professionnels et qui tiennent bien souvent à des personnes, dont le départ peut potentiellement remettre en cause des coopérations bien établies. Mais au-delà de l'histoire du master, la structuration du secteur d'activité et la place de l'alternance dans la formation des professionnels du secteur, teintent aussi les conditions d'accès à l'emploi des diplômés. Bien que les enseignants rencontrés soient convaincus de l'intérêt et des atouts de cette modalité de formation pour les étudiants, ils soulignent qu'elle ne peut convenir à tous et il leur semble nécessaire de maintenir une formation « classique » pour des étudiants qui ont d'autres aspirations. Ils sont aussi parfois amenés à relativiser l'effet de l'alternance sur l'insertion de leurs diplômés de master. Si elle permet de trouver plus rapidement un emploi, notamment quand les étudiants sont recrutés à l'issue de leur master, leur spécialisation peut-être un frein à des carrières plus ouvertes. De même, le profil des candidats à l'alternance et le fait de privilégier une insertion professionnelle rapide et parfois dans leur région d'origine peuvent expliquer des conditions d'emploi moins favorables que celles des diplômés issus de la voie classique qui semblent être plus mobiles et pour certains accéder plus rapidement à des postes à responsabilité.

L'alternance répond donc à des aspirations diverses de la part des étudiants et son usage par les entreprises révèlent aussi la manière dont elles envisagent la formation de leurs futurs collaborateurs. Elle permet d'entrer sur le marché du travail et de s'y positionner, de se former et de se constituer un réseau ou encore de financer une poursuite d'études. Les postes qu'occupent les alternants et les missions qui leur sont confiées donnent une autre dimension à leur formation. Suite à cette étude exploratoire, un travail plus approfondi, en direction des étudiants notamment, permettrait de mieux comprendre ce qui les motive à privilégier ou non l'alternance en master, de même qu'il serait intéressant de rencontrer les employeurs de ces alternants.

Bibliographie

Besson M. et *al.* (2004), « L'alternance dans l'enseignement supérieur au management », *Revue française de gestion*, 2004/4 n° 151, p.69-80.

Cordazzo Ph. (2013), *Parcours étudiants : de la formation à l'insertion professionnelle*, Habilitation à diriger les recherches, université Montesquieu-Bordeaux IV.

Doray P. et Maroy Ch. (2001), « La construction des relations entre économie et éducation : l'exemple de la formation en alternance », *Education et société*, 2001/1 n° 7, p.51-65.

Kergoat P. (2010), *Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur*, Céreq, Net. Doc, n° 75, décembre.

Issehnane S. (2011), « Le développement de l'apprentissage dans le supérieur : une évaluation empirique à partir de l'enquête *Génération 2001* », *Travail et emploi*, n° 125, janvier-mars.

Moreau G. (2008), « Apprentissage : une singulière métamorphose », *Formation emploi*, n° 101, p.119-133.

Mignot-Gérard *et al.* (2015), « L'apprentissage dans l'enseignement supérieur ou l'art d'une relation à trois », *Connaissance de l'emploi*, n° 119, mars.

Sarfati F. (2014), « L'alternance au risque de la sur-sélectivité », *Revue française de socio-économie*, 2014/2 n°14, p. 71-92.

Les apprentis de l'enseignement supérieur : diversité des usages et des logiques

Benoit Cart[*], *Nathalie Jacob*[**], *Alexandre Léné*[***]

Depuis que la loi du 23 juillet 1987 a ouvert l'apprentissage à l'enseignement supérieur, celui-ci a connu au cours des dix dernières années une augmentation substantielle de ses effectifs au sein du système français d'enseignement supérieur. En effet, en moins de 10 ans, ils ont presque été multipliés par 7, pour atteindre 33 % du total des apprentis scolarisés au cours de l'année scolaire 2013-14 (138 000 apprentis dans l'enseignement supérieur sur 424 000)[1]. Ils représentent aussi 5,7 % du nombre total d'étudiants de l'enseignement supérieur.[2]

Divers travaux (Moreau, 2008 ; Kergoat, 2010) ont pu montrer que ces apprentis de l'enseignement supérieur ont des caractéristiques très différentes de ceux traditionnellement accueillis dans l'enseignement professionnel de second degré.

Historiquement construit comme un système de remédiation pour des jeunes en difficulté dans l'enseignement scolaire qui pouvaient compenser des difficultés d'apprentissage des savoirs académiques par une expérimentation en activité des savoirs professionnels, l'apprentissage se développe dans l'enseignement supérieur en réponse à différentes logiques et injonctions, que nous chercherons à illustrer dans cette communication. Nous nous focaliserons donc sur cette population des apprentis de l'enseignement supérieur, pour essayer de mieux comprendre les ressorts de ce développement.

Plusieurs hypothèses peuvent être énoncées. La première de ces logiques, qui s'est développée à l'occasion de la mise en place de l'organisation du système LMD, peut être une recherche de spécialisation après l'enseignement technologique théorique, dans le but de répondre plus précisément aux besoins des entreprises. De manière plus générale, l'apprentissage constituerait ainsi une voie privilégiée de développement dans l'enseignement supérieur de formations professionnalisées, censées mieux préparer l'insertion professionnelle.

L'apprentissage peut aussi faciliter l'accès à l'enseignement supérieur pour des jeunes issus de milieu modeste, pour lesquels le montant (voire la hausse) des coûts de formation constituerait un obstacle.

Il peut aussi permettre d'abonder les financements d'organismes de formation, exposés à la concurrence sur le marché de l'enseignement supérieur.

Enfin il peut constituer un pré-recrutement pour des entreprises à la recherche de possesseurs de savoirs théoriques nouveaux ou d'excellence.

[*] Clersé, CAR Céreq, université de Lille
[**] OFIP, université de Lille
[***] Clersé, Télécom Lille, université de Lille

[1] Les apprentis de l'enseignement supérieur n'étaient que 20 000 en 1995-96, représentant 7 % du total des apprentis.

[2] Ces données sont extraites de *Repères et références statistiques*, MEN-DEPP 2015.

La communication cherchera donc à détailler ces différents profils des apprentis et leur usage de l'apprentissage, confrontés aux politiques mises en œuvre par les organismes de formation. On mobilisera alors deux sources de données différentes et complémentaires :

- l'enquête Génération 2010 du Céreq s'intéresse aux trois premières années de vie active des sortants de formation (1 600 répondants apprentis de l'enseignement supérieur représentant 42 700 jeunes).
- une enquête spécifique a été réalisée par l'OFIP de l'université de Lille 1 auprès de ses 853 apprentis de l'université. Une enquête comparative complémentaire concerne 1 967 étudiants, inscrits dans les mêmes diplômes en formation traditionnelle. Les formations concernées sont les écoles d'ingénieurs (Polytech Lille et Télécom Lille), les DUT chimie et GEA, les licences professionnelles de l'IUT, et divers cursus de licence et de master de l'Institut d'administration des entreprises (IAE).

1. Qui sont les apprentis de l'enseignement supérieur ?

1.1. Leur formation

L'augmentation des effectifs d'apprentis dans l'enseignement supérieur s'est accompagnée d'un bouleversement de sa structure. À l'origine, fortement concentré au niveau III (essentiellement en BTS), l'apprentissage a été de plus en plus utilisé par les établissements de formation de niveau supérieur, dont les écoles d'ingénieurs. Ce sont en effet dans ces écoles que les effectifs d'apprentis ont le plus progressé (multipliés par 10 en 9 ans).

Tableau 1

RÉPARTITION DES APPRENTIS DANS LES DIFFÉRENTES FORMATIONS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

	1995-96	*Répart.*	2000-01	*Répart.*	2010-11	*Répart.*	2013-14	*Répart.*
BTS/BTSA	12 539		27 800		49 965		60 834	
DUT	2 067		4 285		5 548		5 836	
Autres niveau III	667		3 468		6 561		7 378	
Total niveau III	**15 273**	***76%***	**35 553**	***69%***	**62 074**	***56%***	**74 048**	***54%***
Évolution	*100*		*233*		*406*		*485*	
Licence	56		692		11 943		15 035	
Autres niveau II	2 773		8 756		7 246		7 902	
Total niveau II	**2 829**	***14%***	**9 448**	***18%***	**19 189**	***17%***	**22 937**	***17%***
Évolution	*100*		*334*		*678*		*811*	
Ingénieurs	1 734		4 644		12 706		17 351	
Master	0		0		9 522		13 441	
Autres niveau I	214		1 541		7 914		10 235	
Total niveau I	**1 948**	***10%***	**6 185**	***12%***	**30 142**	***27%***	**41 027**	***30%***
Évolution	*100*		*318*		*1547*		*2106*	
Total supérieur	**20 050**	***100%***	**51 186**	***100%***	**111 405**	***100%***	**138 012**	***100%***
Évolution	*100*		*255*		*556*		*688*	
TOTAL apprentissage	293 512	*7%*	365 874	*14%*	426 280	*26%*	424 348	*33%*
Évolution	*100*		*125*		*145*		*145*	

Source : MEN, Repères et références statistiques.

Dans chacune de ces filières de l'enseignement supérieur, la part des anciens apprentis[3] parmi les inscrits en première année est minoritaire, ce qui incite à en déduire qu'il n'existe pas massivement de parcours d'apprentissage permettant une progression en termes de niveaux de formation.

Nous pouvons donc plutôt faire l'hypothèse que la majorité des apprentis saisissent l'opportunité qui leur est offerte, quand ils entrent dans une nouvelle filière de formation. Cependant certains, de 20 à 30 % des inscrits selon les filières, conçoivent l'apprentissage comme un système de formation, leur permettant d'élever progressivement leur niveau de qualification.

Tableau 2

PART DES ANCIENS APPRENTIS DANS LES INSCRITS EN PREMIÈRE ANNÉE DE FORMATION SUPÉRIEURE

	2007-08	2010-11	2013-14
Niveau III	18%	22%	20%
Niveaux II et I*	31%	26%	29%
Ingénieurs	16%	27%	25%

*(hors ingénieurs)
Source : MEN, Repères et références statistiques

1.2. Leurs caractéristiques individuelles

Si on compare la catégorie sociale des parents des apprentis avec celle des autres étudiants (désignés « étudiant » dans les tableaux suivants), on remarque certaines différences intéressantes.

Ainsi dans les écoles de commerce, dans les écoles d'ingénieur et dans les cursus universitaires de maths, sciences et techniques, les apprentis sont plus souvent de catégorie sociale inférieure (les deux parents sont ouvriers ou employés).

À l'inverse, dans les cursus de sciences humaines, gestion, droit et dans les licences professionnelles, les apprentis sont plus fréquemment de catégorie sociale supérieure (les deux parents sont cadre, profession intermédiaire ou artisan, commerçant, chef d'entreprise).

La répartition est sensiblement identique dans les cursus de BTS et DUT.

[3] Les jeunes titulaires d'un contrat d'apprentissage l'année précédant l'inscription en première année de cursus.

Tableau 3

ORIGINE SOCIALE DES APPRENTIS ET DES ÉTUDIANTS SELON LE TYPE DE CURSUS

	Apprenti			Étudiant		
	Sup.	Inf.	Autre	Sup.	Inf.	Autre
BTS-DUT, autre bac+2 industriel	13%	30%	57%	14%	29%	57%
BTS-DUT, autre bac+2 tertiaire	16%	30%	54%	15%	32%	53%
Bac+2/3 santé social	16%	22%	62%	20%	32%	48%
Licence pro maths science technique	23%	21%	57%	19%	25%	56%
Licence pro LSH gestion droit	23%	21%	56%	18%	29%	53%
Bac+3/4/5 maths science technique	25%	21%	54%	33%	15%	52%
Bac+3/4/5 LSH gestion droit	36%	19%	45%	29%	19%	52%
École commerce	36%	12%	52%	40%	7%	53%
École ingénieurs	28%	22%	50%	38%	14%	48%
Ensemble	22%	25%	53%	22%	25%	53%

Sup. : les deux parents sont cadre, profession intermédiaire, commerçant, artisan, chef d'entreprise ; Inf. : les deux parents sont ouvrier ou employé ; Autre : toute autre situation.
Source : Céreq, enquête « Génération 2010 ».

En ce qui concerne le passé scolaire, il est confirmé que les apprentis, à des degrés divers selon les cursus, sont plus souvent titulaires d'un bac professionnel et/ou technologique que les étudiants. C'est particulièrement vérifié en BTS/DUT et en école d'ingénieurs.

Tableau 4

TYPE DE BAC OBTENU PAR LES APPRENTIS ET LES ÉTUDIANTS SELON LE TYPE DE CURSUS

	Apprenti			Étudiant		
	Général	Techno	Pro	Général	Techno	Pro
BTS-DUT, autre bac+2 industriel	14%	35%	51%	27%	52%	21%
BTS-DUT, autre bac+2 tertiaire	37%	32%	31%	54%	34%	12%
BAC+2/3 santé social	71%	29%	0%	76%	22%	2%
Licence pro maths science technique	48%	43%	9%	41%	55%	4%
Licence pro LSH gestion droit	52%	38%	10%	64%	32%	4%
Bac+3/4/5 maths science technique	70%	28%	2%	88%	12%	0%
Bac+3/4/5 LSH gestion droit	76%	20%	4%	87%	12%	1%
École commerce	85%	15%	0%	90%	9%	1%
École ingénieurs	59%	37%	4%	91%	8%	1%
Ensemble	47%	32%	21%	67%	26%	7%

Général : bac général ; Techno : bac technologique ; Pro : bac professionnel.
Source : Céreq, enquête « Génération 2010 »

L'enquête réalisée auprès des apprentis de l'université de Lille 1 confirme en grande partie ces constats. Les apprentis sont socialement moins favorisés dans les écoles d'ingénieurs. À l'inverse ils le sont plus en master, qui est à l'université de Lille 1 un master de marketing gestion.

En licence professionnelle et DUT, qui accueillent à la fois des étudiants de sciences et de sciences économiques, les constats sont plus nuancés mais ne sont pas non plus en contradiction avec les résultats de l'enquête Génération.

Tableau 5

ORIGINE SOCIALE DES APPRENTIS ET DES ÉTUDIANTS SELON LE TYPE DE CURSUS

	Apprenti			Étudiant*		
	Sup.	Inf.	Autre	Sup.	Inf.	Autre
DUT	33%	17%	50%	28%	18%	54%
Licence pro	28%	26%	46%	22%	15%	63%
Master	36%	12%	52%	32%	12%	56%
École ingénieurs	30%	15%	55%	43%	10%	47%
Ensemble	32%	16%	52%	34%	13%	53%

Sup. : les deux parents sont cadre, profession intermédiaire, commerçant, artisan, chef d'entreprise ; Inf. : les deux parents sont ouvrier ou employé ; Autre : toute autre situation.

* Précision : les étudiants correspondent aux jeunes scolarisés en voie classique dans les mêmes cursus de formation que les apprentis.

Source : OFIP Université de Lille 1, enquête sur les apprentis de Lille 1 en 2014/2015.

Concernant le type de bac obtenu, les spécificités des formations de l'université de Lille 1 privilégient la possession d'un bac général mais les différences entre les apprentis et les étudiants vont dans le même sens que celles constatées par les résultats de l'enquête Génération.

Tableau 6

TYPE DE BAC OBTENU PAR LES APPRENTIS ET LES ÉTUDIANTS SELON LE TYPE DE CURSUS

	Apprenti			Étudiant*		
	Général	Techno	Pro	Général	Techno	Pro
DUT	75%	17%	8%	79%	20%	1%
Licence pro	65%	23%	12%	64%	31%	5%
Master	88%	11%	1%	86%	13%	1%
École ingénieurs	79%	19%	2%	92%	7%	1%
Ensemble	80%	16%	4%	84%	14%	2%

Sup. : les deux parents sont cadre, profession intermédiaire, commerçant, artisan, chef d'entreprise ; Inf. : les deux parents sont ouvrier ou employé ; Autre : toute autre situation.

* Précision : les étudiants correspondent aux jeunes scolarisés en voie classique dans les mêmes cursus de formation que les apprentis. Source : OFIP Université de Lille 1, enquête sur les apprentis de Lille 1 en 2014/2015.

Les apprentis en DUT ou en école d'ingénieurs ont connu des parcours de formation moins linéaires que leurs homologues étudiants. C'est en revanche l'inverse pour les apprentis de master.

Tableau 7

PART DES RÉPONDANTS AYANT OBTENU UNE MENTION AU BAC
PART DES RÉPONDANTS À L'HEURE OU EN AVANCE AU MOMENT DU BAC

	Obtention d'une mention		À l'heure ou en avance	
	Apprenti	Étudiant*	Apprenti	Étudiant*
DUT	48%	52%	60%	78%
Licence pro	54%	55%	66%	65%
Master	68%	55%	79%	72%
École ingénieurs	67%	80%	78%	85%
Ensemble	64%	64%	75%	78%

Sup. : les deux parents sont cadre, profession intermédiaire, commerçant, artisan, chef d'entreprise ; Inf. : les deux parents sont ouvrier ou employé ; Autre : toute autre situation.

* Précision : les étudiants correspondent aux jeunes scolarisés en voie classique dans les mêmes cursus de formation que les apprentis.

Source : OFIP Université de Lille 1, enquête sur les apprentis de Lille 1 en 2014/2015.

2. Pourquoi sont-ils devenus « apprenti » ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous utilisons les résultats de l'enquête réalisée auprès des apprentis de l'université de Lille 1.

Nous disposons dans cette enquête d'un certain nombre de questions cherchant à mesurer la motivation à devenir apprenti. Plusieurs thèmes sont ainsi abordés :

- Connaissance de l'apprentissage et modes de recherche de l'information ;
- Raisons du choix de l'apprentissage ;
- Degrés de difficultés à trouver une entreprise d'accueil.

Sur le plan méthodologique, nous avons fait le choix de traiter ces questions de manière séparée pour les apprentis inscrits en première année de cursus (1ère année de DUT, licence pro, 1ère année de master, 1ère année d'écoles d'ingénieurs) et pour ceux prolongeant leur cursus par une seconde ou troisième inscription. En effet, nous avons considéré que certaines questions pouvaient être interprétées différemment : les primo-inscrits ne peuvent se référer qu'à une éventuelle expérience de l'apprentissage dans une formation précédente alors que les inscrits en seconde ou troisième année de cursus se souviennent surtout des modalités de leur entrée dans la première année correspondante.

Pour distinguer les modes de recours à l'apprentissage, nous utilisons une analyse des correspondances multiples, composée de 16 variables (détail en annexe). Les caractéristiques individuelles et certaines caractéristiques de formation sont projetées comme variables supplémentaires.

2.1. Les inscrits en première année

Les trois premiers axes de l'analyse constituent 21,2 % de l'inertie totale (axe 1 : 8,7 % - axe 2 : 6,5 % - axe 3 : 6,0 %). La représentation des variables sur le plan constitué des axes 1 et 3[4] marque deux oppositions principales :

- le premier axe (horizontal : dimension 1) oppose les individus ayant éprouvé beaucoup de difficultés à trouver l'entreprise d'accueil[5] avec ceux pour lesquels la recherche de l'entreprise a été facile[6]. À cet extrême sont situés des individus qui, on le suppose, étaient en contact avec l'entreprise préalablement à l'inscription en formation et qui n'ont donc effectué aucune recherche ;
- le second axe (vertical : dimension 3) oppose des individus considérant l'apprentissage comme le mode principal (voire unique) de formation[7], de ceux pour lesquels il constitue plutôt une opportunité offerte par l'établissement de formation, qu'il est intéressant de saisir[8].

[4] Les axes 2 et 3 se distinguent peu, aussi bien dans leur contribution globale que dans la composition des variables qui les structurent. Pour des raisons de lisibilité, nous avons donc choisi de représenter le plan factoriel composé des dimensions 1 et 3.

[5] Repérés sur la gauche par les variables : nombre de candidatures (cand_21et+), nombre de semaines de recherche (rech_9et+), difficulté de la recherche (difficile).

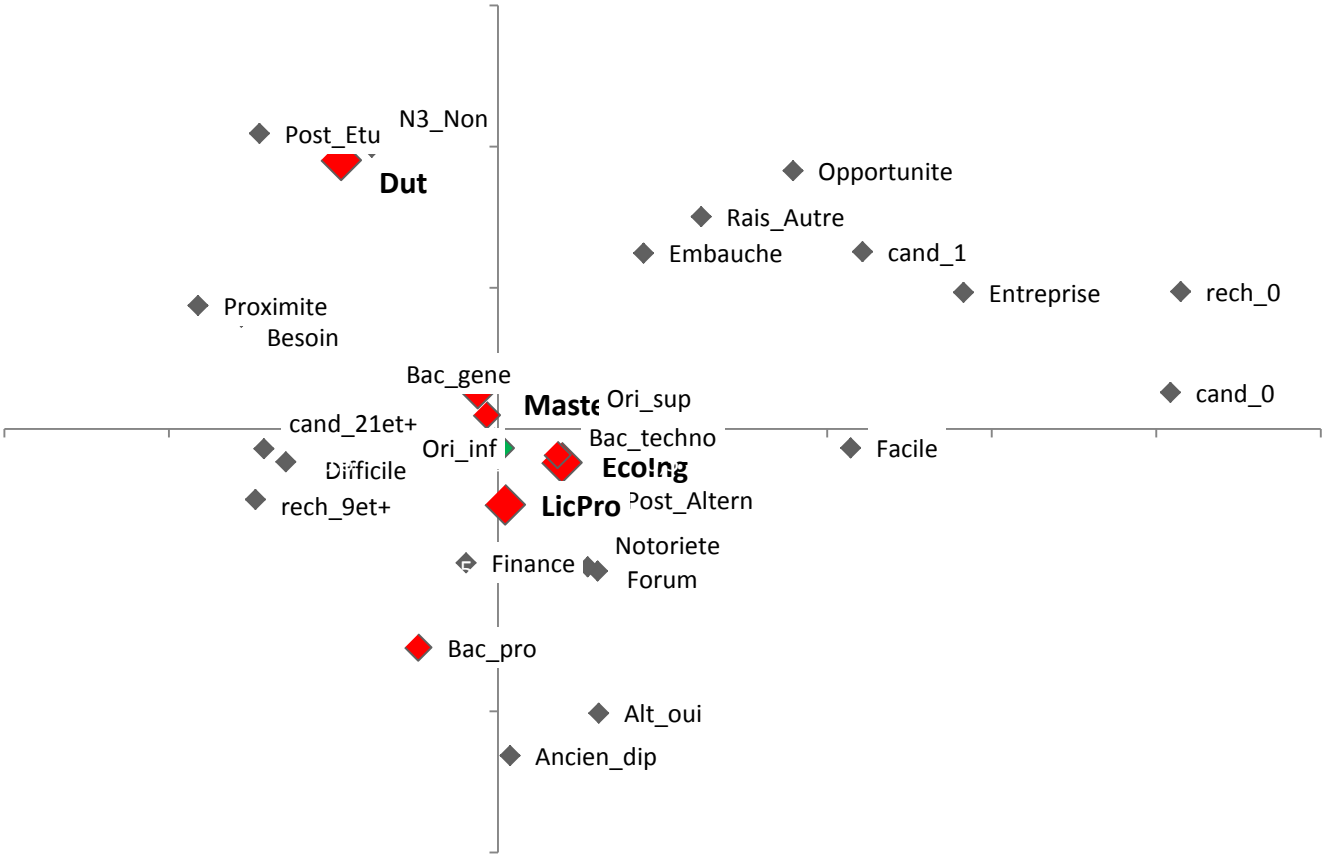
[6] Repérés sur la droite par les mêmes variables aux modalités inversés : aucune candidature (cand_0), entreprise trouvée sans la chercher (rech_0), recherche facile (facile).

[7] Repérés en bas par les variables : alternance préalable (Alt_oui), apprentissage connu dans une formation précédente (Ancien_dip).

[8] Repérés en haut par les variables : l'apprentissage comme une opportunité (Opportunite), a postulé dans la même formation en formation classique (Post_Etu).

Graphique 1

PLAN FACTORIEL DE L'ACM (DIMENSIONS 1 ET 3)
POUR LES INSCRITS EN 1ÈRE ANNÉE DE CURSUS



Source : OFIP Université de Lille 1, enquête sur les apprentis de Lille 1 en 2014/2015

Sur ce plan factoriel, la position des différents types de formation est moins précisément définie. Les inscrits en DUT sont ceux pour lesquels la recherche d'entreprise est la plus difficile. À l'inverse elle est plus facile pour les inscrits en école d'ingénieurs, dont certains voient en l'apprentissage un moyen efficace d'améliorer leur employabilité, d'autant plus qu'ils peuvent souvent bénéficier d'une liste d'entreprises à la recherche d'apprentis. Les étudiants de master et de licence professionnelle sont dans une position intermédiaire, les premiers se distinguant des seconds par une origine sociale plus favorisée (légère opposition Ori_sup / Ori_inf).

2.2. Les inscrits en seconde ou troisième année

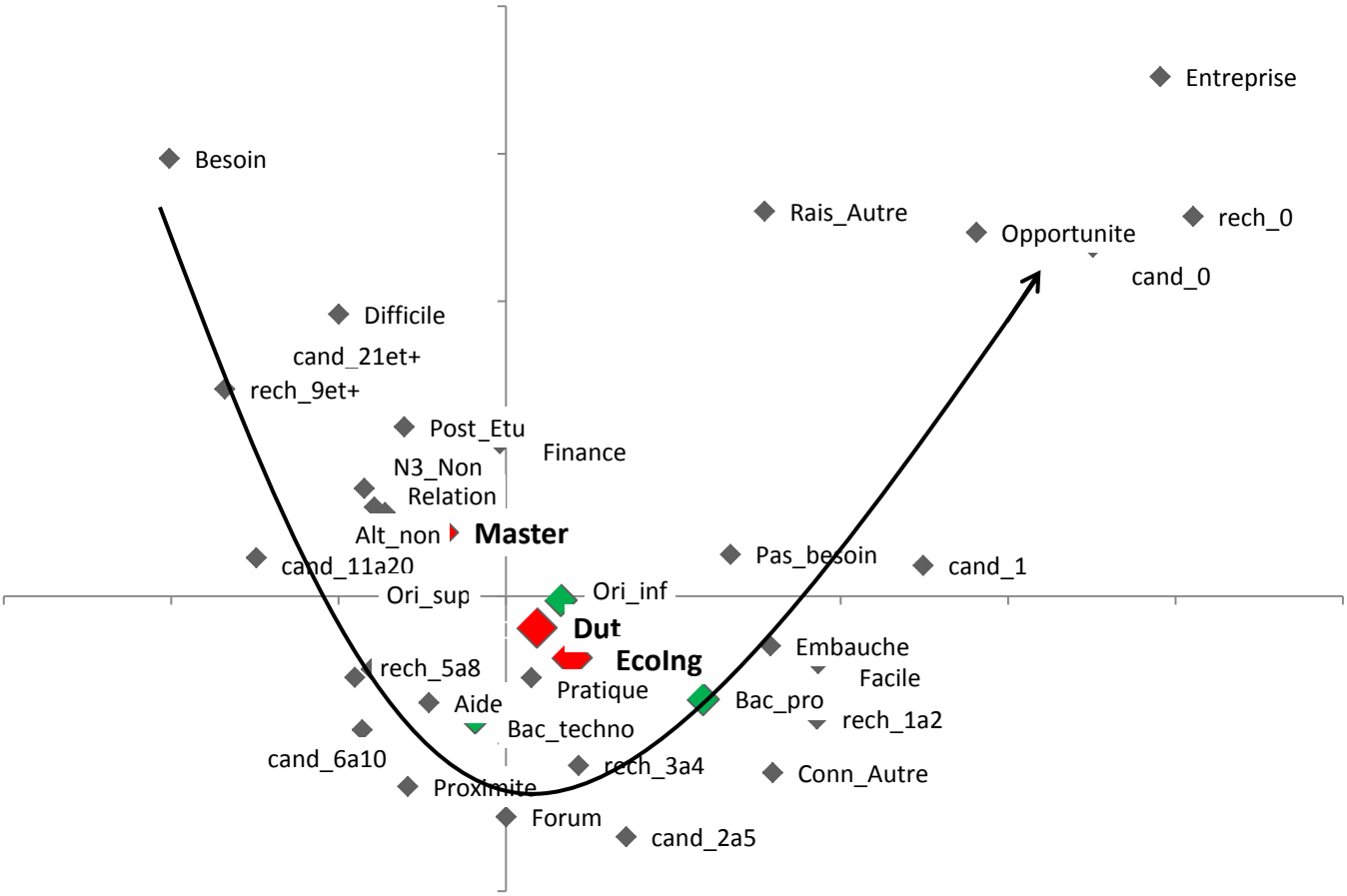
Dans cette seconde analyse, on peut identifier la même structuration des axes du plan factoriel[9], qui sépare globalement trois groupes d'individus :

- le premier (cadran supérieur droit du graphique) regroupe ceux qui n'ont éprouvé aucune difficulté pour trouver une entreprise. Certains d'entre eux la connaissaient (voire même la fréquentaient) dès avant l'inscription en formation. Ce groupe est composé surtout d'apprentis en école d'ingénieurs auxquels s'ajoutent des apprentis en DUT ;
- le deuxième (centre bas du graphique) se distingue du précédent par la difficulté croissante à trouver l'entreprise. Il est composé d'apprentis de DUT et d'apprentis ingénieurs, pour lesquels le parcours de formation a été plus compliqué : plus de titulaires de bac techno et de bac pro, moins souvent de mentions au bac, souvent plus âgés que la moyenne au moment du bac. Il se trouve aussi qu'ils sont plus souvent d'origine sociale moins favorisée. Pour la plupart d'entre eux, l'apprentissage constitue aussi la seule voie de formation qui leur est offerte pour augmenter leur niveau de qualification ;
- le troisième groupe (cadran supérieur gauche du graphique) regroupe essentiellement les apprentis de master. Le choix de l'apprentissage est directement en lien avec l'opportunité qu'offre l'opérateur de formation. Ils n'avaient donc pas connu l'apprentissage avant et avaient postulé dans cette même formation en formation initiale. La difficulté pour trouver une entreprise est jugée « moyenne » : autour d'une dizaine de candidatures et c'est jugé de plus en plus difficile à mesure que l'on s'approche du coin supérieur gauche. Ces jeunes signalent d'ailleurs qu'ils auraient aimé bénéficier d'une aide pour trouver l'entreprise (modalité : Besoin).

[9] Les trois premiers axes constituent 21,2 % de l'inertie totale (axe 1 : 9,1 % - axe 2 : 6,9 % - axe 3 : 5,2 %)

Graphique 2

PLAN FACTORIEL DE L'ACM (DIMENSIONS 1 ET 2) POUR LES INSCRITS EN 2ÈME ET 3ÈME ANNÉE DE CURSUS



Source : OFIP Université de Lille 1, enquête sur les apprentis de Lille 1 en 2014/2015.

Conclusion

L'apprentissage concerne aujourd'hui une part conséquente des jeunes engagés dans une formation de l'enseignement supérieur, mais il a fait l'objet de moins d'investigations que l'apprentissage au niveau V et IV où il s'était traditionnellement implanté.

Les données les plus récentes dont nous disposons nous permettent d'éclairer le profil des jeunes s'engageant dans ce type de formation. Les résultats obtenus viennent conforter les travaux antérieurs, notamment ceux montrant une certaine segmentation de l'apprentissage en fonction du niveau de diplôme, mais ils viennent également remettre en cause certaines idées reçues sur le fonctionnement inégalitaire ou sélectif de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur.

Les statistiques présentées mettent ainsi en évidence un mode de gestion de l'apprentissage dans les écoles d'ingénieurs et de commerce, qui privilégie des publics qui n'auraient peut-être pas pu accéder à ce type de formation. Dans une moindre mesure, c'est aussi cette ouverture vers des publics différents de ceux de la voie de formation traditionnelle qui se manifeste dans les IUT et les STS. Les apprentis sont alors plus fréquemment issus de milieux sociaux inférieurs et ont obtenu plus souvent un bac technologique ou un bac professionnel. Inversement, dans les formations universitaires, de type licence professionnelle et master, et plus particulièrement dans les disciplines de la gestion et de l'économie d'entreprise, l'origine sociale des apprentis apparaît davantage favorisée par rapport à leurs homologues en formation classique. Les effets de sélection n'apparaissent donc peut-être pas là où on les attendait.

Ces phénomènes résultent de logiques diverses où se croisent à la fois des choix individuels et des politiques d'établissement, qui décident (ou non) d'ouvrir des filières à l'apprentissage et qui déterminent également les voies d'accès pour les différents publics auxquelles elles s'adressent.

À partir des données dont nous disposons, il est difficile de conclure avec certitude en distinguant précisément les différents registres de motivation et les logiques à l'œuvre qui permettent ou non d'entreprendre une formation par apprentissage. On peut toutefois émettre des hypothèses, qui traduisent certaines situations-types.

Dans le premier cas, l'apprenti utilise cette voie de formation comme une voie de promotion sociale le conduisant à un titre d'ingénieur. C'est une voie empruntée par certains étudiants pour l'accès à des diplômes où l'apprentissage constitue le mode de formation dominant. L'apprentissage a pu aussi être organisé en filières spécifiques, qui sont de fait réservées à des jeunes ayant suivi des cursus particuliers. C'est notamment le cas dans certaines écoles de commerce ou d'ingénieurs, où l'apprentissage est destiné à des jeunes diplômés BTS ou DUT. Il s'y est ainsi développé dans une logique d'attractivité et de développement, en s'ouvrant vers des publics auparavant exclus des processus traditionnels de recrutement. Les gestionnaires d'école montrent alors aux instances politiques qu'ils ouvrent leur formation à des publics socialement défavorisés et utilisent ainsi l'apprentissage comme un moyen d'élargir leur vivier de recrutement.

Le second cas correspond plutôt à des situations où cette voie de formation est largement minoritaire par rapport à la voie classique de formation. Ces formations conduisent aussi à des certifications, peut-être moins reconnues et prisées par les entreprises. Les candidats motivés par l'apprentissage, pour des raisons financières, pour privilégier le côté pratique de la formation, pour revendiquer une expérience avec le monde professionnel… éprouvent certainement plus de difficultés à trouver une entreprise d'accueil. Ceux qui y parviennent bénéficient peut-être alors d'un réseau de relations plus efficace pour mobiliser des contacts fructueux.

Bien entendu, ces pistes restent à approfondir. Il conviendrait notamment d'analyser davantage les logiques locales d'établissement où se jouent des stratégies de développement spécifiques. Ces stratégies

sont étroitement liées à des phénomènes de réputation et de positionnement sur le marché de la formation. Elles dépendent également de l'existence de liens plus ou moins approfondis avec le tissu économique local. C'est la raison pour laquelle il apparaît nécessaire de compléter l'analyse des données agrégées, par des enquêtes plus qualitatives, plus à même d'appréhender ces diverses logiques d'acteurs.

Bibliographie

Doray P. et Maroy Ch. (2001), « La construction des relations entre économie et éducation : l'exemple de la formation en alternance », *Éducation et société*, 2001/1 n° 7, p. 51-65.

Erlich V. et Verley E. (2010), « Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation », *Éducation et Sociétés*, n° 26, Vol. 2, p. 71-88.

Issehnane S. (2011), « Le développement de l'apprentissage dans le supérieur : une évaluation empirique à partir de l'enquête Génération 2001 », *Travail et emploi* n° 125, janvier-mars.

Kergoat P. (2010), *Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur ?*, Céreq, Net.Doc n° 75.

Mignot-Gérard S., Perrin-Joly C., Sarfati F., Vezinat N. (2015), « L'apprentissage dans l'enseignement supérieur ou l'art d'une relation à trois », *Connaissance de l'emploi*, n° 119, mars.

Moreau G. (2008), « Apprentissage : une singulière métamorphose », *Formation Emploi*, n° 101.

Sarfati F. (2014), « L'alternance au risque de la sur-sélectivité », *Revue française de socio-économie*, 2014/2, p. 71-92.

Détail des variables utilisées dans les ACM

Liste des 16 variables et de leurs 55 modalités utilisées dans les deux ACM. Certaines variables sont projetées en variable supplémentaire. Le nom des modalités apparaissant dans les graphiques est repris entre parenthèses.

Les modalités ne sont pas toutes visibles. N'ont été reprises dans les graphiques que celles contribuant le plus à l'inertie des axes.

Caractéristiques individuelles :

Sexe *(variable supplémentaire)*
Femme
Homme
Originale sociale *(variable supplémentaire)*
Supérieure (ori_sup) : le père et la mère sont tous les deux cadre, profession intermédiaire, artisan, commerçant ou chef d'entreprise
Inférieure (ori_inf) : le père et la mère sont tous les deux ouvrier ou employé
Autre (ori_autre) : toutes les autres situations
Les apprentis étrangers ont été supprimés de l'analyse en raison de leur caractère trop atypique. La modalité Bac_autre *de la variable* Type de Bac*, qui regroupe les étudiants non titulaires du Bac français a donc disparu.*

Parcours de formation :

Diplôme *(variable supplémentaire)*
École d'ingénieurs : EcoIng
Master : Master
Licence professionnelle : LicPro
DUT : Dut
Type de bac obtenu *(variable supplémentaire)*
Bac général (Bac_gene)
Bac technologique (Bac_techno)
Bac professionnel (Bac_pro)
Âge au bac *(variable supplémentaire)*
À l'heure ou en avance par rapport à l'âge normal au Bac (Age_Oui)
En retard par rapport à l'âge normal (Age_Non)
Mention obtenu au bac *(variable supplémentaire)*
A obtenu une mention TB, B ou AB (Men_Oui)
N'a pas obtenu de mention ou mention passable (Men_Non)
Parcours d'alternance dans l'enseignement supérieur
A suivi une formation en alternance (apprentissage ou contrat pro) avant la formation actuelle (Alt_oui)
N'a suivi que des formations initiales classiques (Alt_non)
Passage par une formation de BTS ou DUT
A été auparavant inscrit en BTS ou DUT (N3_Oui)
N'a jamais été inscrit ni en BTS, ni en DUT (N3_Non)

Motivation pour l'inscription en apprentissage :

Connaissance de l'apprentissage (*comment avez-vous connu l'apprentissage ?*)
Par des recherches sur le diplôme actuel (Dip_actu)
Par une formation antérieure (Ancien_dip)
Par une relation, famille, amis… (Relation)
Par une entreprise connue lors d'un stage, un petit boulot… (Entreprise)
Par un forum, un salon, un site internet… (Forum)
Par un autre moyen à préciser (Conn_autre)

Autre demande d'inscription (*pour l'année universitaire en cours, avez-vous postulé ?*)
Dans ce même diplôme en formation en formation initiale classique ou dans un autre diplôme en formation classique (Post_Etu)
Dans un autre diplôme en apprentissage ou en contrat pro (Post_Altern)
N'a postulé dans aucune autre formation (Post_aucun)

Raison du choix de l'apprentissage (*pour quelle raison principale avez-vous choisi un parcours en apprentissage ?*)
Pour suivre une formation avec plus de pratique (Pratique)
Pour raison financière (Finance)
Parce que c'est un bon tremplin vers l'emploi (Emploi)
Il s'agissait d'une simple opportunité (Opportunite)

Recherche de l'entreprise :

Appui pour trouver une entreprise (*la formation dans laquelle vous êtes actuellement inscrit vous a-t-elle aidé pour trouver une entreprise ?*)
Oui (Aide)
Non mais je n'en ai pas eu besoin (Pas_besoin)
Non mais j'en aurais eu besoin (besoin)

Nombre de candidatures aux entreprises (*Combien de candidatures avez-vous envoyées ?*)
Zéro, aucune (Cand_0)
Une seule (Cand_1)
De 2 à 5 (Cand_2a5)
De 6 à 10 (Cand_6a10)
De 11 à 20 (Cand_11a20)
Plus de 20 (Cand_21et+)

Critère de choix de l'entreprise (*quel a été le principal critère du choix de l'entreprise ?*)
La notoriété de l'entreprise (Notoriete)
L'intérêt de la mission proposée (Activite)
Les perspectives d'embauche (Embauche)
La proximité par rapport au domicile (Proximite)
Une autre raison (Rais_autre)

Durée de recherche de l'entreprise (*Combien de semaines avez-vous mis pour trouver l'entreprise ?)*
Pas eu à chercher ou immédiatement (Rech_0)
De 1 à 2 semaines (Rech_1a2)
De 3 à 4 semaines (Rech_3a4)
De 1 à 2 mois (Rech_5a8)
Plus de 2 mois (Rech_9et+)

Difficultés à trouver une entreprise (*Sur une échelle de valeur de 1 très facile à 10 très difficile, comment jugez-vous la recherche de votre entreprise ?*)
Note de 1 à 3 (Facile)
Note de 4 à 7 (Moyen)
Note de 8 à 10 (Difficile)

III.2. Formes de la professionnalisation des filières de l'enseignement supérieur (Atelier 6)

Quelles relations entre stages et professionnalisation des formations universitaires ?

Dominique Glaymann[*]

La volonté maintes fois affirmée depuis quatre décennies de « professionnaliser » les formations universitaires pour faciliter une insertion professionnelle des jeunes diplômés devenue difficile pose différentes questions sur les objectifs poursuivis, les moyens mis en œuvre et les résultats obtenus. Les liens de causalité et d'entraînement postulés entre outils de professionnalisation – notamment les stages – et accès à l'emploi des jeunes diplômés alimentent des choix de politique publique dont l'efficacité n'est ni démontrée par le raisonnement, ni vérifiée par l'observation des faits. Nous souhaitons ici discuter la relation supposée vertueuse entre la professionnalisation proclamée, l'envoi répété d'élèves et d'étudiants en stage, et la facilitation de leur insertion professionnelle. Cela suppose d'interroger chacun des trois termes et d'analyser leur synergie présumée.

Après avoir proposé une réflexion sur ce que peut signifier la professionnalisation des études universitaires et sur les modalités pouvant y concourir, nous discuterons plus spécifiquement du rôle que les stages peuvent jouer en détaillant leurs apports potentiels et les conditions de leur concrétisation, avant de nous interroger sur les écarts entre les objectifs affichés et les réalités de la professionnalisation des formations post-bac.

Notre analyse s'appuie sur un travail collectif mené depuis dix ans sur les stages[1] et sur un travail personnel plus long sur les mutations du système d'emploi. Les recherches sur l'essor des stages ont démarré en 2006 par le travail exploratoire de trois chercheurs du Largotec[2] comprenant une recension bibliographique, la compilation de données statistiques et juridiques, des entretiens collectifs avec une cinquantaine d'étudiant€s universitaires et d'élèves d'une école de commerce de niveaux bac+2 à bac+5, une dizaine d'entretiens avec des responsables de diplômes et de services des stages, des entretiens avec des représentants d'un syndicat étudiant, du collectif Génération précaire, du Medef et de deux syndicats de salariés. Le programme de recherche s'est ensuite développé avec la création du Réseau d'étude sur les stages et leur gouvernance (Restag) dans la foulée de deux colloques tenus en 2010. Un ouvrage collectif (Briant, Glaymann, 2013) a présenté ce programme de recherche et de premiers résultats.

La recherche sur les stages a quatre caractéristiques majeures :

- collective, elle associe des chercheurs de différents laboratoires et équipes et a donné lieu à la construction d'un projet de recherche actuellement soumis à l'ANR ;
- pluridisciplinaire, elle croise des approches en sociologie, sciences de l'éducation, droit, science politique, économie et gestion, avec la volonté d'articuler des analyses globales (structures et mécanismes socioéconomiques, juridiques et politiques) avec l'analyse d'expériences et de discours d'individus en action et en relation dans le contexte des stages ;
- recherche-action, elle se nourrit d'échanges répétés entre chercheurs et acteurs directement ou indirectement praticiens du stage et vise à formuler des préconisations pour améliorer l'existant ;
- elle s'inscrit dans la durée pour permettre la construction de comparaisons diachroniques, mais aussi internationales.

L'articulation entre les recherches sur les stages et l'analyse des mutations du système d'emploi s'appuie en particulier sur notre mémoire de HDR (Glaymann, 2012).

[*] Sociologue, université Paris Est, Lipha (EA 7373), UPEC-UPEM.

[1] Cette communication engage son seul auteur même si elle doit beaucoup aux travaux et échanges avec d'autres.

2 Devenu Lipha le 1er janvier 2015 après la fusion du Largotec et du laboratoire Espaces éthiques et politiques.

1. Questions sur le sens et les modalités de la professionnalisation des études universitaires

La professionnalisation a souvent l'apparence d'un objectif indiscutable à la réalisation aisée, des évidences qui méritent d'être interrogées.

1.1. Quel contenu et quels objectifs pour la professionnalisation ?

La professionnalisation des études supérieures est présentée par les autorités politiques et universitaires comme une nécessité incontournable face au problème social majeur que constitue le chômage des jeunes, notamment diplômés : *« L'insertion professionnelle "à la française" se trouve donc placée devant le paradoxe suivant : non seulement les jeunes générations sont beaucoup plus formées que leurs aînés mais en outre cette amélioration ne cesse de s'accélérer à un rythme pour l'instant inégalé dans les grands pays de l'OCDE ; l'emploi n'a jamais été aussi fermé aux jeunes »* (Verdier, 1997, p. 51). Notons sans en discuter pour le moment que le choix de répondre à ce paradoxe par la professionnalisation postule que le chômage des jeunes diplômés est lié à la qualité de leurs formations et que leur professionnalisation est de nature à favoriser significativement l'accès à l'emploi.

L'appel à professionnaliser les diplômes et les cursus répond à des logiques sociales diverses au regard de la pluralité des acteurs concernés par l'éducation, l'emploi et les liens formation-emploi que sont les jeunes en études et leurs parents, les pouvoirs publics, les organismes publics et privés de formation, les salariés et leurs syndicats, les demandeurs d'emploi, les employeurs et leurs organisations, les intermédiaires de l'emploi, et plus largement la collectivité.

Peut-on concilier les enjeux sociaux, économiques, éducatifs et politiques que recouvrent leurs attentes en parlant de professionnalisation[3] étant donné la polysémie du terme (Bourdoncle, 2000) et alors que chaque acteur socioéconomique ou politique se réfère à ce qui fait sens pour lui ? En effet, *« ce qui lui donne son sens, ce n'est pas tant sa définition que les espaces théoriques, idéologiques et pratiques qui lui sont associés, du fait des références théoriques adoptées par ceux qui y recourent et des intentions sociales qui lui sont attachées »* (Sorel, 2008, p. 39).

La professionnalisation de la formation impulsée par les pouvoirs publics est le plus souvent présentée comme une réponse (réactive) au chômage et comme une contribution (proactive) au projet de « société cognitive » (UE, 1996). L'idée centrale est qu'il faut mieux préparer les futurs diplômés pour qu'ils puissent être recrutés car plus productifs. Cet objectif déjà ancien a trouvé une explicitation récente quand la loi LRU a inscrit « l'orientation et l'insertion professionnelle » parmi les « missions du service public de l'enseignement supérieur » (JO, 2007). Mais, comment préparer un diplômé à être reconnu comme un « bon professionnel » par un employeur ?

S'agit-il de préparer de futurs professionnels capables de trouver un emploi en lien avec leur formation et de construire une carrière en alimentant leur attractivité sur le marché du travail ou d'accélérer l'accès à l'emploi en adaptant la formation aux exigences des recruteurs ? Les deux objectifs ne sont pas nécessairement incompatibles ni contradictoires comme on le voit dans certains cas, encore faut-il savoir ce que l'on nomme l'insertion professionnelle et ce qui en fait la qualité. Une vision instrumentale de la professionnalisation risque de sacrifier la qualité de l'emploi et du travail trouvé à la rapidité d'accès, elle risque aussi de soumettre la formation aux demandes des employeurs et de leurs représentants. Si une telle voie peut aider certains établissements à afficher des taux d'insertion élevés à 3 ou 6 mois après l'obtention du diplôme et à rassurer les jeunes en cours de formation, qu'en est-il de la nature et de la

[3] En traitant de la professionnalisation de la formation, nous nous limitons à une seule des nombreuses dimensions que recouvre cette notion.

durée des contrats, des niveaux de qualification et de revenu, du contenu et des conditions du travail (Nauze-Fichet, Tomasini, 2005) ?

Si l'on entend de façon ambitieuse l'insertion comme le *« processus par lequel des individus n'ayant jamais appartenu à la population active, accèdent à une position stabilisée dans le système d'emploi »* (Vernières, 1997, p. 12), alors la formation (et sa professionnalisation) cherchera à permettre au futur diplômé de construire *« 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). Cela suppose d'intégrer d'une part le fait que l'emploi comme le travail sont mouvants dans leur contenu et dans leur forme, et d'autre part que la qualification, l'efficacité et l'adaptabilité professionnelles s'acquièrent avec l'expérience accumulée de tentatives plus ou moins réussies, de confrontations à des imprévus, d'échanges et d'apprentissages collectifs au travail. Un « vrai », un « bon » professionnel est doté d'un *« capital professionnel accumulé au cours des années antérieures »* (Alter, 2005, p. 115) et il ne peut l'acquérir au cours de la seule formation initiale, aussi riche et « stagifiée » soit-elle. Ce que peut apporter une formation supérieure en terme de professionnalisation, c'est équiper les futurs débutants des connaissances, des compétences et des capacités comportementales nécessaires à leur entrée en emploi et à leur construction de carrière.

Il est difficile de définir les prérequis en évitant le piège de l'adéquationnisme (Tanguy, 1986) qui conduit à « coller » aux impératifs fixés par tel employeur ou telle profession à un moment donné alors que le travail et l'emploi changent, que le projet professionnel des étudiants évolue et que ceux-ci visent des niveaux élevés de qualification ouvrant à des carrières non figées. Cela pose la question de savoir à quel(s) emploi(s) et à quel degré de spécialisation une formation supérieure doit préparer : *« Comme les professions les plus qualifiées sont aussi celles qui doivent reposer le plus sur la polyvalence, l'adaptabilité, l'autonomie, des compétences de conception et de management qui ne sont pas liées à un métier précis, la préparation de diplômes très spécialisés dans l'enseignement supérieur a longtemps été considérée comme une limite plus que comme un avantage »* (Maillard, 2012, p. 36). La massification de l'enseignement supérieur conjuguée au chômage de masse frappant fortement les jeunes n'ont-elles pas conduit à oublier cette limite et à tomber dans la vision instrumentale d'une professionnalisation polarisée sur l'obtention d'un premier emploi en omettant d'analyser les obstacles à l'insertion et à la stabilisation ?

1.2. L'insertion professionnelle des jeunes diplômés : quelles difficultés ?

Durant la période 1950-70, les jeunes débutaient leur vie active en CDI ou dans des « formes particulières d'emploi » aux marges du salariat (apprentis, aides familiaux), le plus souvent avec des rémunérations faibles qui évoluaient ensuite (Fourcade, 1992), ils évitaient généralement le chômage et les formes actuelles de précarité. En effet, *« "devoir s'insérer" en essayant de trouver du travail, à la sortie de l'école ou de l'université est tout sauf un donné naturel qui aurait toujours existé. Au contraire, c'est une exigence relativement récente, en France comme ailleurs »* (Dubar, 2001, p. 23).

En butte à une forte réticence des recruteurs, de nombreux jeunes vivent désormais un parcours à obstacles comprenant chômage et *« emplois de médiocre qualité »* (Moncel, 2010, p. 11) : *« Les débutants se singularisent par un taux de chômage plus de deux fois supérieur au taux moyen mais aussi des durées de chômage plus courtes ce qui s'explique par leur surreprésentation sur les emplois de courte durée »* (Rose, 2014, p. 48). Beaucoup alternent chômage, intérim, CDD, emplois aidés et stages pendant des mois ou des années avant de se stabiliser et d'accéder à l'indépendance financière et résidentielle. Un nouvel âge, « l'adulescence », et une nouvelle phase de la vie, entre fin des études et emploi stabilisé, concourent à « prolonger » la jeunesse et à la précariser.

Il faut cependant rappeler les différences dans le domaine de l'emploi au sein de la tranche des 16-25 ans qui n'est pas plus socialement homogène que le reste de la population. Le diplôme est le principal

élément distinctif, ce qui confirme et renforce le poids de la certification comme signal du suivi d'une formation et de la réussite aux épreuves de validation. Les suivis de cohortes de jeunes diplômés[4] montrent une forte corrélation entre d'un côté le niveau de diplôme et de l'autre les conditions d'entrée en emploi (durée de recherche et exposition au risque du chômage), les caractéristiques des emplois (type de contrat, niveau de salaire, perspectives de carrière) et les trajectoires professionnelles. L'effet du diplôme très fort au début de la vie active – plus le diplôme est élevé, plus on accède rapidement à l'emploi et plus il est durable (*cf.* tableau 1) – ne disparaît pas avec le temps, l'avantage initial est durable[5].

Tableau 1

TAUX DE CHÔMAGE 2014 SELON LE DIPLÔME LE PLUS ÉLEVÉ ET LA DATE DE SORTIE DE FORMATION INITIALE

Sortis de formation initiale	Enseignement supérieur	Bac, CAP-BEP et équivalents	Brevet, CEP et sans diplôme	Ensemble
Depuis 1 à 4 ans	11,5%	24,1%	53,0%	**20,1%**
Depuis 5 à 10 ans	7,0%	15,2%	34,0%	**12,8%**
Depuis 11 ans et +	4,6%	6,5%	13,3%	**7,9%**

D'après des données de l'Insee

Ce tableau confirme que les sortants de formation initiale débutent leur vie active avec un taux de chômage élevé (20 % entre 1 et 4 ans) qui baisse à 13 % au-delà de 5 ans et à 8 % après 11 ans. Il montre la forte corrélation négative entre le risque de chômage et le niveau de diplôme : dès le début, les diplômés du supérieur ont un taux de chômage deux fois inférieur à la moyenne des débutants et presque cinq fois inférieur aux non-diplômés. Des écarts significatifs persistent dans le temps, les diplômés du supérieur sont à peu près au plein emploi au-delà de 11 ans alors que les non-diplômés conservent un surchômage important par rapport aux autres actifs ayant achevé leur formation en même temps qu'eux. Cette réalité dure et s'accroît depuis la fin des années 1970 (Insee, 2013).

Ainsi, les difficultés d'emploi concernent les débutants plus exactement que « les jeunes ». Le problème principal des diplômés débutants porte sur leur stabilisation et sur la qualité des emplois (Davoine, Erhel, 2007) plutôt que sur leur accès au premier emploi. L'explication la plus fréquemment retenue par les pouvoirs publics renvoie aux insuffisances de la formation et à l'inexpérience des jeunes (tautologie au pouvoir explicatif très incertain), en oubliant ou en minimisant l'idée pourtant essentielle selon laquelle les problèmes d'insertion et de chômage relèvent principalement de la situation et du fonctionnement de l'emploi et non des imperfections du système de formation ou de l'inexpérience des débutants : *« Le sur-chômage des jeunes n'est pas d'abord lié aux caractéristiques de certains jeunes, il est avant tout un problème de chômage et de mode de fonctionnement du marché du travail »* (Lichtenberger, 1996, p. 37). L'évolution des modalités de recrutement et d'emploi des salariés s'inscrit dans un contexte marqué par le chômage massif, la flexibilisation et la recherche effrénée de minimisation du coût du travail où, comme l'écrit Ulrich Beck (2008), *« le chômage est en quelque sorte "intégré" au système de l'emploi sous la forme du sous-emploi »* (p. 304) et où *« les diplômes délivrés par le système de formation ne sont plus la clé du monde du travail, ils ne permettent plus que d'accéder à l'antichambre où sont distribuées les clés des portes du monde du travail (selon des critères et des règles spécifiques) »* (p. 328).

[4] *Cf.* le suivi de la Génération 2004 (Céreq, 2015).

[5] Ce que renforce sans doute le fait que la formation continue bénéficie surtout aux mieux formés qui occupent et conservent les positions les plus élevées dans la hiérarchie des PCS.

Pour autant, le système de formation ne peut se désintéresser du devenir professionnel des jeunes qu'il forme. Comment peut-il favoriser leur accès à des emplois de qualité ? Les stages peuvent-ils y contribuer ?

2. Quelle place pour les stages dans la professionnalisation des cursus postbac ?

Comment les stages participent-ils de la professionnalisation et que peut-on dire de leurs impacts souhaités, de leurs apports potentiels et de leurs effets observables ?

2.1. Les stages au sein des dispositifs de professionnalisation

La professionnalisation s'est d'abord concrétisée par la création de diplômes depuis le BTS en 1965 jusqu'à la licence professionnelle en 1999 en passant par le DUT (1966), le DESS (1974) remplacé par le master professionnel en 2002 et, dans le second degré, le bac professionnel (1985), auxquels s'ajoutent les diplômes de multiples écoles spécialisées (commerce, management, marketing, ingénierie, etc.). Destinés à des générations de plus en plus nombreuses[6], ces diplômes entendent faciliter l'accès à l'emploi : *« Le développement de formations dites professionnelles ne constitue pas un objectif en tant que tel, mais il est destiné à améliorer l'insertion professionnelle des formés et en ce sens les finalités restent l'emploi »* (Demazière, 2009, p. 86).

Comme le faisaient déjà de longue date les formations préparant à des professions spécifiques (ingénieurs, médecins, enseignants), ces nouveaux cursus ont recouru à des dispositifs d'alternance, à des stages et à des enseignements assurés par des intervenants exerçant les métiers visés, parallèlement aux tentatives répétées de développer l'apprentissage.

Sommés de toutes parts (pouvoirs publics, autorités universitaires, étudiants, entreprises, opinion publique) d'agir pour améliorer l'insertion des diplômés, les responsables de cursus ont cherché à « professionnaliser » leurs diplômes en intériorisant le discours dominant selon lequel les formations de l'enseignement supérieur, et notamment universitaires, pêchaient par leur dimension excessivement théorique et leur éloignement des réalités de l'économie et du travail. Si cela a parfois pu conduire à des remises en cause salutaires des contenus et des formes de l'enseignement, le court-termisme et les difficultés budgétaires ont surtout généré des réponses instrumentales donnant lieu à une externalisation de la formation par un recours accru à des « professionnels » venant compléter les cours des enseignants et par des stages souvent d'abord optionnels avant de devenir obligatoires.

Le stage comme instrument de professionnalisation s'est répandu à vive allure (*« le nombre de stages en milieu professionnel est estimé aujourd'hui à environ 1,6 million par an contre 600 000 en 2006 »*, Prévost, 2012, p. 28). L'inflation des stages des dernières décennies tient à une conjonction de facteurs et de motivations. Certains renvoient à des tentatives de mieux (se) préparer à l'accès à l'emploi (du côté des établissements de formation et des étudiants) et à sélectionner ou même prérecruter des salariés débutants (du côté des employeurs). D'autres tiennent aux injonctions institutionnelles (MESR, 2007), aux marges financières qu'offre aux établissements l'alternance stages/cours (une partie des étudiants inscrits « libère » des places et des heures pendant les stages), aux effets d'aubaine qui permettent à des employeurs de bénéficier d'une main-d'œuvre quasi-gratuite peu expérimentée mais très dynamique et volontaire ainsi qu'aux effets de signaux que recherchent les étudiants pour remplir leur CV et pallier leur inexpérience. Bien que moins rationnel, le mimétisme a aussi son rôle dans le processus.

[6] Les effectifs de l'enseignement supérieur ont régulièrement crû pour passer de 200 000 inscrits en 1950-51 à 2 318 700 en 2010-11 (données du MEN).

Nous n'en concluons pas que le recours aux stages ne serait qu'un faux-semblant, voire un piège[7]. Des stages de bonne qualité constituent de vrais atouts pour les jeunes en formation (Barbusse, Glaymann, 2012) ; construite et encadrée, l'expérience vécue en stage est formatrice et professionnalisante (Champy-Remoussenard, Starck, 2013), mais rien de cela n'est automatique.

2.2. Les apports potentiels des stages

Améliorer la formation, la socialisation et la préparation de l'accès à l'emploi constitue le triple apport potentiel des stages à travers une synergie de trois dimensions pédagogique (compléter et enrichir les enseignements « académiques »), socialisatrice (aider un jeune en formation initiale à mûrir pour devenir un adulte en constituant parfois un « rite de passage ») et professionnalisante (favoriser la construction du projet professionnel et nouer des contacts utiles pour l'avenir).

Mais, la concrétisation de ces potentialités suppose des conditions portant sur :

- le contenu des missions qui doivent être assez riches et autonomes pour qu'un stagiaire puisse éprouver des capacités, faire des expériences, progresser par une analyse réflexive et construire des savoirs transférables sans excéder ce que l'on peut attendre d'un jeune en formation qui n'a ni la qualification, ni la rémunération d'un salarié ;
- la préparation, l'encadrement et l'évaluation du côté de l'université (encadrement pédagogique depuis la réflexion préalable sur les objectifs du stage jusqu'à la capitalisation de savoirs postérieure à la rédaction et à la soutenance du rapport final) et du côté de l'organisation d'accueil (tutorat effectif, pensé et organisé) ;
- une posture réfléchie du stagiaire placé dans des entre-deux pouvant être déstabilisateurs mais aussi constructifs (entre deux « autorités », établissement formateur et organisation où a lieu le stage ; entre deux statuts, étudiant qu'il demeure et salarié dont il revêt provisoirement le costume sans en avoir tous les attributs ; entre deux catégories de tâches d'apprenant et de professionnel, entre deux objectifs, validation d'ECTS et démonstration de son employabilité dans un futur plus ou moins proche).

La dimension « directement » professionnalisante du stage n'est donc qu'un des apports, ni le plus important, ni le plus fréquent. Même si certains stages débouchent sur des contrats de travail (à la qualité et à la durée très variables), cela ne fait pas du stage un tremplin direct vers l'emploi. D'abord, parce que la majorité des stages ne débouche pas sur un emploi, ce qui est logique puisqu'ils n'ont pas tous lieu en fin de formation et que les postes occupés par des stagiaires ne correspondent pas à des emplois pérennisables[8]. Ensuite, parce que le fait qu'un contrat de travail succède à un stage ne signifie pas que le stage « a fait » l'emploi, tout au plus a-t-il servi de période d'essai préalable pour un diplômé dont le profil avait été sélectionné d'après une multitude d'informations.

S'il existe de nombreux stages féconds, tous ne le sont pas, loin s'en faut (Giret, Issehnane, 2012). Exigeant en termes de préparation, d'organisation, de suivi, d'évaluation et de capitalisation, un « bon stage » est coûteux en temps et en moyens financiers. Multiplier les stages à tout va tend structurellement à générer des stages inutiles en termes d'apports et dangereux en termes d'effets (Glaymann, 2015) ; ni les établissements formateurs ni les entreprises, administrations et associations d'accueil ne peuvent réaliser et financer plusieurs centaines de milliers de fois par an une organisation et un encadrement de qualité. Se développent alors des « stages café-photocopie » et des « stages exploitation » qui, en se

[7] Ce qu'il est clairement quand des étudiants déjà diplômés refont des stages en espérant ainsi décrocher un contrat de travail (Glaymann, Grima, 2010).

[8] Cela contredirait d'ailleurs la loi car *« aucune convention de stage ne peut être conclue pour exécuter une tâche régulière correspondant à un poste de travail permanent »* (art. L. 124-7 du Code de l'éducation après la loi du 10/7/2014, JO, 2014).

substituant à des postes de débutants, compliquent en réalité l'accès à l'emploi des débutants qu'ils sont censés faciliter.

Il nous semble donc urgent de redéfinir le contour des stages, d'en réduire le nombre et de mieux articuler les différents outils pédagogiques, dont le stage fait partie, en donnant toute sa place au travail sur les expériences vécues, y compris les expériences professionnelles qu'accumulent les étudiants (45 % ont une activité rémunérée durant l'année universitaire auxquels s'ajoutent 10 % ayant une telle activité durant les vacances, OVE, 2014). Penser ainsi la professionnalisation en ne la réduisant pas à un essaimage de stages suppose de dépasser la vision d'une opposition, d'une étrangéité ou d'une imperméabilité absolues et ontologiques entre d'un côté le monde et les outils de l'enseignement supérieur, et de l'autre le monde et les pratiques des univers professionnels (dont le champ de la formation fait d'ailleurs lui-même partie), sans nier ce qui les distingue. Loin d'être hors-sol, les concepts et les théories enseignés à l'université se manifestent dans « la vie réelle », leur connaissance et leur compréhension donnent des moyens d'analyser et de travailler avec efficacité dans notre monde complexe et évolutif.

Mais aussi bien conçue soit-elle, la formation (et sa professionnalisation) ne suffira pas à résoudre les difficultés d'insertion dont l'origine se situe du côté de l'emploi, ce que nul ne peut sérieusement ignorer. À quoi servent alors la course à la professionnalisation et l'inflation des stages ?

2.3. La professionnalisation par les stages, une socialisation au nouveau système d'emploi ?

La professionnalisation qui est mise en œuvre, notamment à travers les stages, ne vise-t-elle pas surtout dans les faits, voire dans les intentions, à préparer les futurs diplômés à vivre et supporter[9] la flexibilité, la précarité et la concurrence de tous les instants au sein du système d'emploi. La qualité des stages importerait aussi peu que la qualité des emplois s'il s'agit d'acclimater les jeunes diplômés qui sont *« au cœur des transformations des normes de l'emploi »* (Fondeur, Minni, 2004, p. 99) à vivre dans ces nouvelles normes en y étant accoutumés et en les trouvant « normales », voire souhaitables. N'est-ce pas à socialiser les jeunes en formation à des situations de travail et à des statuts d'emploi incertains et intermittents où chacun doit gérer individuellement ses compétences et son employabilité pour convaincre un employeur de le recruter ou de le garder dans son effectif, que conduit la multiplication de stages dont les conditions précaires sont bien connues ?

Si le souci d'adaptation au milieu peut être légitime, quelle est la légitimité d'opérer un dressage social et une réification des nouvelles normes de l'emploi qui évitent de questionner et de critiquer ? En effet, *« la professionnalisation présente une connotation positive au service d'une nouvelle mobilisation des salariés dans des contextes de travail plus flexibles, faisant davantage appel aux ressources subjectives des personnes »* (Wittorski, 2008, p. 13). Les progrès de la réglementation (inexistante jusqu'en 2006 avant que le mouvement anti-CPE et la mobilisation des stagiaires par Génération précaire ne médiatisent le sujet) aident à l'acceptabilité sociale sans régler le fond du problème, comme le montre l'accumulation de lois (trois entre 2011 et 2014) réaffirmant des principes et posant des règles difficiles à faire appliquer et à contrôler.

Il ne s'agit pas d'adopter une vision complotiste mais de situer la professionnalisation dans les rapports sociaux, les enjeux économiques et les conflits de valeurs en l'identifiant comme *« un indicateur de la forme prise actuellement, dans notre société, par la relation éducation/formation/travail »* (Champy-Remoussenard, 2008, p. 51). La professionnalisation telle que la concrétisent nombre de stages participe d'une socialisation à la mobilité contrainte, au devoir constant de faire ses preuves pour garder son emploi plutôt qu'à l'équipement des jeunes diplômés pour les aider à trouver une place durable dans « la

[9] Aux deux sens du mot : endurer et approuver.

société de la connaissance ». Celle-ci semble réservée à l'élite socioéconomique qui, elle, bénéficie d'une formation, d'une préparation à l'emploi de qualité incluant des stages très utiles et agréables à vivre. Pourquoi l'enseignement supérieur contribue-t-il à instrumentaliser la formation et la professionnalisation au nom de la lutte contre le chômage si celle-ci est un leurre ?

Conclusion

Réfléchir sur la professionnalisation de la formation et sur la « stagification » de l'enseignement supérieur conduit ainsi à questionner l'évolution de la formation, de l'emploi et de la société.

Les problèmes, en partie nouveaux, qu'engendrent la mutation du système d'emploi et les modalités de socialisation qui l'accompagnent interrogent sur les risques des tendances actuelles, mais aussi sur les opportunités qu'elles ouvrent. De nombreux jeunes diplômés réussissent à faire avec, voire à tirer profit des parcours chaotiques de professionnalisation, d'insertion et de stabilisation dans l'emploi. L'appel à l'initiative et à l'autonomie individuelles durant les études comme dans le monde du travail rencontre une aspiration des individus dont les capacités d'adaptation témoignent à la fois de l'emprise des structures socioéconomiques et de l'idéologie néolibérale, et des mécanismes de défense, de réaction et d'inventivité face aux contraintes. Mais *« cette mise en mobilité généralisée introduit de nouveaux clivages dans le monde du travail et dans le monde social. Il y a les gagnants du changement qui peuvent se saisir des opportunités nouvelles et se réaliser à travers elles sur le plan professionnel et sur le plan personnel. Mais il y a aussi tous ceux qui ne peuvent pas faire face à cette redistribution des cartes et se trouvent invalidés par la nouvelle conjoncture »* (Castel, 2003, p.46).

C'est un enjeu majeur dont ne peuvent s'abstraire le système de formation, et l'enseignement supérieur, face à des évolutions desquelles participe l'actuelle pratique de la professionnalisation.

Bibliographie

Alter N. (2005), *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF.

Barbusse B., Glaymann D. (2012), « Les stages offrent-ils une réponse pertinente aux défis de la professionnalisation des études supérieures ? », in E. Quenson, S. Coursaget (Dir.), *La professionnalisation de l'enseignement supérieur. De la volonté politique aux formes concrètes*, Toulouse, Octarès, p. 75-88.

Beck U. (2008), *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité (1986)*, Paris, Flammarion.

Bourdoncle R. (2000), « Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs, *Recherche et formation*, n° 35, p. 117-132.

Briant V. de, Glaymann D. (dir.), (2013), *Le stage. Formation ou exploitation ?* Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Castel R. (2003), *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé ?*, Paris, Seuil.

Champy-Remoussenard P., Starck S (2013), « Développement des stages dans les dispositifs de formation : éclairage à partir des sciences de l'éducation », in V. de Briant, D. Glaymann (dir.), *Le stage : formation ou exploitation ?*, Rennes, PUR, p. 415-435.

Champy-Remoussenard P. (2008), « Incontournable professionnalisation », *Savoirs*, n° 17, p. 51-61.

Couprié H., Dzykowski C. (coord.) (2015), *Les sept premières années de vie active de la Génération 2004 - Enquêtes 2007, 2009 et 2011,* Céreq, Net.Doc, n° 139.

Davoine L., Erhel C. (2007), « La qualité de l'emploi en Europe : une approche comparative et dynamique », *Économie et statistique,* p. 47-69.

Demazière D. (2009), « Postface : Professionnalisations problématiques et problématiques de la professionnalisation », *Formation Emploi*, n° 108, p. 82-90.

Dubar C. (2001), « La construction sociale de l'insertion professionnelle », *Éducation et sociétés*, 7/2001/1, p. 23-36.

Fondeur Y., Minni C. (2004), « L'emploi des jeunes au cœur des dynamiques du marché du travail », *Économie et statistique,* n° 378-379, p. 85-104.

Fourcade B. (1992), « L'évolution des situations particulières d'emploi de 1945 à 1990 », *Travail et Emploi*, n° 52, p. 4-18.

Gazier B. (2003), *Tous sublimes. Vers un nouveau plein emploi*, Paris, Flammarion.

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.

Glaymann D., Grima F. (2010), « Faire face à un déclassement social : le cas des jeunes diplômés précaires prisonniers des stages », *Management et avenir,* n° 36, p. 146-165.

Glaymann D. (2012), *Essor des stages, professionnalisation de l'enseignement supérieur et mutations du système d'emploi*, mémoire d'habilitation à diriger des recherches en sociologie, UPEC.

Glaymann D. (2015), « Quels sont les effets de l'inflation des stages dans l'enseignement supérieur ? », *Formation Emploi,* n° 129, p. 7-25.

Insee (2013), « L'insertion des jeunes », *Formations et emploi, édition 2013*.

JO (2007), *Loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités*.

JO (2014), *Loi n° 2014-788 du 10 juillet 2014 tendant au développement, à l'encadrement des stages et à l'amélioration du statut des stagiaires*.

Lichtenberger Y. (1996), L'emploi des jeunes. *Esprit*, novembre 1996, p. 33-42.

Maillard F. (2012), « Professionnaliser les diplômes et certifier tous les individus : une stratégie française indiscutable ? », *Carrefours de l'éduction*, n° 34, p. 29-44.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2007), *Plan pluriannuel pour la réussite en licence.*

Moncel N. (2010), *Quels emplois pour les débutants diplômés du supérieur ? Une analyse de la qualité des emplois au cours des trois premières années de vie active de la Génération 2004,* Céreq, Net.doc, n° 67.

Nauze-Fichet E., Tomasini M. (2005), « Parcours des jeunes à la sortie du système éducatif et déclassement salarial », *Économie et statistique*, n° 388-389, p. 57-83.

OVE (2014), *Enquête nationale conditions de vie des étudiants 2013*.

Prévost J.-B. (2012), « L'emploi des jeunes », *Avis du conseil économique, social et environnemental*.

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

Sorel M. (2008), « A propos de la professionnalisation : le retour su sujet… », *Savoirs*, n° 17, p. 37-50.

Tanguy L. (Eds) (1986), *L'introuvable relation formation-emploi : un état des recherches en France*, Paris, La Documentation Française.

Union Européenne (1996), « Enseigner et apprendre : vers la société cognitive », *Livre blanc*.

Verdier É. (1996), « L'insertion des jeunes "à la française" : vers un ajustement structurel ? », *Travail et Emploi*, n° 69, p. 37-54.

Vernières M. (dir.) (1997), *L'insertion professionnelle, analyses et débats*, Paris, Economica.

Wittorski R. (2008), « La professionnalisation », *Savoirs*, 2008/2 n° 17, p. 9-36.

Professionnalisation du doctorat, conditions de thèse et trajectoires professionnelles
- Résumé -

Julien Calmand[*]

La professionnalisation de l'enseignement supérieur, en œuvre depuis maintenant plusieurs décennies, n'épargne pas les formations les plus prestigieuses, et notamment le doctorat. Ainsi depuis la loi de 2006[1], « *Les écoles doctorales organisent la formation des docteurs et les préparent à leur insertion professionnelle… Elles doivent proposer aux doctorants les formations utiles à leur projet de recherche et à leur projet professionnel ainsi que les formations nécessaires à l'acquisition d'une culture scientifique élargie. Ces formations doivent non seulement permettre de préparer les docteurs au métier de chercheur dans le secteur public, l'industrie et les services mais, plus généralement, à tout métier requérant les compétences acquises lors de la formation doctorale… Elles* [les écoles doctorales] *définissent un dispositif d'appui à l'insertion professionnelle des docteurs, tant dans les établissements publics que dans le secteur privé, établi en relation avec les organismes ou associations concourant à ce même objectif et comportant, le cas échéant, un bilan des compétences acquises… Enfin les établissements de formation supérieure sont chargés de favoriser la reconnaissance dans le monde industriel et plus largement le monde socioéconomique afin de développer des politiques d'innovation et le recrutement de docteurs.* »

Plusieurs constats permettent de comprendre comment la question du devenir professionnel des docteurs, et notamment celui en dehors de la sphère académique, est devenue centrale au sein de la formation doctorale. D'une part, depuis très longtemps, des critiques se sont exprimées sur le fait que la formation doctorale serait trop focalisée sur la préparation aux carrières dans le secteur académique et ne contribuerait pas au processus de dissémination de savoirs dans l'économie (Giret, 2011). Musselin explique par exemple que le rapprochement des sphères académiques et privées, mais également les changements internes de la sphère académique (Musselin, 2007) doivent conduire à une évolution de la formation doctorale. Ces évolutions sont relayées au niveau européen par les différents traités et déclarations relatives à l'enseignement supérieur et la recherche. D'autre part, comme le montrent les analyses du Céreq sur le devenir professionnel des docteurs (Calmand, 2013 ; Calmand 2013 ; Giret, 2011), certains d'entre eux connaissent des difficultés récurrentes pour trouver un emploi ; ils ont pour la plupart du mal à se stabiliser dans leurs premières années de vie active et n'arrivent pas à valoriser leur doctorat en dehors de la recherche académique et publique.

Quelles formes prend le processus de professionnalisation au sein de la formation doctorale et comment celle-ci s'est construite ? Il paraît plus difficile de répondre à cette question que pour les autres niveaux de l'enseignement supérieur, puisque le doctorat peut être considéré comme une première expérience de travail. La participation à la recherche, le monitorat durant la thèse, témoignent d'un principe de professionnalisation de ce diplôme. Le contrat doctoral, principal financement des docteurs en France, prend la forme d'un contrat de travail passé entre un doctorant et une université. Depuis plusieurs années pourtant, d'autres mécanismes liés à la professionnalisation, sont à l'œuvre : le dispositif CIFRE (convention de formation par la recherche), mis en place dans les années 80, le meilleur encadrement des

[*] Céreq DEEVA.
[1] http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000267752.

doctorants, l'accompagnement des doctorants dans la définition de leur projet professionnel durant la thèse, l'aide à la recherche d'emploi, la mise en place des doctoriales®, du nouveau chapitre de thèse®, du doctorant conseil, témoignent d'une volonté d'améliorer les destins professionnels des docteurs et/ou de développer l'accès des docteurs aux emplois en dehors de la recherche académique.

Dans cette communication nous explicitons plus précisément comment ce processus de professionnalisation s'est mis en place. Nous cherchons à savoir quels docteurs profitent et comment ce processus joue sur leurs destins professionnels. La première partie de notre analyse s'attache à décrire qui sont les docteurs qui ont accès aux différentes formes de professionnalisation du doctorat. Nous savons grâce aux analyses sur la professionnalisation de l'enseignement supérieur, que l'accès à ses différentes formes, telles que l'apprentissage (Kergoat, 2010), ou à des modules au cœur des formations universitaires (Calmand, Ménard, 2015) est très inégal selon le type de diplôme considéré, la spécialité de formation ou les origines sociodémographiques. Pour les docteurs, nos premières analyses montrent que les mêmes mécanismes sont à l'œuvre. Dans une seconde partie nous essayons de comprendre comment les différents dispositifs, liés à la professionnalisation du doctorat, jouent sur les projets professionnels en fin de thèse, sur les débuts de carrière et les trajectoires professionnelles des docteurs.

Pour répondre à ces questions, nous utilisons les données de l'enquête Génération du Céreq, et plus particulièrement l'extension de questionnement du module « thèse » de l'enquête. Ainsi depuis 2001, le ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche finance, par l'intermédiaire de la DGESIP (direction générale de l'Enseignement supérieur et de l'Insertion professionnelle), une extension de l'enquête Génération sur la population des docteurs. Cette extension consiste en un sur-échantillonnage de cette population, qui bénéficie par ailleurs d'un questionnement spécifique par l'intermédiaire d'un module « thèse ». Cet appareil nous permet de produire des résultats représentatifs et comparables dans le temps sur l'insertion des docteurs. Il permet ainsi d'éclairer les problématiques anciennes ou nouvelles, relatives à l'entrée dans la vie active des docteurs. L'enquête Génération 2010-interrogation 2013 s'est enrichie d'une question sur la professionnalisation du doctorat. Nous nous intéressons particulièrement à cette question.

Outre des analyses purement descriptives, nous avons recours à des méthodes d'analyses de données « toutes choses égales par ailleurs », pour répondre aux questions avancées précédemment.

Bibliographie

Calmand J (2010), « Des docteurs en mal de stabilisation », Céreq, *Bref*, n° 277.

Calmand J. (2013), « Les docteurs : une longue marche vers l'emploi stable », Céreq, *Bref*, n° 316.

Calmand J., Giret J.-F. (2009), *Synthèse des résultats sur l'insertion des docteurs issus de la Génération 2004*.

Calmand J., Ménard B. (2015), « L' université actrice de l'insertion », *Alternatives économiques*, n° 71.

Giret J. F. (2011), *De l'enseignement supérieur de masse à l'économie de la connaissance : la valeur du diplôme en question*, Ph.D. dissertation, université de Bourgogne.

Kergoat P. (2010), *Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur ?* , Céreq, Net.doc, n° 75.

Musselin C. (2007), *The Transformation of Academic Work: Facts and Analysis*, University of California at Berkeley, Center for Studies in Higher Education, UC Berkeley.

Professionnalisation et accès des adultes à l'université

Isabelle Borras[*]

1. La mixité des formations en question

La formation continue est une mission ancienne des universités. Dès 1968, la loi Faure sur l'orientation de l'enseignement supérieur crée des « *universités autonomes devant s'ouvrir à la formation des adultes* » (Denantes, 2006). Les deux textes fondateurs qui gouvernent encore la formation continue universitaire (FCU) datent des années quatre-vingt. En 1984, la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur proclame l'existence d'un service public dont une des missions est « *la formation initiale et continue* ». En 1985, le décret d'application « *a pour objet de permettre aux établissements d'assurer les missions de formation professionnelle continue (FPC) et d'éducation permanente définies au livre IX du code du travail* » suite à la loi de 1971 qui a organisé les actions de formation professionnelle et de promotion sociale selon les règles du marché et institué les conventions de formation. Ce cadre réglementaire aura des effets paradoxaux sur le maillage des publics en formation initiale et continue dans les formations. Car d'un côté, la loi inclut *« l'ouverture des cycles d'études de formation initiale aux adultes »*, formule a priori propice au maillage. D'un autre côté, elle propose une « *organisation de formations professionnelles ou à caractère culturel particulières »* sur le marché lucratif de la FPC, ce qui porte en germe le cloisonnement de la formation continue et son autonomisation dans les universités.

En pratique, la FCU empruntera ces deux voies. L'ouverture des formations initiales aux adultes est un fait : au milieu des années 90, deux inscrits sur dix en formation initiale seraient des adultes (Béduwé et Espinasse, 1995). Une partie est non repérée, car « 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). Suite à des controverses sur les critères et les tarifs, une note récente clarifie en partie le sujet (Mesr-Dgesip, 2013). D'après cette note, l'inscription en formation continue ne dépend pas de critères individuels, comme l'âge (plus de 28 ans) ou la durée d'interruption d'études (au moins deux années) mais de l'existence d'une convention de formation et de prestations spécifiques. La note ne précise cependant pas le caractère obligatoire ou facultatif d'une telle convention. Les universités ont également développé une offre sur le marché, pour les salariés, puis pour les demandeurs d'emplois, lorsque la FPC est aussi devenue un instrument de lutte contre le chômage. Mais leur place sur ce marché est restée très minoritaire : elles *« représentent 1,55 % des stagiaires, avec une faible progression sur dix ans, 1,96 % du chiffre d'affaires avec une progression de 14 % sur dix ans, et 4,21 % des heures stagiaires du marché de la FPC »* (Igeanr, 2014, p. 17). Ce développement, jugé nettement insuffisant, résulte de nombreux freins : manque de moyens, absence de portage politique, faible reconnaissance de l'activité dans les carrières (Cour des comptes, 2006 ; Cese, 2011 ; Igeanr 2007, 2014).

En conséquence de ce développement dans deux directions, en 2012, plus de la moitié des ressources propres des universités[1] issues de la formation continue provient des employeurs, 13 % des fonds publics pour la formation des demandeurs d'emploi et un quart des particuliers inscrits à leur initiative (hors conférences inter-âges) (Grille, 2014). Ces derniers représentent un quart des stagiaires, sans compter les

[*] CREG, université Grenoble Alpes - centre associé Céreq Grenoble
[1] Y compris leurs composantes, les INP et les UT (Cf. Tableau 1).

adultes non repérés. Notre contribution porte sur les mutations de cette offre de FCU dans le contexte actuel de professionnalisation généralisée des formations universitaires. Le mouvement de professionnalisation à l'université, engagé depuis plus de quarante ans, s'est accéléré dans les années quatre-vingt-dix avec la mise en place du LMD et la création des licences professionnelles (Maillard & Veneau, 2006 ; Agulhon, 2007 et 2012 ; Gayraud et *al.* 2011*).* Il vient encore de changer d'échelle : l'heure est désormais au *'tout professionnel'* (Quenson *et al.* 2012 ; Rose, 2014), notamment suite à la loi d'autonomie (LRU) qui en 2008 confie la mission d'insertion professionnelle aux universités à côté de leurs missions traditionnelles de recherche et de formation. La généralisation fait également suite à l'abolition de la distinction entre formation générale et professionnelle, toute formation devant désormais afficher une finalité professionnelle en vue de son habilitation par la tutelle.

Des pistes d'évolution de la formation continue dans un contexte de la professionnalisation sont dressées dans la littérature. Claude Dubar (2006, 2008) intéressé par le développement d'une FTLV (formation tout au long de la vie) décloisonnant FI (formation initiale) et FC (formation continue), voit dans la professionnalisation un levier pour la formation continue. Car toutes deux procèdent d'un même mouvement de rapprochement entre l'école et l'entreprise et de prise en compte des besoins de l'économie dans la construction et la mise en œuvre de l'offre de formation. Catherine Agulhon (2004) envisage l'articulation en sens inverse, percevant d'abord dans la professionnalisation un processus de marchandisation de l'éducation. Elle montre comment la création des premières licences professionnelles a été conduite grâce aux ressources de la formation continue et à un maillage des publics pour permettre *« l'autofinancement imposé »* de ces formations sélectives. Notre contribution vient prolonger ces réflexions. Comment s'articulent formation initiale et continue à l'heure de la professionnalisation généralisée ? Et quel impact sur l'accès des adultes à l'université ? Nous appuierons nos analyses sur les résultats d'une enquête dans les universités de Rhône-Alpes qui visait à produire un état des lieux sur l'offre de FCU et ses transformations[2]. Après avoir présenté la méthodologie, nous présenterons les deux *« volets »* historiques de l'offre, les formations spécifiquement aménagées pour les adultes et les formations initiales non aménagées. Face à ces deux *« volets »* apparus peu dynamiques, un troisième connait un essor sans précédent, celui de l'alternance. Ce nouveau cap donné à la formation continue est présenté comme naturellement propice à une plus grande mixité des publics et comme constituant une ouverture pour les adultes. La réalité de cette mixité et les enjeux de l'accès des adultes aux formations supérieures dans ce nouveau contexte sont discutés.

2. Un état des lieux sur la FCU en Rhône-Alpes

Vingt-huit interviews ont été réalisées en 2014 dans les neuf établissements de la région, huit universités et une école d'ingénieurs universitaire. L'enquête est représentative de toutes les disciplines universitaires. Les interviews ont été menées au plus près des responsabilités sur la formation continue, au niveau des établissements et des composantes, sans toutefois aller jusqu'aux responsables des études. Dans six établissements, la responsabilité relevait d'un service commun dirigé par un enseignant, dans trois établissements d'un service central dirigé par un responsable administratif. Des enquêtes ont également été menées dans des composantes ayant une activité significative en formation continue : deux IAE, deux IUT (l'un dans une université de sciences, l'autre dans une université en SHS) et deux UFR issues des SHS (cf. Glossaire). Trois vice-présidents ayant la formation continue dans leur portefeuille, plusieurs directeurs ou responsables administratifs du service formation continue, des chargés de mission, ingénieurs et conseillers en formation continue, enseignants-chercheurs et administratifs, ont été

[2] Ont contribué à l'enquête, L. Baraldi, N. Bosse, C. Durieux (CREG-UPMF, centre associé Céreq, Grenoble) J. Barrier, H. Buisson-Fenet (TRIANGLE-ENS Lyon), M. Pons (LIDILEM, université Stendhal Grenoble). Les analyses présentées dans cette contribution doivent beaucoup aux échanges au sein de cette équipe sans lesquels la réflexion ne pourrait être autant aboutie. Cependant les propos tenus n'engagent que la responsabilité de l'auteur.

interviewés en face à face à partir d'une grille d'entretien semi-directive qui abordait différents thèmes : l'offre et ses publics, l'organisation de l'activité, les évolutions en cours. Le questionnaire n'abordait pas les questions pédagogiques. Entièrement retranscrits, des extraits des entretiens sont cités en italique dans le texte[3].

Quelques données de cadrage viennent utilement contextualiser notre lecture de ces entretiens (Tableau 1). En 2013, les universités françaises ont accueilli 361 400 stagiaires et dispensé 51 millions d'heures en formation continue. La catégorie la plus importante en nombre de stagiaires est celle des particuliers inscrits à leur initiative, suivie des salariés et des demandeurs d'emplois. Cependant, en volume horaire, les salariés occupent la première place avec 45 % des heures de formation, du fait de durées moyennes de formation élevées pour les contrats de professionnalisation et les CIF. Entre 2003 et 2013, le nombre d'heures global croit de 15 %. Les heures dispensées aux titres du plan de formation, du CIF et celles des particuliers sont en réduction. Le nombre d'heures augmente pour les demandeurs d'emplois, mais il *« explose »* pour les contrats de professionnalisation : de 5 % des heures en 2003 ils passent à 22 % en 2013 avec 22 400 stagiaires. Cette croissance exponentielle fait suite à la loi de 2004 relative à la FPTLV qui a substitué le contrat de professionnalisation aux anciens contrats en alternance[4]. Les contrats d'apprentissage, autre forme d'alternance sous le régime de la formation initiale, sont aussi en forte croissance : les universités comptent 28 139 apprentis en 2005-2006 et 60 277 en 2013-2014[5].

[3] Est précisée entre parenthèse l'institution (université, institut – pour les IUT, IAE et l'école d'ingénieurs universitaire – UFR) et le champ disciplinaire (sciences, ALL, SHS, pluridisciplinaire) (*Cf.* Glossaire).

[4] *« En échange d'allègements fiscaux à l'employeur, le contrat de professionnalisation a pour objectif de favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle ; il vise à acquérir une qualification enregistrée dans le RNCP. Les jeunes de moins de 26 ans perçoivent un salaire compris entre 55 % et 80 % du SMIC. La rémunération du demandeur d'emploi, âgé de 26 ans ou plus, ne peut être inférieure au SMIC ni à 85 % du salaire minimum conventionnel »* (Grille, 2010).

[5] Hors BTS et ingénieurs. L'apprentissage a été étendu à l'enseignement supérieur en 1987.

Tableau 1

RÉPARTITION DES STAGIAIRES (EN MILLIERS) ET DES HEURES STAGIAIRES (EN MILLIONS) PAR TYPES DE DISPOSITIFS DANS LES UNIVERSITÉS, INP ET UT**
ÉVOLUTION 2003-2013 (ANNÉES CIVILES)

	2013					Évolution 2003/2013	
	Stagiaires		Heures		Durée moyenne de formation	Stagiaires (en %)	Heures (en %)
	Nombre	En %	Nombre	En %	En heures		
Plan de formation	95,8	27 %	8,6	17 %	90	+10,6	-5,0
CIF	9,3	3 %	3,2	6 %	347	-24,8	-29,4
Contrat de professionnalisation*	22,4	6 %	11,2	22 %	501	+366,7	+387,0
dont moins de 26 ans	*19,2*	*5 %*	*9,9*	*19 %*	*514*		
Total salariés	**127,5**	**35 %**	**23**	**45 %**	**181**	**+22,8**	**+44,7**
Demandeurs d'emplois	**42**	**12 %**	**11,1**	**22 %**	**265**	**+31,3**	**+19,4**
dont aidés	*30,9*	*9 %*	*7,7*	*15 %*	*248*		
Particuliers inscrits à leur initiative	**162,6**	**45 %**	**14,5**	**28 %**	**89**	**+4,2**	**-12,7**
dont inter-âges	*52,5*	*15 %*	*1,5*	*3 %*	*28*		
Prof. libérales, artisans, commerçants	**29,4**	**8 %**	**2,6**	**5 %**	**88**	**+40,0**	**+11,1**
Ensemble	**361,4**	**100 %**	**51,2**	**100 %**	**142**	**+15,5**	**+15,9**

* Contrat en alternance pour les données de 2003.
** La catégorie regroupe les universités et leurs composantes, les INP (Institut national polytechnique), les UT (université technologique) et Paris Dauphine.

3. Deux volets historiques de l'offre de formation continue diplômante

Pour ce directeur du service de formation continue d'une université de sciences, *« la formation continue à l'université ne se résume pas un petit truc, elle recouvre une extrême diversité de formations, de populations et de réglementations »*. Il est d'usage de distinguer les formations qualifiantes et les conférences inter-âges, de courte durée, des formations diplômantes longues, préparant à des diplômes nationaux ou universitaires. Tous les diplômes préparés à l'université sont théoriquement accessibles : « *C'est évidemment du diplômant. C'est fondamentalement des diplômes terminaux en une année la licence pro ou le master 2. Après il y a un deuxième niveau d'offre de formation... c'est-à-dire qu'il y en a un peu partout répartis comme ça, des gens en formation continue qui sont dans la L2, dans la L3, dans le M1.... »* (université, SHS).[6] Les profils et les attentes des populations sont également très disparates : cadres en évolution professionnelle, développement professionnel des médecins, chômeurs en reconversion, jeunes en préprofessionnalisation, développement personnel. Au-delà de cette variété, trois « volets » de l'offre de formation continue diplômante sont cités de manière récurrente : *« Pour le diplômant, nos services sont sollicités, sur deux, voire trois volets, le volet* ***des parcours spécifiques pour la formation continue,*** *pour le public formation continue… le deuxième volet étant* ***le développement de l'alternance*** *qui est relativement récent… Le troisième volet de cette formation étant celui de la reprise d'études, qui d'ailleurs prend une ampleur assez importante dans l'établissement puisque nous travaillons de plus en plus à une* ***intégration du public en reprise d'études dans nos formations initiales*** *»* (université, ALL).

[6] En 2012, sur 100 inscrits en FC dans les universités, plus de la moitié préparent un diplôme : 30 % un DN ou titre RNCP et 22 % un DU. Sur les 47 000 DN délivrés (soit 10 % de tous les DN délivrés par les universités), 30 % sont des licences professionnelles, 15 % des masters professionnels, 15 % des licences (L1, L2, L3) ou M1, 13 % des DAEU, 6 % des DUT… (Grille, 2014).

3.1. Des parcours spécifiques pour les publics de la formation continue

Qualifiée de « *pur*» formation continue, cette offre s'adresse uniquement aux adultes en emploi et ne maille pas *a priori* les publics. Elle est organisée pour permettre aux salariés de concilier études et emploi : cours du soir, du week-end, une semaine par mois.

Une première variante est rencontrée dans les instituts (IAE, IUT, école d'ingénieurs universitaire). Elle s'adresse à de grosses entreprises privées ou à des employeurs publics prêts à financer les reprises d'études à des tarifs très élevés pour leurs salariés. La variante très lucrative est principalement remplie de personnes payant le prix fort car financées par leur employeur, même si un ou deux individuels peuvent se glisser dans la formation et solliciter des exonérations qui ne remettent pas en cause l'équilibre économique. « *C'est du pur formation continue à ce moment-là. C'est-à-dire qu'on les propose et qu'on va avoir essentiellement des salariés de toutes les grosses entreprises de la région… »* (Institut). *« Et puis on a 9 formations continues dites pures, c'est-à-dire les gens … qui sont en alternance avec leur entreprise….Suivre un M2 en formation continue pure ça peut aller de 6 000 à 9 500…Donc éventuellement, quelqu'un qui viendrait dans une formation à 9 500 euros en disant je paie moi-même mais voilà j'ai un peu des difficultés, je fais une demande d'exonération… ben oui, effectivement on va l'aider… »* (Institut).

Bien présente mais marginale, la variante apparait cantonnée à des composantes universitaires ancrées dans le monde économique. Son développement est contraint à la fois par le marché, car il faut pouvoir remplir les formations, et par les moyens internes, notamment les ressources enseignantes. « *Là on arrive sur un plafond. Pour 2 raisons principales : la première, c'est la pénurie de ressources enseignantes disponibles… pour assumer les formations – on a des demandes d'entreprises assez présentes mais on n'arrive pas toujours à les satisfaire, parce que les enseignants sont déjà bien mobilisés par leurs enseignements et leurs recherches. On arrive à faire pas mal d'action à la marge, mais c'est difficile de stabiliser des actions régulières. Et puis à côté de ça, il y a des freins administratifs* » (Institut). Ces formations peuvent être mise en œuvre par les services formations continue, y compris dans des locaux propres, dans une grande autonomie vis-à-vis de la formation initiale, si ce n'est la nécessité de mobiliser les enseignants pour le volet pédagogique.

Une seconde variante concerne davantage les UFR et des individus non financés par leur employeur mais prêts à payer eux-mêmes une formation pour évoluer professionnellement ou accéder à un meilleur statut. Elle se déploie de manière pointilliste sur des métiers ciblés : professions réglementées du travail social, métiers de l'éducation, fonction publique… Moins lucrative que la précédente, du fait de pratiques d'exonérations locales très variées. Généralement le tarif est divisé par deux ou trois pour les individuels non financés, mais parfois il est aligné sur celui de la formation initiale. Un équilibre économique quelquefois fragile conduit à mutualiser les cours avec la formation initiale. « *Ce département de FC s'est créé en ouvrant des filières dites « cours d'emploi… On a des gens qui sont déjà des cadres, qui sont en poste dans des boîtes importantes, avec de bonnes situations professionnelles et salariales, et qui viennent ouvrir les fenêtres et ré-irriguer leur réflexion. Alors soit simplement pour se faire plaisir, soit aussi, dans certains cas, surtout dans le sanitaire et social, pour pouvoir ensuite prétendre à des postes de responsabilité qui requièrent, pour être tenus, un master 2*» (UFR SHS). *« […] pour enseigner le français aux étrangers, dans les alliances françaises, dans tous les organismes publics, il faut un master 1 minimum, et un master 2. Donc on a une population de gens qui ont de l'expérience professionnelle… qui viennent s'inscrire ». « Ce tarif-là on l'applique lorsqu'il y a financement, ensuite 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 master évalué à 7 000 € passe à 700 €. Mais sur les 10 % nous tenons une commission d'exonération pour l'exonération de ce 10 % dans certains cas »* (université ALL).

Les perspectives de développement semblent également limitées sur cette seconde variante car « *même si celles qui existent fonctionnent bien, ce n'est quand même pas sur une courbe ascendante.* » La disparition récente de formations est signalée, ici un DUT modulaire en 'Sciences' fermé par manque de financements, là une licence en droit… : « *Donc voilà sur le champ de la promotion sociale. On note quand même une disparition, pas complète mais en tout cas une diminution importante des groupes spécifiques diplômants de formation continue. C'est-à-dire réservé au public adulte. Des groupes du vendredi soir et du samedi. Ça c'est une offre qui préexiste dans certains domaines particuliers, Master sur les organisations de la santé par exemple. Là on a toujours une présence mais par exemple on a fermé, on avait une licence en droit sur deux années, deux années en cours de fin de semaine et un public qui s'étiolait avec de grosses difficultés de financement sur des plans aussi longs.*» (université, pluridisciplinaire).

3.2. Des adultes « intégrés » dans des formations initiales

« *Il y en a partout, c'est la loi* ». Aux individus de s'adapter à cette offre qui n'est pas aménagée pour eux ou à la marge. Parfois les services de formation continue proposent un accompagnement : aide à la réussite, étalement du parcours. Les adultes sont minoritaires, « *noyés* » dans les formations, souvent non repérés et non accompagnés. « *On n'a aucun aménagement, parce que c'est de l'ouverture des formations initiales aux salariés, dans aucun aménagement de rien du tout, si ce n'est du tutorat, la possibilité d'aide en cas de décrochage, le suivi personnalisé, puisqu'ici, il y a des ingénieurs qui les reçoivent* » (université, sciences). « *Il y a un aménagement possible. Moi par exemple j'ai quelqu'un du CEA depuis 4 ans, qui a fait un parcours licence en 2 ans, un parcours M1 en 2 ans, et du coup la première année il travaille le premier semestre et le second semestre il est en entreprise. Et il arrive à jongler* » (université, sciences). « *Au nombre de dossiers que j'ai vu passer dans les campagnes de recrutement dans la FI, il y a quand même pas mal de personnes qui relèvent de la FC. Là en général le dépistage, entre guillemets, se fait comme ça. Mes collègues de la FI me renvoient tous les gens qu'elles ont repérés comme faisant potentiellement partie du public FC. Et les gens ne le savent pas* » (institut).

En théorie toutes les formations initiales sont donc ouvertes. En pratique l'accès des adultes n'est pas garanti, pas plus que leur réussite, dans ces formations dont les calendriers comme les contenus ne sont pas pensés et adaptés à leurs spécificités. Malgré cela, le développement de la « *formation continue adossée à la formation initiale* » apparait vivement encouragé partout, combiné à un effort de repérage des adultes et à la mise en place d'un accompagnement individualisé, afin que les formations ne profitent pas seulement aux plus avertis et aux plus autonomes. « *Ne pas seulement avoir des parcours spécifiques et ne pas seulement tabler sur l'alternance mais intégrer un maximum de public dans nos formations initiales d'où tout le sens d'une réflexion sur la FTLV et plus d'une distinction entre FI et FC* » (université, ALL). « *On nous demande de développer ça, parce qu'on pense qu'il y a du potentiel de ce côté-là…* » (institut). Les motivations sont variées : mettre un peu de « *beurre dans les épinards* » (université, sciences), dépasser les freins au développement d'une formation continue spécifique pour les adultes mentionnés précédemment, et aussi parfois remplir les formations initiales. « *Je ne vous cacherai pas que pour en tout cas une université comme […] 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* » (université, ALL).

4. Un nouveau volet pour la FCU

4.1. Un cap sur l'alternance propice au maillage, en théorie

Quasiment tous les enquêtés signalent une forte poussée de l'alternance, un essaimage dans les UFR, un développement programmé et systématisé dans les établissements. La progression est plus moins aisée pour certaines disciplines, mais l'alternance tente aussi une percée dans les moins ouvertes sur l'entreprise. *« 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 ou maintenant ils sont conquis et ça avance, alors qu'avant ils ne l'étaient pas »* (université, pluridisciplinaire). « *On est parti d'un état où on n'était pas très développé, on a découpé deux filières en alternance, tous les ans, en moyenne pendant cinq ans. Maintenant on en a 12…, donc on a mis des licences professionnelles en alternance dans les composantes qui n'en faisaient pas. On a passé des pans entiers de formations en alternance »* (université, sciences). *« Nous on est lettres, langues, sciences du langage, communication. À part la communication, les contacts avec les acteurs économiques… Quand je suis arrivée (il y a cinq ans)... il n'y avait aucun contact avec le milieu socioéconomique, ni dans un service de formation continue, ni même à l'université. L'apprentissage permet quand même aussi cette ouverture sur les acteurs économiques... j'ai développé l'alternance à l'université, ça n'existait pas...* » (université, ALL).

De manière surprenante, l'alternance devient donc une voie de développement de la formation continue à l'université. À cela deux raisons : elle mobilise un dispositif de la FPC, le contrat de professionnalisation, et elle entre dans le périmètre des activités des services de formation continue, le contrat de professionnalisation entrainant d'ailleurs dans son sillage un dispositif relevant de la formation initiale, le contrat apprentissage. Dans cinq des neuf établissements enquêtés et deux IUT, un service commun couvre la formation continue, l'alternance et/ou l'apprentissage et appuie les composantes dans leur transition vers l'alternance. *« Alors l'apprentissage c'est une modalité de 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 »* (université, sciences). « *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* » (université, sciences).

La mixité des publics serait la résultante naturelle de ce passage à l'alternance. L'organisation des formations en alternance les rend en effet compatibles avec le maintien des adultes dans leur emploi. Elles offriraient donc un *« appel d'air »* pour intégrer des adultes au côté des jeunes. « *L'aménagement déjà, c'est qu'on a 25 UFA en alternance. Donc toutes les formations qui sont en alternance sont aménagées, au sens où la personne va assez peu quitter son entreprise si elle va faire la formation. Elle va rester dans sa boîte, et elle va venir entre 13 et 17 semaines, en gros* » (université, sciences). *« Donc pas mal de nos diplômes sont déclinés en formation en alternance. Dans ces formations-là sont intégrés des gens qui ont le statut de formation continue avec des contrats de professionnalisation ou des prises en charge entreprise* » (institut). « *Donc toutes nos formations, on va… vers une mixité des publics. On est sur une mixité de public... Oui, les formations sont conçues pour être compatibles avec une activité professionnelle. À 90 %. Pas toutes, toutes, mais…* » (institut). *« Parce que de toute façon, comme on mélange les publics, on garde de la FI dedans. Donc à un moment, oui, il faut jouer avec ces périodes d'alternance, et jouer aussi avec le fait qu'on a quelquefois toute la cohorte d'étudiants, et quelquefois, on a que la FI* » (université, sciences).

4.2. En pratique un modèle économique qui profite d'abord aux jeunes

Si de nombreux interviewés se rejoignent sur le constat d'une « *écrasante majorité de formations mixtes* » (université, pluridisciplinaire), force est cependant de constater que les *« vrais »* adultes ont souvent la portion congrue. Car bien souvent les contrats de professionnalisation dominent dans les formations, et ces contrats sont marginalement pourvus par des adultes. Dans neuf cas sur dix, leurs bénéficiaires ont moins de 26 ans (RERS, 2015). Les ambiguïtés de ce contrat sont soulignées à maintes reprises. Il est plus proche dans ses usages de la formation initiale que de la formation continue, à tel point que certains interviewés se demandent s'il est légitime de classer les alternants dans les publics de la formation continue. « *Par exemple à l'IUT, on va retrouver des formations qui sont dites ouvertes à tous les publics, mais dont on va s'apercevoir qu'elles sont en fait concentrées sur des contrats pro, par exemple. Vous avez quelques licences professionnelles, si vous regardez le public accueilli, c'est 95 % de contrats de professionnalisation, parce que ça a été construit en alternance, et que ça répondait parfaitement au besoin du contrat de pro. Et puis vont venir s'y glisser un ou deux individus qui ne seront pas en contrat de pro »* (institut). *« Et puis après ça dépend de ce que vous entendez par formation continue, si vous y mettez l'alternance dedans ou pas… Nous c'est très compliqué, franchement chacun voit midi à sa porte bien sûr* » (université, pluridisciplinaire).

En dépit de son ambivalence, l'alternance mobilise les énergies et les ressources de la formation continue. Sans doute parce qu'elle apporte une réponse aux deux problématiques actuelles des universités, la professionnalisation et les ressources propres. « *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. 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* » (institut). Ceci explique sans doute que cet engouement pour l'alternance touche 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. *« C'est-à-dire, vous avez un responsable de formation qui se dit, pour l'alternance c'est typique, il a reçu une année une personne ou deux en contrat, comme ça, qui étaient mélangées aux autres. Il a vu, tiens ça pourrait être intéressant, tiens ça me fait 3 sous, parce qu'il y a un côté, ça me fait 3 sous qu'il ne faut pas négliger aussi... Et puis qui petit à petit se dit, ah ben oui c'est vrai que ma formation est quand même pile poil avec ce qui se fait dans le monde normal économique... Puis petit à petit il ouvre à deux, trois, douze, et puis il bascule comme ça progressivement d'une formation temps plein à une formation alternée* » (université, sciences).

Du point de vue légal, les ressources propres issues de la formation continue ne devraient pas être utilisées pour la formation initiale. Mais plusieurs interviewés concèdent son usage pour la formation initiale, parce que la mixité brouille les analyses, parce que les contraintes budgétaires sont trop fortes et ne laissent plus d'autre choix. *« Oui, 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... »* (université, sciences). *« Ça permet à l'université de financer pas mal de choses, puisque quand on va acheter des ordinateurs pour une formation, on ne fait pas la différence entre FI et FC, pas forcément… Donc pour moi, ce financement permet un certain nombre de choses que l'université ne peut plus payer »* (conseiller, université sciences). *« On pourrait donc très bien imaginer que la formation continue soit mise financièrement, d'une certaine manière, à contribution pour améliorer le fonctionnement de la formation initiale. À supposer que ça ne se traduise pas par une réduction de la dotation classique de la formation initiale. Nous, on tente d'avoir des montages de ce genre »* (UFR).

Un nouveau modèle économique hybride émerge, combinant ressources de la formation initiale et continue, financements publics et privés et maillant les publics, et dont le noyau dur est l'alternance. *« Je sais qu'au niveau de la FI, tel fonds, je vais essayer de travailler comme ça, et je vais dire : "Tiens, il me faut tant d'étudiants, et tant d'apprentis face au nombre d'étudiants pour que ma formation soit rentable". On travaille là-dessus avec les enseignants, on leur dit : "Pour qu'on soit rentable, on aura cette somme-là grâce à l'apprentissage, mais il nous faut au moins deux contrats de pro aussi…" C'est pour ça qu'on a un minimum de 12 étudiants pour ouvrir une formation. On sait qu'à ce moment-là, elle est rentable, même quand ce n'est que de la FI. Il y a des coûts qui ont été étudiés au sein de notre université »* (université, sciences).

5. L'alternance, ouverture ou bonne conscience de la formation continue universitaire ?

Développements limités ou contraints, équilibres économiques fragiles des formations continues spécifiquement aménagées pour les adultes, difficultés d'intégration des adultes dans des formations initiales non aménagées pour eux, l'avenir de la formation continue universitaire serait-il dans l'alternance ? Elle progresse en effet partout, car dans un contexte de restrictions budgétaires, les enjeux de son développement débordent la formation continue et concernent la formation initiale. Dans les discours recueillis, cette place nouvelle donnée à l'alternance favorise le développement de la formation continue universitaire. C'est en partie vrai, car les emplois du temps des formations alternées facilitent l'accès des adultes salariés aux formations. Mais en pratique, le risque est grand qu'ils n'en profitent pas. Les contrats de professionnalisation coûtent moins cher aux employeurs pour les jeunes que pour les adultes. Les employeurs sont peu enclins à financer des formations aussi longues pour leurs salariés. Les individuels qui s'y aventurent malgré tout sur leur temps personnel réussissent moins bien que les jeunes dans ces formations dont le contenu et les durées sont d'abord pensées pour les jeunes. Cette place prise par l'alternance n'est-elle pas en train d'occulter une autre voie de développement de la formation continue, les formations spécifiquement aménagées pour les adultes ? Le Québec, qui a fait le choix de développer de manière massive ce type d'offre en cours du soir, du week-end, à temps partiel se caractérise par une très forte présence des adultes à l'université, très supérieure à la France. Ces organisations profitent aussi aux étudiants salariés (Doray, 1997 ; Laplante *et al*., 2010 ; Doray et Manifet, 2014). Notre enquête tend à montrer que cette voie n'est pas au centre des préoccupations en France, voire est en réduction.

Bibliographie

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.

Agulhon C. (2007), « La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale ? », *Recherches et Formation*, n°54, p. 11-27.

Agulhon et alii (2012), *La professionalisation : pour une université « utile »*, Paris, L'Harmattan.

Béduwé C., Lespinasse M. (1995), « L'université et ses publics », *Education et formation*, n° 40, p.33-46.

Cese (2011), *40 ans de formation professionnelle : bilan et perspectives*, avis adopté le13/12/2011.

Cour des comptes (2006), *La formation continue dans les universités, Rapport d'information de l'Assemblée nationale*, Annexe, p. 27-112.

Denantes J. (2006), *Les* universités *françaises et la formation continue : 1968-2002*, Paris, L'Harmattan.

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., 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. (2006), « Évolution des dispositifs français de formation postscolaire : l'hypothèse de trois matrices de la formation », in Y. Morvan (éd.) *La formation tout au long de la vie. Nouvelles questions, nouvelles perspectives*, Presses universitaires de Rennes, p. 45-57.

Dubar C. (2008), « Les changements possibles du système français de formation continue », *Formation Emploi*, n° 101, p. 167-182.

Grille J. (2010), *La formation continue universitaire offre des stages de plus en plus courts en 2007*, Note d'information, DEPP-MENESR, n°10.05.

Grille J. (2014), *La formation continue universitaire en 2012*, Note d'information, DEPP-MENESR, n° 30.

IGF (Inspection générale des finances), IGEANR (2007), *La formation continue dans les établissements d'enseignement supérieur,* mission d'audit de modernisation de l'État, juin, 165 p.

Igeanr (2014), *L'implication des universités dans la formation tout au long de la vie,* rapport n° 2014-061.

Gayraud L., Simon-Zarca G., Soldano C. (2011), *Université : les défis de la professionnalisation*, Céreq, NEF, n° 46, 36 p.

Laplante B., Doray P., Constanza S., Kamanzi P. C. (2010), « Les retours aux études post-secondaires : une expression de l'éducation tout au long de la vie ? », *Formation-Emploi,* n° 120, p. 75-100.

Maillard D., 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,* p. 95-119.

Manifet C. (2012), « La formation continue universitaire en France : un lieu de redéfinition du service public éducatif », *Education 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.

MEN-MESR (2013), *La formation continue dans l'enseignement supérieur, Repères et références statistiques, Edition 2013,* p. 223-224.

MESR-DGESIP (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche-direction générale de l'Enseignement supérieur et de l'Insertion professionnelle) (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.

Morvan Y. (Éd.) (2006), *La formation tout au long de la vie. Nouvelles questions, nouvelles perspectives,* colloque de Rennes, Presses universitaires de Rennes.

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.

Glossaire

ALL : Arts lettres langues

CFA : Centre de formation d'apprentis

CIF : Congés individuel de formation

C Pro : Contrat de professionnalisation

DAEU : Diplôme d'accès aux études universitaires

DIF : Droit individuel de formation

DN et DU : Diplôme national et diplôme d'université

IAE : Institut d'administration des entreprises

DUT et IUT : Diplôme et institut universitaire de technologie

LMD : Licence master doctorat

FC et FCU : Formation continue et formation continue universitaire

FI : Formation initiale

FPC : Formation professionnelle continue

FTLV : Formation (professionnelle) tout au long de la vie

LRU : Loi relative aux responsabilités et libertés des universités

OPCA : Organisme paritaire collecteur agréé

RNCP : Répertoire national des certifications professionnelles

Sciences (Sciences technologie santé sciences et technologie des activités physiques et sportives)

SHS : Sciences humaines et sociales (dont droit économie et gestion)

UFA : Unité de formation en alternance

UFR : Unité de formation et de recherche

Que devient-on après un DUT mesures physiques ? Quelques réflexions sur les carrières des anciens étudiants d'une formation professionnalisante

Nathalie Chauvac[*], *Laurence Cloutier*[*], *Jean-Pierre Mathe*[**] *et Liliane Sochacki*[**]

1. Introduction

Les instituts universitaires de technologie ont été créés en 1966 pour répondre à une demande de professionnalisation des études supérieures et à la « demande des entreprises » (ADIUT et UNPIUT 2006)[1]. Associant cursus théorique et mise en pratique immédiate avec immersion en entreprise, ils étaient censés répondre aux besoins de développement économique industriel de la société française. Le diplôme universitaire de technologie en mesures physiques correspond à cette commande. Il devait former des techniciens susceptibles d'aller en entreprise mettre en œuvre des méthodes et procédures de contrôles et mesures des phénomènes physiques.

À Toulouse, le département mesures physiques a ouvert ses portes en 1972 accueillant dès la première année une petite promotion de 19 personnes. De 1972 à 2000, ce sont 2 395 étudiants qui ont été diplômés de mesures physiques, uniquement à Toulouse, sachant qu'il existe 29 départements de même spécialité répartis sur toute la France. Que deviennent ces étudiant-e-s une fois leur cursus achevé ? Depuis quelques années, les enquêtes Génération du Céreq, en complément de celles des observatoires de la vie étudiante (OVE) permettent de le savoir au moins pour la première partie de leur trajectoire professionnelle, celle qui suit immédiatement la sortie de l'IUT.

L'intérêt des approches longitudinales a depuis longtemps été démontré notamment par les travaux menés par et grâce au Céreq et aux enquêtes Génération (Dupray, 2012). En complément des travaux sur le devenir des étudiants à la sortie de leurs études, les données de Génération permettent une vision sur dix ans, et donc une compréhension des parcours au-delà de la période sensible d'entrée sur le marché du travail. De plus, les données collectées se sont enrichies au fil des années de modules sur l'intégration, les réorientations. Il s'agit là d'un outil unique et central dans les réflexions sur les trajectoires des sortants de l'enseignement. Il permet notamment de mesurer l'impact de la crise sur les sortants du système scolaire, et les conséquences encore plus dramatiques pour les moins ou peu diplômés que pour ceux qui ont au moins un bac, non seulement à la sortie des études mais aussi 5 et 7 ans plus tard. Les emplois précaires et non qualifiés qui ont marqué les débuts de carrière des jeunes sortis en 2004 laissent ainsi des traces au sens de scarifications (Chauvel, 2002).

L'un des intérêts de ce type d'enquêtes longitudinales est justement de comprendre l'articulation d'étapes scolaires, ou professionnelles et leur impact pour la suite du parcours. En partant d'une cohorte d'individus placés dans la même situation au même moment, la comparaison et donc l'identification des facteurs déterminants est possible, comme par exemple l'impact des stages (Giret et Issehnane, 2012), ou de la spécialité (Bruyère et Lemistre, 2010).

[*] Université Toulouse Jean-Jaurès, laboratoire LISST-CERS.
[**] Université Toulouse III, IUT « A » Paul Sabatier, département mesures physiques.
[1] Assemblée des directeurs d'IUT et Union nationale des présidents d'IUT.

La question de la professionnalisation des formations est au cœur des débats publics notamment depuis la montée du chômage. La mise en place de cursus professionnalisants dans l'enseignement supérieur, sous la forme notamment des IUT, était une réponse à une injonction d'adaptation des propositions de l'enseignement supérieur aux besoins des entreprises et du développement économique. Le succès des IUT, à la fois du point de vue de leur attractivité et des parcours des étudiants, a déjà été démontré même si ceux-ci se prolongent de plus en plus, au moins jusqu'à la licence (Ménard, 2014).

Une des raisons du succès de la plupart des IUT a été justement de développer des liens avec le milieu professionnel, notamment à l'occasion d'embauches d'étudiants pour des emplois ou des stages. Le réseau professionnel des établissements constitue alors une ressource, et certains ont donc mis en place plus ou moins tôt des outils pour capitaliser ces données, et être capables de les mobiliser pour aider les étudiants en cours de cursus ou plus tard à trouver un emploi. Ils se rapprochent en ce sens de démarches mises en œuvre dans d'autres établissements d'enseignement comme certaines écoles d'ingénieurs ou de commerce (Bès, 2013 ; Lazuech, 2000).

Cette communication a pour objectif de vous présenter la construction d'une base de données portant sur les trajectoires des anciens étudiants de l'IUT mesures physiques à Toulouse. Nous présenterons également les premiers résultats que ces données permettent de constituer sachant qu'il s'agit d'un travail en cours. Les pistes d'analyse développées ici s'inspirent dans leur cadrage théorique de travaux en sociologie des réseaux et de questionnements autour des notions de trajectoires et de bifurcations.

2. Réseaux d'entreprises et trajectoires individuelles

Les données sur lesquelles s'appuie notre enquête ont un caractère d'exception. D'une part, elles sont longitudinales, puisque collectées à plusieurs moments des trajectoires de promotions d'étudiants ayant intégré le marché du travail à des moments très différents (taux de chômage, structure de l'emploi industriel). D'autre part, nous disposons d'informations sur des parcours longs, jusqu'à des carrières complètes pour les premières promotions étudiées (1972). Pour chaque individu, nous avons les différentes étapes parcourues (entreprises, postes, secteur d'activité, lieu) ainsi que des données qualitatives sur les fonctions et les compétences quand les curriculum vitae (CV) nous ont été fournis. Cela signifie qu'il est possible de comprendre comment se sont construits les cheminements de ces anciens étudiants, au-delà de l'entrée sur le marché du travail.

Par ailleurs, les informations obtenues contiennent les noms des entreprises et administrations les ayant recrutés. Le marché du travail des anciens élèves de l'IUT peut ainsi être cartographié sous forme d'un nuage d'entreprises ou d'un réseau, où chaque point représente un employeur, une flèche un salarié passant de l'un à l'autre. Ce point est en cours de développement et a fait l'objet d'une présentation à l'AFS en juillet 2015 (Chauvac et Cloutier, 2015). Les individus qui changent de poste et d'entreprise représentent ici des relations entre les entreprises, non au sens de collaboration sur des projets communs ou de sous-traitance ou clientèle, mais parce qu'ils matérialisent des transferts de compétences d'un cadre de travail à un autre. Dans un autre domaine d'activité, Nick Crossley a cartographié l'émergence du mouvement punk et contre punk à Manchester à travers les participations à différents concerts et enregistrements. Le fait que A ait enregistré un disque avec B qui a donné un concert avec C, met en lien potentiel A avec C, soit pour le contacter, soit parce que cela signifie qu'ils appartiennent au même monde de l'art, celui des punks, au même moment. Dans notre cas, il ne s'agit pas bien sûr de l'émergence d'un monde de l'art, mais le même type de phénomène est à l'œuvre. Il s'agit de considérer des liens entre organisations à travers les individus pour mettre en évidence un système local de compétences (SLC) (Beslay, Grossetti, Taulelle, 1998 ; Grossetti, Zuliani, Guillaume, 2006). Car l'autre objectif de ce projet est de montrer l'évolution du marché de ces compétences, au fil de 30 années de développement industriel à Toulouse. Les systèmes locaux de compétences sont finalement des réseaux d'entreprises basés sur la

circulation des compétences dans un domaine industriel particulier mais avec tous les secteurs connexes. Le cas de la filière systèmes embarqués en Midi-Pyrénées est au cœur de l'étude de Grossetti et Zuliani, et les étudiants de mesures physiques sont un des éléments de cette filière. Le propos des auteurs portait essentiellement sur les circulations de compétences par les ingénieurs et souvent en lien avec les écoles qui les forment. Notre travail apporte un éclairage complémentaire sur le rôle des techniciens supérieurs dans ce SLC, qu'ils soient directement employés après leur DUT, qu'ils deviennent ingénieurs directement ou plus tard. Les techniciens sont au cœur de la production, et les techniciens de mesures physiques sont plus particulièrement au cœur de la mise en œuvre de normes de production qui vont servir de supports d'échanges marchands entre les entreprises. Dans un système comme celui de l'aéronautique et plus largement des systèmes embarqués ou plutôt logiciels et systèmes en Midi-Pyrénées, les normes de production sont un des éléments essentiels permettant les relations entre donneurs d'ordre et sous-traitants. Or ce DUT forme aux métiers de l'observation et de la mesure des phénomènes physiques. Il forme au métier de technicien supérieur dans des laboratoires d'analyse qualité, de métrologie, de recherche et développement, dans des secteurs très variés : automobile, environnement, aérospatial, nucléaire, métallurgie, électronique, agroalimentaire, et même la chimie puisque jusqu'à l'ouverture de l'IUT génie chimique à Castres en 1994, les débouchés concernaient aussi ce secteur.

Au-delà de la connaissance des trajectoires des individus, l'intérêt est aussi de dresser un portrait du marché du travail de professionnels circulant dans des entreprises et des secteurs d'activité très différents et donc de suivre aussi l'évolution de l'emploi industriel en Midi-Pyrénées. À la différence des analyses classiques des clusters qui associent des spécialisations techniques d'entreprises avec les compétences qu'elles emploient, il s'agit dans l'approche en termes de SLC de partir des compétences des individus, de leur circulation entre les entreprises pour dessiner le réseau des entreprises. La nature de la relation entre les entreprises est ici humaine et celle-ci porte les compétences acquises dans l'entreprise A mais aussi les normes, les manières de faire vers l'entreprise B, tout comme le réseau de relations interindividuelles des salariés. « *La circulation des personnes au sein du système local, et les réseaux personnels qu'elles entretiennent, concourent à une certaine homogénéisation des compétences dans l'espace local* » (*ibid*.). Cela signifie aussi qu'elle concourt à la construction de normes qui vont avoir des conséquences sur les recrutements, les attentes des employeurs. Comme l'indiquait un ancien élève (promotion 93), aujourd'hui chef d'entreprise : « *Je prends des mesures physiques parce que je sais qu'ils savent faire les manips, qu'ils sont débrouillards. Même s'ils ont fait une école d'ingé après, ils savent faire, pas besoin de leur expliquer pendant des jours*. »

L'autre angle d'analyse de ces données est celui des bifurcations. Au-delà de la transférabilité de compétences d'un domaine à un autre, la transférabilité des compétences est ici visible au-delà du milieu industriel initialement visé. De nombreux étudiants en mesures physiques ont fait bien autre chose que des mesures physiques. Qu'ils aient poursuivi leurs études ou non, tout de suite ou non, ils ont évolué soit en changeant d'entreprise, de secteur, de métier, de domaine. Comme Nadine, promotion 1991, première de promotion, diplômée de l'INSA par la suite, qui explique qu'elle « *a travaillé dans l'automobile (électronique embarquée pendant 6 ans) avant de devenir professeure des écoles en septembre 2000, puis directrice et professeure des écoles en septembre 2012* ».

Pour analyser ces éléments, nous avons donc créé un certain nombre de variables pour caractériser les trajectoires : poursuite d'études ou non, statut d'ingénieur ou non, origine de celui-ci, nombre d'entreprises, mobilité géographique, changement de métier, de domaine ou des deux. Nous disposions par ailleurs du genre, de la ville de résidence des parents, de la spécialisation choisie (MCPCC ou TI[2]). Les dossiers des étudiants existent toujours mais sont aux archives et pourraient être analysés pour obtenir d'autres éléments comme l'origine sociale, par exemple, ou le type de bac, ou encore les notes obtenues.

[2] Matériaux et contrôles physico-chimiques ou techniques instrumentales

La difficulté d'une étude de cohorte reste toujours de constituer un panel et d'en suivre l'évolution dans le temps (Jugnot et Berthet, 2012). Dans cette recherche, le panel est constitué à partir de la liste des étudiants diplômés de l'IUT mesures physiques de Toulouse depuis sa création, plus exactement des promotions qui ont déjà été étudiées soit une dizaine en deux ans. Le suivi a été mis en place dès les années 90 par Jean-Pierre Mathe, alors chef de département et soucieux de répondre aux demandes d'aide à l'accès à l'emploi des anciens diplômés. Avec l'appui de secrétaires recrutées en contrats aidés, il a interrogé les anciens étudiants sur leur parcours, leur proposant des rencontres entre anciens, et tissant à cette occasion un réseau dense et étendu de relations professionnelles qui lui permettait à la fois de collecter des offres d'emploi diffusées aux anciens étudiants invités à laisser des enveloppes timbrées à leur adresse, de proposer des lieux de stage aux étudiants en formation et surtout de pouvoir adapter le contenu des formations aux évolutions du marché du travail, grâce à des échanges permanents. Il pouvait aussi – et c'était son objectif – répondre précisément aux questions sur le devenir des anciens étudiants de façon globale, et non à partir de quelques exemples isolés comme c'était le cas jusqu'alors. Bref, la démarche s'inscrivait dans une dynamique semblable à celle qui conduisit à l'enquête Génération, à la création des OVE.

Pendant 15 ans, ces mises à jour ont alimenté une base de données. Puis le budget pour le soutien administratif a été supprimé et la mise à jour est devenue beaucoup plus difficile, même si les enseignants continuaient à échanger avec les professionnels à l'occasion de conférences des anciens par exemple.

C'est de cette base que nous sommes repartis dans le cadre d'un projet collectif mené avec Jean-Pierre Mathe, Liliane Sochacki et Laurence Cloutier. L'objectif était de comprendre les trajectoires des anciens étudiants de mesures physiques, mais aussi de reprendre contact avec eux. Le projet s'est déroulé en intégrant les étudiants de première année dans le cadre de projets collectifs tuteurés, en écho aux travaux de Gilles Lazuech (2000) sur les inégalités entre les étudiants d'une même promotion quant aux occasions de rencontrer des professionnels et donc de se socialiser professionnellement. De petits groupes de quatre à cinq étudiants avaient en charge le fait de recontacter et retrouver les anciens d'une promotion. Des tables rondes ont fourni l'occasion de leur présenter quelques résultats sur le devenir de leur promotion. Le projet a démarré il y a deux ans, il continue et s'avère un succès du point de vue de l'intérêt pédagogique pour les étudiants. En revanche, quand nous avons voulu traiter les données collectées pour en faire une analyse plus poussée, nous avons été obligées de constater qu'il fallait « repeigner » l'ensemble des données, des codages effectués.

Nous nous sommes basés sur les cv collectés en ligne, les fiches de liaison avec l'Association des anciens étudiants de mesures physiques Toulouse (AMPT) quand elles avaient été remplies, des informations transmises en directes par mail ou à l'oral par les intéressés.

L'objectif est de présenter les premières analyses de ces données vérifiées, sous l'angle des trajectoires des anciens étudiants, en nous centrant plus particulièrement sur la professionnalisation et son impact sur la suite. L'analyse pour cette communication portera sur sept promotions complétées qui vont de 1984 à 1997[3].

Nous avons choisi le terme de trajectoire, au sens où nous relevons une série d'étapes professionnelles et de formation sans avoir forcément accès au récit de vie des individus, même si les CV constituent une mise en forme qui révèle aussi la valeur attribuée à telle ou telle expérience (Passeron, 1990). Nous nous

[3] Nous avons conservé ces 7 cohortes, car elles correspondent aux promotions pour lesquelles nous sommes en possession des informations les plus précises.

intéressons également aux *turning point* ou aux bifurcations entendues comme des ruptures de linéarités professionnelles[4] (Bessin, Bidart, et Grossetti, 2010).

Notre corpus comprend donc 695 individus diplômés entre 1984 et 1997 de l'IUT mesures physiques, qui se répartissent de la manière suivante dans les différentes options.

Tableau 1

EFFECTIF DES PROMOTIONS D'ÉTUDIANTS DIPLÔMÉS DE L'IUT MESURES PHYSIQUES ET TYPE DE SPÉCIALISATION

			PROMO							Total
			1984	1989	1990	1991	1994	1995	1997	
OPT	AS TI	Effectif	0	20	14	16	19	15	24	108
		% du total	0,0%	2,9%	2,0%	2,3%	2,7%	2,2%	3,5%	15,5%
	MCPC	Effectif	42	44	45	34	43	34	49	291
		% du total	6,0%	6,3%	6,5%	4,9%	6,2%	4,9%	7,1%	41,9%
	PST TI	Effectif	0	1	1	7	7	8	0	24
		% du total	0,0%	0,1%	0,1%	1,0%	1,0%	1,2%	0,0%	3,5%
	TI	Effectif	21	35	41	44	35	45	51	272
		% du total	3,0%	5,0%	5,9%	6,3%	5,0%	6,5%	7,3%	39,1%
Total		Effectif	63	100	101	101	104	102	124	695
		% du total	9,1%	14,4%	14,5%	14,5%	15,0%	14,7%	17,8%	100,0%

Les étudiants étaient chargés de rechercher des informations sur internet à partir des réseaux sociaux professionnels notamment, et de contacter les anciens en utilisant les adresses de la base. C'est le premier moyen qui s'est avéré le plus efficace. Les adresses avaient changé, les numéros de téléphone aussi et les réponses étaient beaucoup moins nombreuses.

Au final, nous disposons d'informations pour 482 individus dont 151 sont précises (dates, lieu, nom d'entreprise, poste occupé, cv, contact), et 331 moins précises (manque de date, ou pas d'information complémentaire depuis 2004). Dans 211 cas, nous n'avons aucune information.

[4] À savoir des moments de bifurcations dans les trajectoires, des moments par exemple où ce qui arrive n'est pas ce qui était attendu et s'avère lourd de conséquences.

3. De la relative stabilité du domaine d'activité

Une des premières questions posées était de savoir si les anciens étudiants avaient ou non continué dans le même domaine d'activité et exercé le même métier. La notion de domaine d'activité englobe ici plus que l'activité de l'entreprise au sens strict. Ainsi une personne qui travaille toujours pour le groupe Bouygues mais est passé du bâtiment aux télécoms, est considérée comme ayant changé de domaine d'activité. Si elle est restée technicienne de mesures physiques, elle n'a pas changé de métier. Le métier renvoie à l'exercice personnel de l'activité, au sens de profession, et suppose un certain nombre de techniques, compétences, savoir-faire acquis et validés par l'exercice et/ou la formation, et reconnus par des pairs et/ou des employeurs, clients.

La population se partage en quatre grands groupes, ceux qui, après la fin de leurs études initiales, sont restés toujours dans le même domaine et le même métier. Ceux qui ont changé de métier mais sont restés toujours dans le même domaine d'activité. Ceux qui ont changé de domaine mais pas de métier. Et ceux qui ont changé de domaine et de métier.

Tableau 2

CHANGEMENT DE DOMAINE D'ACTIVITÉ ET DE MÉTIER

	Toujours le même métier	Changement de métier	Total
Toujours le même domaine d'activité	53,9* / 37,9	18,5 / 23,6	72,4 / 61,5
Changement de domaine d'activité	7,0 / 10,0	20,6 / 28,5	27,6 / 38,5
Total	60,9 / 47,9	39,1 / 52,1	100

Lecture : * 53,9% des diplômés de l'IUT Mesures Physiques exercent toujours le même métier dans le même domaine, parmi la population pour laquelle nous ne disposons que d'une information imprécise, 37,9 % pour celle pour laquelle nous disposons d'une information précise.

Dans la première catégorie, on va trouver par exemple quelqu'un qui depuis la sortie des études occupe un poste de technicien supérieur dans un groupe spécialisé dans l'automobile.

Dans la deuxième, une personne qui aura commencé par un poste de technicien, puis aura évolué vers un poste de commercial dans le même domaine. Dans le troisième cas, un technicien est passé de l'industrie chimique à l'industrie électronique. Le quatrième cas correspond par exemple à quelqu'un qui a démarré comme technicien dans l'industrie avant de passer un concours et devenir professeur des écoles.

La majorité des diplômés sont restés dans le même domaine d'activité qu'ils aient changé de métier ou non. Le changement de domaine d'activité sans changement de métier ne concerne que 7 à 10 % des cas. Ce résultat concerne les changements complets d'activité ou de métier, mais seule une étude plus fine des compétences et activités relatées dans les CV, ou par les individus peut permettre de quantifier un autre élément important de la mobilité : le fait de travailler toujours dans le même domaine mais appliqué à une industrie différente. Ainsi un technicien qui travaille dans une entreprise d'électronique sur des essais, peut-il passer de tests destinés à l'aéronautique à d'autres destinés à l'automobile en gardant le même poste et le même domaine d'activité. L'étude des CV collectés au fil de l'enquête est en cours.

Le tableau présente deux niveaux d'information. En effet, nous avons ajouté une variable permettant à la fois de prendre en compte des informations enregistrées avant 2004 ou parcellaires, et celles qui ont pu être mises à jour plus récemment. Les trajectoires sans changement ni de métier, ni de domaine d'activité, sont plus nombreuses quand nous prenons en compte l'ensemble de la population, quelle que soit la qualité des informations recueillies, ce qui s'explique par le fait que nous avons codé « imprécises » les

informations collectées avant 2004 pour lesquelles une mise à jour a été impossible pour l'instant. D'éventuelles reconversions, formations ou d'éventuels passages à un statut d'ingénieur par voie interne n'ont pas été pris en compte.

4. Des poursuites d'études fréquentes

48 % des anciens de mesures physiques que nous avons retrouvés sont devenus ingénieurs, la plupart à la fois en validant un titre d'ingénieur et en exerçant en tant que tel, 17 % uniquement par le poste. Au début des années 90, les débouchés pour les diplômés de l'IUT étaient devenus plus rares, pour la première fois, des diplômés revenaient à l'IUT pour demander conseil pour leur insertion. La poursuite d'études apparaissait alors comme une solution pour certains (Cahuzac et Plassard, 1997). À la fin des années 1990, le développement de la certification qualité intervenue dans les entreprises a constitué un véritable « appel d'air » pour les diplômés. « Les entreprises venaient chercher des candidats à l'IUT » raconte Jean-Pierre Mathe qui mentionne aussi les partenariats mis en place pour que certaines entreprises comme Michelin organisent des visites guidées de leurs locaux en vue de séduire les futurs candidats. La poursuite d'études comme moyen de se prémunir du risque de chômage est alors beaucoup plus faible, ce qui explique peut-être le plus faible taux d'ingénieurs dans cette promotion.

Autre type de trajectoire très fréquent, celle qui conduit à l'enseignement et à la recherche. Une cinquantaine de personnes exercent des fonctions dans l'Éducation nationale ou le ministère de l'Enseignement supérieur. Il s'agit d'instituteurs ou professeurs des écoles, d'enseignants en collège en physique-chimie, ou d'enseignants-chercheurs dans le supérieur. Ces anciens étudiants ont alors pour la plupart poursuivi des études universitaires, par ce qui était un DEA, voire une thèse. Jusqu'en 2009, les concours d'enseignants du primaire et de collège étaient accessibles avec une licence, et un certain nombre d'étudiants ont uniquement continué en licence avant d'intégrer l'Éducation nationale. D'autres ont poursuivi jusqu'en thèse et sont devenus maîtres de conférence ou professeurs.

Les poursuites d'études ne se limitent pas aux parcours d'ingénieurs ou d'universitaires à visée d'enseignement. 76 % d'anciens étudiants ont poursuivi leurs études : 22 % dans une école d'ingénieurs, 5 % uniquement en licence, 18 % vers d'autres niveaux master, notamment une MST en étude des matériaux de l'université Paul Sabatier, 9 % pour un doctorat. Les autres diplômes sont très variés, depuis des spécialités techniques en rapport avec le métier d'origine jusqu'à des reconversions complètes par l'intermédiaire de diplômes allant du CAP au diplôme de médecin. Ces éléments étaient relativement connus grâce aux premières analyses de Jean-Pierre Mathe. Le travail en cours a permis de commencer à répondre à d'autres interrogations, portant notamment sur les mobilités.

5. Une mobilité géographique et inter-entreprises relativement faible

Les années 80 sont celles de l'émergence du discours sur la nécessaire mobilité des salarié-e-s, présentée comme une norme notamment pour les cadres, alors qu'en réalité elle n'est pas si fréquente (Chevalier, Mansuy, 2009), ce que confirment les résultats obtenus. Tout d'abord, nous avons dénombré le nombre d'entreprises, terme entendu au sens large, c'est-à-dire de structures employant les salarié-e-s, par individu. La moyenne est de 1,67 pour l'ensemble de l'effectif, et de 2,54 pour les trajectoires sur lesquelles nous disposons d'informations précises. La différence s'explique par la présence dans la première catégorie des individus sur lesquels nous n'avons qu'une seule information sans mise à jour plus récente.

Il n'y a que 5 % des diplômés qui ont changé cinq fois ou plus d'entreprise. De fait, une grande partie d'entre eux est restée dans la même entreprise (33 %), ou ont changé d'entreprise une seule fois (26 %).

À ce stade, il faut rappeler que nous n'avons pas toutes les informations. La question est justement de se demander si les individus mobiles ne sont pas ceux qui sont le plus susceptibles de fournir des informations sur leur parcours, d'une part parce qu'ils peuvent y être contraints par l'injonction à chercher un nouveau poste à un moment de difficulté de l'entreprise qui les emploie, d'autre part parce qu'ils souhaitent valoriser leur expérience antérieure. Bref, peut-être que les personnes que nous n'avons pas retrouvées sont d'une part celles qui ont les parcours les plus stables, ce qui tendrait à renforcer encore le constat d'une relative stabilité, mais aussi celles qui ne souhaitent pas communiquer sur leur trajectoire en général, ou leur passage à l'IUT en particulier.

Géographiquement, le constat est le même. 36 % sont restés en Midi-Pyrénées, 10 % sont partis et restés en région parisienne, 32 % sont partis et restés dans un autre lieu (ni Midi-Pyrénées, ni région parisienne), mais toujours dans le même. Enfin, seulement 21 % ont changé de lieu de travail. La mobilité géographique ou professionnelle est donc relative. Elle est aussi corrélée à l'année d'obtention du diplôme. En 1984, 1990 et 1991, les étudiants sont plus nombreux à être partis à Paris et à y être restés, alors qu'en 1994 et en 1997 aucun diplômé n'est parti et resté à Paris.

Ces caractéristiques permettent de dresser un premier tableau des trajectoires des diplômés de mesures physiques dans les années 80/90 selon qu'ils ont ou non changé de métier et de domaine, qu'ils étaient ingénieurs ou non, et leur mobilité interentreprises ou géographique.

6. Des évènements qui bousculent les trajectoires

La question est alors de comprendre les facteurs qui peuvent influer sur les types de trajectoires. Nous disposons de plusieurs informations : le sexe, le type de spécialisation, la ville d'origine. Nous centrerons notre propos ici sur le type de spécialisation, qui permet de distinguer non seulement les étudiants ayant fait MCPC ou TI, mais aussi d'identifier les étudiants en année spéciale, ou en formation continue.

À l'IUT cohabitent des étudiants en formation initiale effectuant deux ans d'études, des étudiants ayant déjà un niveau bac+2, ou une expérience professionnelle validant leur diplôme dans le cadre d'une année spéciale depuis 1989, et des étudiants en formation continue, en cours du soir depuis 1991.

Depuis les années 2000, les candidats en année spéciale sont plus fréquemment des sortants de classes préparatoires, ce qui était beaucoup plus rare auparavant.

Ces catégories sont identifiées dans la base de données. Elles permettent de questionner le rapport entre professionnalisation antérieure à l'IUT et parcours. Au total, ce sont 132 personnes qui ont été diplômées dans ce cadre, 108 en année spéciale, 24 en formation continue. Les caractéristiques de leurs trajectoires ne les différencient pas des autres, en ce qui concerne le nombre d'entreprises, la mobilité géographique, ou les changements professionnels. Mais une approche plus qualitative des parcours est possible, grâce à la collecte des CV et aux informations fournies par les diplômés.

Prenons deux trajectoires dans le détail. Etienne[5] est diplômé en 1991 dans le cadre de la formation continue (PST). Son CV est disponible sur Viadeo. Il mentionne son passage à l'IUT et le fait qu'il était major de la promotion, et a fait sa formation en trois ans de 1988 à 1991. Etienne était déjà salarié d'un grand groupe depuis 1986, d'abord en tant que technicien de maintenance (électronique, mécanique, électrotechnique) puis responsable procédés implantation ionique, diffusions, épitaxie, gravure, photolithographie. De 2001 à 2007, il reste dans la même entreprise, mais est désormais ingénieur, et notamment formateur et animateur d'audits internes. De 2009 à octobre 2013, il devient manager qualité

[5] Les prénoms des enquêtés ont été modifiés.

dans une entreprise du secteur automobile. De janvier 2014 à maintenant, il est responsable certifications ISO QSE dans une PME.

Etienne a changé trois fois d'entreprise, il a changé de domaine, et de métier. Il est resté à Toulouse pendant toute sa carrière et n'a pas poursuivi d'études après l'IUT. Il a occupé un poste d'ingénieur, sans en avoir le diplôme. L'approche par le CV apprend aussi qu'il a eu des périodes intermédiaires pour lesquelles nous n'avons pas d'informations : de 2007 à 2009, puis quelques mois d'octobre 2013 jusqu'en janvier 2014.

Autre parcours, celui de Jean-Marc, diplômé également en 1991. Jean-Marc a passé un CAP de dessinateur industriel en 1985/86 en cours du soir dans un lycée professionnel de Toulouse. Puis a obtenu l'ESEU B de 1986 à 1988 en cours du soir toujours, à l'IPST à Toulouse, avant de passer le DUT de 1988 à 1991 toujours en cours du soir, « *en deux ans au lieu des trois initialement prévus* », précise-t-il sur son CV. Pendant toute cette période il était salarié d'une entreprise spécialisée dans la mécanique de précision, en région toulousaine, en tant qu'ajusteur fraiseur, opérateur en mécanique de précision. Après son diplôme, il reste dans cette entreprise, mais comme technicien contrôleur qualité jusqu'en novembre 1992, dans un atelier mécanique et matériaux composites. De novembre 1992 à juin 1994, Jean-Marc est technicien métrologue dans une autre entreprise, spécialisée dans la mesure industrielle électronique. Il intègre ensuite un grand groupe, en électronique, en novembre 1994 et y restera jusqu'en 2011, d'abord en tant que technicien procédés (1994-2005), puis métrologue (2005-2007), puis responsable métrologie de l'unité de production (2007-2011). À partir d'octobre 2011, il indique être en intérim dans une autre entreprise, comme responsable métrologie du site de Toulouse jusqu'en 2012. Il est ensuite à nouveau en CDI dans le grand groupe précédent, comme responsable métrologie jusqu'à la fin de l'année, puis technicien R&D chez un nouvel employeur à Toulouse depuis la fin de l'année 2012.

Jean-Marc est passé par cinq entreprises différentes, il est toujours resté en Midi-Pyrénées, n'a pas poursuivi d'études après l'IUT, n'est pas ingénieur.

L'intérêt de ces deux trajectoires est de montrer la nécessité de coupler une analyse des trajectoires par étapes avec une approche qualitative, au moins des CV, associée si possible avec des entretiens pour éclaircir certains points. Si l'analyse des données que nous collectons permet de décrire les trajectoires des diplômés de l'IUT, elle ne permet pas de dire comment et grâce à quelles ressources ils ont trouvé un emploi, une formation, changé d'entreprises, ni de rendre compte du contexte. Dans les deux cas présentés ici, la formation continue permet à des personnes d'accéder à un niveau de qualification qui modifie leur trajectoire, tout en consolidant leur place dans leur entreprise d'origine. Mais les événements de contexte, et par exemple les plans de licenciement, viennent heurter des trajectoires qui se recomposent en fonction du marché du travail, quitte à perdre en niveau de poste.

7. Conclusion

Le travail présenté est en cours. Les prochaines phases sont l'analyse des descriptions de poste pour affiner les trajectoires, notamment en prenant en compte les compétences mobilisées, l'analyse des types d'entreprises pour représenter le marché du travail, la prise en compte plus fine des évolutions nationales et locales de celui-ci, la multiplication les entretiens pour mieux comprendre les données observées, et notamment les bifurcations (Becquet et Bidart, 2013), la poursuite de la collecte de données et la mise en place d'une méthode de codage des CV pour faciliter et accélérer le traitement.

Au regard des premiers résultats, il apparaît intéressant de s'interroger à propos de la professionnalisation. Les étudiants de mesures physiques devenus ingénieurs mentionnent très rarement leur DUT. Nous faisons l'hypothèse que ce passage par une voie parallèle aux classes préparatoires ou aux concours directs ne leur paraît pas valorisant, du moins tant qu'ils n'ont pas conscience d'être nombreux à l'avoir

suivi – freinant par ailleurs le sentiment d'appartenance au DUT. Mais le fait qu'il y ait autant d'étudiants ayant poursuivi des parcours d'études, alors que ce n'était pas la vocation de l'IUT, peut aussi être interprété comme un indicateur de la capacité d'un enseignement alliant théorie et mise en pratique professionnelle, à constituer un socle permettant aux étudiants de construire un projet professionnel, au moins autant qu'un parcours d'accès à l'emploi.

Bibliographie

ADIUT et UNPIUT (2006), *Livre Blanc sur le système IUT - Après 40 ans d'existence : Histoire, Bilan, Perspectives* [En ligne], URL : http://www.iut.fr/files/fck/File/documents/publications/livre_blanc_iut_2007.pdf

Becquet V., Bidart C. (2013), « Introduction. Parcours de vie, réorientations et évolutions des normes sociales », *Agora débats/jeunesses*, n° 65 (3), p. 51−60.

Beslay C., Grossetti M., Taulelle F. (1998), *La construction des politiques locales reconversions industrielles et systèmes locaux d'action publique*, Paris, L'Harmattan.

Bès M.-P. (2013), « Les relations entre anciens élèves ingénieurs : réseau personnel ou capital social ? », *Socio-logos, Revue française de l'association de sociologie* [En ligne], n° 8, URL : http://socio-logos.revues.org/2787.

Bessin M., Bidart C., Grossetti M. (2010), *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, Éd. la Découverte.

Bruyère M., Lemistre P. (2010), « La formation professionnelle des jeunes : quelle valorisation de la spécialité ? », *Revue d'économie politique*, n° 120 (3), p. 539‑561.

Cahuzac E., Plassard J.-M. (1997), « Les poursuites d'études dans les filières professionnelles de l'enseignement postsecondaire français. L'exemple des STS, des IUT et des écoles », *Formation Emploi*, n° 58, p. 27-43.

Chauvac N., Cloutier L. (juillet 2015), « Que devient-on après un DUT Mesures Physiques ? Les trajectoires d'anciens étudiants analysées sous l'angle des réseaux », communication au congrès de l'Association française de sociologie, Versailles.

Chauvel L. (2002), *Le destin des générations : structure sociale et cohortes en France au XXe siècle*, Paris, Presses universitaires de France.

Chevalier F., Mansuy A. (2009), « Une photographie du marché du travail en 2008 - Résultats de l'enquête Emploi », *Insee Première*, 1272.

Crossley N. (2015), *Networks of Sound, Style and Subversion: The Punk and Post-punk Worlds of Manchester*, London, Manchester University Press.

Dupray A. (2012), « Introduction », *Formation emploi*, n° 118 (2), p. 7‑14.

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 (1), p. 29‑47.

Grossetti M., Zuliani J.-M., Guillaume R. (2006), « La spécialisation cognitive : les systèmes locaux de compétences », *Annales de la recherche urbaine*, n° 101, p. 23‑31.

Jugnot S., Berthet T. (2012), « Comprendre les parcours : outils, méthodes, enjeux », Troisièmes rencontres interrégionales Céreq-Dares-Intercarif Oref, Lyon.

Lazuech G. (2000), « Recruter, être recrutable. L'insertion professionnelle des jeunes diplômés d'écoles d'ingénieurs et de commerce », *Formation Emploi*, n° 69, p. 6‑19.

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

Passeron J.-C. (1990), « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires », *Revue française de sociologie*, vol. 31, n° 1, p. 3‑22.

Sochacki L. (2012), « Freins et moteurs pour la mise en place du projet personnel et professionnel à l'IUT Paul Sabatier Toulouse 3 », in M. Lê Hung et S. Tralongo (coord.), *Le projet personnel et professionnel de l'étudiant : l'exemple des IUT*, Le Mans, Assemblée des directeurs d'IUT : ESPRIUT et IUTenligne, p.51-60.

III.3. Parcours de formation et/ou d'emploi des étudiants de l'enseignement professionnel. Regards étrangers (Atelier 7)

Parcours de formation postobligatoire et transition vers l'emploi ou les formations du tertiaire

Karin Bachmann Hunziker[*], *Sylvie Leuenberger Zanetta*[*]

En Suisse, l'intérêt pour la formation postobligatoire a débuté dans les années 90, au moment où un nombre grandissant de jeunes étaient confrontés, au terme de leur scolarité obligatoire, à des difficultés d'insertion dans les formations certifiantes du secondaire II, rendues « quasi » obligatoires par l'accroissement des compétences et des titres exigés sur le marché du travail. Focalisé tout d'abord sur cette première transition, l'intérêt des politiques, responsables scolaires et chercheurs s'est progressivement étendu à toutes les étapes ultérieures des parcours aboutissant à une insertion sur le marché de l'emploi. Cette question reste d'actualité car en Suisse, comme dans d'autres pays européens, le taux de chômage des 15-25 ans est plus élevé que celui du reste de la population.

Dans cette communication, nous nous focaliserons sur les parcours de formation réalisés par les diplômés de l'école de maturité gymnasiale et de l'école de culture générale et de commerce, ceci avant et après l'obtention de leur titre.

1. Quelques caractéristiques des parcours de formation postobligatoire

En Suisse, le système de la formation postobligatoire, la manière dont les jeunes s'y engagent et effectuent leur parcours ainsi que la transition vers l'emploi ont considérablement évolué depuis un demi-siècle.

Deux grandes voies de formation postobligatoire existent, la formation professionnelle, davantage axée sur l'insertion sur le marché du travail et la formation générale, plutôt orientée vers les études longues. L'orientation vers l'une de ces deux voies dépend principalement des résultats scolaires obtenus au secondaire I. Autrefois très cloisonné, le système de la formation postobligatoire s'est assoupli, du fait principalement de la création de passerelles entre la voie professionnelle et la voie générale. Ainsi, en théorie, un jeune fréquentant les filières les moins exigeantes au début de sa scolarité ou confronté à des difficultés scolaires à un moment de son parcours peut néanmoins, par le jeu des passerelles, accéder aux études les plus exigeantes.

Depuis les années 40, les parcours de formation se sont progressivement allongés du fait de la généralisation des formations du secondaire II, surtout pour les femmes, et de l'augmentation de la participation aux formations du tertiaire. Plus récemment, et en lien avec l'accroissement des possibilités de formation, les parcours se sont aussi complexifiés avec la multiplication de parcours particuliers empruntés par un nombre réduit d'individus. Toutefois, en opposition avec cette tendance, on assiste également à un renforcement de quelques parcours standards accueillant plus de la moitié des jeunes (Pollien et Bonoli, 2012). La complexification des parcours tient également à la présence relativement importante de discontinuité (redoublement, abandon, reprise de formation) et de non-linéarité (réorientations) dans les parcours de formation. Ainsi, dans l'étude de Donati, la part des parcours non linéaires ou discontinus dans le secondaire II s'élève à 50 % (2000).

[*] Unité de pilotage pour les systèmes pédagogiques (URSP), Renens

Les transitions entre, d'une part l'école obligatoire et le secondaire II (transition I) puis le secondaire II et les formations de niveau tertiaire ou l'emploi (transition II) sont des étapes qui peuvent s'avérer difficiles pour certains jeunes, en raison notamment de lacunes scolaires ou d'absence de projet professionnel. Après l'école obligatoire, un quart des jeunes ne parviennent pas à accéder directement à une formation certifiante du secondaire II et se tournent, pour la plupart, vers une structure de transition, seule possibilité de formation leur permettant d'offrir, une année plus tard, un profil de compétences plus compatibles avec les exigences des écoles du secondaire II. Trois quarts des jeunes concernés par une telle mesure parviennent à entrer en formation une année plus tard (Amos *et al*., 2003 ; Bachmann Hunziker, 2006). Après avoir obtenu un titre du secondaire II, la part des transitions directes vers l'emploi s'élève globalement à 53 % alors que celles vers la formation à 71 %. La présence d'autres activités (séjour linguistique, service militaire, etc.) parfois échelonnées sur plusieurs années est une caractéristique de la transition II (Bachmann Hunziker et Leuenberger Zanetta, 2013, 2014 ; Keller *et al.*, 2010 ; Meyer, 2012). La part importante des transitions indirectes est également un facteur contribuant à la complexification des parcours[1].

L'évolution du système de la formation a également eu un impact sur les dynamiques d'orientation à l'œuvre dans les parcours de formation des jeunes. Élargies et étendues à l'ensemble du parcours, elles autorisent les individus à faire des choix, à chaque étape de la formation et sans renoncement définitif. Les processus d'orientation ne sont donc ni achevés à 15 ans, ni irréversibles. Dans certains cas, on assiste aussi à des « détournements d'usage » dans la mesure où certains titres, acquis au terme d'une année passerelle, sont utilisés non pas pour poursuivre des études conformément à leur destination première, mais pour favoriser l'insertion sur le marché du travail (Bachmann Hunziker *et al*., 2014). Ces deux éléments tendraient à montrer que les parcours de formation pensés selon des logiques institutionnelles (par exemple amener un maximum de jeunes vers une certification du secondaire II tout en freinant l'allongement des parcours pour raison de contraintes budgétaires) peuvent se trouver en décalage avec certaines logiques d'acteurs (par exemple maximiser ses chances d'insertion professionnelle).

C'est sur la base de ces quelques constats sommairement brossés que nous nous proposons d'examiner les parcours réellement effectués par les diplômés de la formation postobligatoire. Quels sont les chemins qui mènent à la réussite (titre du secondaire II) ? Quels sont les parcours réalisés après ? Y va-t-il des parcours typiques ? Quelle est la part des parcours réels correspondant aux parcours prescrits ? Quels sont les déterminants de ces parcours ?

Nous nous proposons de répondre à ces questions en examinant la succession des segments de formation tout en y intégrant une dimension qualitative avec les notions de continuité et de linéarité des parcours. Mais avant cela, nous présentons brièvement le système scolaire de notre région.

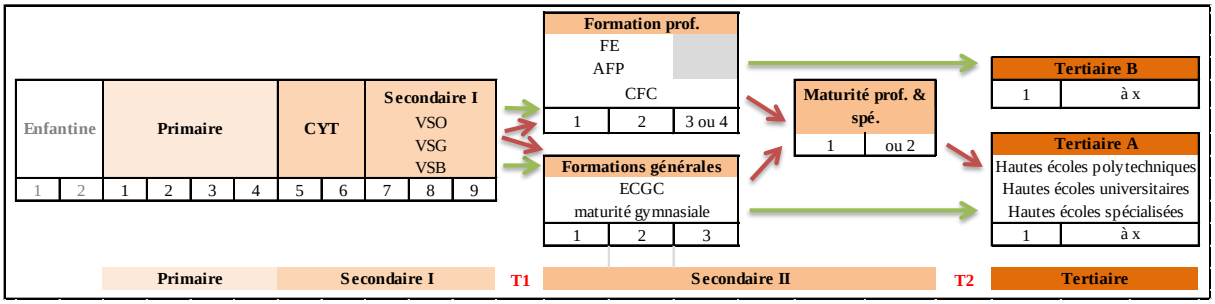
[1] Ces constats sont à moduler en fonction de certaines caractéristiques sociodémographiques et scolaires régulièrement pointées pour leur impact défavorable, les plus emblématiques étant la nationalité, le sexe et les performances scolaires. On peut souligner la persistance des inégalités à toutes les étapes de la formation jusqu'à l'insertion sur le marché de l'emploi (Meyer, 2004 ; Häfeli et Schellenberg, 2009).

2. Le système de la formation dans le canton de Vaud

Le graphique 1 présente le système scolaire dans lequel ont évolué les jeunes concernés par notre enquête[2]. Les différentes étapes de la scolarité se succèdent de gauche à droite, les flèches signifiant que, selon le cursus suivi, la transition d'une étape à l'autre peut se faire directement (flèches vertes) ou comporte une étape intermédiaire (transition indirecte, flèches rouges).

Graphique 1

REPRÉSENTATION SIMPLIFIÉE DU SYSTÈME SCOLAIRE VAUDOIS



La scolarité de l'écolier vaudois débute par deux années d'école enfantine non obligatoires suivies de quatre années d'école primaire. L'entrée au secondaire I se fait par les deux années du cycle de transition (CYT), années au terme desquelles les écoliers sont orientés dans trois filières : la voie secondaire à options (VSO), la voie la moins exigeante ; la voie secondaire générale (VSG) avec des exigences moyennes ; la voie secondaire à baccalauréat (VSB), la plus exigeante. Les trois dernières années de la scolarité obligatoire sont effectuées dans l'une de ces filières, les passages de l'une à l'autre étant possibles à certaines conditions.

La formation postobligatoire est constituée de deux systèmes : le système de la formation professionnelle et celui de la formation générale. Le premier mène à un titre professionnel (CFC, AFP ou FE) après deux à quatre ans d'apprentissage d'un métier. Le titre le plus exigeant (CFC) complété par la maturité professionnelle, donne accès aux hautes écoles spécialisées ; avec une année passerelle supplémentaire, ce sont des études dans le cadre des hautes écoles universitaires et polytechniques qui deviennent possibles.

Le second système se déroule au gymnase en distinguant deux filières. Une filière plus exigeante mène à la maturité gymnasiale (MG), laquelle permet la poursuite des études dans les hautes écoles universitaires et polytechniques ou, complétée par une année d'expérience professionnelle, aux hautes écoles spécialisées. L'autre filière, les écoles de culture générale et de commerce (ECGC), permet d'obtenir un titre lequel, complété par une maturité spécialisée ou professionnelle, donne accès aux hautes écoles spécialisées. Comme pour le CFC, les études dans les hautes écoles universitaires et polytechniques sont envisageables après une année de formation complémentaire.

[2] Le système scolaire a depuis lors évolué avec une nouvelle loi scolaire.

3. Présentation de l'enquête

L'Enquête sur l'orientation secondaire (EOS) a pour but de recueillir des informations sur la manière dont les diplômés du secondaire II poursuivent leur formation ou s'insèrent dans le monde du travail. Depuis 1989, le Service de la recherche en éducation (SRED) du canton de Genève mène cette enquête auprès de l'ensemble des diplômés d'une volée, qu'ils soient issus des filières professionnelles ou de celles de la formation générale. La prise d'information a lieu dix-huit mois après leur certification. En 2010, l'Unité de recherche sur le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) réalise sa première enquête, en collaboration avec le SRED, auprès des diplômés du canton de Vaud.

3.1. Instrument de recueil des données

Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire comportant trois parties correspondant à trois situations possibles et mutuellement exclusives des personnes consultées : en formation, en emploi, ni en formation ni en emploi. Les questions permettaient principalement de décrire de manière approfondie les situations de formation ou d'emploi ou les situations autres. Mais quelques-unes avaient pour but d'explorer des thèmes tels que le chômage ou le degré d'élaboration du projet professionnel.

Le questionnaire a été envoyé au domicile des personnes sondées en décembre 2010 accompagné d'une lettre présentant les buts généraux de l'enquête ainsi que d'une lettre timbrée pour le renvoi du questionnaire.

Les données d'enquête ont été complétées par des informations issues des statistiques scolaires cantonales concernant les caractéristiques sociodémographiques des jeunes (sexe, nationalité, âge et langue maternelle) et leur parcours scolaire dans l'école publique.

3.2. Population interrogée

En juin 2009, 7 332 jeunes ont obtenu un titre du secondaire II ; un peu plus de la moitié étaient issus des différentes filières professionnelles (55,4 %) et 44,6 % venaient de la formation générale. Pour des raisons tenant à la fois à la représentativité statistique et à l'existence d'informations statistiques, ne sont pris en considération, dans cette étude, que les diplômés issus des deux filières de la formation générale (MG et ECGC). Le tableau 1 présente leurs principales caractéristiques.

Tableau 1

CARACTÉRISTIQUES DES JEUNES ENQUÊTÉS

	Population	**Répondants**	**Taux de réponse**	**Sexe**		**Nationalité**	
				Hommes	Femmes	Suisse	Autre
MG	1201	801	66,7 %	38,7 %	61,3 %	84,8 %	15,2 %
ECGC	670	390	59,3 %	29,7 %	70,3 %	80,4 %	19,6 %
Total	1871	1191	63,6 %	35,8 %	64,2 %	83,4 %	16,6 %

En ce qui concerne la filière de l'école de culture générale et de commerce (ECGC dans la suite du texte), la population entière a été enquêtée (N=670) alors que celle de la filière menant à la maturité gymnasiale (MG dans la suite du texte) a été échantillonnée (N=1 201). Le taux de réponse est globalement de 63,6 %, plus élevé chez les titulaires d'une MG (66,7 %) que chez leurs homologues d'une ECGC (59,3 %).

Globalement, la proportion de femmes est plus importante que celle des hommes (64,2 *vs* 35,8 %) ; cette présence plus marquée des femmes, observable dans les deux filières, est plus importante chez les répondants par rapport à la population d'origine. La grande majorité des jeunes sont de nationalité suisse (83,4 %), cela tant dans la filière MG (84,8 %) que celle ECGC (80,4 %). L'âge moyen était de 19,9 ans, 19,8 pour les titulaires d'une MG et 20,2 pour ceux d'une ECGC.

4. Quels parcours vers l'emploi ou les formations du tertiaire ?

4.1. Caractéristiques des segments du parcours scolaire et de formation

Le parcours scolaire puis de formation des jeunes a été segmenté afin de procéder à une analyse séparée de chaque étape. Le tableau 2 présente les différents segments pris en considération dans cette étude ainsi que les catégories appliquées pour l'analyse.

Tableau 2

DÉNOMINATION ET DESCRIPTION DES SEGMENTS DU PARCOURS SCOLAIRE ET DE FORMATION

Segments	**Description**	**Catégories d'analyse**
Primaire et CYT	4 années d'école primaire avec 2 années au cycle de transition	3 types de parcours : linéaire continu, avancé, discontinu
Secondaire I	3 années dans l'une des trois voies VSB, VSG, VSO	12 types de parcours : linéaire continu, linéaire discontinu, réorientation à la baisse, réorientation à la hausse, compte tenu de la filière fréquentée
Transition I	Transition entre l'école obligatoire (secondaire I) et la formation postobligatoire (secondaire II)	Transition directe ou indirecte
Secondaire II	3 années de formation au gymnase dans la filière MG ou ECGC	8 types de parcours : linéaire continu, linéaire discontinu, réorientation à la baisse, réorientation à la hausse, compte tenu de la filière fréquentée
Transition II	Transition vers les formations de niveau tertiaire ou l'emploi (année+1 après l'obtention du titre)	Transition directe ou indirecte
Situation 18 mois après	18 mois après l'obtention du titre du secondaire II (au moment de l'enquête) (années+2 après l'obtention du titre)	Trois situations sont possibles : en formation, en emploi, autre situation
Situation prévue 32 mois après	Quelle est la situation envisagée 12 mois après l'enquête (année+3 après l'obtention du titre)	Trois situations sont possibles : même situation, autre situation, ne sait pas

Sur la base des catégories d'analyses présentées dans le tableau 2, les différents segments se caractérisent de la manière suivante.

- Durant l'école primaire et le cycle de transition, 85 % des jeunes ont suivi un parcours linéaire continu, ce qui signifie qu'ils n'ont pas redoublé ni été avancés. Ces deux derniers cas de figure concernent chacun 1 % des écoliers alors que 13 % d'entre eux ont effectué leur parcours scolaire partiellement ou complètement en dehors du système public.

- Au secondaire I, sept jeunes sur dix terminent l'école obligatoire dans la voie la plus exigeante (VSB 70,6 %), un peu plus d'un cinquième dans la voie moyenne (VSG 22,6 %), quelques jeunes ont suivi celle à exigences élémentaires (VSO 1 %) ; un vingtième des jeunes n'effectuent que partiellement ou pas du tout leur scolarité dans le système public, ce qui ne permet pas d'analyser leur parcours en fonction des catégories retenues. Indépendamment de la filière, environ 4 jeunes sur 5 effectuent un parcours linéaire continu : ils sont environ 86 % dans le cadre de la filière la plus exigeante (VSB), 80 % dans la filière à exigences moyennes (VSG). Au total 8 % des jeunes effectuent un parcours discontinu, comportant un voire deux redoublements : la proportion est plus importante en VSG (10,7 %) qu'en VSB (7 %). Par ailleurs, une certaine proportion de jeunes a changé de filière (au total 7 %) : 24 ont quitté la VSB pour la VSG (réorientation à la baisse) (8,8 % des VSG), 57 se sont réorientés à la hausse (VSG vers VSB) (6,7 % des VSB), cas de figure qui s'accompagne nécessairement d'un redoublement.

- La transition entre le secondaire I et le secondaire II est directe pour la grande majorité des jeunes (91 %). À l'inverse, 7 % ont une transition indirecte : 4 % ont suivi une passerelle leur permettant d'obtenir un certificat plus exigeant et 3 % étaient dans une situation autre et 5 ont bénéficié d'une mesure d'aide à la transition. L'information était manquante pour 2 % des jeunes. Les transitions directes sont proportionnellement plus nombreuses chez les titulaires d'une MG (93 %), alors que les transitions indirectes touchent environ 12 % des titulaires d'une ECGC (5 % des MG).

- Quelle que soit la filière suivie (MG, la plus exigeante, ou ECGC), les études durent trois ans. Globalement, près de quatre cinquième des jeunes réalisent un parcours linéaire continu (79,7 %) ; ils sont près de 84,6 % dans ce cas en MG et 69,3 % chez les ECGC. Pour 13,7 % des diplômés, le parcours est discontinu, comportant un voire deux redoublements : 11,7 % en MG et 17,9 % en ECGC. Au total, 6,5 % des jeunes opèrent un changement de filière. Les réorientations à la baisse (MG vers ECGC, couleur bordeaux dans le graphique) sont plus fréquentes et touchent 48 titulaires d'une ECGC (12,6 %) ; les réorientations à la hausse (ECGC vers MG, en vert) concernent 29 titulaires d'une MG (3,6 %). Les parcours inconnus concernent 2 % des jeunes.

- L'analyse du type de transition ne concerne que les jeunes qui étaient en formation (88 %) ou en emploi (6 %) au moment de l'enquête, soit 1 112 jeunes. Vers la formation, la transition est un peu plus souvent directe qu'indirecte (52,5 *vs* 47,5 %) alors que c'est l'inverse qui se produit vers l'emploi (40,2 *vs* 59,8 %).

- Dix-huit mois après avoir obtenu leur titre du secondaire II, la grande majorité des jeunes sont en formation (88 %) ; l'emploi concerne 6 % d'entre eux, une proportion identique étant dans une situation autre.

- Une année plus tard, plus de deux tiers des jeunes prévoient se trouver dans la même situation (69 %) et 15 % savent que leur situation sera différente ; en revanche, 15 % des jeunes sont dans l'incertitude relativement à leur avenir.

4.2. Vers une typologie des parcours

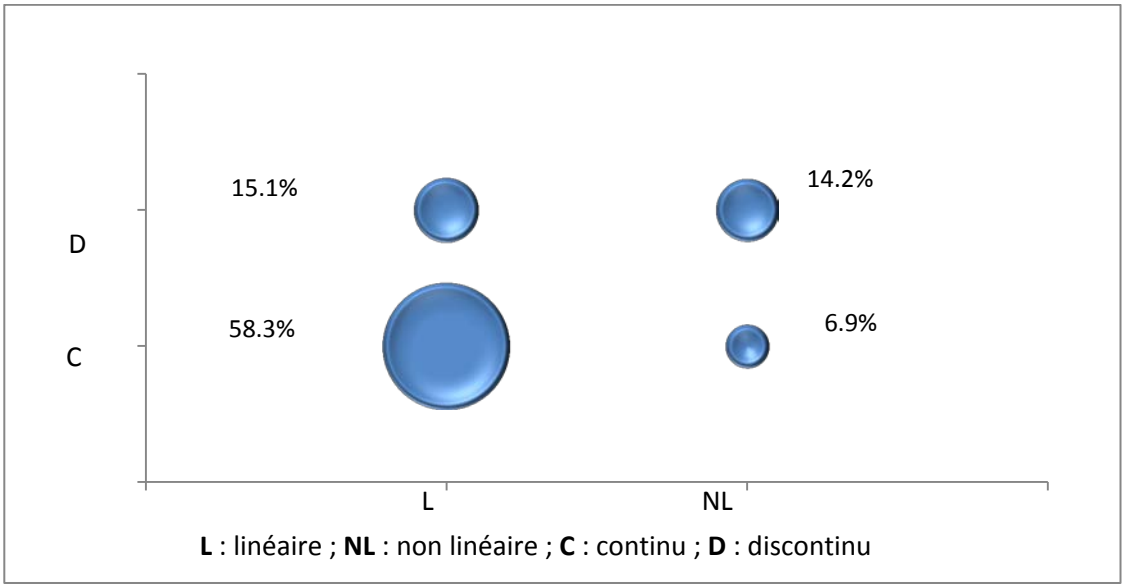
Pour établir une typologie des parcours, une première étape a consisté à répertorier l'ensemble des parcours réalisés jusqu'à la fin du secondaire II d'une part et, d'autre part, ceux effectués après. Trois segments de formation décrits précédemment ont été pris en compte pour les parcours du secondaire : secondaire I, transition I, secondaire II. Les parcours postsecondaires ont été répertoriés en considérant trois segments : transition II, situation actuelle, situation envisagée une année plus tard. Respectivement 82 et 64 parcours différents ont ainsi été mis en évidence.

4.2.1. Typologie des parcours du secondaire

Les 82 parcours recensés à l'étape précédente ont été catégorisés en fonction de deux axes d'analyse : le fait que le parcours soit continu ou discontinu, c'est-à-dire qu'il comporte des retards (par exemple dû à un redoublement) ; le fait que le parcours soit linéaire ou non, c'est-à-dire que le parcours se situe de bout en bout dans la même filière ou qu'il y ait eu au contraire des réorientations. Le croisement de ces deux axes d'analyse aboutit à quatre catégories de parcours qui sont présentées dans le graphique 2. Enfin, 5,5 % des jeunes ont réalisé un parcours non catégorisable.

Graphique 2

TYPOLOGIE DES PARCOURS DU SECONDAIRE ET FRÉQUENCES ASSOCIÉES



Les parcours linéaires continus sont le fait de plus de la moitié des jeunes qui, une fois orientés dans l'une des filières du secondaire I, ont suivi leur scolarité obligatoire puis effectué une transition directe dans la filière correspondante du secondaire II (58,3 %). Dans la mesure où il n'y a ni retard scolaire ni réorientation, ces parcours peuvent être considérés comme des parcours « idéaux ».

Les parcours linéaires discontinus se rapprochent de ceux de la catégorie précédente sur le plan de la linéarité mais les jeunes ont mis plus de temps pour le réaliser. Ce retard peut être dû à un ou plusieurs redoublements se situant au secondaire I, au secondaire II, ou dans les deux ordres d'enseignement. Près d'un septième des jeunes sont dans ce cas de figure (15,1 %).

La troisième catégorie de parcours (non linéaires continus) rassemble des jeunes qui se sont réorientés dans une filière moins exigeante au cours de leur scolarité, sans pour autant avoir du retard. La réorientation peut survenir à trois moments : durant le secondaire I (VSB à VSG), durant le secondaire II (MG à ECGC), durant la transition (VSB à ECG, par exemple suite à l'échec au certificat VSB mais avec des résultats suffisants pour l'admission à l'ECGC). Ce cas de figure concerne 6,9 % des jeunes.

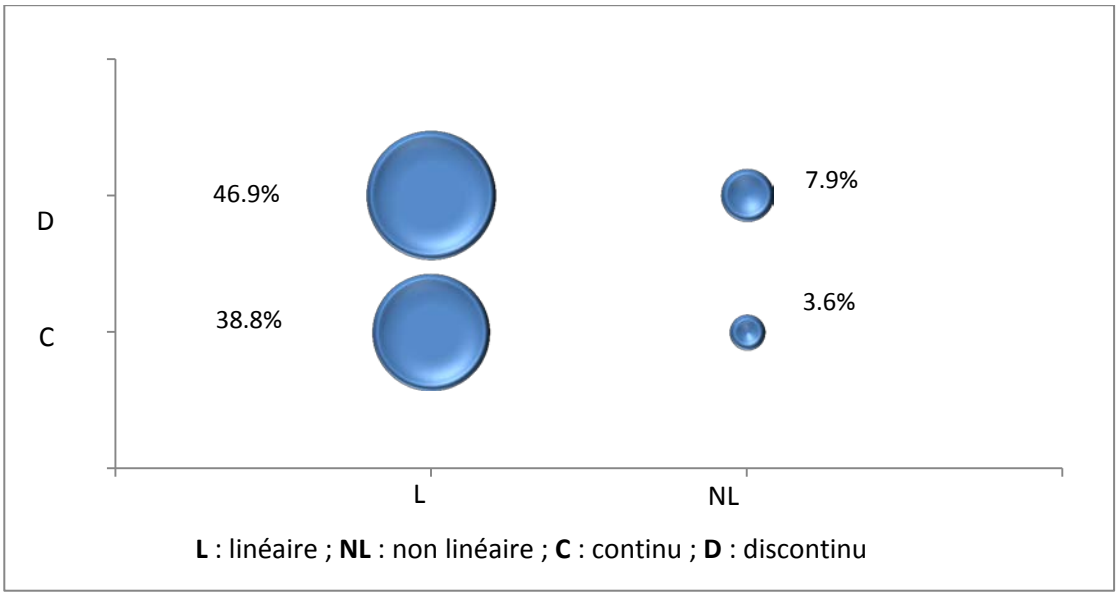
Sont considérés comme non linéaires et discontinus des parcours qui comportent à la fois des changements de filière et des retards scolaires, ce qui est présent chez 14,2 % des jeunes. Globalement, trois cas de figure peuvent être décrits : des parcours avec une réorientation dans une filière plus exigeante accompagnée d'un redoublement ou du passage par une année passerelle ; des parcours comportant un redoublement ainsi qu'une réorientation vers une filière moins exigeante ; des parcours caractérisés par la présence de redoublements et de réorientations « à la hausse » et « à la baisse ». Dans ce dernier cas de figure, les parcours sont particulièrement complexes.

4.2.2. Typologie des parcours postsecondaires

La catégorisation des parcours postsecondaires II a été réalisée sur la base des deux années qui ont suivi l'obtention de leur titre par les jeunes en juin 2009. Les deux mêmes axes d'analyse ont servi pour l'analyse, mais avec une définition un peu différente. L'axe linéaire *vs* non linéaire décrit des parcours qui correspondent, ou non, à une orientation respectant les logiques de cheminement institutionnelles ; par exemple, pour les titulaires d'une maturité gymnasiale, une formation de niveau tertiaire (hautes écoles universitaires, polytechniques ou spécialisées). L'autre axe, continu *vs* discontinu, prend en compte la dimension temporelle en différenciant les jeunes qui ont effectué une transition directe de ceux qui ont effectué un détour par une autre activité. Le graphique 3 présente les fréquences et pourcentages pour chaque type de parcours ; les parcours non catégorisables représentent 2,7 % des cas.

Graphique 3

TYPOLOGIE DES PARCOURS POSTSECONDAIRES ET FRÉQUENCES ASSOCIÉES



Près de deux jeunes sur cinq ont un parcours linéaire continu (38,8 %), c'est-à-dire qu'ils ont directement accédé à une formation respectant une logique de progression par rapport au titre précédemment obtenu.

Un peu moins de la moitié des jeunes (46,9 %) ont réalisé un parcours linéaire discontinu, ce qui signifie qu'ils sont dans une situation similaire aux jeunes du groupe précédant, en formation ou en emploi, mais qu'ils y sont arrivés après un détour par un stage, une autre formation, un séjour linguistique ou encore d'autres activités.

Les parcours non linéaires continus représentent 3,6 % des situations. Il s'agit de jeunes qui se sont directement orientés vers des situations qui ne correspondent pas à ce à quoi l'on pourrait s'attendre si l'on suit les logiques de cheminement induites par les titres obtenus. Cela concerne par exemple des jeunes qui se sont orientés vers la formation mais d'un niveau équivalent au titre déjà obtenu, des jeunes

en emploi sans avoir obtenu un titre professionnel ou encore des jeunes qui ne sont pas en formation ou en emploi (obligations militaires, femme au foyer, etc.).

Enfin, les parcours non linéaires discontinus rassemblent des jeunes qui sont dans une situation différente de celle à laquelle on pourrait s'attendre après l'obtention d'une MG ou ECGC, cela après avoir fait un détour par une autre activité. C'est le cas d'un douzième des jeunes.

5. Quels déterminants du type de parcours réalisé ?

Au-delà de l'intérêt autonome associé à l'élaboration de la typologie des parcours des jeunes, il paraît utile d'aller plus loin dans les analyses en tentant d'expliquer statistiquement les différences de situations observées sur la population enquêtée. Plus précisément, l'idée est d'identifier les caractéristiques des jeunes qui peuvent avoir une influence sur leurs parcours et leur situation au moment de l'enquête. Pour ce faire, des modèles de régression logistique ont été estimés en considérant deux variables dépendantes (codées de manière binaire) : les types de parcours postsecondaires et la situation au moment de l'enquête.

Les variables explicatives candidates à être introduites dans les modèles prennent en compte deux types de caractéristiques individuelles, à savoir sociodémographiques (limitées au sexe, nationalité et langue maternelle) et scolaires (types de parcours scolaires antérieurs).

5.1. Les facteurs déterminants des parcours postsecondaires

Le tableau 3 présente les résultats des estimations rendant compte de la probabilité d'effectuer un parcours postsecondaire de type linéaire ou continu. Eu égard à la qualité des modèles, on notera que les parcours postsecondaires de type linéaire semblent davantage déterminés par les caractéristiques des élèves que ceux de type continu. En effet, les R^2 qui traduisent la part de la variabilité des situations (parcours linéaire *versus* non linéaire d'une part, parcours continu *versus* non continu d'autre part) sont de 17 % pour les parcours linéaires et seulement de 6 % pour les parcours continus. De même, l'indicateur mesurant la force d'association est proche de 88 % dans un cas (parcours linéaire) et de près de 60 % dans l'autre cas (parcours continu). Ainsi, le premier modèle a une meilleure capacité à s'ajuster aux données observées alors que le second fournit davantage de variables statistiquement significatives.

Les deux modèles diffèrent également sur le plan des variables explicatives introduites dans la modélisation. Dans le premier modèle, seuls les parcours du secondaire continus ont été conservés comme variables explicatives, alors que dans le second modèle les deux types de parcours (continus et linéaires) figurent dans la modélisation. Ces modèles découlent des estimations intermédiaires qui ont été réalisées pour sélectionner les modèles les plus parcimonieux[3].

[3] Par exemple, la variable représentant la langue maternelle, du fait de la colinéarité constatée avec la nationalité, a été retirée des modèles finaux.

Tableau 3

MODÈLES LOGISTIQUES ESTIMANT LA PROBABILITÉ D'UN PARCOURS POSTSECONDAIRE LINÉAIRE OU CONTINU

	Parcours linéaire		**Parcours continu**	
	Coefficients	Exp(b)	Coefficients	Exp(b)
Constante	+2,01 ***	7,50	-0,97 ***	0,38
Sexe (référence : fille) Garçon	-0,22 n.s.	0,80	+0,21 *	1,24
Nationalité (référence : autre nationalité) Suisse	-0,33 n.s.	0,72	-0,32 **	0,72
Parcours secondaire continu	+0,52 ***	1,68	+0,29 **	1,33
Parcours secondaire linéaire			+0,88***	2,42
R^2 de Nagelkerke	0,17		0,06	
Force d'association du modèle	87,9 %		59,6 %	

(N=1 191)

n.s. : non significatif, * : significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%, *** : significatif au seuil de 1%

Au niveau de l'interprétation des effets (valeur et significativité des coefficients), on notera que les caractéristiques sociodémographiques des élèves (sexe et nationalité) n'ont aucune influence autonome sur la probabilité pour un jeune d'effectuer un parcours postsecondaire linéaire. Ce n'est en revanche pas le cas pour la continuité des parcours qui dépend en partie de ces caractéristiques. Ainsi, les garçons ont une probabilité plus forte que les filles de réaliser un parcours postsecondaire continu ; à l'inverse, les jeunes suisses ont une probabilité plus faible que les étrangers d'effectuer ce même type de parcours.

Pour illustrer l'ampleur de ces effets de façon plus explicite que par la seule valeur des coefficients présentés dans le tableau, nous avons eu, dans un premier temps, recours aux rapports de cote (ou « odds ratio ») qui figurent dans le tableau dans les colonnes Exp(b), puis, dans un second temps, nous avons estimé sous la forme logistique les effets des coefficients associés aux variables explicatives, de sorte à pouvoir les interpréter en termes de probabilité. Ces simulations n'ont été appliquées qu'au premier modèle compte tenu de sa meilleure qualité.

Les rapports de cote correspondent au nombre de fois d'appartenance au groupe des jeunes effectuant un parcours postsecondaire linéaire quand la valeur du prédicteur (ou variable indépendante) augmente de 1. Un rapport de cote supérieur à 1 traduit une augmentation des chances de faire partie du groupe des jeunes effectuant le parcours considéré alors qu'un rapport de cote inférieur à 1 diminue la probabilité d'appartenance à ce même groupe. Avec notre premier modèle, on peut ainsi dire qu'un parcours secondaire continu amène 1,68 fois plus de chances qu'un parcours discontinu de réaliser un parcours postsecondaire linéaire. À l'inverse, un parcours secondaire discontinu est associé avec 0,6 fois moins de chances à un tel parcours (1/1,68).

L'estimation de la probabilité d'effectuer un parcours postsecondaire linéaire sur la base de l'équation logistique appliquée aux valeurs des coefficients estimés dans le modèle montre que les jeunes avec un parcours secondaire continu ont une probabilité de réaliser un parcours postsecondaire linéaire de 0,89, soit 89 chances sur 100 ; à l'inverse, avec un parcours secondaire discontinu, cette probabilité chute à 82 chances sur 100, soit une diminution de 7 points. La proportion observée dans la population correspond, par ailleurs, à 88 %. Les écarts estimés entre ces deux groupes de jeunes sont donc loin d'être minimes et

on peut alors souligner toute l'importance de la scolarité antérieure pour la qualité du parcours postsecondaire.

5.2. Les facteurs déterminants de la situation des jeunes au moment de l'enquête

Nous rappellerons que les jeunes sont, dix-huit mois après l'obtention de leur titre, et dans la grande majorité, encore en formation (pour 88 % d'entre eux) et que les 12 % restant se répartissent de manière égale entre ceux qui exercent un emploi et ceux qui sont dans d'autres situations (ni formation, ni emploi). Le tableau 4 présente les estimations de deux modèles expliquant la probabilité d'être en formation.

Tableau 4

MODÈLES LOGISTIQUES ESTIMANT LA PROBABILITÉ D'ÊTRE EN FORMATION AU MOMENT DE L'ENQUÊTE

	Coefficients	Exp(b)	Coefficients	Exp(b)
Constante	+1,54 ***	4,67	+1,29 ***	3,64
Sexe (référence : fille)				
Garçon	-0,07 n.s.	0,92	-0,29 n.s.	0,75
Nationalité (référence : autre nationalité)				
Suisse	-0,19 n.s.	0,83	-0,25 n.s.	0,77
Titre obtenu (référence : ECCG)				
Maturité gymnasiale			+1,81 ***	6,13
Parcours secondaire continu	+0,52 ***	1,69	+0,34 **	1,41
Parcours secondaire linéaire	+0,35 *	1,42	-0,28 n.s.	0,75
R^2 de Nagelkerke	0,03		0,15	
Force d'association du modèle	87,5 %		87,5 %	

(N = 1191)
n.s. : non significatif, * : significatif au seuil de 10%, ** : significatif au seuil de 5%, *** : significatif au seuil de 1%

Du fait de la forte relation statistique entre, d'une part la nature du titre obtenu (MG *versus* ECCG) et celle des parcours antérieurs (continu ou linéaire) et, d'autre part entre les deux types de parcours eux-mêmes, il a été nécessaire d'estimer deux modèles. Le premier, ne prenant en compte que les parcours au secondaire, n'explique que 3 % de la variabilité des situations des jeunes au moment de l'enquête, ce qui est très peu. On constatera néanmoins que les deux types de parcours (continu et linéaire) sont associés à des coefficients significatifs avec un avantage pour les parcours continus (1,7 fois plus de chances d'être en formation avec ce type de parcours) sur les parcours linéaires (1,4 fois plus de chances d'être en formation avec ce type de parcours).

Le second modèle, qui prend en compte la nature du titre, porte le pouvoir explicatif à 15 %, ce qui signifie que la nature du titre explique nettement plus les différences de situation des jeunes que le type de parcours. Dans cette modélisation, les variables sociodémographiques (sexe et nationalité) ne sont pas significatives, seule la notion de continuité des parcours a une influence positive sur la situation des jeunes (la linéarité n'étant plus une variable pertinente sur le plan statistique). Ainsi, à titre et caractéristiques sociodémographiques identiques, les jeunes ayant effectué un parcours du secondaire continu ont 1,4 fois plus de chances d'être encore en formation que ceux ayant effectué un parcours discontinu.

Les titulaires d'une maturité gymnasiale ont, toutes choses étant égales par ailleurs (notamment à parcours antérieur équivalent), plus de six fois plus de chances d'être en formation (ExpB = 6,13) que les titulaires d'un diplôme ECCG. Comme précédemment, il est possible de simuler les probabilités associées à la variable dépendante sur la base des coefficients de l'équation de régression. Ainsi, un jeune qui a effectué un parcours scolaire continu au secondaire et qui est titulaire d'une maturité gymnasiale a 96,9 % de chances d'être en formation au moment de l'enquête, soit une prévision très proche de la certitude. Cette probabilité chute à 0,78, soit un peu plus de trois chances sur quatre, pour les titulaires d'un diplôme ECCG et ayant eu un parcours antérieur discontinu.

6. Remarques conclusives

Dans cette communication, nous nous proposions d'examiner les parcours effectivement réalisés par les diplômés de la formation postobligatoire. Pour ce faire, l'analyse a porté sur la succession des segments de formation en intégrant une dimension plus qualitative en termes de continuité et de linéarité des parcours.

Une très grande variété des parcours de formation a été mise en évidence, tant pour ceux effectués avant l'obtention du titre du secondaire II que ceux après, dans le cadre de la transition vers les formations du tertiaire ou l'emploi. C'est particulièrement vrai pour le postsecondaire avec un élargissement important des situations possibles, notamment vers le marché du travail (stage professionnel, emploi qualifié ou pas) ou d'autres situations sociales absentes à l'étape précédente (service militaire par exemple). Le corollaire de cet élargissement est l'augmentation de la difficulté à anticiper sa propre situation une année plus tard, ce qui se traduit par le fait qu'un tiers des jeunes considèrent que leur situation est incertaine ou transitoire. Ces observations vont dans le sens des travaux de Pollien et Bonoli (2012), mais l'intérêt de notre travail est de montrer que la diversté est déjà à l'œuvre au secondaire.

Dans le secondaire, la part des jeunes ayant effectué un parcours linéaire continu est de 58,3 %. Ce pourcentage, plus important que celui relevé par Donati (2000), s'explique sans doute par le fait que les jeunes pris en considération sont ceux qui ont obtenu un diplôme dans des filières exigeantes. Une comparaison avec les parcours menant à un titre de la filière professionnelle permettrait de mieux spécifier les caractéristiques de chaque filière. Ces parcours, dans la mesure où ils sont cohérents par rapport à l'orientation première et menés avec efficacité, peuvent être qualifiés de prescrits par le système scolaire. Les autres parcours, ceux effectués par 36,2 % des jeunes, s'éloignent des parcours attendus tout en étant autorisés par le système ; c'est ainsi que plus d'un tiers des jeunes utilisent les diverses possibilités s'offrant à eux pour refaire une année, acquérir un titre plus exigeant au terme d'une année passerelle ou se réorienter vers une filière plus ou moins exigeante.

L'analyse des parcours postsecondaires montre que la grande majorité des jeunes réalisent un parcours cohérent relativement au titre obtenu (85,7 %), c'est-à-dire qu'ils se trouvent dans une situation d'emploi ou de formation conforme à ce qui est attendu par le système. Le fait que nous ne disposions pas de données au-delà de trois ans après le titre (dont l'une est une anticipation) limite toutefois la portée des observations pouvant être faites pour ce segment de la formation.

Les modèles de régression logistique ont mis en évidence un impact important du titre sur la situation au moment de l'enquête, les titulaires d'une maturité gymnasiale ayant en effet 6,13 fois plus de chances d'être en formation que les certifiés de l'ECGC. Cette structuration de la transition par le diplôme est connue et apparaît encore plus clairement dans les travaux qui comparent des jeunes issus des filières générales et professionnelles (Davaud, Mouad et Rastoldo, 2010). Nos modèles montrent également, qu'à titre et autres caractéristiques égaux, le fait de n'avoir été confronté à aucune difficulté scolaire

(parcours continu) augmente la probabilité d'être en formation et d'avoir un parcours postsecondaire cohérent (linéaire). Les variables sociodémographiques n'ont en revanche pas de valeur explicative dans ces modèles.

Les résultats présentés dans cette communication vont dans le sens de ceux mis en évidences dans d'autres travaux, tout en y apportant des modulations. L'extension des analyses des parcours à une population plus large, notamment aux jeunes issus des filières professionnelles, serait bien sûr d'un grand intérêt, tant d'un point de vue méthodologique (tester notre modèle d'analyse) que pour l'approfondissement des connaissances des phénomènes liés à la transition.

Bibliographie

Amos J., Böni E., Donati M., Hupka S., Meyer T., Stalder B. E. (2003), *Parcours vers les formations postobligatoires. Les deux premières années après l'école obligatoire, Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.

Bachmann Hunziker K. (2006), *Quelle insertion dans le monde professionnel 6 mois après avoir fréquenté l'opti ? Rapport intermédiaire*, Lausanne, URSP.

Bachmann Hunziker K., Leuenberger Zanetta S. (2013), *La situation des diplômés vaudois du secondaire II. Enquête 18 mois après l'obtention de leur titre (volée 2009)*, Lausanne, URSP.

Bachmann Hunziker K., Leuenberger Zanetta S. (2014), *La situation des titulaires vaudois d'une maturité spécialisée ou professionnelle. Enquête 18 mois après l'obtention de leur titre (volée 2011)*, Lausanne, URSP.

Bachmann Hunziker K., Leuenberger Zanetta S., Mouad R., Rastoldo F. (2014), *Que font les jeunes 18 mois après l'obtention de leur diplôme de niveau secondaire II ? État des lieux dans les cantons de Vaud et Genève*, Genève, SRED & URSP.

Davaud C., Mouad R., Rastoldo F. (2010), *Situation des diplômés de l'enseignement public genevois, 18 mois après l'obtention de leur titre. Volée 2007*, Genève, SRED.

Donati M. (2000), « Étude longitudinale au Tessin. Sur les traces de 1 500 jeunes en formation », *Panorama*, n° 6, p. 47-48.

Häfeli K., Schellenberg C. (2009), *Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque*, Zürich: Interkantonal Hochschule für Heilpädagogik.

Keller A., Hupka-Brunner S., Meyer T. (2010), *Parcours de formation post-obligatoire en Suisse: les sept premières années. Survol des résultats de l'étude longitudinale TREE*, mise à jour 2010, récupéré le 29 novembre 2012 de http://tree.unibas.ch/fr/resultats

Meyer T. (2004), *L'école. Et après ? Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*, Bern/Aarauk, TREE.

Meyer T. (2012, novembre), « Parcours de formation postobligatoire et insertion professionnelle en Suisse : quelques renseignements de l'étude TREE », communication présentée à la Journée d'étude formation doctorale EDSE, *Grandir en Suisse : des inégalités scolaires aux inégalités sociales*, Lausanne.

Pollien A., Bonoli L. (2012), « Parcours de formation: Analyse des trajectoires de formation des personnes résidant en suisse », *FORS Working Paper Series, paper 2012-2*, Lausanne, FORS.

La diversité des parcours au sein du système éducatif améliore-t-elle les chances de réussite dans la vie ? Une étude de trajectoires scolaires et professionnelles en Colombie-Britannique

Janine Jongbloed[*]

1. Introduction

1.1. Contexte

Au Canada, l'éducation est une compétence provinciale, bien qu'il y ait des accords interprovinciaux et des financements fédéraux (CMEC, 2007 ; Fisher, Rubenson, Jones, & Shanahan, 2009 ; Kirby, 2007, 2011 ; Shanahan & Jones, 2007). Dans le champ de l'enseignement supérieur, le système éducatif de Colombie-Britannique se distingue au Canada comme ayant une flexibilité et une fluidité prononcées. Le système d'éducation est bien décrit comme un « système à choix multiples », contrairement aux systèmes à choix « progressif » ou « exclusif » dans la majorité des autres provinces (Doray *et al.*, 2009). Un étudiant peut entrer dans le système postsecondaire après un tronc commun unique en école secondaire pour des études techniques pour être, par exemple, électricien et, grâce à un système de crédits transférables entre les institutions très développé, finir par un master en ingénierie à l'université sans avoir besoin de répéter les premiers années d'études (BCCAT, 2015). Cette vision ouverte aboutit à des trajectoires diverses et/ou en alternances : la majorité des individus entrent et sortent du système de multiples fois dans leurs vies (Andres & Offerhaus, 2013 ; Pullman & Andres, 2015).

Les institutions dans le système éducatif sont également très diverses. Les community colleges, délivrent généralement des diplômes de deux ans et parfois de quatre ans (les *bachelors* ou licences), les écoles techniques délivrent des diplômes en technologie jusqu'au niveau *master*, les universités délivrent des diplômes de deux ans jusqu'au doctorat, et d'autres organismes délivrent des formations spécifiques[1]. Les institutions dans chacun de ces groupes peuvent être privées ou publiques, dans un quasi-marché où les « individus-clients » peuvent choisir parmi des options très diversifiées (Kirby, 2011 ; Verdier, 2008, 2010). Cette diversité nécessite alors un service d'organisation, en particulier pour le système des crédits transférables entre plus de 35 institutions postsecondaires : c'est le rôle du British Columbia Council on Admissions and Transfers (BCCAT), qui est en charge de ce système, soumis au contrôle du ministère provincial d'*Advanced Education* (B.C., 2015 ; BCCAT, 2015).

Après avoir été confrontés à la complexité du système éducatif, les nouveaux diplômés font face à un marché du travail ne leur offrant pas non plus des parcours simples. Les liens entre les diplômes et les offres d'emploi sont faibles (Kerckhoff, 1975, 2001) et il y a souvent de multiples options éducatives pour arriver au même emploi. Cette « double-flexibilité », dans le système éducatif et le marché du travail, permet aux individus de façonner des trajectoires individualisées. Cependant, les niveaux d'éducation attendus ne sont pas indépendants de l'influence de la catégorie socioprofessionnelle des

[*] Institut de recherche sur l'éducation (IREDU EA CNRS 7318 - université Bourgogne Franche-Comté)

[1] En outre, il y a beaucoup de *mission creep* (une manque de distinction entre les programmes des institutions postsecondaires différents, comme les universités et les colleges) et les attentes des étudiants peuvent être très similaires dans les institutions diverses (Doray *et al.*, 2009 ; Jones, 2009 ; Lehmann, 2009).

parents. D'autre part, l'effet est plus fort pour l'accès que pour la poursuite (Andres, 2009 ; Kamanzi, Doray, Bonin, Groleau, & Murdoch, 2010). Même si la « formation tout au long de la vie » est une réalité, les inégalités persistent et sont illustrées par des phénomènes comme le *Matthew effect* (les individus avec plus d'éducation font encore plus ; Rubenson & Desjardins, 2009 ; Rubenson, 2007).

1.2. Problématique

Bien que le système éducatif donne beaucoup d'options aux étudiants, il y a des avantages et désavantages inhérents aux différents types de trajectoires. Les études, souvent chères, obligent les étudiants à choisir entre deux options : travailler pendant des études prolongées ou faire un prêt étudiant. Mais les deux options présentent des risques (Beffy, Fougère & Maurel, 2009). Après que les individus soient entrés dans le marché du travail, ils ont toujours la possibilité de se réinscrire dans l'enseignement supérieur pour obtenir un diplôme plus élevé, en vue des avantages possibles (position plus haute, salaire augmenté). La flexibilité donne de la liberté, mais une liberté limitée et présentant un certain degré d'incertitude (Kerckhoff, 2001 ; Rosa, 1998).

Cette étude se focalise sur l'impact de ces multiples trajectoires sur la vie de ces individus dans ce contexte libéralisé. Existe-t-il des trajectoires qui mènent à des salaires plus hauts et une satisfaction dans la vie augmentée ? Les parcours « traditionnels » (ou « ordonnés »), sont-ils encore récompensés ? Est-il possible de prédire quels étudiants vont prendre une trajectoire ou une autre ? Quelles variables sont importantes (genre, catégorie socioprofessionnelle) ? En substance, la diversité des parcours améliore-t-elle les chances de réussite dans la vie ? Ces questions sur l'organisation biographique de l'éducation et du travail sont souvent négligées dans la littérature (Kerckhoff, 1995).

2. Méthodologie

2.1. Données utilisées

Les données utilisées dans cette étude ont été collectées dans le cadre du projet *Paths on Life's Way*, coordonné par la chercheuse principale, la professeure Lesley Andres du Department of Educational Studies de l'université de Colombie-Britannique, avec le support du BCCAT et du Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH). Un échantillonnage stratifié des individus diplômés de « *grade 12* » (l'année terminale d'école secondaire, d'âge 18 ans en général) en 1988 en Colombie-Britannique a été sélectionné et enquêté avec un questionnaire. Un an plus tard, un échantillon au jugé des individus diplômés et non-diplômés a été choisi pour les entretiens (Andres & Adamuti-Trache, 2008 ; Andres, 1993). Les critères de stratification étaient la participation postsecondaire (oui/non), la région géographique (ville/rural/éloigné), et l'éligibilité pour l'université (oui/« limite »/non) ; les groupes « à risque » et plus petits (éloigné, « limite ») ont été sur-échantillonnés. Depuis 1988, l'enquête a continué avec quatre vagues de questionnaires et entretiens simultanément, dans une approche « mixte » (Andres, 1993). En 2010, l'échantillon était de 574 individus pour les questionnaires et 24 pour les entretiens (Andres & Offerhaus, 2013 ; Andres, 2010). Des questions spécifiques sur le bien-être et le bonheur ont été ajoutées (Jongbloed & Andres, 2015).

2.2. Les analyses

Comme décrit ci-dessus, nous disposons de données mensuelles entre 1988 et 2010 pour 540 individus sur leurs activités éducatives et professionnelles, ainsi que des informations sur leurs situations familiales, leur expérience professionnelle, leurs aspirations, leurs attentes, leur bien-être, leurs passe-temps et bien d'autres (Andres & Wyn, 2010 ; Andres, 1993). Ces données permettent une analyse riche des trajectoires

éducatives et professionnelles, comme l'analyse séquentielle avec *optimal matching* (OM), choisie pour cette étude (Abbott & Tsay, 2000 ; MacIndoe & Abbott, 2014)[2]. Avec cette approche, le détail des biographies des individus pendant 22 ans peut être observé et analysé, ce qui est important pour cet échantillon : en effet, bien que 20 % des individus n'aient pas fait d'études postsecondaires immédiatement après l'école secondaire, en 1993 ce taux était de 7 %, et en 2010, 3 % (Andres, 2013). 30 % des individus avaient fait des études ou des formations postsecondaires entre 2003 et 2010, c'est-à-dire entre l'âge de 33 et 40 ans. Ces chiffres sont conformes à ceux des études sur l'éducation des adultes, et justifient le fait de regarder les trajectoires diverses des individus et pas seulement leurs diplômes les plus élevés (Rubenson, 2007).

Il est également possible, et c'est ce qui a été fait dans cette étude, de grouper les trajectoires pour trouver leurs similitudes (Han & Moen, 1999 ; Lin, 2013 ; McVicar & Anyadike-Danes, 2002). Cette deuxième étape rassemble les 540 séquences uniques en utilisant des analyses typologiques. Ces groupes sont justifiés avec les théories de la sociologie de l'éducation de deux familles: dans un premier temps, une approche située dans le paradigme du parcours de vie est adoptée (Bessin, 2009 ; Elder, 1994) pour conceptualiser les attributs des trajectoires, en employant notamment les principes de l'« étape de la vie » et de la « capacité » (ou « *agency* » ; Shanahan & Macmillan, 2008) afin de créer et justifier ces groupes.

D'autre part, la théorie de Kerckhoff (1995) sur le rôle des arrangements institutionnels dans le contexte éducatif (Kerckhoff, Raudenbush, & Glennie, 2001 ; Kerckhoff, 2001) est utilisée pour comprendre son impact sur les trajectoires individuelles. Cette perspective suggère que les parcours « non ordonnés » (avec des interruptions et des réorientations) puissent être la norme, et les inégalités diminuées, grâce aux diplômes différentiés et à la ségrégation entre le système éducatif et le marché du travail. Néanmoins, il est proposé que les parcours « ordonnés » puissent avoir des avantages, même si le système est flexible, en raison des forces normatives des collectivités fonctionnelles (Coleman, 1986, 1988). De plus, l'hypothèse que les effets des catégories socioprofessionnelles ne disparaissent pas dans ces conditions est émise.

Pour tester ces hypothèses susmentionnées, les groupes de trajectoires (les « classes ») sont examinés en lien avec le genre et la catégorie socioprofessionnelle en 1988, ainsi que les salaires, la construction de la vie familiale, et les mesures de bien-être en 2010. Les analyses de la variance (ANOVA) et les tests t (de Student) sont utilisés pour tester les différences par classement de composition de genre, de niveau d'éducation, de région géographique, et d'âge quand les individus avaient eu leur premier enfant. Les régressions des probits ordonnés sont utilisées pour les différences par classement dans les mesures du bien-être (sur les échelles Likerts). Enfin, les tests Mann-Whitney-Wilcoxon (MWW) sont utilisés pour comparer les salaires médians entres les classes. Toutes ces analyses ont été réalisées sous la version 12 de Stata (StataCorp, 2009).

[2] L'OM est fait avec « *oma* » en Stata (v. 12) en utilisant une matrice de coût de substitution théorique et en suivant le protocole surligné par Halpin (Halpin, 2014).

3. Résultats

3.1. Les trajectoires

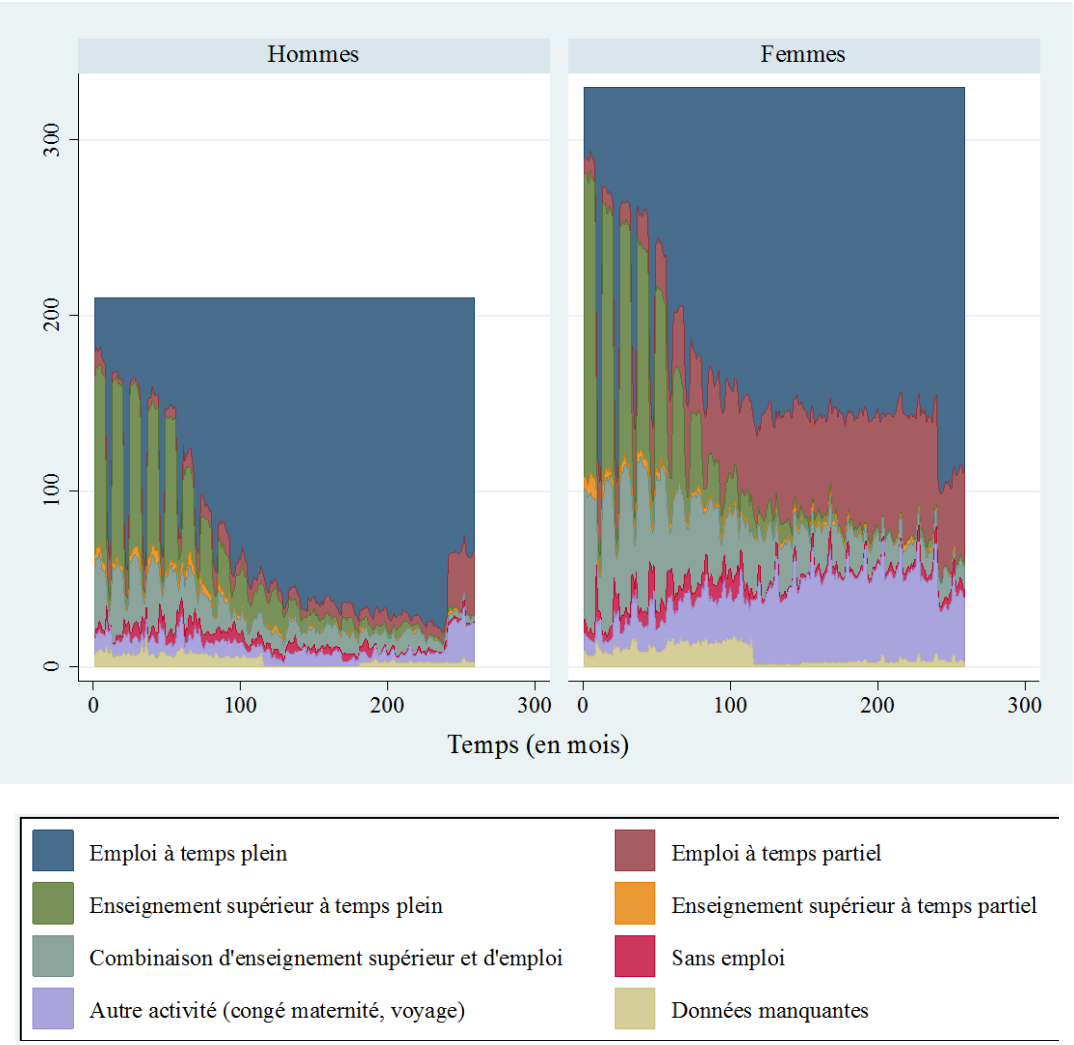
Cette étude est basée sur les études précédentes au sein du projet *Paths on Life's Way* et elle s'appuie sur ces résultats pour mieux comprendre spécifiquement comment les trajectoires éducatives-professionnelles entre les âges de 18 et 40 ans sont impactées par les variables individuelles et familiales, et comment, à leurs tours, elles impactent les accomplissements professionnels et psychologiques à 40 ans (Andres & Adamuti-Trache, 2008 ; Andres & Offerhaus, 2013 ; Andres & Wyn, 2010 ; Pullman & Andres, 2015). La richesse des données nous permet de construire un tableau nuancé des parcours scolaires et professionnels. Cette étude est unique puisque les résultats personnels divers sont considérés (bien-être, satisfaction) en lien avec les variables habituelles socioéconomiques, ainsi que les facteurs temporels et biographiques. L'objectif n'est pas simplement descriptif, il s'agit aussi de vérifier un ensemble d'hypothèses et notamment celle concernant l'existence d'une récompense persistante à opter pour un parcours « traditionnel » et « ordonné ».

Kerckhoff (2001) propose d'examiner les trajectoires de transition entre l'éducation et le travail à quatre étapes : la fin des études secondaires, la continuation dans l'éducation postsecondaire (ou pas), les études qui peuvent suivre l'entrée dans le marché de travail, et les tendances de l'emploi dans les premières années de travail. Les individus de cet échantillon ont tous achevé leurs études secondaires, mais ils se différencient selon les trois derniers critères, provoqué par leurs propres préférences et occasions diverses, ainsi que les possibilités structurées par les arrangements institutionnels éducatifs. L'organisation du système éducatif de Colombie-Britannique maximise les choix des étudiants, avec peu de stratification, peu de standardisation, et un faible degré de professionnalisation (Jones, 2009 ; Pechar & Andres, 2011 ; Pullman & Andres, 2015). Généralement, malgré la grande diversité d'institutions, les études se terminent par un groupe de diplômes restreint, et la licence (ou *bachelor's degree*) est souvent nécessaire pour les autres études, à l'université ou les études techniques/appliquées (le *backward flow* ou reflux de l'université aux études vocationnelles). Par conséquent, quatre années d'études sont fréquemment la condition pour une spécialisation supplémentaire. Ces tendances émergent aussi dans les processus sociaux, avec les attentes des éventuels employeurs, des familles et des cercles sociaux.

Les données mensuelles sont définies par des situations possibles, les « états », qui incluent huit options (voir la légende de la Figure 1) ; ces états sont relatifs à la vie éducative-professionnelle des individus. Les analyses OM permettent d'examiner les parcours de différentes manières : par individu, par distribution dans tout l'échantillon, et par classement. Des thèmes parmi les individus sont distingués dans les données par distribution (voire proportion) des « chronogrammes » ; d'autre part, des nuances individuelles sont visualisées dans les « tapis » (ou *index plots*). En premier lieu, les thèmes parmi les hommes et femmes sont illustrés (voir Figure 1).

Figure 1

CHRONOGRAMMES DES DISTRIBUTIONS DES ÉTATS DES HOMMES ET DES FEMMES



Note : l'effectif figure en ordonnée. La légende ci-dessus s'applique à toutes les figures suivantes.

Les individus suivent, pour la plupart, un parcours éducatif ordonné dans les 5 premières années après la remise des diplômes secondaires ; la majorité suit des études à temps plein et travail à temps plein durant les étés. Mais il y a aussi presque une moitié qui combine enseignement supérieur et emploi, réalise d'autres activités (comme voyager), ou qui transite immédiatement à un emploi à temps plein. Après ces cinq premières années, la majorité travaille à temps plein, mais il y a toujours des individus qui continuent ou ont repris leurs études, et il y a une partie considérable qui se consacre à d'autres activités, comme les voyages ou le congé maternité. On voit clairement qu'il y a des différences entre les hommes et les femmes : ces dernières, par exemple, occupent beaucoup plus d'emplois à temps partiel. Mais un changement 20 ans après le lycée est également observé : il y a un peu plus d'hommes qui prennent un emploi à temps partiel et un peu plus de femmes qui travaillent à temps plein. L'équilibre des rôles de genre semble changer autour de la quarantaine ; les femmes qui ont mis leurs carrières de coté pendant qu'elles ont fondé une famille peuvent choisir de se consacrer à leurs carrières quand les enfants sont plus grands ou quand leurs propres priorités changent avec l'âge ou le cadre social (Esping-Andersen, 2009).

3.2. Les classements

La deuxième partie de ces analyses groupe les individus dans quatre classes en utilisant les analyses de Cluster avec la méthode Wards[3]. Alors que chaque trajectoire est unique (*n*=540), des points communs émergent entre les individus au sein de l'éducation postsecondaire, dans les études qui suivent l'entrée dans le marché de travail et dans les premières années de travail.

Une solution à quatre classes a été choisie car ces classes évoluent différemment à chaque étape de la vie montrée. La première classe est constituée des individus ayant une trajectoire nette de transition d'école secondaire au postsecondaire à temps plein suivi d'un emploi à temps plein sans interruption. La deuxième classe est composée des individus accordant peu d'importance aux études supérieures et donc passent plus ou moins directement de l'école secondaire au travail. Certains individus ne semblent pas finir leurs études définitivement, et restent dans une étape d'incertitude pendant dix ou quinze ans ; ils constituent la troisième classe. Enfin, un grand nombre de femmes ayant une trajectoire nette, avec des études à temps plein, évoluent vers des carrières marquées par l'emploi à temps partiel et d'autres activités (la Classe 4).

Ces trajectoires paraissaient choisies avec une perspective raisonnée et volontaire – les individus qui ne font pas d'études postsecondaires n'accordent pas de valeur ou d'utilité aux études, et les individus qui ne se focalisent pas sur leurs carrières accordent plus de valeur à leurs familles et leurs enfants (dans leurs réponses aux questionnaires en 1988 et 2010). Ces parcours montrent la capacité des individus à construire leurs propres vies, même si les effets de préférences adaptatives sont toujours possibles (Nussbaum, 2011).

En observant les classes avec les chronogrammes (voir Figure 2), les quatre classes distinguent : la Classe 1, avec un fort engagement dans l'éducation et le travail à temps plein dans un parcours « traditionnel » et « ordonné » ; la Classe 2, avec un fort engagement dans le travail mais très peu d'engagement dans l'éducation ; la Classe 3, avec un fort engagement dans l'éducation mais sous une forme longue et interrompue ; et la Classe 4, qui ressemble à la troisième mais avec un peu moins d'engagement dans l'éducation et un engagement dans le travail qui est dominé par le temps partiel et les autres activités[4]. Les mêmes tendances sont illustrées dans les trajectoires « typiques » (ou *medoids*) pour chaque classe (voir Figure 3). À ce stade de l'analyse, de nouvelles questions apparaissent : existe-t-il des différences entre ces groupes en 2010 ? Et si oui, de quelle nature sont-elles ? Une trajectoire ou l'autre, améliore-t-elle les chances de réussite dans la vie ?

[3] L'OM était fait avec une matrice de coût de substitution théorique (les coûts entre 0 et 4), utilisée pour calculer les différences entre les trajectoires, et qui est disponible sur demande. Les coûts « *indel* » utilisés étaient 1.5 (MacIndoe & Abbott, 2014). Enfin, les scores de différence sont issus de la matrice traitée par la méthode de classification de Ward.

[4] On voit ces thèmes avec toutes les nuances individuelles dans les tapis par classement dans le Figure 4.

Figure 2

CHRONOGRAMMES DES DISTRIBUTIONS DES ÉTATS DES INDIVIDUS PAR CLASSEMENT

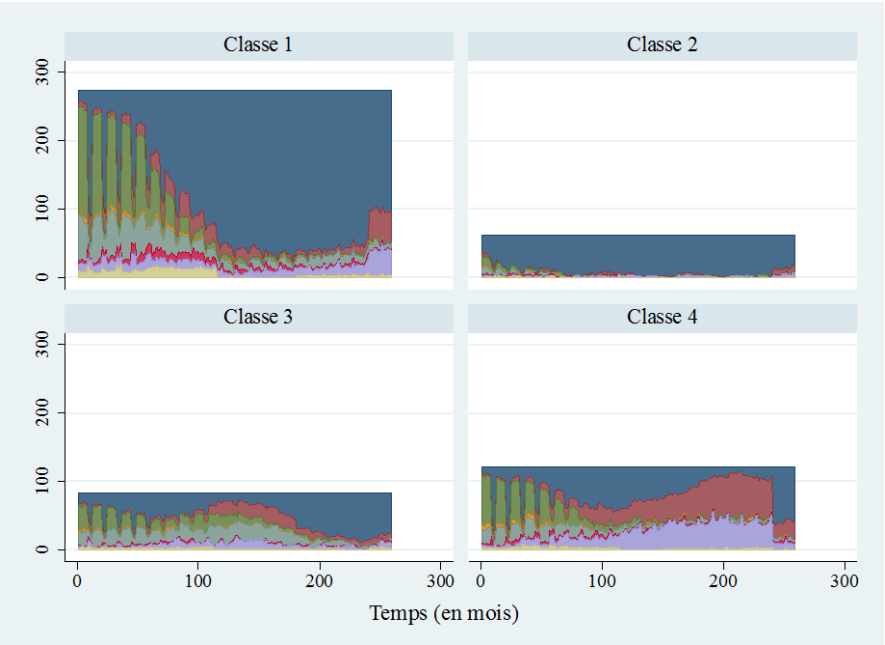
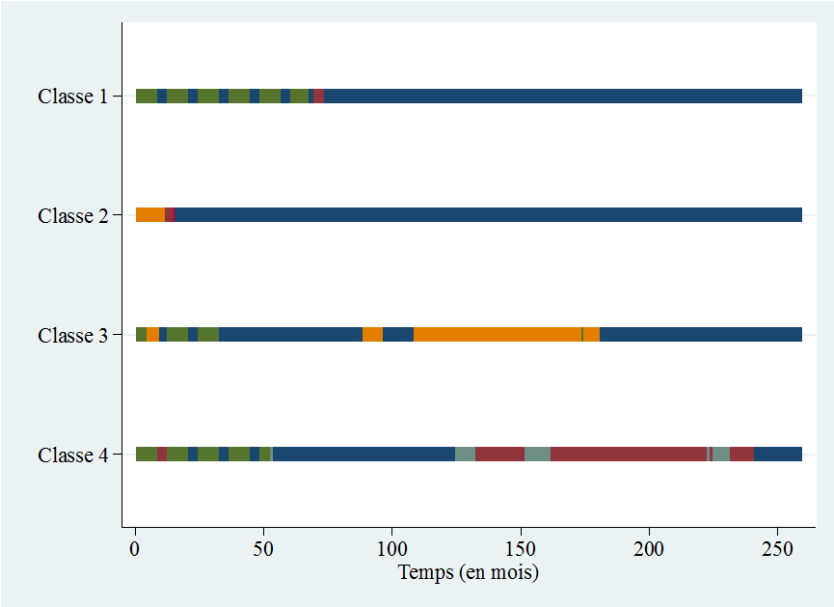


Figure 3

TAPIS DES TRAJECTOIRES DES MEDOIDS PAR CLASSEMENT



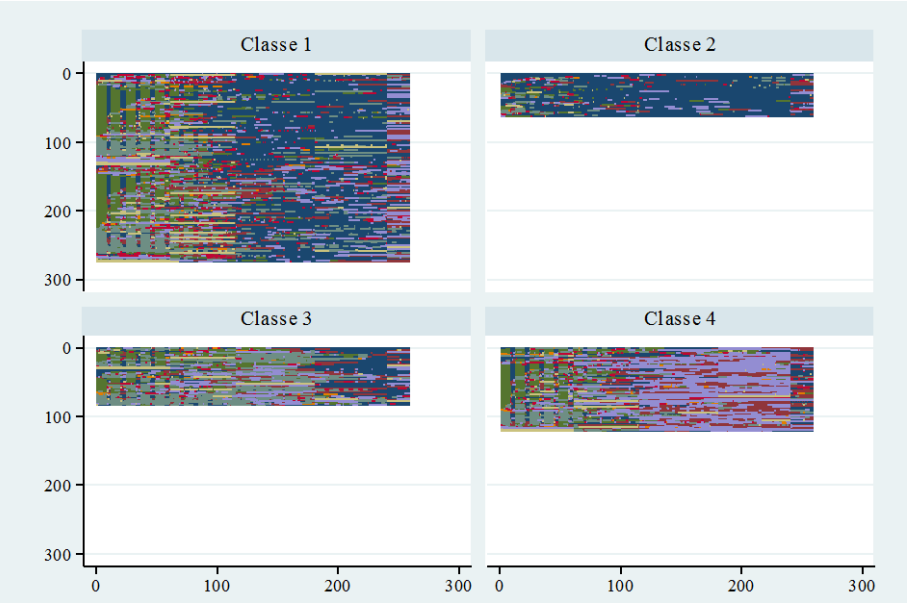
3.2.1. Les coûts et les avantages

La première classe d'individus (*n*=274), avec des vies bien ordonnées, est composée de 52 % de femmes et présente des salaires significativement plus élevés que les trois autres classes : le salaire médian annuel est de 74 380 $ CA par an (bruts) alors que celui de la deuxième classe est de 62 400 $, celui de la troisième est de 55 200 $, et celui de la quatrième est de 36 000 $. Les individus ont des niveaux d'éducation élevés : 65 % d'entre eux ont un diplôme d'universitaire (minimum licence). Ils ont leur premier enfant significativement plus tard que les trois autres classes, à 32 ans en moyenne (et en médiane). Toutefois, leur satisfaction dans la vie, dans leur travail, avec leur budget, et avec leur famille n'est pas plus élevée que celle des autres classes[5].

Par contraste, la deuxième classe (*n*=62) a passé la grande majorité du temps entre 1988 et 2010 au travail à temps plein (plus de 19 ans en moyenne). Cette classe est composée de 58 % d'hommes. S'ils sont satisfaits du temps passé au travail, ils le sont moins pour leur niveau de scolarité. Seul 3 % d'entre eux possèdent un diplôme universitaire ; ils ont fait, en moyenne, seulement un an d'études postsecondaires (mais 61 % des individus ont un diplôme d'un college ou école technique). De plus, leurs épouses sont généralement d'un niveau d'éducation plus élevé qu'eux en comparaison des autres classes. Leurs salaires sont significativement moins hauts que celui des individus de la première classe, mais plus élevés que la quatrième classe. Ils ont fondé leur famille plus tôt : en moyenne, ils ont eu leur premier enfant à 28 ans (et 27 ans en moyenne lorsque l'on observe que les femmes dans cette classe).

Figure 4

TAPIS DES TRAJECTOIRES PAR CLASSEMENT DANS L'ORDRE DE GENRE



Note : les tapis sont dans l'ordre de genre (les hommes au-dessus et les femmes en dessous). Chaque ligne représente un individu.

[5] Les différences entre les classes sont évaluées à $p \leq 0.05$, et sans et avec contrôles pour le genre dans les régressions (les divergences sont mentionnées quand applicables).

La troisième classe (*n*=83) est la plus scolarisée – les individus ont fait en moyenne sept ans d'études postsecondaires et 75 % ont un diplôme d'université (minimum licence). Cette classe est composée de 64 % de femmes. Leur salaire en 2010 est moins important que celui de la première classe et leur satisfaction par rapport au budget et au travail est moindre (bien qu'ils aient le revenu familial annuel net le plus élevé de toutes les classes). En moyenne, ils ont eu leur premier enfant à 30 ans (à 29 ans quand on ne considère que les femmes). En comparaison avec des autres classes, ces individus ont fait plus d'études en combinant un emploi (4 ans en moyenne) et ils sont restés dans l'enseignement supérieur considérablement plus longtemps. En outre, la probabilité qu'ils reviennent à l'éducation supérieure après leur entrée sur le marché du travail est plus importante (entre 100 et 200 mois sur la Figure 2, soit entre 8 et 17 ans après avoir terminé les études secondaires). Leurs longs parcours éducatifs sont cohérents avec la théorie de « l'émergence de l'âge adulte » (ou *emerging adulthood* ; Arnett, 2000). Les études postsecondaires allongées peuvent être l'occasion d'explorer plusieurs directions possibles dans la vie, sans trop de pression normative au début de la vingtaine (ou même chez les jeunes adultes d'une trentaine d'années). Les individus peuvent essayer ou expérimenter divers types de travail dans cette étape de la vie, et peuvent également continuer indéfiniment dans cette voie (Kerckhoff, 2001). Cependant, l'allongement ou l'extension de cette expérience peut avoir un coût budgétaire et émotionnel, comme l'illustre la Classe 3.

La quatrième classe (*n*=121) est composée de 90 % de femmes, dont 63 % possèdent un diplôme universitaire. Elles ont fait en moyenne le même nombre d'années d'études que la première classe, mais elles ont travaillé beaucoup plus à temps partiel (cinq ans en moyen) et elles ont consacré beaucoup plus de temps aux autres activités (quatre ans en moyenne). Leurs salaires sont significativement moins importants que les autres classes : en médiane, 36 000 $ CA par an (brut) en comparaison avec 74 380 $ pour la première, 62 400 $ pour la deuxième, et 55 200 $ pour la troisième. Néanmoins, elles sont significativement plus heureuses, plus satisfaites de leur vie personnelle et familiale, ainsi que de leur vie en général ; elles sont également plus satisfaites de la quantité de temps qu'elles passent au travail et de leurs finances que la première classe (leur revenu familial annuel net est pourtant le même que la première et la deuxième classe en médiane). Elles ont en moyenne leur premier enfant plus tôt que les individus de la première et la troisième classe, mais plus tard que les individus de la deuxième classe, soit 29 ans en moyenne (et médiane).

3.2.2. Les indicateurs

Les différences entre les classes sont très probablement liées non seulement aux trajectoires elles-mêmes, mais également aux caractéristiques des individus de chaque classe. Par exemple, les parents des individus dans la Classe 2 ont des niveaux d'éducation inférieurs aux autres classes et ces individus viennent, le plus souvent, de régions géographiques éloignées. En revanche, les trois autres classes sont très similaires en ce qui concerne la catégorie socioprofessionnelle des parents et l'origine géographique. Plus de 80 % des individus dans chacune de ces trois autres classes viennent de familles où le parent le plus éduqué (souvent le père pour ces individus) possède un diplôme postsecondaire et dont 36 % ont un diplôme d'université, alors que 64 % des parents des individus de la seconde classe ont une diplôme postsecondaire, et seulement 10 % ont un diplôme d'université.

Les individus de la deuxième classe se distinguent également par le fait qu'ils avaient des aspirations et des attentes éducatives significativement plus faibles en 1989 (un an après *grade 12*) que les autres classes. En moyenne, ces individus ont souhaité plus d'éducation (leurs aspirations) qu'ils ne le pensaient possible (leurs attentes), ce qui n'était pas le cas des autres classes. En revanche, en 1989, ces individus avaient des croyances relatives à l'éducation supérieure moins positives que les individus des autres classes : ils étaient significativement moins susceptibles que les autres d'avoir déclaré que l'éducation postsecondaire aide à devenir plus éduqué, à avoir un salaire plus élevé, puissent fournir des opportunités de loisirs et d'activités sociales et contribuer à élargir leur choix en matière d'emploi (et ces perspectives

restent les mêmes en 2010). Si bien que leurs choix éducatifs puissent faire preuve de la capacité (ou *agency*), ils peuvent aussi cacher des préférences adaptatives (Nussbaum, 2011), ou des opinions formées par les circonstances dépourvues de choix, façonnées dans l'enfance, au lycée, ou encore après lors des échecs possibles au cours de leurs premières années universitaires.

La quatrième classe se distingue par sa composition en grande majorité féminine. Leur satisfaction plus haute dans la vie peut être liée à ce fait, dû à la satisfaction moyenne plus élevée des femmes en général (Stevenson & Wolfers, 2009). Cependant, les femmes de cet échantillon ne montrent pas cette tendance en 2010 (les tests t de Student et les régressions ne montrent aucun lien entre le genre et le bonheur ou la satisfaction dans la vie). Les différences paraissent donc liées aux autres variables, comme le revenu, le niveau d'éducation, la situation familiale, les conditions de travail, et tout ce qui est compris dans les trajectoires professionnelles-éducatives. Ces constats corroborent celles de Stevenson et Wolfers (2009), qui ont trouvé que les modes de vie et les carrières des femmes se rapprochent récemment de celles des hommes, avec des répercussions négatives sur la santé mentale des femmes (ce qui entraîne des différences diminuées sur les mesures de bien-être).

Le faible engagement dans un emploi à temps plein illustré par cette classe est typiquement « féminine-traditionnelle ». Mais une différence prononcée à vingt ans est révélée dans les chronogrammes (voir Figure 2) : les individus de la Classe 4 sont plus engagés dans un travail à temps plein, et les individus de la Classe 1 un peu moins. Les chronogrammes par genre (voir Figure 1) montrent que ce changement concerne aussi les hommes. Conformément à la théorie d'Esping-Andersen d'une révolution incomplète, les rôles de genre et les rôles des individus dans leurs familles sont encore en flux autour de la quarantaine. Les carrières des femmes dans cette classe peuvent être simplement retardées et non abandonnées. Cela peut aussi être lié au fait que ces femmes ont saisi des opportunités d'éducation au cours de la trentaine (voir Figures 2 et 3). L'évolution constante de leur carrière donnera plus d'informations sur leurs capacités à construire cette seconde phase d'emploi.

4. Conclusions

4.1. Discussion

En considérant l'intégralité des résultats de ces analyses, plusieurs conclusions émergent : premièrement, bien que le système éducatif de Colombie-Britannique autorise diverses trajectoires, la majorité des individus de l'échantillon (51 %) se regroupe dans un type de trajectoire plus ou moins « ordonné » et « traditionnel » (cela étant dit, chaque trajectoire est unique parmi les autres). Par ailleurs, les individus de cette classe gagnent des salaires plus élevés en médiane que ceux des autres classes. Néanmoins, ils ne sont pas plus heureux ou satisfaits que les autres. En fait, la classe avec le niveau de satisfaction déclarée le plus élevé (la Classe 4, soit 22 % de l'échantillon) compte les individus avec les carrières les moins organisées et les salaires les moins élevés. Par conséquent, en revenant à la question « Une trajectoire ou l'autre, améliore-t-elle les chances de réussite dans la vie ? », il est évident que ceci dépend de notre définition de réussite de manière décisive. Parmi une grande partie des individus de cette enquête, le bonheur est la mesure la plus valorisée (Jongbloed & Andres, 2015).

Les quatre parcours « idéal-typiques » illustrés dans le Figure 4, qui sont aussi les trajectoires réelles des individus, montrent que la diversité au sein du système éducatif offre également la possibilité de parcours variés. Toutefois, nous conclurons que les systèmes « ouverts » avec beaucoup d'options n'effacent ni les effets de catégorie socioprofessionnelle et d'origine géographique, ni ceux de genre. La classe avec les résultats les moins positifs, c'est-à-dire la Classe 2, montre que les facteurs classiques d'inégalité jouent encore dans ce cadre. Il est plus probable que les individus avec les parents moins scolarisés soient eux-mêmes moins scolarisés que la moyenne (Andres, 2009). La « machine de tri » s'applique encore dans

une certaine mesure (Kerckhoff, 2001), en dépit des divers choix de trajectoires. Ces inégalités peuvent être liées aux coûts financiers différenciés des institutions et aux défis particuliers des contextes géographiques (les endroits éloignés, par exemple) en Colombie-Britannique, même si des choix de proximité et accessibles existent de plus en plus (Doray *et al.*, 2009).

De futures recherches sont nécessaires pour explorer davantage si ces quatre classements de trajectoires s'appliquent dans les autres provinces du Canada et dans d'autres pays avec des systèmes d'éducation supérieure libéralisés et de type « quasi-marchés ». En outre, les comparaisons internationales entre des pays aux divers systèmes éducatifs peuvent montrer si ces classements diffèrent entre les systèmes éducatifs, comme présumé ici. Enfin, ces données et résultats provoquent toujours plus de questions pour de nouvelles analyses à l'avenir, par exemple, sur les positions et formations au travail, ainsi que les avantages dont disposent, des individus de classes distinctes.

4.2. Limites

Bien que les résultats ne soient pas forcément généralisables à un pays comme la France aussi différent à l'égard du système éducatif, ils peuvent être transférés dans des contextes plus similaires (les autres pays anglo-saxon ou les systèmes éducatifs de l'« intégration à la carte », Mons, 2007). De plus, ces conclusions donnent un aperçu des effets possibles (positifs et négatifs) des changements globaux néolibéraux et décentralisés dans les systèmes éducatifs. Elles mettent en question les meilleurs parcours pour atteindre le double-objectif de l'égalité et de l'efficacité au sein des systèmes éducatifs, en examinant l'impact empirique de trajectoires scolaires et professionnelles variées sur les chances de réussite dans la vie.

Bibliographie

Abbott A. & Tsay A. (2000), « Sequence Analysis and Optimal Matching Methods in Sociology : Review and Prospect »,*Sociological Methods & Research*, 29(1), 3-33.

Andres L. (1993), *Paths on Life's Way : Destinations, determinants, and decisions in the transition from high school.* Unpublished doctoral dissertation, University of British Columbia (UBC).

Andres L. (2009), « The Cumulative Impact of Capital on Dispositions Across Time : A Fifteen Year Perspective of Young Canadians », in *Quantifying Theory, Pierre Bourdieu* (p. 75-88).

Andres L. (2010), « La dynamique des études, du travail et de la famille. Quels destins pour les étudiants du postsecondaire ? (New pathways to what ? The dynamics of education, work, and family.) », *Éducation et Sociétés*, 26(2), p. 45-69.

Andres L. (2013), « No Credential ? Post-Secondary Participation and Life Activity Patterns of the Class of '88 »,Vancouver, British Columbia.
retrieved from http://www.bccat.ca/research/projects/paths

Andres L. & Adamuti-Trache M. (2008), « Life-course transitions, social class, and gender : a 15-year perspective of the lived lives of Canadian young adults », *Journal of Youth Studies*, 11(2), p. 115-145.

Andres L. & Offerhaus J. (2013), *Customized Livesl ? Multiple Life Course Activities of the Class of '88 Over 22 Years*. Vancouver, British Columbia.

Andres L. & Wyn J. (2010), *The making of a generation : The children of the 1970s in adulthood.* Toronto, Ontario, University of Toronto Press.

Arnett J. J. (2000), « Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties », *The American Psychologist*, 55(5), p. 469-480.

B.C. P. (2015), Ministry of Advanced Education. *Degree Authorization*. retrieved from http://www.aved.gov.bc.ca/degree-authorization/welcome.htm

BCCAT. (2015), « BCtransferguide.ca : Discover your options », *British Columbia Council on Admissions and Transfer*. retrieved from http://www.bctransferguide.ca

Beffy M., Fougère D. & Maurel A. (2009), « L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires », *Economie et Statistique*, 422, p. 31-50.

Bessin M. (2009), « Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique », *Informations Sociales*, 156(6), p. 12-21.

CMEC. (2007), *Ministerial Statement on Quality Assurance of Degree Education in Canada*. Ottawa, Ontario, Canada.
retrieved from http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/95/QA-Statement-2007.en.pdf

Coleman J. S. (1986), « Social Theory, Social Research, and a Theory of Action », *American Journal of Sociology*, 91(6), 1309.

Coleman J. S. (1988), « Social Capital in the Creation of Human Capital », *American Journal of Sociology*, 94(s1), S95.

Doray P., Comoe É., Trottier C., Picard F., Murdoch J., Laplante B., … Bourdon S. (2009) *Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien. Note 4 : Projet Transitions*. Montréal Québec.

Elder, G. H. (1994) Time, Human Agency, and Social Change : Perspectives on the Life Course », *Social Psychology Quarterly*, 57(1), p. 4-15.

Esping-Andersen G. (2009), *The Incomplete Revolution : Adapting to Women's New Roles*. Cambridge, UK, Polity Press.

Fisher D., Rubenson K., Jones G. & Shanahan T. (2009), « The political economy of post-secondary education : a comparison of British Columbia, Ontario and Québec », *Higher Education*, 57, p. 549-566.

Halpin B. (2014), *SADI : Sequence Analysis Tools for Stata* (No. WP2014-03), retrieved from http://www3.ul.ie/sociology/pubs/wp2014-03.pdf

Han S. & Moen P. (1999), « Clocking Out : Temporal Patterning of Retirement », *American Journal of Sociology*, 105(1), p. 191-236.

Jones G. (2009), « Sectors, institutional types and the challenges of shifting categories : A Canadian commentary », *Higher Education Quarterly*, 63(4), p. 371-383.

Jongbloed J. & Andres L. (2015), « Elucidating the constructs happiness and wellbeing : A mixed-methods approach », *International Journal of Wellbeing*, 5(3), p. 1-20.

Kamanzi P. C., Doray P., Bonin S., Groleau A. & Murdoch J. (2010), « Les étudiants de première génération dans les universités : l'accès et la persévérance aux études au Canada », *Revue Canadienne D'enseignement Supérieur (SCÉES)*, 40(3), p. 1-24.

Kerckhoff A. C. (1975), « Patterns of Educational Attainment in Great Britain », *American Journal of Sociology*, 80(6), p. 1428-1437.

Kerckhoff A. C. (1995), « Institutional Arrangements and Stratification Processes in Industrial Societies », *Annual Review of Sociology*, 21, p. 323-347.

Kerckhoff A. C. (2001), « Education and Social Stratification Processes in Comparative Perspective », *Sociology of Education*, 74(1), p. 3-18.

Kerckhoff A. C., Raudenbush S. W. & Glennie E. (2001), « Education, Cognitive Skill, and Labor Force Outcomes », *Sociology of Education*, 74(1), p. 1-24.

Kirby D. (2007), « Reviewing Canadian Post-Secondary Education : Post-Secondary Education Policy in Post-Industrial Canada », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 65(65), p. 1-24. retrieved from http://umanitoba.ca/publications/cjeap/pdf_files/kirby.pdf

Kirby D. (2011), « Strategies for widening access in a quasi-market higher education environment : Recent developments in Canada », *Higher Education*, 62(3), p. 267-278.

Lehmann W. (2009), « University as vocational education : working-class students' expectations for university », *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), p. 137-149.

Lin Q. (2013), « Lost in Transformation ? The Employment Trajectories of China's Cultural Revolution Cohort », *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 646 (March 2013), p. 172-193.

MacIndoe H. & Abbott A. (2014), « Sequence Analysis and Optimal Matching Techniques for Social Science Data », In *Handbook of Data Analysis*. Sage Publications, Inc.

McVicar D. & Anyadike-Danes M. (2002), « Predicting successful and unsuccessful transitions from school to work by using sequence methods », *Journal of the Royal Statistical Society, Series A (Statistics in Society)*, 165(2), p. 317-334.

Mons N. (2007), *Les nouvelles politiques éducatives : la France fait-elle les bons choix ?* Paris, Presses universitaires de France.

Nussbaum M. C. (2011), *Creating Capabilities : The Human Development Approach*. Cambridge, Massachusetts, The Belknap Press of Harvard University Press.

Pechar H. & Andres L. (2011), « Higher-Education Policies and Welfare Regimes : International Comparative Perspectives », *Higher Education Policy*, 24(1), p. 25-52.

Pullman A. & Andres L. (2015), « Two sides of the same Coin ? : Applied and General Higher Education Gender Stratification in Canada », *Comparative Social Research*, 31 (Comparative studies of gender segregation in vocational education and training (VET)).

Rosa H. (1998), « On Defining the Good Life : Liberal Freedom and Capitalist Necessity », *Constellations*, 5(2), p. 201-214.

Rubenson K. (2007), « Adult Learning in Canada in an International Perspective », In L. Servage & T. Fenwick (Eds.), *Learning In Community : Proceedings of the joint international conference of the Adult Education Research Conference (AERC) and the Canadian Association for the Study of Adult Education (CASAE)* (p. 529-534), Vancouver, British Columbia.

Rubenson K. & Desjardins R. (2009), « The Impact of Welfare State Regimes on Barriers to Participation in Adult Education : A Bounded Agency Model », *Adult Education Quarterly*, 59(3), p. 187-207.

Shanahan M. J. & Macmillan R. (2008), « The life course as a paradigm », in *Biography and the Sociological Imagination : Contexts and Contingencies.*

Shanahan T. & Jones G. A. (2007), « Shifting roles and approaches : government coordination of post-secondary education in Canada, 1995-2006 », *Higher Education Research & Development*, 26(1), p. 31-43.

StataCorp. (2009), Stata Statistical Software : Release 11. College Station, TX, StataCorp LP.

Stevenson B. & Wolfers J. (2009), « The Paradox of Declining Female Happiness », *American Economic Journal, Economic Policy*, 1(2), p. 190-225.

Verdier É. (2008), « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et Sociétés*, 40(1), p. 195-225.

Verdier É. (2010), « Les dispositifs d'orientation en Europe : Comment concilier vocation, autonomie et protection des individus ? » *Les Sciences de L'éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 43(2), p. 109-132.

Formation professionnelle : le « choix » de l'alternance
L'exemple du canton de Genève

Rami Mouad, François Rastoldo**

Au secondaire II (niveau de CITE 3[1]), la formation professionnelle occupe en Suisse une place prépondérante puisqu'elle certifie environ 8 diplômés sur 10 (calculé d'après OFS, 2015a). Le certificat fédéral de capacité (CFC) est le diplôme standard qui couronne la formation professionnelle après 3 ou 4 ans de formation selon les métiers[2]. Le CFC peut s'obtenir soit dans le cadre d'un apprentissage dual (alternance entre école professionnelle et entreprise), soit à plein temps dans une école professionnelle. Dans les deux cas, le diplôme délivré est identique. L'entrée en école professionnelle est régulée par des exigences scolaires et, en cas de places limitées, par des tests d'entrée. L'entrée en apprentissage dual fonctionne quasiment comme le marché du travail. Le futur apprenti doit être engagé par une entreprise qui va assurer une grande partie de sa formation. En Suisse, l'apprentissage est dans environ 9 cas sur 10 effectué en mode dual (OFS, 2015b), l'alternance étant traditionnellement ancrée dans le système de formation. Elle fait d'ailleurs régulièrement l'objet de politiques publiques visant à la promouvoir, car elle est considérée comme facilitant l'accès des jeunes à l'emploi et régulant mieux l'offre de formation aux besoins des entreprises (DEFR, 2013).

Genève est un cas un peu particulier : la formation professionnelle est moins répandue (environ 50 % des diplômés), au profit de formations généralistes. De surcroit, elle est plus fréquemment dispensée en école professionnelle à plein temps (30 % des cas à Genève vs 10 % au niveau Suisse ; OFS, 2015b). Cette différence s'explique en partie par le contexte du marché de l'emploi. Genève est un canton essentiellement urbain et tourné vers le secteur tertiaire (à 83 % ; OCSTAT, 2014), le marché du travail est assez tendu, avec un taux de chômage supérieur d'environ 2 points à celui de la Suisse (SECO, 2014) et exigeant en termes de qualifications. En effet, environ 45 % des emplois sont occupés par des personnes possédant un niveau de formation tertiaire (SRED, 2010) et la part que représentent les apprentis (en EPT) dans les entreprises du canton, environ 2 %, est moins élevée qu'au niveau suisse (5 % ; OFS, 2015c). C'est le signe d'un marché du travail qui demande des qualifications souvent supérieures au niveau secondaire II, d'entreprises peu habituées au système d'apprentissage dual, notamment lorsqu'il s'agit d'entreprises étrangères assez présentes à Genève et/ou qui fonctionnent dans une autre langue que le français, ce qui limite singulièrement l'embauche d'apprentis sortant de l'école obligatoire[3]. Au niveau du système de formation genevois, environ deux tiers d'une cohorte optent, en fin d'obligation scolaire, pour la filière généraliste ayant le plus haut degré d'exigence (le gymnase), ce qui induit davantage de diplômés d'une formation généraliste et de nombreuses réorientations durant le secondaire II (généralement des filières généralistes vers les filières professionnelles) (Rastoldo et Mouad, 2015). Parallèlement, les écoles professionnelles ont développé des capacités d'accueil

[*] Service de la recherche en éducation (SRED) du département de l'Instruction publique de la culture et du sport du canton de Genève.

[1] Correspondant en France au second cycle de l'enseignement secondaire.

[2] D'autres diplômes professionnels existent : l'attestation de formation professionnelle (AFP) à un niveau plus élémentaire, et la maturité professionnelle (après le CFC) qui permet l'accès aux hautes écoles spécialisées (niveau de CITE 5).

[3] À cet égard un CFC bilingue français/anglais est mis en place depuis 2013 dans le canton de Genève.

importantes et dans un grand nombre de métiers, comparativement au reste du pays, pour proposer des formations professionnelles se déroulant à plein temps en école.

Ce plus grand équilibre entre apprentissage dual et à plein temps en école fait du canton de Genève un contexte particulièrement intéressant pour analyser les raisons qui structurent l'orientation des jeunes des filières professionnelles vers l'un ou l'autre des modes d'apprentissage. En se basant sur la population des jeunes qui ont obtenu un CFC en 2013 (cf. données), il s'agit de mettre en évidence les éléments qui sont susceptibles d'expliquer le choix, mais aussi les contraintes qui conduisent les jeunes vers une formation professionnelle duale, respectivement à plein temps en école, qu'il s'agisse de caractéristiques sociales (genre, statut migratoire par exemple), scolaires (niveau scolaire, éléments du parcours de formation), contextuelles (offre de la formation) ou d'éléments de choix d'orientation (raisons du choix relatées par les diplômés). Il s'agit également d'observer, comparativement au mode d'apprentissage, ce que font les jeunes titulaires d'un CFC 18 mois après le diplôme. Poursuivent-ils leur formation, intègrent-ils le marché du travail et dans quelles conditions ?

1. Orientation et parcours de formation

Administrativement, la plupart des systèmes de formation, et notamment celui du canton de Genève, sont organisés de manière à prévoir une phase d'orientation, fondée en principe sur l'articulation du choix des jeunes et de leur niveau scolaire, essentiellement à la fin du secondaire I (CITE 2), qui doit déboucher sur une voie de formation que le jeune est invité à parcourir d'une manière linéaire durant sa formation secondaire II (CITE 3), jusqu'à l'obtention d'une certification. Dans les faits, cet ordonnancement est beaucoup moins clair.

Le processus d'orientation et le parcours de formation après l'école obligatoire sont davantage imbriqués que successifs. En effet, l'orientation des jeunes est influencée par le jeu complexe des facteurs institutionnels et conjoncturels en interaction avec les stratégies des acteurs ou groupes d'acteurs (Reuchlin, 1971), produisant des parcours de formation qui ne correspondent pas toujours à ceux qui sont institutionnellement prévus. Chaque segment de formation peut amener à reposer la question de l'orientation en fonction de la réussite ou de l'échec scolaire à un moment donné et d'un nouveau faisceau de possibilités qui se recompose (Berthelot, 1993). Les étapes du processus d'orientation, qui vont d'une exploration imprécise à l'accomplissement effectif de la formation en passant par la consolidation des choix et la recherche d'une place de formation (Herzog, Neuenschwander et Wannack, 2006), peuvent être largement remises en question durant le parcours de formation, notamment en cas d'échec, et renvoyer le processus d'orientation à une phase initiale (Stalder, 2012). Ainsi le processus d'orientation est une dynamique largement itérative mue par la maturation des choix et l'évolution des contraintes externes, le parcours de formation devenant également le parcours d'orientation (Coinaud et Vivent, 2010).

La temporalité de l'orientation des jeunes ne coïncide donc pas nécessairement avec celle prévue par l'institution, notamment en raison des stratégies d'orientation des jeunes (Dubet, 1994). Ainsi ceux qui peuvent être les arbitres de leurs choix (parce que leurs performances scolaires le permettent) privilégient souvent dans un premier temps (directement après le secondaire I) une orientation généraliste, qu'ils ont le sentiment de maîtriser, mais peu articulée à un projet précis. Ils s'orientent ainsi de manière à pouvoir continuer l'exploration d'un projet, en cultivant encore une certaine indétermination, sans avoir fait au préalable de choix décisifs. À l'opposé, les élèves en difficultés scolaires se retrouvent souvent dans une orientation non maîtrisée, très largement tributaires d'événements extérieurs qu'ils ne contrôlent pas, et peu articulée à leurs aspirations et à leurs choix (Kaiser et Rastoldo, 2007). Dans les deux cas, le processus d'orientation, que ce soit par maturation d'un choix ou par la prise en compte des contraintes qui

faisaient obstacle dans un premier temps à l'ordination souhaitée, va contribuer à modeler le parcours de formation.

Les cheminements scolaires des jeunes jusqu'à l'obtention d'un diplôme secondaire II sont effectivement moins standardisés que ceux prescrits par l'institution. Ils sont pluriels et complexes, souvent ponctués de réorientations, d'interruptions de formation ou de recommencements (Pollien et Bonoli, 2012 ; Doray *et al.*, 2009). Après l'obtention d'un diplôme, la linéarité n'est pas non plus la norme. Près de la moitié des diplômés (45 %) déclarent avoir connu une transition indirecte (période de chômage, alternance entre formation et emploi, service militaire ou civil) entre l'obtention de leur titre et leur activité 18 mois plus tard, signe que le processus de transition s'étale souvent sur plusieurs années (Bachmann Hunziker *et al.*, 2014).

Le système de formation genevois, peu sélectif jusqu'à la fin du secondaire I, permet assez largement les stratégies d'orientation ambitieuses et la multiplication des réajustements en cours de formation (Rastoldo et Mouad, 2015), montrant une orientation souvent séquentielle se déroulant durant une grande partie du parcours de formation.

Aspirations, choix et performances scolaires ne sont pas indépendants de la situation sociale des jeunes. De plus, la formation professionnelle (surtout duale) est fortement articulée au marché de l'emploi, qui est aussi socialement différencié. Ainsi le genre, le statut migratoire et le milieu social d'origine ont une influence sur les parcours d'orientation, de formation et d'insertion des jeunes. À chaque étape de la formation et de l'insertion, un certain niveau d'inégalité des chances est perceptible, dans le différentiel de réussite scolaire selon le milieu d'origine (Bourdieu et Passeron, 1970), l'anticipation du rapport coût-bénéfice de tel ou tel choix d'orientation selon le milieu social d'origine (Boudon, Cuin et Massot, 2000) ou le genre (Duru-Bellat, 2001). La transition à la vie active peut, en outre, s'avérer difficile pour certains, notamment en raisons de discriminations à l'embauche selon le genre ou le statut migratoire (Schönenberger et Fibbi, 2011).

2. Données

Les données sont issues pour partie d'une enquête adressée à l'ensemble des titulaires d'un diplôme de niveau secondaire II (CITE 3) acquis à Genève en juin 2013. Cette enquête, adressée 18 mois après l'obtention du diplôme (janvier 2015), porte sur la situation des jeunes 18 mois après leur certification, une évaluation de leur situation et un descriptif des activités effectuées entre le diplôme et le moment de l'enquête. Quelques questions relatives aux modalités du choix qui a présidé à l'entrée en formation professionnelle ont été ajoutées pour les titulaires d'un CFC. Le taux de réponse était de 54 % et une pondération a été effectuée sur 6 critères pour tenir compte des non-réponses (âge, type de diplôme, genre, catégorie socioprofessionnelle, nationalité et première langue parlée).

À ces données d'enquête ont été ajoutées les informations concernant les parcours de formation des jeunes durant les 13 années qui ont précédé l'obtention du diplôme. Ces informations, ainsi que d'autres données sociographiques (âge, statut migratoire, genre, catégorie socioprofessionnelle), proviennent des bases de données scolaires administratives. Les caractéristiques des parcours de formation ont fait l'objet d'une comparaison entre les répondants à l'enquête et l'ensemble de la population, afin de valider ces données.

Au total, la population analysée dans cette étude est de 1 592 jeunes ayant obtenu un CFC à Genève en 2013, soit 1 139 en mode dual et 453 à plein temps dans une école professionnelle.

Deux limites de cette étude doivent être mentionnées. La première concerne la population d'analyse. Il s'agit des jeunes qui ont terminé et réussi leur CFC, ce qui exclut de l'analyse les jeunes qui ont effectué un apprentissage sans le mener à son terme. D'autres études portant sur le décrochage scolaire (Petrucci et

Rastoldo, 2015) montre qu'il est un peu plus fréquent dans le cadre de l'apprentissage dual. La deuxième limite se rapporte aux questions sur le choix de la formation professionnelle[4]. Ces questions ont été posées de manière rétrospective aux jeunes diplômés et non pas directement au début de la formation. Il manque donc les jeunes qui ont commencé un apprentissage et qui ne l'ont pas terminé et on ne peut pas exclure une certaine réinterprétation des motivations du choix. Néanmoins, ce biais étant transversal, il nous semble possible d'analyser comparativement ces éléments en sachant que leur valeur absolue est sujette à caution.

3. Les parcours scolaires vers le CFC

Au regard du parcours scolaire antérieur des titulaires de CFC, des modalités du choix de leur métier, de leur mode d'apprentissage et d'informations sociodémographiques, nous mettrons en exergue les facteurs qui influencent le fait d'obtenir effectivement un CFC dual ou en école à plein temps.

Tableau 1

CHANCES RELATIVES D'OBTENIR UN CFC EN ÉCOLE À PLEIN TEMPS PLUTÔT QU'EN DUAL (ÉCOLE ET ENTREPRISE)

Variables explicatives			Chances relatives (odds ratio) d'effectuer une formation professionnelle à plein temps en école (*vs* en alternance)
Variables sociodémographiques	Genre	Femmes	1.37 *
		Hommes (ref.)	
	Catégorie socioprofessionnelle agrégée	CSP supérieure	ns
		CSP moyenne	ns
		CSP inférieure (ref)	
	Statut migratoire	Allophones nés en Suisse	ns
		Allophones nés ailleurs	1.53 **
		Francophones (ref)	
Variables cacactérisant le parcours de formation	Domaine professionnel de la formation	Arts appliqués	4.66 ***
		Construction	0.43 ***
		Nature et environnement	ns
		Social et santé	ns
		Services hotellerie restauration	0.29 ***
		Technique	ns
		Commerce (ref)	
	Niveau scolaire en fin d'école obligatoire	Regroupement à exigences moyennes ou élémentaires	0.53 ***
		Sans indications (écoles privées, classes H, scol. hors GE)	0.73 *
		Regroupement à exigence élevées (ref)	
	Etapes du parcours de formation (non = ref)	Passage par l'enseignement spécialisé	ns
		Redoublement durant l'école obligatoire	0.629**
		Passage par l'école de culture générale	0.302***
		Passage par une AFP	ns
		Passage par la filière gymnasiale	2.52 ***
		Passage par une structure de transition	0.61 *
	Parcours linéaire (non = ref)		4.75 ***
Variables relatives aux modalités du choix de la formation professionnelle certifiée	Choix volontaire (quartiles 1 à 3 = ref)		ns
	Choix subi (quartiles 1 à 3 = ref)		3.84 ***
	Choix conseillé (quartiles 1 à 3 = ref)		0.75 *
	Choix par hasard (quartiles 1 à 3 = ref)		0.49 ***
	Choix par opportunité (quartiles 1 à 3 = ref)		0.46 ***

Clé de lecture : R-deux de Nagelkerke 0,36.
Seuils de significativité *** = p < 0,01, ** = p < 0,05, * = p < 0,1, ns = non significatif.

[4] Le questionnaire utilisé dans le cadre de l'enquête est consultable sous : https://www.geneve.ch/recherche-education/eos

Les variables relatives aux modalités du choix de la formation professionnelle représentent les 5 axes identifiés à partir d'une analyse en composantes principales (ACP), résumant 59 % de la variance expliquée, avec rotation Varimax. Les scores factoriels ont ensuite été dichotomisés (valeur 1 pour les individus positionnés au-delà du 3e quartile de la distribution des scores factoriels et 0 sinon), et introduit dans le modèle présenté ci-dessus.

Un effet de genre peu important mais tendanciellement significatif ressort de l'analyse : les jeunes filles qui obtiennent un CFC le font un peu plus souvent via un apprentissage en école. Ce résultat confirme que l'apprentissage dual est plus souvent le fait de garçons (Scharenberg *et al.*, 2014).

Deux éléments peuvent expliquer cette situation. D'une part, en raison de l'offre puisque de nombreux apprentissages en alternance se font dans des métiers traditionnellement « masculins ». D'autre part, on constate une féminisation des études « gymnasiales », notamment parce que les filles y obtiennent en moyenne de meilleurs résultats que les garçons. À domaine d'activité et parcours scolaire contrôlé, cette différence est encore perceptible. C'est peut être le signe d'une préférence des filles pour l'univers scolaire dans lequel elles sont meilleures (et plus à l'aise) (Bachmann Hunziker *et al.*, 2014), mais également un signe d'une plus grande difficulté à se faire engager dans des formations duales. En effet, le marché de l'apprentissage n'est qu'une forme particulière du marché du travail dans lequel les discriminations de genre existent (Lamamra, Fassa et Chaponnière, 2014 ; Imdorf *et al.*, 2014). Par exemple, en cas de choix non traditionnel, une fille qui souhaite apprendre la mécanique a peut-être plus de facilité à suivre son apprentissage dans une école professionnelle pour ensuite trouver un travail et faire valoir sa qualification, alors que dans le système dual, elle doit se faire engager par une entreprise formatrice pour acquérir cette qualification, sur la seule base de son projet. Dans ce dernier cas, il est peut-être plus difficile de convaincre un employeur.

Le milieu social d'origine ne joue pas de rôle dans la distinction entre apprentissage dual et plein temps. Les inégalités de parcours de formation selon le milieu social sont clairement perceptibles à d'autres niveaux, notamment dans le choix d'une formation certifiante (études généralistes *vs* professionnelles, filières exigeantes *vs* élémentaires par exemple), mais elle ne détermine pas les modalités de l'apprentissage dual *vs* plein temps.

En revanche, le statut migratoire a une influence. Si les jeunes issus de l'immigration (« allophones »[5] et nés en Suisse) ne se différencient pas des francophones (autochtones), les jeunes migrants (arrivés après l'âge d'obligation scolaire) sont moins nombreux à effectuer un apprentissage dual. Ce phénomène est connu (Latina et Ramirez, 2013 ; Scharenberg *et al.*, 2014) et quatre éléments peuvent l'expliquer :

- une certaine méconnaissance du système dual, qui n'est pas le mode de formation le plus répandu dans les pays de provenance des jeunes migrants (majoritairement en provenance du Portugal et des pays des Balkans pour Genève) ;
- un déficit de capital social en Suisse qui rend la recherche d'une entreprise formatrice plus difficile. En effet, les migrants n'ont souvent pas les réseaux de connaissances et/ou d'appuis dont disposent les autochtones (ou les migrants installés depuis longtemps) pour faciliter la recherche d'une entreprise formatrice. L'école est alors une alternative privilégiée par les migrants dans la mesure où c'est une institution plus facile d'accès que le marché de l'apprentissage (et plus réglementée) ;

[5] En sociolinguistique et en sociodémographie, un allophone est une personne qui, dans un territoire donné, a pour langue première une autre langue que la ou les langues officielles (mais ce terme ne s'applique jamais aux autochtones), et qui réside habituellement dans ce territoire.

- un certain degré de discrimination à l'embauche envers les migrants, qui peut constituer une difficulté supplémentaire pour entrer dans le marché du travail (comme pour les adultes d'ailleurs) (Fibbi, Kaya et Piguet, 2003) ;
- un apprentissage dual nécessite un statut légal en Suisse, alors que l'inscription dans une école est ouverte à tous les résidents sans distinction de statut. De fait, même si des aménagements légaux sont en cours pour permettre aux jeunes sans papier l'accomplissement d'une formation duale (mais sans effets déjà visibles), l'école professionnelle est encore largement la voie professionnelle privilégiée.

Selon le domaine d'activité, la répartition entre apprentissage dual et plein temps est également différente. Dans le domaine des arts appliqués, l'apprentissage en école à plein temps est très répandu à Genève, alors que dans le domaine de la construction, de la restauration et de l'hôtellerie, c'est davantage le dual qui est la règle. Cette différence est clairement dépendante de l'offre de formation, toutes les professions ne pouvant être apprises en école (alors qu'elles peuvent potentiellement toutes êtres apprises en dual). L'offre de formation plein temps est large à Genève comparativement au reste de la Suisse (Zulauf et Gentinetta, 2008), mais inégalement répartie dans tous les domaines d'activité. De plus, les places d'apprentissage à plein temps sont, dans quasiment tous les métiers, contingentées en fonction des capacités d'accueil des écoles professionnelles.

Les parcours de formation contribuent assez nettement à distinguer les modalités de l'apprentissage (dual *vs* plein temps). Les jeunes en formation duale sont plus fréquemment issus des filières à exigence moyenne ou élémentaire du secondaire I, alors que ceux qui font un CFC plein temps sortent mieux qualifiés de l'école obligatoire (regroupement à exigences élevées). Dans les deux cas, les parcours de formation entre l'école obligatoire et le CFC sont souvent complexes, incluant des passages par d'autres types de formation (Rastoldo et Mouad, 2015) : 22 % des titulaires d'un CFC plein temps sont passés au préalable par la formation « gymnasiale », alors que 26 % des détenteurs de CFC dual ont fréquenté l'ECG (formation généraliste dont le niveau d'exigence à l'entrée est peu sélectif). La nature de ces parcours confirme aussi une différence de niveau scolaire. Le fait d'avoir redoublé durant l'école obligatoire, d'être passé par une structure d'insertion (passerelle préparatoire à la formation professionnelle pour les élèves en difficultés) ou par l'ECG renforce la propension à se réorienter vers un apprentissage dual. À l'inverse, les réorientations opérées à partir de la filière gymnasiale (la plus exigeante scolairement) sont clairement plus nombreuses en direction d'une formation professionnelle en école.

Un chiffre illustre cette différence de niveau entre dual et plein temps ainsi que les modalités d'orientation des jeunes en fin d'obligation scolaire : 24 % des jeunes ayant obtenu un CFC dual sont passés par la formation professionnelle à plein temps, alors que le passage d'un apprentissage dual vers un apprentissage plein temps est très rare.

Cette forme de l'orientation est notamment directement modelée par la manière dont les élèves décrivent leurs choix d'orientation en fin de secondaire I (Kaiser et Rastoldo, 2007) : l'indétermination maitrisée des uns, et la dépendance aux contraintes ainsi qu'aux circonstances des autres.

Les diplômés ont été interrogés sur les raisons du choix de leur formation professionnelle. Ceux qui assument le plus leur choix (choix volontaire) sont répartis de manière égale entre plein temps et dual. Une nuance module cependant cette égalité.

Non seulement les jeunes en apprentissage dual déclarent avoir choisi le métier qu'ils souhaitaient exercer, correspondant à leurs intérêts et capacité, mais de plus, le choix du mode de formation en alternance est souvent voulu (7 sur une échelle en 9 points). Par ailleurs, le salaire d'apprenti perçu lors

de la formation constitue une dimension importante dans la construction de leur choix d'orientation (6,4 sur 9).

Les apprentis à plein temps en école sont en revanche moins affirmatifs sur le choix de la modalité d'apprentissage (4,8), et le fait de ne pas toucher un salaire durant leur formation est un renoncement qu'ils apprécient modérément (4,8 concernant le regret de ne pas toucher un salaire). Les jeunes en dual expriment donc plus nettement une adhésion à leurs conditions de formation (qui consistent à être actif dans une entreprise sur le marché de l'emploi) que les jeunes en apprentissage plein temps ne valorisent leur statut d'élève d'une école professionnelle. L'apprentissage dual traduit, en plus du choix d'un métier, un fréquent souhait de quitter le monde scolaire pour entrer dans le monde du travail.

Les jeunes qui décrivent leurs choix comme une contrainte (choix subis) sont clairement plus souvent en formation plein temps, qu'ils rejoignent alors lorsque d'autres solutions de formation n'ont plus été possibles.

Le choix « par hasard » ou « par opportunité » est plus concentré chez les apprentis en alternance ; on peut voir dans cette configuration une entrée en apprentissage qui relève davantage d'une opportunité d'engagement que le jeune a saisie plutôt qu'une démarche proactive de sa part. Dans les écoles professionnelles où les conditions d'entrée sont administrativement normées, ce type d'opportunité est plus rare.

Enfin, lorsque le choix est décrit comme résultant du conseil d'autrui, on relève une légère prévalence en faveur de l'apprentissage dual. La question large portait sur les conseils non seulement des proches, mais également des enseignants et conseillers d'orientation. Dans ce cas, cette prévalence est concordante avec les politiques publiques, tant genevoise que fédérale, qui visent clairement à valoriser la formation duale (DEFR, 2013).

L'apprentissage dual est davantage le fait de jeunes moins performants scolairement (moins de regroupement à exigences élevées et des fréquents passages par les structures de transition et l'ECG), qui souhaitaient plus clairement une orientation duale (entrer dans une entreprise et gagner un salaire). L'apprentissage plein temps attire des jeunes scolairement plus performants (regroupement à exigences élevées au CO et fréquents passages par la maturité gymnasiale), qui sont en revanche plus nombreux à déclarer une orientation subie vers le CFC et moins marquée par le choix clair d'entrer dans une entreprise (et de toucher un salaire).

Cette configuration tend à confirmer les parcours de formation observés après l'obligation scolaire : d'une part, des jeunes peu scolaires qui vont accumuler un ou plusieurs segments de formation pour se requalifier afin d'accéder à une formation duale, qu'ils déclarent plus fortement avoir souhaitée (indépendamment du choix du métier qui ne diffère pas d'avec les jeunes en formation plein temps) ; d'autre part, des jeunes plus performants scolairement qui s'orientent dans un premier temps vers la formation généraliste exigeante (le gymnase) et qui se réorientent vers une formation professionnelle (également choisie) mais plus fréquemment à plein temps (en exprimant une préférence moins prononcée pour le type d'apprentissage (dual *vs* plein temps)).

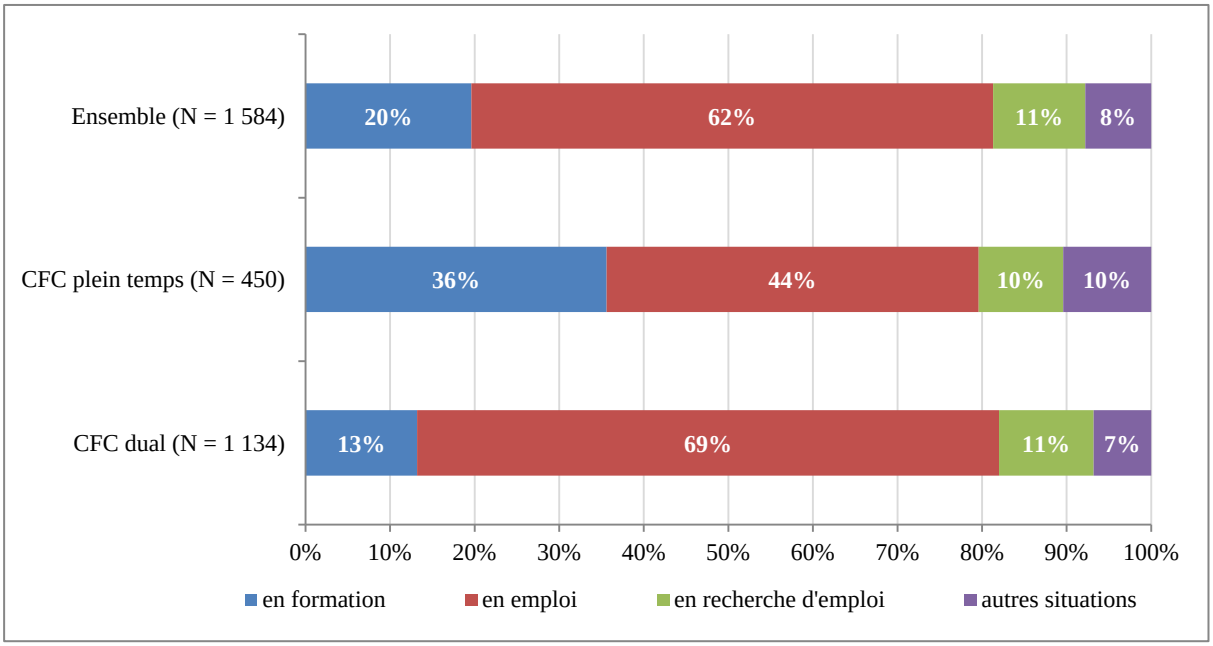
Le dual apparait alors comme une formation davantage valorisée par des jeunes qui souhaitent sortir du « tout école » qui ne leur avait d'ailleurs pas très bien convenu, et le plein temps davantage comme une solution de repli (à l'issue d'un nouveau processus de choix) pour les jeunes déçus et/ou relégués de la formation gymnasiale.

4. Après l'obtention d'un CFC

Dix-huit mois après un CFC, les jeunes diplômés occupent majoritairement une place de travail (62 %). Toutefois, de grandes disparités selon le type de CFC apparaissent. Un CFC obtenu en école à plein temps amène plus souvent les jeunes à poursuivre une formation (36 %) alors qu'un CFC obtenu en alternance entre entreprise et école conduit, dans près de 7 cas sur 10, à un emploi. Au premier abord, les situations de recherche d'emploi sont quasiment identiques selon le type de CFC. En revanche, le calcul du taux de recherche d'emploi, en prenant en compte uniquement les diplômés sur le marché de l'emploi, montre un risque de chômage légèrement plus faible pour les détenteurs de CFC dual (V de Cramer = 0,05, p<0,1). Les autres situations ont un caractère transitoire et concernent principalement les obligations civiles ou militaires, les stages linguistiques ou des voyages à l'étranger.

Graphique 1

SITUATION DES TITULAIRES DE CFC 18 MOIS APRÈS L'OBTENTION DE LEUR TITRE, SELON LE TYPE DE CFC



Après l'obtention d'un CFC, les jeunes peuvent donc poursuivre des études en vue d'obtenir une « maturité professionnelle », titre ouvrant les portes des HES, ou tenter leur chance sur le marché de l'emploi (qu'ils soient en emploi ou en recherche d'emploi au moment de l'enquête). Un modèle de régression logistique permet de faire ressortir quelques facteurs qui illustrent la répartition entre ces trois situations.

Tableau 2

CHANCES RELATIVES D'ÊTRE EN FORMATION (*VS* EN EMPLOI) OU EN RECHERCHE D'EMPLOI (*VS* EN EMPLOI), 18 MOIS APRÈS L'OBTENTION D'UN CFC

Variables explicatives			Chances relatives (odds ratio) d'être en formation (*vs* en emploi)	Chances relatives (odds ratio) d'être en recherche d'emploi (*vs* en emploi)
Type de diplôme obtenu	CFC	en alternance	0.3 ***	ns
		en école à plein temps (ref)		
Variables sociodémographiques	Genre	Femmes	ns	ns
		Hommes (ref.)		
	Catégorie socioprofessionnelle agrégée	CSP supérieure	ns	ns
		CSP moyenne	1.57 **	ns
		CSP inférieure (ref)		
	Statut migratoire	Allophones nés en Suisse	ns	ns
		Allophones nés ailleurs	1.73 ***	ns
		Francophones (ref)		
Variables cacactérisant le parcours de formation	Domaine professionnel de la formation	Arts appliqués	0.51 *	2,54
		Construction	0.27 ***	ns
		Nature et environnement	ns	ns
		Social et santé	ns	0,45
		Services hotellerie restauration	0.47 **	ns
		Technique	1.66 **	1,89
		Commerce (ref)		
	Etapes du parcours de formation (non = ref)	Passage par l'enseignement spécialisé	ns	4.65 ***
		Passage par l'école de culture générale	0.59 **	ns
		Passage par une AFP	ns	ns
		Passage par la filière gymnasiale	ns	ns
		Passage par une structure de transition	0.44 ***	ns
Variables relatives aux modalités du choix de la formation professionnelle certifiée	Choix volontaire (quartiles 1 à 3 = ref)		0.65 **	ns
	Choix subi (quartiles 1 à 3 = ref)		ns	ns
	Choix conseillé (quartiles 1 à 3 = ref)		ns	ns
	Choix par hasard (quartiles 1 à 3 = ref)		ns	1.45 *
	Choix par opportunité (quartiles 1 à 3 = ref)		ns	0.42 ***

Clé de lecture : R-deux de Nagelkerke 0,22.
Seuils de significativité *** = p < 0,01, ** = p < 0,05, * = p < 0,1, ns = non significatif.

Toutes choses égales par ailleurs, la situation 18 mois après le CFC est fortement liée à son mode d'obtention. Les titulaires d'un CFC en alternance ont près de 3 fois plus de chances d'occuper un poste de travail que les détenteurs d'un CFC plein temps, qui poursuivent davantage leur formation. En revanche, le type de CFC obtenu n'est pas significativement corrélé au fait d'accéder à l'emploi ou non. Ce résultat doit cependant être nuancé dans la mesure où plusieurs indicateurs laissent entrevoir que l'accès au marché de l'emploi est plus aisé avec un CFC dual. En premier lieu, par définition, la formation en alternance bénéficie d'une proximité avec le monde de l'entreprise, ce qui facilite la transition formation-emploi. À Genève, plus de 4 jeunes sur 10 sont engagés directement par leur entreprise formatrice après l'obtention de leur CFC en alternance. Ensuite, le CFC dual permet dans 9 cas sur 10 de décrocher un contrat à durée indéterminée contre 78 % pour les titulaires de CFC plein temps. De surcroît, les diplômés en emploi ont été interrogés sur l'adéquation entre leur emploi actuel et la formation CFC. Les titulaires de CFC dual expriment clairement une meilleure correspondance entre leur emploi et leur formation (F=34,2, p<0,01). Une autre information, en lien avec les exigences de l'emploi exercé, vient appuyer ce constat. Près de 7 titulaires de CFC dual sur 10 déclarent avoir la qualification adéquate pour exercer leur emploi contre 44 % pour le CFC plein temps. En effet, 20 % d'entre eux exercent un emploi qui n'a pas de lien avec leur formation et 24 % estiment être surqualifiés pour leur poste de travail. Les jeunes diplômés en emploi ont été interrogés sur leur satisfaction à l'égard de leur

emploi actuel (rémunération, horaires, contenu, perspectives de carrière) et systématiquement, les titulaires de CFC dual ont un niveau de satisfaction supérieur aux détenteurs de CFC plein temps.

À l'image du marché de l'emploi genevois, certains domaines d'activité sont plus faciles d'accès avec une qualification de type CFC (construction, santé et social, services et hôtellerie/restauration) alors que d'autres, de par l'offre de formation, favorisent la continuation d'études (technique). Notons aussi que les diplômés de certains domaines professionnels (arts appliqués, technique) sont plus exposés au risque de chômage.

L'analyse des situations post-CFC selon l'origine sociale montre que les diplômés issus de milieux modestes poursuivent moins souvent une formation subséquente que ceux de la classe moyenne. Comme le reste du système de formation, la transition post-CFC est marquée par une certaine inégalité des chances selon le milieu sociale d'origine.

À l'instar de leur préférence pour les formations en école, les jeunes issus de migration récente (« allophones » et nés ailleurs qu'en Suisse) ont tendance à poursuivre plus fréquemment leur formation que les autochtones francophones, probablement pour les mêmes raisons qu'évoquées précédemment (cf. point 3). Concernant les migrants qui décident de s'orienter vers le marché de l'emploi après leur CFC, aucune différence significative au niveau du taux de recherche d'emploi ou du temps nécessaire pour trouver un emploi n'apparait clairement par rapport aux autochtones. Une grande partie des difficultés ont probablement déjà été surmontées à l'entrée et au cours de l'apprentissage. Les discriminations sur le marché de l'emploi genevois selon l'origine migratoire sont également peut-être moins prononcées qu'ailleurs, ou en tout cas, fortement atténuées par l'effet du diplôme. Il est cependant important de rappeler que la population étudiée ici détient une certification. D'autres travaux genevois (Petrucci et Rastoldo, 2015 ; Hrizi *et al.*) montrent une nette surreprésentation des jeunes issus de migration récente chez les jeunes en situation de décrochage scolaire ou dans les structures de transition.

Les jeunes ayant fréquenté lors de leur parcours scolaire antérieur les structures de transition, signe de difficultés scolaires assez importantes, ont tendance à moins poursuivre des études après le CFC. De manière un peu moins prononcée, on retrouve la même tendance chez ceux qui ont fréquenté l'École de culture générale avant l'obtention de leur CFC.

Les diplômés qui ont suivi, toute ou en partie, leur scolarité antérieure dans une classe de l'enseignement spécialisé sont ceux qui éprouvent le plus de difficultés à s'insérer sur le marché de l'emploi (4,65 fois plus de chances d'être en situation de recherche d'emploi qu'en emploi). Les difficultés majeures connues à l'école se retrouvent donc lors de la recherche d'un emploi.

Les diplômés qui ont choisi la formation professionnelle pour des raisons telles que *« c'est exactement le métier que je voulais faire »*, *« ce métier correspond à mes intérêts et à mes capacités* » choisissent plus fréquemment l'emploi que la continuation d'études. Ce choix d'orientation clair traduit probablement une volonté d'exercer rapidement le métier appris lors de la formation.

Les diplômés qui déclarent avoir choisi un métier et un mode d'apprentissage par opportunité (« stage professionnel à l'origine de mon choix », « domaine qui m'intéressait, mais j'aurais pu apprendre un autre métier », « une opportunité s'est présentée ») connaissent moins souvent le chômage que les autres. Pour ces jeunes, plus qu'un choix volontaire, c'est avant tout une porte ouverte par l'entreprise qui a structuré leur orientation. D'ailleurs, ces jeunes obtiennent plus fréquemment un contrat de travail dans leur entreprise formatrice (V de Cramer = 0,07, $p>0,05$). À l'inverse, les diplômés qui ont choisi leur métier un peu par hasard (« j'ai choisi ce métier par hasard », « je ne connaissais pas bien le métier lorsque j'ai commencé ma formation ») sont plus exposés au risque de chômage.

5. Conclusion

L'analyse de l'exemple genevois met en exergue quelques grandes différences entre apprentissage en alternance et en école à plein temps. D'abord, quelques régularités sociales apparaissent assez nettement. Les jeunes filles optent plus souvent pour l'apprentissage en école. Les jeunes issus de migration récente ont tendance à éviter l'apprentissage dual (faible connaissance de ce système, manque de réseau pour trouver une entreprise formatrice). La différentiation des choix d'orientation selon le milieu social d'origine intervient dans le choix entre filière généraliste et filière professionnelle, mais ne joue pas de rôle prédominant dans le choix du mode d'apprentissage. D'un point de vue scolaire, le CFC en école à plein temps attire des jeunes avec un niveau scolaire plus élevé et l'entrée dans la formation est davantage directe qu'en alternance, quasiment désarticulée de l'enseignement secondaire I.

Les raisons qui ont poussé les jeunes à entreprendre une formation professionnelle diffèrent également selon le mode d'apprentissage. Le sentiment d'orientation subie est davantage présent chez les jeunes suivant un apprentissage en école à plein temps, alors que les jeunes en apprentissage dual sont plus affirmatifs sur leur choix d'orientation, plus souvent construit sur la base de conseils de l'entourage et pour lesquels la rémunération perçue en formation constitue une dimension importante de leur choix.

Dix-huit mois après l'obtention du CFC, ceux qui ont choisi le mode dual occupent majoritairement un emploi. Le CFC dual joue donc bien son rôle de facilitateur de l'insertion professionnelle en offrant une transition rapide vers le marché du travail. Néanmoins, l'orientation vers une formation professionnelle en alternance ne condamne pas les possibilités d'études tertiaires d'un jeune, montrant un certain degré de perméabilité du système de formation suisse. Par ailleurs, l'organisation de la formation professionnelle en alternance modère les risques de spécialisation (Hoeckel *et al.*, 2009), en garantissant à tous les apprentis l'accès à des enseignements spécifiques au métier choisi (cours interentreprises) qu'ils n'auraient pas forcément eu l'occasion de suivre dans leur entreprise formatrice, les préparant ainsi aux éventuelles mobilités professionnelles (CSRE, 2014).

Le CFC en école à plein temps conduit à des situations plus équilibrées entre poursuite d'études et accès au marché de l'emploi. Toutefois, comparativement au CFC dual, des ajustements plus nombreux sont nécessaires pour opérer une transition durable vers l'emploi. En effet, même si les risques de chômage après l'obtention d'un CFC sont relativement proches, on notera un risque légèrement majoré pour les titulaires de CFC à plein temps et surtout, des conditions d'accès à l'emploi moins favorables.

Bibliographie

Bachmann Hunziker S., Leuenberger Zanetta S., Mouad R. et Rastoldo F. (2014), *Que font les jeunes 18 mois après l'obtention de leur diplôme de niveau secondaire II ? Etat des lieux dans les cantons de Vaud et de Genève*, Genève, Lausanne, SRED, URSP.

Berthelot J.-M. (1993), *École, orientation, société*, Paris, PUF.

Boudon R., Cuin Ch-H., et Massot A. (2000), *L'axiomatique de l'inégalité des chances*, Paris, L'Harmattan.

Bourdieu P. et Passeron J.-C. (1970), *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit.

Coinaud C. et Vivent C. (2010), « Les orientations scolaires, entre tâtonnement et réappropriation », *Formation emploi*, p.71-84.

Centre suisse de coordination pour le recherche en éducation (CSRE) (2014), *L'éducation en Suisse. Rapport 2014*, Aarau, CSRE.

DEFR (2013), « Encouragement ciblé et soutien des jeunes ayant des aptitudes diverses au moment de la transition I et pendant la formation professionnelle », Rapport du Conseil fédéral, Berne, Département fédéral de l'économie de la formation et de la recherche.

Doray P., Comoe E., Trottier C., Picard F., Murdoch J., Laplante B., Moulin S., Marcoux-Moisan M., Groleau A., Bourdon S. (2009), *Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien. Note 4: Projet transitions (Vol. 45)*, Montréal, Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.

Dubet F. (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.

Duru-Bellat M., Kieffer A. et Marry C. (2001), « La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné », *Revue française de sociologie*, p. 251-280.

Fibbi R., Kaya B. et Piguet E. (2003), *Le passeport ou le diplôme? Etude des discriminations à l'embauche des jeunes issus de la migration*, Neuchâtel, Forum suisse pour l'étude des migrations et de la population.

Herzog W., Neuenschwander M. et Wannack E. (2006), *Berufswahlprozess. Wie sich Jugentliche auf ihren Beruf vorbereiten*, Bern, Haupt.

Hrizi Y, Mouad R., Petrucci F. et Rastoldo F. (2014), « Les parcours de formation des jeunes en difficultés scolaires à la fin du cycle d'orientation », *Note d'information du SRED*, 65.

Hoeckel K., Field S. et Grubb N. (2009), *Learning for jobs*, Paris, OCDE.

Imdorf C., Sacchi S., Wohlgemuth K., Cortesi S., Aline S. (2014), « How cantonal education systems in Switzerland promote gender-typical school-to-work transitions », *Swiss Journal of Sociology*, 40, 2.

Kaiser C. et Rastoldo F. (2007), « Les conditions d'orientation des élèves en fin d'école obligatoire : de la préférence des uns à l'adaptation aux circonstances des autres », Genève, Service de la recherche en éducation.

Lamamra N., Fassa Recrosio F. et Chaponnière M. (2014), « Formation professionnelle : l'apprentissage des normes de genre », *Nouvelles questions féministes*, p. 8-14.

Latina J. et Ramirez J.V. (2013), « Transitions vers le post obligatoire : différences de genre entre groupes ethniques par rapport à la norme scolaire », *HEG Working paper*.

OCSTAT (2014), *Entreprises en relation avec un organisme de promotion économique et emplois, selon l'activité économique, en 2012*, Récupéré le 01 septembre 2015 de http://www.ge.ch/statistique/tel/domaines/06/06_02/t_06_02_4_03.xls

OFS (2015a), *Système d'éducation – Examens*, Récupéré le 26 février 2015 de http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/02/data/blank/07.html#Cubes

OFS (2015b), *Formations professionnelles et générales au degré secondaire II*, Récupéré le 26 août 2015 de http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.indicator.404102.4014.html

OFS (2015c), *Places d'apprentissage dans le total des emplois*, Récupéré le 26 août 2015 de http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.indicator.401206.4031.html

Petrucci F. et Rastoldo F. (2015), *Interruptions prématurées de la formation à Genève. Résultats de l'enquête auprès des décrocheurs*, Genève, SRED.

Pollien A. et Bonoli L. (2012), « Parcours de formation : analyse des trajectoires de formation des personnes résidant en Suisse », *FORS Working Paper Series, paper 2012-2*, Lausanne, FORS.

Rastoldo F. et Mouad R. (2015), « Berufsbildungverläufe von Jugendtlichen in Genf », in Häfli, K., Neuenschwander, M. et Schumann, S. (eds), *Beruffliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs und Transitions forschung in der Schweiz*, Stuttgart, Springer VS, p. 161-186.

Reuchlin M. (1971), *L'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, Presses universitaires de France.

Scharenberg K., Rudin M., Müller B., Meyer T. et Hupka-Brunner S. (2014), « Parcours de formation de l'école obligatoire à l'âge adulte. Survol des résultats de l'étude longitudinale suisse » TREE, partie I, Bâle, TREE.

Schönenberger S., et Fibbi R. (2011), « Lutte contre les discriminations à l'embauche. Les mesures volontaires mises en œuvre par les employeurs en Suisse », Berne, Service de lutte contre le racisme SLR.

SECO (2014), « La situation sur le marché du travail en janvier 2014 », Berne, Secrétariat à l'économie.

SRED (2010), « La dynamique de la formation professionnelle. Indicateurs de la formation professionnelle à Genève 2008/2009 », Genève, Service de la recherche en éducation.

Stalder B. et Schmid E. (2012), « L'orientation scolaire et professionnelle et la formation professionnelle initiale. Étapes de choix professionnel et résiliations de contrat d'apprentissage », *L'orientation scolaire et professionnelle*, p. 271-293.

Zulauf M. et Gentinetta P. (2008), « Les écoles de formation professionnelle à plein temps », Projet VZBALD, Rapport national « Suisse », Jongny, Formation musique recherche Zulauf.

IV. Méthodologie exploratoire d'analyse du Longitudinal et Analyse de parcours atypiques (Atelier 4)

Évaluation des compétences par des diplômés de bac+5 et emploi : quelles incidences sur les politiques de professionnalisation ?[*]

Philippe Lemistre[**], *Boris Ménard*[***]

Introduction

S'intéresser à l'évaluation par les jeunes des niveaux de compétences acquis en formation et requis dans l'emploi pour des spécialités données permet de dépasser une vision strictement adéquationniste. Cette dernière postule dans une perspective inspirée de la théorie du capital humain qu'une formation de spécialité donnée ne peut être valorisée au plus haut niveau de salaire que dans un emploi du même domaine de spécialité. Une telle perspective est défendue au niveau européen à travers la stratégie de Lisbonne[1] et par le CEDEFOP, par l'intermédiaire de travaux pointant les coûts macroéconomiques associés à l'inadéquation entre offre et demande de travail[2]. Elle est aussi largement dominante en France, pays, semble-t-il, « adéquationniste » (Charles, 2014). Les politiques éducatives doivent alors s'évertuer à améliorer l'adéquation entre formation initiale et emploi. C'est un des objectifs assignés aux politiques de professionnalisation en France.

Ainsi, la hausse des niveaux d'éducation et la professionnalisation des filières du supérieur semblent idéales pour améliorer l'employabilité des jeunes, mais aussi pour assurer la compétitivité à moyen terme (HCEEE, 2006 ; Korolitski et Lichtenberger, 2012). La professionnalisation emprunte deux voies indissociables pour la formation initiale, celles des contenus et des parcours. C'est la première qui nous intéresse ici, la professionnalisation des contenus passe par la création de filières professionnelles, comme les licences professionnelles en France en 1999. Elle passe également par la multiplication des spécialités de formation dans les filières existantes.

Mais est-ce que l'adéquation entre spécialité de formation et d'emploi est vraiment un idéal indépassable ? On peut en douter au vu notamment de nombreux travaux (Giret, Moullet et Thomas, 2003 ; Couppié, Giret et Lopez, 2005 ; Bruyère et Lemistre, 2010), qui ont montré que moins d'un jeune sur deux trouve 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'insertion[3], mais peut cependant varier selon les spécialités de formation ou les niveaux d'études. Il a également plutôt tendance à diminuer lorsque la carrière s'avance. De plus, les jeunes, qui ont un emploi en rapport avec leur formation, ne seraient pas forcément désavantagés sur le marché du travail, notamment au niveau de leur rémunération (Bruyère et Lemistre, 2010).

---

[*] Outre la participation du Céreq, ce travail a bénéficié d'un financement dans le cadre des opérations du LABEX « Systèmes et mondes sociaux de l'université de Toulouse » dont le CERTOP, centre associé régional du Céreq, est membre.
[**] Céreq et CERTOP - UMR 5044 Université Toulouse 2 et CNRS.
[***] Céreq-DEEVA et CERTOP.
[1] Cf. Stratégie de Lisbonne. SEC (2003).
[2] 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.
[3] Voir notamment Charnoz (2011), Dumartin (1997).

Ainsi, des travaux plus qualitatifs du Céreq, basés notamment sur la méthode ETED[4] (Mandon, 1990 ; Liaroutzos et Sulzer, 2006), soulignaient déjà l'importance de réfléchir sur la transférabilité des compétences, permettant la mobilité entre différents emplois. Une partie des compétences, même très spécifiques, peuvent être utilisées dans des emplois qui ne sont pas les emplois cibles de la formation initiale. Cette transférabilité peut aussi exister dès l'entrée des jeunes sur le marché du travail.

Sur le plan théorique, la théorie institutionnaliste de la file d'attente aide à comprendre non seulement l'inadéquation, mais aussi la primauté de la transférabilité des compétences pour assurer l'employabilité par l'adaptabilité à l'emploi (Thurow, 1975). Pour cette théorie, dans la continuité de l'analyse keynésienne, l'hypothèse d'un chômage involontaire est faite. Puisque l'emploi est rationné, il existe des files d'attente pour accéder aux emplois, d'une part. D'autre part, la structure des emplois (la demande) est fixée par des éléments institutionnels dont la régulation ne dépend pas du marché. Le marché n'est pas concurrentiel, ce n'est pas le travail qui est au centre de l'analyse, mais l'emploi, dont l'accès est moins régulé par les prix que rationné selon des procédures non marchandes. Il n'y a pas ici de relation directe entre la combinaison niveau-spécialité et la productivité dans l'emploi ; c'est l'adaptabilité plutôt que la productivité qui est recherchée par les employeurs. Ceci distingue très clairement la théorie de la concurrence pour l'emploi de Thurow des théories marchandes, dont la théorie du capital humain, contre laquelle il construit son schème théorique. Pour ces dernières, il n'y a pas de problème d'allocation aux emplois, si tant est que l'on laisse faire le marché[5].

L'adaptabilité est clairement pour Thurow la capacité d'un individu à pouvoir être formé pour l'emploi. En effet, les compétences mises en œuvre pour chaque emploi sont supposées procéder en grande partie d'acquis hors formation initiale. « *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). Le niveau de formation est un indice d'adaptabilité à l'emploi, qui détermine la place de l'individu dans la file d'attente. Le rôle de la spécialité, et donc de la professionnalisation des contenus, n'est pas envisagé dans cette version initiale. Pour les théories marchandes, la professionnalisation des contenus, soit la spécialisation des formations, conduira uniquement à proposer une nouvelle catégorie de capital humain spécifique à l'emploi. Ce sont les compétences professionnelles (*vocational competencies*), caractérisées par le fait qu'elles se valorisent sur un sous-ensemble d'emplois (Heijk, Meng et Ris, 2003)[6]. Rapporté à la spécialité de formation, cela signifie qu'une « allocation optimale » nécessite de travailler dans sa spécialité. Toutefois, ce mode d'allocation à l'emploi est considéré comme un cas particulier par la théorie de l'*Assignment*. Cette théorie, à finalité très empirique, s'intéresse à l'allocation des individus aux emplois, et tente une synthèse entre les différentes théories économiques appliquées à la formation, tout en privilégiant une approche inspirée de la théorie de la file d'attente (Sattinger, 1993). Dans ce cadre élargi, l'adéquation entre spécialité de formation et d'emploi n'est pas nécessairement, ou du moins pas uniquement, le mode d'allocation le plus optimal. Deux cas de figure sont alors envisageables pour la spécialité. Dans le premier cas, l'emploi est à fort contenu technique, l'adaptabilité à l'emploi est alors étroitement liée aux formations de la spécialité correspondante. Dans le second cas, les contenus de formation de certaines spécialités permettent d'acquérir des compétences, qui favorisent l'adaptation à des emplois en dehors de ces spécialités. Ainsi, la hiérarchie des formations pour accéder aux files d'attente pour l'emploi, repose autant sur le niveau que sur la spécialité, ou la filière (Giret et Lemistre, 2008). Enfin et surtout, pour cette théorie, l'inadéquation en spécialité est le cas général, voire souhaité, puisqu'une bonne formation est celle qui donne une adaptabilité à un grand nombre d'emplois.

[4] ETED pour « Emploi-type étudié dans sa dynamique ».
[5] Aux problèmes d'information imparfaite près.
[6] Il s'agit en fait d'une simple acception étendue de la « spécificité », au sens de Becker qui l'appliquait dans son modèle liminaire à la seule formation « sur le tas ».

Cette posture théorique a une conséquence essentielle pour les politiques de professionnalisation : leur objectif devrait être surtout de délivrer des compétences qui favorisent l'adaptabilité à l'emploi et non l'adéquation en spécialité. Que les contenus de formation soient généraux ou de spécialités, les compétences acquises doivent permettre l'accès à l'emploi dans ou hors de la spécialité de formation. La pertinence d'une hyperspécialisation des formations est alors interrogée, plus encore si l'on fait l'hypothèse que l'adaptabilité est surtout liée aux contenus transférables entre emplois.

Il est difficile de tester ces hypothèses en regard des compétences acquises en formation et requises dans l'emploi. En effet, les compétences mises en œuvre, et la « logique compétences » elle-même, suppose d'une part, une prise en compte de toutes les compétences acquises dans et hors du système éducatif. D'autre part, un test nécessite d'isoler les compétences issues de la formation initiale pour les comparer aux compétences requises en emploi. Une possibilité est de recourir à une évaluation de ces compétences par les individus eux-mêmes. L'évaluation est subjective, car directement influencée par les perceptions de chacun ; elle ne peut donc être considérée comme le reflet exact du niveau de compétences réel, mais comme une approximation. L'intérêt et la pertinence de l'auto-évaluation résident plus dans la mesure des écarts entre emploi et formation que des niveaux pris individuellement. Sans que l'on puisse affirmer que les individus commettent des erreurs proches dans chaque catégorie (emploi et formation), l'analyse des écarts permet de limiter l'erreur de mesure, mais surtout d'identifier des surplus ou des déficits en compétences, C'est l'entrée originale proposée dans une étude exploratoire menée par le Céreq en 2014, qui interroge notamment les compétences générales et spécifiques acquises par les diplômés de bac+5 en formation initiale et requises dans leur emploi exercé en 2014.

Les premiers résultats de cette étude ont mis en évidence un déficit en compétences générales, acquises en formation initiale, par rapport au niveau exigé dans l'emploi et un niveau de compétences spécifiques beaucoup plus adéquat. Un tel résultat interroge donc les choix politiques en termes de professionnalisation des filières. En effet, il suggère que plutôt que de multiplier les certifications et spécialités de formation au niveau bac+5, il serait plus opportun de renforcer un socle commun de compétences générales. Pour autant le bilan n'est pas totalement négatif puisque, en l'état du système éducatif, les niveaux de compétences spécifiques semblent souvent suffisants. C'est un point positif pour les politiques passées, qui ne semblent néanmoins pas devoir être poursuivies à l'avenir, et ce d'autant plus que le niveau acquis pour certaines compétences spécifiques est souvent estimé supérieur ou proche du niveau attendu (Calmand, Giret, Lemistre et Ménard 2015a).

Reste que ces conjectures nécessitent des investigations complémentaires pour être pleinement validées. Notamment, pour mieux comprendre ces résultats, il est nécessaire de les expliquer en prenant en compte les caractéristiques des emplois occupés en regard des formations, c'est ce que nous proposons ici. Il s'agit de tenter de clarifier le rôle à l'insertion de ces niveaux de compétences (section 1), et de tenir compte des caractéristiques des emplois occupés, afin de déterminer dans quelle mesure les compétences générales ou spécifiques acquises permettent de remonter dans les files d'attente pour chaque emploi, selon sa qualification et son domaine de spécialité (section 2).

1. Impact des compétences sur le salaire et la qualification : les effets moyens

Le niveau de compétences absolu reflète des représentations qui peuvent être propres à la filière ou au parcours. Plus les expériences de travail sont limitées, plus les individus évaluent ex-post leurs compétences acquises en formation à un niveau relatif supérieur, toutes choses égales par ailleurs (Calmand *et alii*, 2015b). Il est difficile alors d'établir un lien entre compétences et accès à l'emploi. Pour le lien entre compétences et salaire et/ou qualification, ce biais est limité puisque l'on ne s'intéresse qu'aux individus en emploi. De plus, il est possible dans les estimations de juxtaposer les variables du niveau de compétences acquis et l'écart aux compétences requises. La seconde variable est une

approximation des compétences acquises dans l'emploi, car elles peuvent être en cours d'acquisition (au-delà du caractère subjectif de la variable).

Les estimations sont issues de deux régressions. La première est une « fonction de gains » classique où la variable dépendante est le salaire en logarithme. Cette spécification permet de lire directement les variations en pourcentage de salaire pour chaque unité de la variable explicative. La seconde estime la probablité d'accéder à la qualification « cadre » (modèle probit) ; sont reproduits les pourcentages d'augmentation ou de diminution de cette probabilité pour les différentes variables en regard de la situation de référence.

Les variables explicatives peuvent être regroupées par catégories.

- Les caractéristiques individuelles : âge et sexe.
- L'origine sociale et la nationalité : niveau d'études des parents et qualification, lieu de naissance du père.
- Le parcours d'études : type de bac, mention au bac, filière postbac.
- Les expériences en cours d'études : stages et emplois.
- Le type d'études suivi pour le diplôme de sortie : apprentissage et filière, soit pour ce dernier aspect : écoles de commerce et d'ingénieur et masters par domaine de spécialité.

Un premier résultat important, non reproduit ici, est que, pour le sous-échantillon comprenant les compétences spécifiques, ces dernières n'ont aucun effet significatif dans les modèles. 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. Ce constat 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.

Pour les compétences générales, les résultats sont un peu plus probants. S'ils sont non significatifs pour l'accès à l'emploi-cadre, ils donnent un surplus moyen de 6 % de salaire pour un niveau de compétences augmenté de 1. Pour les compétences générales, c'est davantage l'écart entre compétences requises et acquises qui est largement significatif, avec 10 % de salaire en plus et 12 % de chances d'être cadre en plus pour une unité d'écart supplémentaire. Ces résultats signifient qu'un jeune qui a le statut « cadre » ou qui perçoit un salaire relativement élevé, a un écart entre le niveau de compétences requises dans l'emploi et acquises en formation élevé ! Cela n'a évidemment pas pour corollaire un niveau de compétences générales moindre des jeunes qui accèdent à l'emploi-cadre. Nous verrons dans la partie suivante, que les niveaux de compétences requis, déclarés par les individus qui occupent des emplois de cadre, de profession intermédiaire, ou d'ouvrier employé, sont tous de niveaux de compétences acquises comparables, pour une même filière (tableau 2).

Les interprétations peuvent alors être multiples : soit le jeune a acquis les compétences hors système éducatif, soit il a été recruté à son niveau de compétences puis formé ensuite en interne. Cette seconde hypothèse est la plus plausible. Les variables, qui reflètent les expériences en emploi, ont en effet peu d'impact sur le salaire ou l'accès à l'emploi-cadre pour ces jeunes, rappelons-le, diplômés à bac+5 et sortis du système éducatif il y a seulement trois ans. Seule la durée des stages a un effet significatif et positif.

Si les résultats peuvent paraître en partie paradoxaux, ils ne le sont plus à l'aune de la théorie de la file d'attente. Ils signifient que les plus adaptables à l'emploi perçoivent les plus hauts salaires (effet du niveau des compétences générales) et que leur adapatibilité leur confère des possibilités de progression grâce à la formation interne. Cette hypothèse est renforcée par un constat maintes fois émis pour la formation postscolaire formelle : la formation postscolaire va aux jeunes les plus formés, et ici aux plus adaptables, qui pourront mettre en œuvre un haut niveau de compétences générales dans l'emploi, qu'ils auront acquis pendant leur période d'emploi. Concrètement, la formation initiale délivre pour

l'adapatibilité à l'emploi des « savoir-apprendre », pour utiliser une terminologie de la « logique compétences ».

Dès lors que l'on désagrège les compétences générales en quatre groupes, les effets de chaque compétence sont majoritairement non significatifs, excepté sur le salaire pour la compétence communiquer (en niveau) et sur l'accès à l'emploi-cadre (en écart). Ce résultat s'explique vraisemblablement en partie par le type d'analyse effectuée et de l'échantillon. En effet, il ne faut pas perdre de vue le fait que l'effectif est limité à environ mille individus, ce qui limite la variabilité et donc la significativité des coefficients, plus encore lorsque l'on désagrège les variables. Ensuite, le modèle toutes choses égales par ailleurs mesure « l'effet propre » de chaque variable, en faisant comme si, par définition, toutes choses étaient égales par ailleurs, ou comme si il n'y avait pas d'interactions, par exemple, entre la valorisation des compétences générales, le type de diplôme final et l'emploi, dont les effets sont saisis « par ailleurs ». Or, tel n'est pas le cas (Calmand *et alii*, 2015b).

Traiter l'ensemble des interactions nécessite des méthodes économétriques difficiles à mettre en œuvre à un niveau de détail satisfaisant. Au moins pourrait-on envisager d'endogénéiser le niveau de compétences générales pour le salaire par un probit bivarié pour l'accès à l'emploi cadre, avec néanmoins quelques limites techniques, liées aux effectifs et à la recherche de variables instrumentales. Si des futurs travaux pourront compléter cette analyse en ce sens, ce n'est pas le choix qui est fait ici. Nous proposons des investigations plus ciblées et moins « moyennisantes » pour des catégories d'emploi particulières, pour les compétences générales et spécifiques.

Tableau 1

COMPÉTENCES GÉNÉRALES, SALAIRES ET QUALIFICATION

Variables expliquées	**Ln sal**		**Cadre**	
Âge fin d'études (2010)	-0,01	-0,01	0,02	0,02
Homme	0,08**	0,08**	0,09***	0,08**
Niveau d'études de l'un des deux parents est bac plus 5 et +	-0,03	-0,03	0,05	0,05
Plus haute qualification du père ou de la mère : ouvrier employé	-0,02	-0,02	-0,09**	-0,09*
Père né en France	0,01	0,01	-0,07	-0,06
Bac (réf. bac S) Bac L	-0,03	-0,03	-0,04	-0,03
Bac ES	0,02	0,02	-0,07	-0,07
Bac techno ou pro	-0,09*	-0,09	-0,11**	-0,11*
Mention bien ou très bien au bac	0,04	0,04	0,08	0,07**
Après le bac (réf. L1 universitaire) autre (dont école de commerce)	0,04	0,03	0,02	0,02
Médecine	0,01	-0,01	-0,02	-0,02
IUT	0,00	0,01	0,07	0,07*
BTS ou BTSA	-0,01	-0,01	-0,02	-0,03
CPGE	0,08*	0,08*	0,13***	0,13***
École d'ingénieurs	-0,02	-0,02	0,15**	0,15**
Nombre de stages effectués	0,01	0,01	-0,03**	-0,03**
Durée du dernier stage	0,00	0,00	0,02***	0,02***
Emploi régulier pendant les études	0,02	0,02	0,02	0,02
Autres jobs parfois	-0,07	-0,07	-0,01	-0,01
Autres jobs fréquemment	-0,02	-0,02	-0,05	-0,05
Apprentissage	0,01	0,00	0,03	0,03
Type de diplôme (réf. École d'ingénieurs) Master droit science po	-0,01	-0,02	-0,15	-0,13
Master éco-gestion	-0,08	-0,07	-0,26***	-0,24***
Master lettres langue sciences humaines	-0,15**	-0,16**	-0,41***	-0,42***
Master autres sciences sociales	-0,13*	-0,14**	-0,14*	-0,14*
Master sciences fondamentales	-0,11*	-0,10*	-0,21*	-0,23*
Master sciences et techniques	-0,03	-0,02	-0,17**	-0,17**
École de commerce	0,12*	0,13*	-0,10	-0,09
Région de formation	0,08**	0,08**	0,08**	0,07**
Nombre de mois au chômage avant 2013	-0,01***	-0,01***	-0,01***	-0,01***
Profession réf. cadres administratifs et commerciaux				
Cadres et art et spectacle de la fonction publique	-0,10	-0,09		
Enseignants et professions scientifiques	-0,20***	-0,20***		
Ingénieurs et cadres techniques	0,06	0,06		
Ingénieurs et cadres techniques des fonctions connexes de production	0,13**	0,13**		
Ingénieurs et cadres techniques informatique, télécommunications	0,05	0,06		
Profession intermédiaire administrative et commerciale	-0,15***	-0,14**		
Technicien contremaitre et agent de maitrise	-0,18***	-0,17***		
Ouvrier employé	-0,15***	-0,15*		
Emploi à temps complet	0,40***	0,41***	0,02	0,01
Ensemble des compétences générales (CG) acquises en FI	0,06**		0,02	
Ecart niveau requis dans l'emploi niveau acquis en CG	0,10***		0,12***	
Compétences acquises en formation initiale :				
organiser la recherche et le traitement de l'information		-0,02		-0,03
communiquer		0,08***		0,03
identifier, poser une problématique		0,00		0,03
Écart entre le niveau requis dans l'emploi et le niveau acquis en formation :				
organiser la recherche et le traitement de l'information		0,02		-0,02
communiquer		0,03		0,09***
identifier, poser une problématique		0,00		0,02
Constante ou probabilité de référence	7,30***	7,21***	0,78***	0,78***

2. Les compétences et l'emploi

Avant une revue de détail pour certains emplois, les compétences acquises et requises peuvent être déclinées par niveau de qualification. Les constats effectués révèlent que les niveaux de compétences générales et/ou spécifiques acquis en formation restent supérieurs ou très proches aux niveaux requis pour les « professions intermédiaires » (tableau 2). Ce niveau de qualification semblerait donc être adéquat en termes de niveau pour un bac+5. Ce constat relativise le déclassement supposé d'un diplômé à bac+5 qui occupe un emploi de profession intermédiaire. Il est de plus conforté 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 %).

Tableau 2

COMPÉTENCES, QUALIFICATIONS ET FILIÈRES

Niveau de compétences		MASTER			EC	ING
		DEG	ALLSHS	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	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 italique : effectifs trop faibles pour analyse (< 30).

Comme nous l'avons invoqué précédemment, les compétences spécifiques n'ont pas d'effet moyen sur le salaire ou l'accès à la qualification. Or, dans les modèles toutes choses égales par ailleurs, la non-significativité statistique est aussi susceptible de refléter des logiques inverses. Dans la perspective de la file d'attente, il est alors logique d'examiner ces disparités en regard de l'emploi occupé, de la même manière, pour mieux comprendre le rôle des compétences générales. Nous avons retenu les emplois où les effectifs étaient suffisants pour l'analyse statistique.

Le premier type d'emploi concerne les jeunes exerçant un emploi administratif de niveau cadre, profession intermédiaire ou employé (tableau 3).

Tableau 3

ÉCARTS MOYEN EN COMPÉTENCES GÉNÉRALES DES CADRES, PROFESSIONS INTERMÉDIAIRES ET EMPLOYÉS ADMINISTRATIFS (EMPLOI-FORMATION)

	Compétences générales					
	Effectifs	**G1**	**G2**	**G3**	**G4**	**Total**
Cadres administratifs						
M2	44	1,23***	0,62***	0,65***	0,38***	0,83***
M2 DEG	33	1,21***	0,55***	0,65***	0,52***	0,82***
droit-sciences po-AES	*17*	*1,34****	*0,75****	*0,71****	*0,69****	*0,96****
sciences éco-gestion	*16*	*1,08****	*0,33**	*0,59***	*0,33***	*0,68****
EC	*21*	*0,84****	*0,34****	*0,30**	*0,26**	*0,51****
Total	72	1,09***	0,49***	0,51***	0,31***	0,70***
PI administratives						
M2	33	0,94***	0,46***	0,32***	0,33***	0,59***
M2 DEG	*22*	*0,90****	*0,46****	*0,28****	*0,30****	*0,57****
sciences éco-gestion	*13*	*0,94***	*0,42***	*0,22**	*0,23*	*0,55****
Total	39	0,94***	0,45***	0,36***	0,27**	0,59***
Employés administratifs						
M2	33	0,50**	-0,43	-0,44**	-0,62*	-0,10
M2 DEG	*14*	*0,81****	*0,09*	*-0,14*	*0,30*	*0,36**
sciences éco-gestion	*11*	*0,84****	*0,16*	*-0,07*	*0,41*	*0,42***
M2 LSH	*16*	*0,25*	*-0,85*	*-0,88****	*-1,38****	*-0,52*
sciences humaines et sociales	*11*	*0,29*	*-0,93**	*-0,91***	*-1,68**	*-0,58**
Total	37	0,43**	-0,49	-0,51**	-0,59*	-0,15

En italique : effectifs trop faibles pour analyse (< 30).

Plus le niveau de l'emploi est élevé et plus le déficit en compétences générales en formation initiale est élevé par rapport au niveau attendu dans l'emploi, mais les niveaux sont proches entre cadres et professions intermédiaires administratives. Seuls les employés déclarent un surplus en compétences générales dans leurs fonctions administratives, mais cette moyenne masque des réalités différentes selon le domaine du master, des surplus pour LSHS et des déficits pour DEG.

Pour les compétences spécifiques (tableau 4), le déficit est moins élevé que pour les compétences générales pour les cadres et pour les professions intermédiaires. Seuls les cadres administratifs, détenteurs d'un master droit-éco-gestion, souffrent d'un déficit généralisé de compétences spécifiques dans l'emploi. Ce déficit est significatif pour 3 groupes de compétences sur 4. En école de commerce, seules les compétences spécifiques plus transversales au domaine DEG, sont sous-acquises en formation si on se réfère au niveau pratiqué dans l'emploi.

Pour les professions intermédiaires administratives, le déficit en compétences spécifiques est nettement moindre au niveau agrégé (non significatifs, mais faibles effectifs). Surtout, ce ne sont pas les mêmes compétences spécifiques qui semblent faire défaut. En effet, le déficit moyen au niveau agrégé est en majeure partie imputable aux compétences en droit et dans une moindre mesure, aux compétences spécifiques plus transversales au domaine.

Quant aux jeunes qui occupent un poste d'employé administratif, ils semblent objectivement déclassés en regard de la sous-utilisation du niveau de compétences générales et spécifiques dans l'emploi par rapport au niveau acquis en formation initiale.

Tableau 4

ÉCARTS MOYEN EN COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES DES CADRES, PROFESSIONS INTERMÉDIAIRES ET EMPLOYÉS ADMINISTRATIFS (EMPLOI-FORMATION)

	Compétences spécifiques					
	Effectifs	**Gestion**	**Eco-Gestion**	**Droit**	**Multi**	**Total**
Cadres administratifs						
M2 DEG	33	0,52***	0,42***	0,23	1,07***	0,56***
droit-sciences po-AES	*17*	*0,68****	*0,51***	*0,26*	*1,25****	*0,67****
sciences éco-gestion	*16*	*0,34**	*0,34**	*0,20*	*0,88****	*0,44****
EC	*21*	*-0,06*	*-0,28*	*0,04*	*0,62****	*0,08*
Total DEG	**54**	**0,29****	**0,15**	**0,16**	**0,89*****	**0,37*****
PI administratives						
M2 DEG	*21*	*-0,09*	*-0,02*	*0,61***	*0,33**	*0,21**
sciences éco-gestion	*12*	*0,03*	*-0,05*	*0,35*	*0,50**	*0,21*
Total DEG	***26***	***-0,11***	***-0,15***	***0,61*****	***0,27***	***0,15***
Employés administratifs						
M2 DEG	*14*	*-0,26*	*-0,50***	*-0,24*	*0,14*	*-0,21*
		Hist-géo	**Psy Soc**	**ALL**	**Total**	
M2 LSH	*13*	*-0,88****	*-1,02****	*-0,62*	*-0,81****	

En italique : effectifs trop faibles pour analyse (<30).

Tableau 5

ÉCARTS MOYENS EN COMPÉTENCES GÉNÉRALES DES CADRES ET PROFESSIONS INTERMÉDIAIRES COMMERCIAUX (EMPLOI-FORMATION)

	Compétences générales					
	Effectifs	**G1**	**G2**	**G3**	**G4**	**Total**
Cadres commerciaux						
M2	*21*	*1,32****	*0,94****	*0,85****	*0,48**	*0,99****
M2 DEG	*14*	*1,25****	*0,74****	*0,79***	*0,27*	*0,87****
sciences éco-gestion	*13*	*1,24****	*0,75***	*0,69***	*0,29*	*0,85****
EC	*19*	*0,79****	*0,02*	*-0,20*	*0,45*	*0,34***
Total	47	1,09***	0,43***	0,29**	0,40**	0,65***
PI commerciales						
M2	*19*	*0,44***	*0,01*	*-0,17*	*-0,16*	*0,11*
M2 DEG	*14*	*0,44*	*-0,16*	*-0,30*	*-0,16*	*0,04*
sciences éco-gestion	*12*	*0,58**	*-0,15*	*-0,12*	*-0,13*	*0,15*
EC	*13*	*0,88****	*0,08*	*-0,12*	*-0,12*	*0,31*
Total	33	0,63***	0,03	-0,19	-0,17	0,18

En italique : effectifs trop faibles pour analyse (< 30).

À l'instar des fonctions administratives, les jeunes, occupant des fonctions commerciales dans leur emploi en 2014, déclarent un niveau de compétences générales insuffisant par rapport au niveau requis dans l'emploi (tableau 5). Cet écart est nettement plus important néanmoins chez les jeunes cadres (0,65) et surtout significatif, ce qui n'est plus le cas pour les professions intermédiaires (0,18), au contraire des professions intermédiaires administratives. Pour les cadres, ce déficit est généralisé, mais les compétences

les plus défaillantes sont celles relatives à l'organisation du travail et la gestion des activités. Pour les PI, c'est toujours ce même groupe de compétences qui fait uniquement défaut pour l'exercice de leurs fonctions commerciales.

Les déficits en compétences spécifiques observés pour les cadres commerciaux (tableau 6) suivent à peu près la tendance décrite pour les cadres administratifs, même si le déficit en compétences spécifiques au niveau agrégé est légèrement inférieur (0,23 contre 0,37). Là encore, les compétences spécifiques transversales au domaine DEG, sont mobilisées dans l'emploi à un niveau significativement supérieur à celui acquis en formation, mais cet écart reste tout de même inférieur à celui observé pour les cadres administratifs.

Pour les PI commerciales, le niveau de compétences spécifiques en DEG acquis en formation initiale, est globalement supérieur au niveau requis dans l'emploi, au contraire des professions intermédiaires administratives, et cet écart est significatif pour les compétences en gestion et en économie-gestion.

Tableau 6

ÉCARTS MOYENS EN COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES DES CADRES ET PROFESSIONS INTERMÉDIAIRES COMMERCIAUX (EMPLOI-FORMATION)

	Compétences spécifiques en DEG					
	Effectifs	**Gestion**	**Eco-Gestion**	**Droit**	**Multi**	**Total**
Cadres commerciaux						
M2 DEG	*11*	*0,48**	*0,42*	*0,02*	*0,93****	*0,46***
EC	*19*	*-0,03*	*0,11*	*0,07*	*0,21*	*0,09*
Total DEG	30	0,17	0,23	0,05	0,49***	0,23**
PI commerciales						
M2 DEG	*14*	*-0,10*	*-0,51*	*0,19*	*0,27*	*-0,04*
EC	*13*	*-0,88****	*-0,32*	*-0,11*	*-0,03*	*-0,33**
Total DEG	*27*	*-0,47**	*-0,42**	*0,04*	*0,13*	*-0,18*

En italique : effectifs trop faibles pour analyse (< 30).

Tableau 7

ÉCARTS MOYENS EN COMPÉTENCES GÉNÉRALES DES INGÉNIEURS-CADRES ET TECHNICIENS (EMPLOI-FORMATION)

	Effectifs	G1	G2	G3	G4	Total
Ingénieurs-cadres ctrl-qualité						
M2	50	1,05***	0,61***	0,84***	0,60***	0,83***
M2 DEG	*11*	*0,88****	*0,38***	*0,62***	*0,41*	*0,63****
M2 sciences	32	1,03***	0,61***	0,88***	0,60***	0,83***
SVS, STU2E	*11*	1,08***	0,65**	1,00***	0,66**	0,90***
sciences fondamentales et appliquées	*21*	1,01***	0,59***	0,81***	0,57***	0,80***
Ingénieurs	42	0,69***	0,17	0,32***	0,20***	0,41***
Total	**92**	**0,89*** **	**0,41*** **	**0,60*** **	**0,42*** **	**0,64*** **
Ing. cadres info						
M2	70	1,1***	0,37***	0,57***	0,58***	0,74***
M2 DEG	*20*	*0,82****	*0,32***	*0,35**	*0,45***	*0,55****
M2 sciences	45	1,19***	0,42***	0,71***	0,69***	0,83***
sciences fondamentales et appliquées	44	1,16***	0,36***	0,66***	0,67***	0,79***
ING	20	0,62***	0,26	0,25	0,08	0,37**
Total	**95**	**1,00*** **	**0,35*** **	**0,52*** **	**0,51*** **	**0,67*** **
Techniciens						
M2	48	0,97***	0,44***	0,54***	0,26	0,63***
M2 ALLSHS	*11*	*1,00****	*0,53*	*0,36***	*-0,14*	*0,56****
M2 sciences	31	0,97***	0,39*	0,63***	0,35	0,66***
SVS, STU2E	*16*	*1,03****	*0,34*	*0,69****	*0,50*	*0,71****
sciences fondamentales et appliquées	*15*	*0,92****	*0,44*	*0,56***	*0,20*	*0,61****
Total	**52**	**0,98*** **	**0,39*** **	**0,55*** **	**0,31* **	**0,64*** **

En italique : effectifs trop faibles pour analyse (< 30).

Pour les ingénieurs et cadres du contrôle qualité, les ingénieurs et cadres en informatique et les techniciens (tableau 7), le déficit moyen en compétences générales, par rapport au niveau requis dans l'emploi en 2014, est très proche (entre 0,64 et 0,67). On ne constate pas non plus de grandes différences pour chaque groupe de compétences générales, sauf peut-être pour le groupe « identifier une problématique et les étapes d'un projet » (de 0,31 pour les techniciens à 0,51 pour les ingénieurs et cadres en informatique). Le groupe de compétences, pour lequel le niveau en formation initiale semble le plus défaillant, est « organiser le travail et la gestion des activités », entre 0,89 et 1 suivant les emplois. Au sein des M2, les déficits les plus importants sont toujours à mettre au crédit des spécialités scientifiques, quelles que soient les catégories d'emploi parmi les trois décrites ici.

Pour les ingénieurs et cadres du contrôle qualité, le niveau de compétences spécifiques acquis en M2 semble insuffisant par rapport au niveau requis dans l'emploi (tableau 8). Pour les scientifiques, ce sont plus particulièrement les compétences en informatique, et dans une moindre mesure en chimie, où les déficits constatés sont les plus importants. Au contraire, les diplômés d'ingénieurs considèrent qu'ils ont acquis un niveau suffisant de compétences spécifiques, pour exercer leurs fonctions de contrôle qualité dans de bonnes conditions.

Pour les ingénieurs et cadres en informatique, le niveau global de compétences spécifiques est adéquat par rapport aux exigences de l'emploi, quel que soit le domaine de formation du master. Pour les masters scientifiques, ce niveau masque néanmoins une forte hétérogénéité selon les compétences. Par exemple, le niveau requis est très nettement inférieur au niveau acquis en mathématiques, au contraire des compétences en informatique et dans une moindre mesure, en chimie. Dans l'ensemble du domaine scientifique (master et école d'ingénieurs), le niveau acquis en formation mériterait d'être renforcé par rapport au niveau demandé dans l'emploi, notamment pour les jeunes dont la spécialité de formation n'est pas l'informatique.

Enfin, pour les jeunes occupant un emploi de technicien, le niveau de compétences spécifiques en sciences acquis en formation initiale, est globalement nettement suffisant pour occuper ce type d'emploi ; seul le niveau de compétences en informatique ne correspond pas à celui attendu.

Tableau 8

ÉCARTS MOYENS EN COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES DES INGÉNIEURS-CADRES ET TECHNICIENS (EMPLOI-FORMATION)

Ingénieurs et cadres contrôle qualité	**Effectifs Sciences**	**Maths**	**Chimie**	**SVS**	**STU2E**	**INFO**	**Total Sciences**
M2 sciences	*15*	*0,13*	*0,39**	*0,16*	*-0,03*	*0,64***	*0,26***
Ingénieurs	42	-0,49***	-0,10	-0,43***	-0,23*	-0,27	-0,30***
Total	57	-0,32***	0,04	-0,27**	-0,18*	-0,02	-0,15
Ingénieurs et cadres informatique	**Effectifs CS DEG**	**Gestion**	**Eco-Gestion**	**Droit**	**Multi**	**Total CS**	
M2 DEG	*20*	*-0,08*	*-0,02*	*0,12*	*0,62****	*0,16*	
Sciences éco gestion	*18*	*-0,26*	*-0,19*	*0,07*	*0,41***	*0,01*	
Total	*25*	*-0,02*	*0,05*	*0,12*	*0,66****	*0,20*	
Ingénieurs et cadres informatique	**Effectifs Sciences**	**Maths**	**Chimie**	**SVS**	**STU2E**	**INFO**	**Total Sciences**
M2 sciences	35	-0,54***	0,31***	-0,16**	0,08	0,41***	0,02
M2 informatique	*28*	*-0,56****	*0,26***	*-0,13***	*0,04*	*0,29***	*-0,02*
Ingénieurs	*20*	*-0,51****	*-0,39*	*-0,76****	*-0,56****	*0,61***	*-0,32**
Total	55	-0,53***	0,06	-0,38***	-0,15	0,49***	-0,10
Techniciens	**Effectifs Sciences**	**Maths**	**Chimie**	**SVS**	**STU2E**	**INFO**	**Total Sciences**
M2 sciences	*21*	*-0,55****	*-0,50***	*-1,02****	*0,10*	*0,23*	*-0,35****
Total	*25*	*-0,55****	*-0,56****	*-0,95****	*0,03*	*0,23*	*-0,36****

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

Au terme de cette brève revue de détail, conformément à l'hypothèse de la théorie de la file d'attente, il apparaît que l'accès à l'emploi diffère assez logiquement selon le type d'emploi visé, et est en partie déterminé par la filière et la spécialité de formation, ceci en lien avec les niveaux de compétences acquis en formation initiale et l'écart entre requis et acquis, qui reflète autant un déficit initial que la formation sur le tas ou en interne des plus adaptables à l'emploi. Par exemple, les emplois de cadres administratifs et commerciaux sont pourvus en priorité par des diplômés d'école de commerce et de master DEG, ces derniers représentant entre deux tiers et trois quarts des emplois cadres administratifs et commerciaux occupés par des masters. Les déficits en compétences générales, et dans une moindre mesure en compétences spécifiques, observés à ce niveau dans les fonctions administratives et commerciales, suggèrent que ce déficit en compétences est comblé par une formation sur le tas ou en interne. Au niveau inférieur, soit celui des PI, il semble que ce soit l'adaptabilité, qui prime pour les fonctions commerciales et non pour les fonctions administratives, au regard des différences entre les écarts constatés sur les compétences générales et spécifiques à ce même niveau de qualification.

Les emplois d'ingénieur-cadre du contrôle qualité, d'ingénieur-cadre informatique et de technicien, semblent exiger de bonnes capacités d'adaptation, pour pouvoir atteindre le niveau requis en compétences générales dans l'emploi, même si le contenu technique des emplois diffère entre cadre et technicien notamment, mais également selon les fonctions exercées pour les cadres, avec une constante néanmoins, un haut niveau requis dans l'emploi pour les compétences en informatique. Ces dernières permettent aux diplômés de masters en informatique de se situer en haut de la hiérarchie des formations pour l'accès aux emplois d'ingénieur-cadre en informatique et de remonter dans les files d'attente aux emplois connexes.

Conclusion

Revenons tout d'abord aux premiers résultats de cette étude invoqués en introduction : un déficit en compétences générales acquises en formation initiale par rapport au niveau exigé dans l'emploi et un niveau de compétences spécifiques beaucoup plus adéquat. Ce résultat interroge donc les choix politiques en termes de professionnalisation des filières, consistant à créer des filières et à multiplier les spécialités ou modules professionnalisant (Calmand, Giret, Lemistre et Ménard 2015a). Pour autant, le constat d'un écart négatif entre compétences générales acquises en formation et requises dans l'emploi, justifie-t-il de renforcer le niveau de compétences générales pour l'ensemble des diplômés de chaque niveau ? Nos résultats nuancent une telle conjecture.

En effet, un éventuel renforcement des compétences générales suppose que leur insuffisance serait un obstacle pour l'accès à l'emploi, au sens où seuls les jeunes, qui auraient un niveau de compétences relativement important, accéderaient aux emplois les plus qualifiés. Or, tel n'est pas le cas : les niveaux moyens de compétences acquises pour les emplois de la qualification « cadre » à « employé-ouvrier » sont comparables en moyenne. Toutes choses égales par ailleurs, un niveau de compétences générales plus élevé permet certes d'obtenir un niveau de salaire plus élevé mais pas d'accéder davantage à la qualification. De plus, pour ceux qui y accèdent, le recrutement s'effectue en fonction du diplôme, et le gap potentiel entre niveaux de compétences requis et acquis, est comblé via la formation postscolaire en entreprise. Ce constat semble en parfait accord avec celui souvent démontré, selon lequel la formation postscolaire est avant tout dispensée aux plus formés et aux plus qualifiés. Quant au niveau requis, il est inférieur au niveau acquis, uniquement pour les emplois de qualification « ouvrier ou employé », et donc supérieur ou égal au niveau acquis, non seulement pour les emplois de cadre, mais aussi pour les emplois de qualification intermédiaire. Ce constat relativise le déclassement supposé de certains diplômés bac+5, qui n'occuperaient pas un emploi de cadre. Ainsi, même les déclassés dans des emplois intermédiaires ont un déficit déclaré en compétences générales. En conséquence, même si pour certains masters, la majorité est non cadre, cela justifie-t-il d'augmenter le niveau en compétences générales, pour combler le déficit des professions intermédiaires et des cadres ? Cela reviendrait à faire supporter à la collectivité le coût de la formation postscolaire, assumé par les employeurs, si tant est que l'écart puisse être comblé pour les compétences en question, saisies dans notre étude à un niveau très agrégé. Ce choix d'éducation serait d'autant plus incertain, si conformément au cadre théorique de la théorie de la file d'attente, on considère que les entrepreneurs recrutent les jeunes les plus adaptables pour les emplois, au vu de l'ensemble de leurs compétences, pour les former ensuite en interne, en anticipant le fait qu'ils estiment avoir très peu de chances de trouver le salarié directement employable. En effet, s'il y a un déficit en formation générale pour les cadres et les professions intermédiaires, le niveau acquis leur a tout de même permis d'accéder à la qualification correspondante. Les différences pour un même niveau d'études sont liées aux filières et à la spécialité de formation, qui ne donnent pas accès aux mêmes files d'attente pour l'emploi. La prise en compte de l'accès à l'emploi en termes de qualification et de spécialité, clarifie alors le rôle différencié des compétences pour accéder à chaque type d'emploi.

L'analyse des emplois à un niveau plus fin a permis de mettre en évidence la diversité des emplois et des modes d'allocation. Le contenu général des emplois discrimine beaucoup plus nettement le niveau des emplois commerciaux que celui des emplois administratifs, où le déclassement normatif des professions intermédiaires apparait très relatif à l'aune des écarts mesurés. Occuper un poste de cadre administratif ou commercial suggère d'être formé par la suite pour atteindre le niveau requis. Au niveau de qualification intermédiaire, c'est le contenu général et technique des emplois, qui distingue les fonctions administratives des fonctions commerciales, où les niveaux de compétences acquises en formation semblent suffire pour être directement opérationnel. Pour les ingénieurs-cadres (informatique et contrôle qualité) et les techniciens, seul le contenu technique semble expliquer les différences de qualification des emplois. Les déficits de compétences en informatique des cadres permettent aux masters de cette

spécialité d'être mieux placés que les ingénieurs, pour un emploi dans l'informatique et de remonter dans les files d'attente des emplois périphériques.

Au terme de cette analyse de la valorisation des compétences acquises en formation, évaluées par les étudiants, il est montré que la logique de « file d'attente pour l'emploi » s'appuie particulièrement sur une adaptabilité délivrée par des compétences transférables. Des différences apparaissent entre spécialités, surtout selon le type d'emploi occupé. Or, l'adéquation entre spécialités de formation et d'emplois, pour évaluer la performance d'une formation à l'insertion, n'est ni une hypothèse de la théorie de la file d'attente, ni une réalité uniforme au vu de nos résultats. Les politiques de professionnalisation ne peuvent donc pas s'appuyer sur une conception adéquationniste, comme c'est le cas en France actuellement, en faisant l'économie d'une compréhension des modes d'allocation aux files d'attente pour les emplois. Spécialiser les formations est en effet couteux, pas nécessairement efficace économiquement et, de plus, susceptible de renforcer les ségrégations scolaires dans le cadre d'une démocratisation ségrégative (Merle, 2012).

Bibliographie

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

Calmand J., Giret J.-F., Lemistre P., Ménard B. (2015a), « Les diplômés de bac+5 s'estiment-ils compétents pour occuper leurs emplois ? », Céreq, *Bref*, n° 340.

Calmand J., Giret J.-F., Lemistre P., Ménard B. (2015b), *Compétences acquises et requises des diplômés de bac+5, à l'université et dans les grandes écoles*, Céreq, Net.Doc, à paraître.

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

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

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*, n° 56(3), juillet-septembre 2014.

Charnoz P. (2011), « L'adéquation entre spécialité de formation et emploi et son impact sur les salaires », *INSEE Références*, p. 41-54.

Couppié T., Giret J.-F., Lopez A. (2005), « Des formations initiales aux premiers emplois : une correspondance plutôt mal assurée », in J.-F. Giret, A. Lopez et J. Rose (éds), *Des formations pour quels emplois*, Paris, La Découverte, p. 79-96.

Dumartin S. (1997), « Formation-emploi, quelle adéquation ? », *Économie et statistique*, n° 303, p. 59-79.

Giret J.-F., Lemistre P. (2008), « Les théories du filtre et du signalement », in J.-J. Paul et J. Rose, *Le tour des relations formation-emploi-travail en cinquante-cinq questions*, Paris, Dunod, p. 139-144.

Giret J.-F., Moullet S., Thomas G. (2003), « L'enseignement supérieur professionnalisé. Un atout pour entrer dans la vie active », Céreq, *Bref*, n° 195.

HCéée (2006), « Objectif 50 % d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur », Rapport du Haut Comité Éducation-Économie-Emploi.

Heijk H., Meng C., Ris C. (2003), « Fitting to the Job: The Role of Generic and Vocational Competencies in Adjustment and Performance », *Labour Economics*, n° 10, p. 215-219.

Korolitski J.-P., Lichtenberger Y. (2012), « Quelle valeur accorder à la licence, pour quels étudiants? », *Administration et éducation, revue de l'AFAE, dossier « De bac-3 à bac +3 »*, n° 1, p. 105-110.

Liaroutzos O., Sulzer E. (éds) (2006), *La méthode ETED : de l'analyse du travail aux référentiels d'emploi/métier*, Céreq, Relief, n° 14, 82 p.

Mandon N. (1990), *La gestion prévisionnelle des compétences. La méthode ETED*, Céreq, Études, n° 57.

Merle P. (2012), *La ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte, collection « Repères Sociologie », n° 596, 127 p.

Sattinger M. (1993), « Assignment models of the distribution of earnings », *Journal of Economic Literature*, n° 31, p. 831-880.

Tanguy L. (Ed) (1986), *L'introuvable relation formation-emploi*, La Documentation française.

Thurow L. (1975), *Generating Inequality*, New York, Basic Books.

Thurow L. (1972), « Education and Economic Equality », *The Public Interest*, p. 66-81.

Les jeunes hommes dans des formations très féminisées : quelles destinées professionnelles ?

Thomas Couppié[*], *Dominique Epiphane*[*]

Introduction

De nombreuses études abordent de manière comparative hommes et femmes aux parcours et vécus professionnels « atypiques » (Guichard-Claudic et alii, 2008) mais la majorité d'entre elles examinent l'accès des femmes aux métiers « masculins » (Marry 2004 ; Collet 2006 ; Epiphane 2006). Les recherches menées sur les cas d'hommes s'insérant dans des professions « féminines » sont plus rares ou concernent particulièrement les secteurs de la santé et du travail social (Couppié et Epiphane, 2008 ; Charrier, 2004 ; Bessin, 2008).

Tandis que l'orientation des jeunes femmes vers les bastions masculins est largement encouragée par les politiques publiques depuis ces trente dernières années (Couppié et Epiphane, 2016), l'arrivée des jeunes hommes dans les professions féminisées n'est en revanche pas le fruit d'une volonté politique. Par ailleurs, si la féminisation d'une profession est souvent vécue comme une dévalorisation de celle-ci (Cacouault-Bitaud, 2001), la présence des hommes semble au contraire « *offrir un gage d'une revalorisation, voire d'une professionnalisation de ces métiers* » (Le Feuvre et Laufer, 2008). Enfin, l'appartenance à l'un ou à l'autre groupe de sexe ne joue pas de la même façon dans l'un et l'autre cas. Alors que les hommes sont en général bien accueillis dans les collectifs de travail féminins (Guichard-Claudic et alii, 2008), les femmes doivent au contraire souvent faire face à de fortes résistances et prouver leur légitimité dans les bastions masculins (D'Agostino et alii, 2014). Ainsi, les personnes de sexe minoritaire ne ressentent pas les mêmes types d'insatisfactions : tandis que les jeunes hommes évoquent plus souvent comme source d'insatisfaction les conditions matérielles d'emploi (bas salaires, faibles possibilités d'évolution…), les jeunes femmes, quant à elles, font souvent face à un environnement de travail peu épanouissant, voire hostile (Couppié et Epiphane, 2008 ; D'Agostino et alii, 2014).

Les résultats de ces différentes études montrent que les modalités d'insertion des hommes dans des professions « féminines » et celles des jeunes femmes dans des professions « masculines » ne sont pas de même nature. Dans la lignée des travaux que nous avons menés sur les jeunes femmes qui avaient fait des choix de formations scolaires et professionnelles atypiques (Epiphane, 2006 ; Couppié, Epiphane, 2001, 2007 et 2008), nous nous proposons d'étudier ici les débuts de carrière professionnelle de jeunes hommes sortis de formations très féminisées. Nos précédents travaux ont montré la réduction tendancielle des inégalités et les bénéfices, que peuvent retirer les filles d'un investissement dans une formation menant aux segments professionnels les plus « masculins ». Leurs probabilités d'échapper au chômage, d'éviter un emploi à temps partiel contraint, et d'accéder aux catégories socioprofessionnelles les plus valorisées, sont proches de celles des jeunes hommes. La diversification des choix de formation des filles semble bel et bien fonctionner comme un levier d'égalisation des conditions d'insertion entre les sexes. Qu'en est-il lorsque l'on renverse les catégories ? Les hommes, traditionnellement favorisés vis-à-vis des femmes sur, et par, le marché du travail, bénéficient-ils aussi, quand ils sortent d'une formation dans laquelle ils sont très minoritaires, d'un avantage relatif au moment de leur insertion professionnelle ?

[*] Céreq, Marseille

Il s'agira donc d'examiner les conditions dans lesquelles se réalise leur transition école-emploi, pour savoir si ces jeunes hommes connaissent moins de difficultés d'accès à l'emploi que les jeunes femmes issues des mêmes formations. Il s'agira également d'examiner les « destins » professionnels de ces jeunes hommes, pour évaluer s'ils investissent, de la même manière que leurs consœurs, les segments du marché du travail auxquels leur formation les préparait. Dans le cas contraire, nous verrons quelles « solutions de repli » ils adoptent et dans quelles conditions d'emploi.

Enfin, nous nous intéresserons également à certaines des modalités et contextes de formation, censés favoriser l'insertion professionnelle, et nous poserons la question de savoir si ces modalités et contextes permettent de réduire les inégalités de genre dans l'insertion. Il s'agira concrètement d'étudier ici l'impact de l'apprentissage, en tentant de distinguer deux de ses « vertus »sur le marché du travail : d'une part, en tant que mode de formation réputé mieux préparer les jeunes à exercer les métiers ciblés par le diplôme et d'autre part, comme une modalité d'accès efficace à l'emploi, de par sa fonction pour les employeurs de pré recrutement potentiel de jeunes en cours d'études.

Pour répondre à ces questions, nous utiliserons les données des enquêtes « Génération » (enquêtes 2004 et 2010), qui nous permettront de décrire les parcours professionnels de ces jeunes au cours de leurs trois premières années de vie active (voir l'encadré 1 pour un aperçu des formations sélectionnées).

1. Les jeunes hommes minoritaires dans leur formation sont-ils atypiques ?

Si l'on compare les caractéristiques scolaires des jeunes hommes, qui ont choisi une formation peu conforme à leur sexe, celles-ci révèlent qu'ils n'ont pas un parcours scolaire moins bon que les hommes dans les autres formations (cf. tableau 1). Il s'avère au contraire que ces parcours se caractérisent par un moindre échec dans l'enseignement secondaire, avec un taux de sortants sans diplôme moins élevé que la moyenne (- 5 %), moins de diplômés de niveau V (- 9 %) et une propension à être moins nombreux à avoir été en retard en 6ème, notamment pour les jeunes diplômés de licence. Les titulaires du baccalauréat, ayant ou non poursuivi dans l'enseignement supérieur, se distinguent des autres jeunes hommes par le fait d'être beaucoup plus souvent détenteurs d'un baccalauréat général (écart de 21 % en moyenne, avec un pic de 32 % pour les diplômés de licence), de la série scientifique (écart de 10 %) ; ils sont également légèrement plus nombreux à avoir obtenu une mention au bac (+ 2 %).

Ces jeunes hommes ont également une origine sociale un peu plus élevée que l'ensemble des autres jeunes hommes dans les autres spécialités. Ils sont en effet un plus souvent issus d'une famille de cadres, notamment pour les plus diplômés (écart de 11 % pour les diplômés de licence).

Notons aussi que si ces jeunes hommes ont des profils scolaires relativement proches de ceux de leurs consœurs des mêmes formations, ils se distinguent en revanche d'elles par leur origine sociale plus élevée. Ainsi, la « transgression » de genre serait-elle davantage possible parmi les familles de milieu social plus favorisé, plus enclines à accepter des orientations scolaires peu conformes aux stéréotypes de sexes ?

Tableau 1

CARACTÉRISTIQUES DE LA POPULATION ÉTUDIÉE

	Formations "féminisées"			Autres (mêmes niveaux)		
	Hommes	Femmes	Ensemble	Hommes	Femmes	Ensemble
Niveau et type de diplôme atteint						
Non diplômé(e)s	19	12	13	24	16	22
CAP-BEP	19	24	23	28	19	26
Bac	24	23	23	23	23	23
Bac+2	18	14	15	18	27	21
Bac+2/+3 santé - social	13	20	19	0	0	0
Bac+3	8	7	7	6	15	8
Total	100	100	100	100	100	100
Spécialité de Formation de la classe de sortie						
Disciplinaire	13	8	9			
Commerce, vente	39	17	21			
Finances, banque, assurances	2	1	1			
Comptabilité, gestion	13	8	9			
Secrétariat, bureautique	4	15	13			
Spécialités plurivalentes sanitaires et sociales	5	10	9			
Santé	18	26	24			
Travail social	3	6	6			
Coiffure et autres services aux personnes	2	8	7			
Nettoyage, assainissement, protect. environnement	2	2	2			
Total	100	100	100			
Formation par apprentissage	16	18	18	36	20	32
Part de jeunes en retard en 6ème	19	18	18	25	20	23
Pour les sortants-es du secondaire n'ayant pas fait une 2nde générale						
A obtenu son 1er vœu après la 3ème ?	69	71	70	72	64	71
Aurait souhaité une autre spécialité de formation	30	43	41	32	44	35
Aurait souhaité une f° par apprentissage	20	21	21	17	24	19
Pour ceux et celles étant passés-es par une terminale						
A obtenu un bac S	21	17	18	11	12	11
A obtenu un bac général	38	38	38	16	34	21
A obtenu une mention au bac	29	29	29	27	28	28
Part de jeunes ayant :						
Leurs deux parents cadres	7	4	4	4	7	4
Au moins un de leurs parents cadre	24	18	19	18	18	18
Au moins un de leurs parents cadre ou PI	33	26	28	28	28	28
Au moins un parent immigré	22	18	19	19	18	19

Source : Céreq – Enquête Génération 2004 interrogée en 2007 et Génération 2010 interrogée en 2013

2. Des modalités d'insertion professionnelles meilleures que celles de leurs consœurs

Les jeunes hommes, traditionnellement favorisés par rapport à leurs consœurs sur le marché du travail, bénéficient également, lorsqu'ils sont issus d'une formation fortement féminisée, d'un avantage certain en termes d'insertion professionnelle : les conditions dans lesquelles se réalise leur transition école-emploi sont en effet relativement meilleures que celles des jeunes femmes issues des mêmes formations (cf. tableau 2).

Ainsi, le temps passé en emploi par ces jeunes hommes sur la période observée (35 mois) est, toutes choses égales par ailleurs, supérieur de 1 mois à celui de leurs consœurs et leur probabilité d'être en emploi trois ans après leur sortie de formation est 1,3 fois supérieure.

De même, les salaires d'embauche masculins sont également systématiquement plus élevés que les salaires féminins, que ce soit pour le premier ou le dernier emploi : ils sont, toutes choses égales par ailleurs, supérieurs respectivement de 7 % et 8 % aux salaires de leurs consœurs.

Par ailleurs, le temps plein est là aussi, comme à l'issue des autres spécialités plus « classiques », l'apanage des hommes, même si, à l'issue de certains niveaux, la proportion de jeunes hommes à temps partiel lors de leur premier emploi est loin d'être négligeable, comme parmi les non-diplômés ou à l'issue d'un baccalauréat professionnel ou d'un Bac + 3 où le temps partiel concerne environ un quart des emplois occupés par ces jeunes hommes ; mais dans ces mêmes trois cas, le temps partiel féminin est à chaque fois supérieur de 10 points. Au final, toutes choses égales par ailleurs, leur probabilité d'échapper au temps partiel dès le premier emploi est de 2,2 fois supérieure à celle observée chez les jeunes femmes et de 2,6 fois pour le dernier emploi.

Tableau 2

INDICATEURS D'INSERTION PENDANT LES TROIS PREMIÈRES ANNÉES DE VIE ACTIVE

	Formations "féminisées"			Autres (mêmes niveaux)		
	Hommes	Femmes	Ensemble	Hommes	Femmes	Ensemble
Embauche premier emploi :						
Part d'emploi à durée indéterminée	34	30	31	31	28	30
Part de temps partiel	20	28	26	12	29	16
Salaire moyen	1 316 €	1 262 €	1 273 €	1 250 €	1 191 €	1 239 €
Situation finale (ou enquête) au dernier emploi :						
Part d'emploi à durée indéterminée	57	57	57	57	54	56
Part de temps partiel	13	24	22	8	22	11
Salaire moyen	1 455 €	1 366 €	1 385 €	1 415 €	1 325 €	1 396 €
Situation au bout de trois ans						
Part de jeunes en emploi après 3 ans	73	74	74	73	66	72
Part de jeunes au chômage après 3 ans	18	17	17	19	21	20
Nombre moyen de mois travaillés sur 35 mois observés	24	24	24	25	22	24
1er emploi chez employeur connu pendant les études	20	26	25	19	19	19
Au moins 2 emplois au cours des 3 premières années	52	50	50	56	55	56

Source : Céreq – Enquête Génération 2004 interrogée en 2007 et Génération 2010 interrogée en 2013

Encadré 1

PRÉSENTATION DES FORMATIONS OÙ LES HOMMES SONT MINORITAIRES

Nous nous intéressons ici aux jeunes issus des diplômes disciplinaires, technologiques et professionnels, du CAP à la licence, en passant par le baccalauréat, les formations aux BTS et aux DUT. On retient comme formations où les hommes sont minoritaires, les diplômes (niveau et spécialité NSF), dans lesquels les hommes représentent moins de 35 % des sortants. Il s'agit des sciences de la vie, de nombreuses spécialités des sciences humaines et sociales, des formations au commerce et à la vente, spécialisées dans la finances, la banque, et les assurances, dans la comptabilité et la gestion, dans le secrétariat et la bureautique, dans les spécialités sanitaires et sociales, de la santé et du travail social, dans les spécialités de la coiffure et de l'esthétique et enfin, dans les spécialités du nettoyage, de l'assainissement et de la protection de l'environnement. Dans les deux enquêtes Génération à trois ans, concernant les cohortes empilées de 2004 et 2010, cela représente 16 700 jeunes interrogés issus de ce type de formations (sur un total de 39 100 sortis à ces niveaux de diplôme), dont 2 850 jeunes hommes (soit 17 %).

3. Des destins professionnels plus diversifiés permettant d'accéder à des emplois plus souvent qualifiés

On observait dans nos travaux sur les jeunes femmes scientifiques, minoritaires dans leur formation (Epiphane, 2006 ; Couppié et Epiphane, 2016), que leurs débuts de carrière s'effectuaient moins souvent que celles de leurs confrères des mêmes formations, sur des « emplois cœurs », c'est-à-dire sur des emplois, auxquels la majorité des diplômés de ces formations se destinaient (cf. encadré 2). C'est également le cas pour les hommes minoritaires dans les formations fortement féminisées, qui sont nettement plus nombreux que les jeunes femmes à exercer, au premier comme au dernier emploi, une activité déconnectée de leur formation initiale (cf. tableau 3). Toutes choses égales par ailleurs, en dehors des diplômé-e-s des filières santé-social (où la correspondance formation-emploi est particulièrement forte et de même intensité pour les hommes et les femmes), la probabilité pour un jeune homme d'être sur un « emploi cœur » est 1,3 fois inférieure à celle d'une jeune femme au premier emploi, et de 1,6 fois au dernier emploi observé. Pour autant, alors que les jeunes femmes diplômées de filières scientifiques, où elles étaient minoritaires, étaient fortement desservies lorsqu'elles n'intégraient pas le cœur des métiers et n'accédaient pas aux positions professionnelles les plus prestigieuses et rémunératrices (Epiphane, 2006 ; Couppié et Epiphane, 2016), ce n'est pas le cas des jeunes hommes des filières fortement féminisées. Ainsi, ces destins professionnels diversifiés se conjuguent pour ces jeunes hommes, à des niveaux d'emplois globalement plus élevés. En effet, dès le premier emploi mais également au dernier emploi observé, les non-diplômés comme les diplômés de CAP-BEP et du baccalauréat professionnel, sont beaucoup moins souvent sur des postes d'ouvriers ou d'employés non qualifiés que leurs consœurs. A l'issue d'un baccalauréat professionnel ou d'un BTS-DUT, ils ont davantage accès aux emplois classés en profession intermédiaire voire cadre. Enfin, les plus diplômés d'entre eux (Bac+3 et plus) sont, au premier comme au dernier emploi, un peu plus souvent cadres que leurs consœurs ; ils sont en revanche moins souvent classés en professions intermédiaires et plus souvent employés ou ouvriers qualifiés.

Encadré 2

MESURE DES EMPLOIS CIBLES ET DU DÉCLASSEMENT

Dans l'analyse de l'impact d'un passage par l'apprentissage sur les disparités d'insertion des hommes et des femmes issus de formations où les hommes sont minoritaires, nous nous intéressons à la nature des emplois obtenus, tant dans leur dimension hiérarchique (risque de déclassement) que dans leur contenu (acquisition de compétences spécifiques en formation pour le métier occupé).

Concernant la mise en correspondance entre métiers ciblés par la formation et métiers occupés après la sortie de formation initiale, nous nous appuyons sur une application aux données de Génération, d'outils développés par ailleurs. En l'occurrence, on utilise ici la base de données de Certif-Info constituée par les CARIF-OREF, base qui vise à établir un référencement national de toutes les certifications existantes, dont l'ensemble des formations initiales inscrites au RNCP (Répertoire National des Certifications Professionnelles). Plus particulièrement, on utilise ici la recension faite, pour chaque diplôme inscrit, des métiers déclarés « cibles » de la formation par l'organisme certificateur à l'origine du diplôme. Ces métiers « cibles » sont identifiés par leur code Rome et ont donc pu être déclinés dans la nomenclature des familles d'activité professionnelle de la DARES. La nomenclature retenue ici est celle des 23 domaines professionnels ; un emploi est considéré comme emploi cible de la formation, s'il appartient au(x) domaine(s) du(des)quel(s) relève(nt) le ou les code(s) Rome identifié(s).

Concernant le déclassement, on retient comme emploi « déclassé », les emplois d'employés ou d'ouvriers non qualifiés pour les titulaires d'un CAP, d'un BEP ou d'un baccalauréat, et les emplois d'employés ou d'ouvriers, qualifiés ou non, pour les titulaires d'un bac + 2 ou d'un bac + 3.

Tableau 3

TYPES D'EMPLOIS OCCUPÉS PENDANT LES TROIS PREMIÈRES ANNÉES DE VIE ACTIVE

	Formations "féminisées"			Autres (mêmes niveaux)		
	Hommes	Femmes	Ensemble	Hommes	Femmes	Ensemble
Embauche premier emploi :						
Part d'emplois en correspondance : cœur	31	46	43	23	16	21
Part d'emplois en correspondance : périphérie	15	16	16	21	24	21
Part d'emplois en correspondance : cœur et périphérie	46	61	58	43	40	42
Part d'emplois hors cible	54	39	42	57	60	58
Part d'emplois classés cadre ou PI	38	38	38	22	28	23
dont : cadres	*2*	*1*	*1*	*2*	*3*	*2*
dont : PI (profession intermédiaire)	*36*	*37*	*37*	*20*	*25*	*21*
Part d'emplois classés employé ou ouvrier qualifié	22	21	21	38	24	35
Part d'emplois classés employé ou ouvrier non qualifié	38	41	40	38	47	41
Part déclassés (hors non diplômés)	43	46	45	41	55	44
Situation finale (ou enquête) au dermier emploi :						
Part d'emplois en correspondance : cœur	30	46	43	21	16	19
Part d'emplois en correspondance : périphérie	16	15	16	21	23	21
Part d'emplois en correspondance : cœur et périphérie	46	61	58	41	39	41
Part d'emplois hors cible	54	39	42	59	61	59
Part d'emplois classés cadre ou PI	42	42	42	28	35	30
dont : cadres	*4*	*2*	*2*	*3*	*5*	*4*
dont : PI (profession intermédiaire)	*38*	*40*	*40*	*25*	*30*	*26*
Part d'emplois classés employé ou ouvrier qualifié	23	22	22	39	24	36
Part d'emplois classés employé ou ouvrier non qualifié	32	35	34	30	40	32
Part déclassés (hors non diplômés)	37	39	39	31	47	35

Source : Céreq – Enquête Génération 2004 interrogée en 2007 et Génération 2010 interrogée en 2013
Correspondance : uniquement pour la Génération 2010

Les modèles « toutes choses égales par ailleurs » confirment ce moindre déclassement masculin, puisque les jeunes hommes ont, au premier emploi, 1,5 chance de moins d'être déclassé et 1,2 au dernier emploi. Contrairement à ce que l'on observait pour les jeunes femmes scientifiques, minoritaires dans leur formation, ces jeunes hommes sont d'autant moins déclassés qu'ils « évitent » les emplois cœurs (cf. modèle E10, tableau 3 en annexe).

L'analyse des salaires confirme que les hommes issus de ces formations continuent à bénéficier de meilleure rémunération que les femmes, quelle que soit la cible professionnelle atteinte (en lien ou non avec leur formation). Alors qu'au moins au premier emploi, les jeunes femmes sont pénalisées lorsqu'elles n'occupent pas les « emplois cœur » (- 4 %), cette pénalité ne s'applique pas aux jeunes hommes (cf. modèle S3, tableau 4 en annexe).

4. Sortir d'un CFA s'avère vertueux… mais ne rapproche pas les sexes !

Les « vertus » de l'apprentissage favorisant l'insertion professionnelle apparaissent effectivement confirmées pour les jeunes issu-e-s de ces formations, que ce soit dans la fonction de pré recrutement qui lui est inhérente ou dans l'effet signal qu'il produit.

Concernant la fonction de pré recrutement, que permet l'apprentissage comme d'autres formes d'emplois et stages en cours d'études, elle aboutit à un accès plus fréquent aux emplois à durée indéterminée tout au long du parcours d'insertion (1,5 fois plus de chance d'y accéder au premier emploi et 1,2 fois plus de chance au dernier emploi, cf. annexe les modèles E1 et E2 du tableau 2) ; elle permet également d'échapper plus souvent au temps partiel (1,2 et 1,3 fois moins, cf. modèles E3 et E4), et, assez logiquement, d'être sur des « emplois cœurs », quel que soit l'emploi observé (1,7 fois plus de chance au premier emploi et encore 1,5 fois plus de chance au dernier emploi, cf. modèles E7 et E8 du tableau 3 en annexe). Seul le risque de déclassement n'est pas significativement réduit par un pré recrutement en cours de formation, mais celui-ci conduit néanmoins à un léger avantage monétaire et des rémunérations augmentées de 2 à 4 %, toutes choses égales par ailleurs (modèles S1 et S2 du tableau 4 en annexe).

Par ailleurs, en ce qui concerne l'effet apprentissage, expurgé de la fonction de pré recrutement potentiel, et donc la mesure d'un effet « signal » d'une modalité de formation réputée mieux préparer les jeunes à exercer les métiers ciblés par leur diplôme, il permet plus encore d'accéder aux emplois à durée indéterminée (1,8 fois plus de chance d'y accéder au premier comme au dernier emploi) et d'échapper plus souvent au temps partiel (risque divisé par 1,9 au premier emploi et par 1,5 au dernier). En revanche, si cet effet « signal » favorise fortement l'accès aux emplois « cœurs » (multiplié par 2 au premier emploi et par 1,5 au dernier emploi), il ne protège pas du déclassement, voire même l'accentue avec le temps (risque multiplié par 1,3 au dernier emploi). De même, une fois contrôlé de sa fonction de pré-recrutement, le signal de l'apprentissage n'est pas associé à des rémunérations supérieures ; au contraire, les salaires d'embauches apparaissent même légèrement inférieurs (- 2 %) pour les jeunes formés par ce mode de formation au premier emploi, « pénalité » qui a cependant disparu au dernier emploi.

L'apprentissage, que ce soit par le signal qu'il envoie ou par sa fonction de pré-recrutement, constitue donc un mode de formation qui favorise une insertion meilleure qualitativement et au profil plus intégrant, en favorisant fortement l'accès aux cibles professionnelles visées par la formation.

On pouvait s'attendre à ce que ses effets intégrateurs vertueux sur le marché du travail, de par leur force, s'imposent alors face à d'autres facteurs ou logiques, à l'œuvre dans le fonctionnement du marché du travail (à savoir les facteurs ou logiques qui conduisent habituellement à des situations professionnelles moins favorables pour les jeunes femmes). Autrement dit, on aurait pu s'attendre à ce que l'apprentissage agisse comme un antidote aux comportements, qui tendent à favoriser les hommes sur le marché du travail. De ce point de vue, les résultats sont très décevants. Que ce soit dans sa fonction de pré-

recrutement ou comme signal en tant que mode de formation spécifique, l'apprentissage ne conduit pas à « corriger » l'inégalité observée entre hommes et femmes. Si les deux composantes améliorent assez uniformément les probabilités des hommes, comme celles des femmes, c'est sans compenser l'écart moyen observé entre les deux sexes. Cela se traduit dans les modèles par des termes d'interaction (Homme X Pré-recrutement et Homme X Formation en CFA) non significatifs dans la majorité des dimensions analysées, qu'il s'agisse des salaires, du temps partiel, de l'accès à l'emploi dans un métier cible. Sur d'autres indicateurs, les hommes continuent de tirer un profit majoré de l'apprentissage ; ainsi, il les favorise encore davantage dans l'accès direct à un emploi à durée indéterminée au premier emploi, et les protège davantage du risque de déclassement. Au final, seule la fonction de pré-recrutement, dans l'accès à un emploi à durée indéterminée dès l'embauche du premier emploi, indique un rattrapage des jeunes femmes par rapport aux hommes, mais ce rattrapage ne se maintient cependant pas dans le temps.

Conclusion

Les résultats de ce travail montrent que les modalités d'insertion des jeunes hommes dans des professions « féminines » sont, comme on peut le constater pour les diplômés des autres filières de formation, meilleures que celle de leurs consœurs des mêmes spécialités. Leurs probabilités d'échapper au chômage, d'éviter un emploi à temps partiel, d'accéder aux catégories socioprofessionnelles les plus valorisées et de percevoir les salaires les plus élevés, sont toujours supérieures à celles des jeunes femmes. La diversification des choix de formation des jeunes hommes ne les pénalise pas, loin s'en faut. Renverser les catégories d'analyse ne change rien : les jeunes hommes, même issus de formations où ils sont très peu représentés, bénéficient toujours d'un avantage relatif au moment de leur insertion professionnelle.

Si l'examen de leur « destins » professionnels montre que, à l'instar des jeunes femmes minoritaires dans leur formation, ces jeunes hommes n'investissent dans les mêmes proportions, les segments du marché du travail, auxquels leur formation les préparait, au contraire des premières, les « solutions de repli » qu'ils adoptent, ne les pénalisent nullement. Le fait d'atteindre moins les « emplois cœurs » se conjuguent à des probabilités plus fortes d'échapper au déclassement. De même, l'analyse de leurs salaires confirme que les hommes issus de ces formations continuent à bénéficier de meilleures rémunérations que les femmes, même si la cible professionnelle atteinte n'est pas en lien avec leur formation.

Enfin, nous avons vu que l'apprentissage n'est pas un vecteur de réduction des inégalités observées entre jeunes hommes et femmes au moment de leur insertion.

Bibliographie

Bessin M. (2008), « Les hommes dans le travail social : le déni de genre », *in* Guichard-Claudic Y., Kergoat D. et Vilbrod A. (dir.), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin… et réciproquement*, Presses Universitaires de Rennes, pp. 357-370.

Cacouault-Bitaud M. (2001), « La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige ? », *Travail, genre et sociétés*, n°5, pp. 91-115.

Charrier P. (2004), « Comment envisage-t-on d'être sage-femme quand on est un homme ? L'intégration professionnelles des étudiants hommes sage-femmes », *Travail, genre et sociétés*, 2(12), pp. 105-124.

Collet I. (2006), *L'informatique a-t-elle un sexe ? Hackers, mythes et réalités*, Paris, L'Harmattan.

Couppié T., Epiphane D. (2016), « Rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme » ? Les débuts de carrières des jeunes femmes diplômées des filières scientifiques sont-ils aussi prometteurs que leur réussite scolaire le laissait présager ? », *à paraître.*

Couppié T., Epiphane D. (2008), « Hommes et femmes minoritaires dans leur profession : le bonheur à quel prix ? », *in* Guichard-Claudic Y., Kergoat D. et Vilbrod A. (dir.), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin… et réciproquement*, Presses Universitaires de Rennes, pp. 41-56.

Couppié T., Epiphane D. (2007), « Le chemin des femmes dans les métiers masculins », in Eckert H. et Faure S. (dir.), *Les jeunes et l'agencement des sexes*, La Dispute, pp. 173-193.

Couppié T., Epiphane D. (2001), « Que sont les filles et les garçons devenus ? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active », *Céreq-Bref*, n° 178.

D'Agostino A., Epiphane D., Jonas I., Séchaud F., Sulzer E. (2014a), « Les déroulements de carrières féminines dans des métiers techniques : entre déterminants et sentiments de réussite », *in* Boudesseul G., Couppié T., Giret J.-F., Guégnard C., Lemistre P. et Werquin P. (dir.), *Réussite scolaire, réussite professionnelle, l'apport des données longitudinales*, Céreq, *Relief*, n°48.

D'Agostino A., Epiphane D., Jonas I., Séchaud F., Sulzer E. (2014b), « Femmes dans des 'métiers d'hommes' : entre contraintes et déni de légitimité », *Céreq-Bref*, n°324.

Epiphane D. (2006), « Les femmes et les sciences font elles bon ménage ? », *in* Flahault E. (dir.), *L'insertion professionnelle des femmes*, Presses Universitaires de Rennes, pp. 113-128.

Guichard-Claudic Y., Kergoat D., Vilbrod A. (2008), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin… et réciproquement*, Presses Universitaires de Rennes.

Le Feuvre N., Laufer J. (2008), « Quand l'avancée en mixité est le fait des hommes. Introduction », *in* Guichard-Claudic Y., Kergoat D. et Vilbrod A. (2008), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin… et réciproquement*, Presses Universitaires de Rennes, pp. 207-213.

Marry C. (2004), *Les femmes ingénieurs. Une révolution respectueuse.* Paris, Belin.

Annexe

Tableau 1– **RÉGRESSIONS LOGISTIQUES (P1 & P2) ET LINÉAIRES (P3 & P4) SUR LES INDICATEURS DE PARCOURS DES JEUNES SORTIS DE SPÉCIALITÉS DE FORMATION TRÈS FÉMINISÉES, DU CAP À LA LICENCE**

	P1	P2	P3	P4
	En emploi 3 ans après la sortie (t)	Au chômage 3 ans après la sortie (champ : actifs) (t)	Proportion de temps passé en emploi (t)	Proportion de temps passé au chômage (t)
cohorte 2010 (ref 2004)	-0.531***	0.495***	-6.606***	4.904***
	(-9.62)	(7.60)	(-11.25)	(9.08)
sortant cfa (ref voie scolaire)	0.398***	-0.278***	8.499***	-4.206***
	(4.31)	(-2.61)	(8.42)	(-4.67)
Stage ou emploi avant sortie dans l'entreprise du 1er emploi	0.654***	-0.586***	16.67***	-11.28***
	(7.46)	(-5.24)	(29.20)	(-24.83)
homme (ref femme)	0.287***	-0.111	2.843**	-0.837
	(3.07)	(-1.04)	(2.23)	(-0.70)
homme * spécialité de la santé ou du social	-0.295	0.254	-2.533	1.336
	(-1.45)	(1.06)	(-1.62)	(0.97)
homme * sortant cfa	0.165	-0.307	2.976	-3.510*
	(0.81)	(-1.32)	(1.48)	(-1.91)
homme * Stage ou emploi avant sortie dans l'entreprise du 1er emploi	0.0796	-0.0684	0.0177	0.124
	(0.39)	(-0.27)	(0.01)	(0.10)
En retard en 6ème	0.0232	0.0176	-0.105	1.590*
	(0.33)	(0.23)	(-0.11)	(1.77)
Au moins un des parents immigré	-0.0770	0.0754	-1.567*	-0.475
	(-1.09)	(0.95)	(-1.78)	(-0.60)
Père ou mère cadre ou prof°intermédiaire	0.0228	-0.123	1.074	-2.170***
	(0.34)	(-1.47)	(1.64)	(-4.04)
Non diplômés (ref. bac)	-1.135***	0.791***	-28.27***	15.95***
	(-11.93)	(7.72)	(-20.34)	(11.39)
Diplômé de CAP-BEP (ref. bac)	-0.522***	0.397***	-11.29***	7.081***
	(-6.67)	(4.48)	(-11.23)	(7.77)
Diplômé de bac +2 / + 3 (ref. bac)	0.818***	-0.850***	5.484***	-2.548***
	(8.70)	(-7.44)	(6.33)	(-3.56)
spécialité SHS (ref commerce)	-0.916***	-0.0524	-6.544***	-6.602***
	(-7.06)	(-0.32)	(-4.11)	(-5.15)
Spécialité sciences de la vie	-0.808***	-0.220	-8.149**	-3.821
	(-3.51)	(-0.59)	(-2.44)	(-1.52)
Spécialité banque, finances	-0.191	0.285	4.091*	-5.981***
	(-0.75)	(0.95)	(1.82)	(-3.26)
Spécialité comptabilité, gestion	0.138	-0.161	3.476**	-3.478***
	(1.07)	(-1.06)	(2.42)	(-2.73)
Spécialité secretariat, bureautique	-0.146	0.119	-3.511**	1.775
	(-1.49)	(1.10)	(-2.43)	(1.30)
Spécialité plurivalente sanitaire et sociale	0.415***	-0.410***	3.505**	-5.259***
	(3.83)	(-3.30)	(2.31)	(-3.57)
Spécialité santé	1.634***	-1.832***	18.82***	-15.35***
	(14.08)	(-11.85)	(16.18)	(-14.55)
Spécialité travail social	0.434***	-0.462***	9.504***	-7.217***
	(3.26)	(-3.01)	(6.49)	(-5.25)
Spécialité coiffure, esthétique	0.246**	-0.166	6.174***	-4.439***
	(2.04)	(-1.23)	(4.00)	(-3.17)
nettoyage	-0.153	0.172	-5.434**	5.615**
	(-0.90)	(0.94)	(-2.09)	(1.96)
Constante	0.915***	-1.408***	66.88***	23.63***
	(9.84)	(-13.10)	(54.37)	(20.41)
Observations	16669	16669	16669	16669

source : Céreq, enquêtes Générations 2004 & 2010 à trois ans

Champs : sortants des spécialités de formation de CAP, BEP, baccalauréats technologiques et professionnels, BTS, DUT et licences où les hommes sont minoritaires, hors individus sans diplôme.

(t) indique la valeur du t de student associé au paramètre estimé

*, **, *** signalent un paramètre significativement différent de 0 (seuils de 10%, 5%, 1%)

Tableau 2 – **RÉGRESSIONS LOGISTIQUES (E1 À E4) SUR LES CARACTÉRISTIQUES DU PREMIER EMPLOI (EMBAUCHE) ET DU DERNIER EMPLOI (SITUATION FINALE OU À L'ENQUÊTE) OCCUPÉ - JEUNES DES FORMATIONS TRÈS FÉMINISÉES**

	EDI		Temps partiel	
	E1	E2	E3	E4
	1er (t)	dernier (t)	1er (t)	dernier (t)
cohorte 2010 (ref 2004)	-0.271***	-0.297***	0.170***	0.250***
	(-5.58)	(-6.18)	(3.14)	(4.32)
sortant cfa (ref voie scolaire)	0.605***	0.581***	-0.650***	-0.408***
	(7.37)	(6.72)	(-6.86)	(-4.23)
Stage ou emploi avant sortie dans l'entreprise du 1er emploi	0.168***	0.376***	-0.179***	-0.277***
	(2.87)	(6.27)	(-2.60)	(-3.93)
homme (ref femme)	**0.171***	**0.132**	**-0.771*****	**-0.930*****
	(1.71)	(1.44)	(-7.39)	(-7.13)
homme * spécialité de la santé ou du social	0.283**	-0.0637	0.195	-0.0889
	(2.11)	(-0.45)	(1.03)	(-0.42)
homme * sortant cfa	0.433**	0.301	0.00989	-0.427
	(2.57)	(1.59)	(0.04)	(-1.46)
homme * Stage ou emploi avant sortie dans l'entreprise du 1er emploi	-0.241*	0.0440	-0.0108	-0.111
	(-1.74)	(0.29)	(-0.06)	(-0.50)
En retard en 6ème	0.104	-0.111	0.203***	0.290***
	(1.30)	(-1.50)	(2.61)	(3.67)
Au moins un des parents immigré	0.414***	0.120*	-0.00781	-0.147*
	(5.65)	(1.71)	(-0.10)	(-1.79)
Père ou mère cadre ou prof°intermédiaire	0.162***	0.0458	-0.0766	0.0250
	(3.04)	(0.83)	(-1.21)	(0.37)
Diplômé de CAP-BEP (ref. bac)	-0.202**	-0.418***	0.187**	0.206**
	(-2.45)	(-5.71)	(2.38)	(2.53)
Diplômé de bac +2 / + 3 (ref. bac)	0.319***	0.508***	-0.548***	-0.540***
	(4.40)	(7.07)	(-6.83)	(-6.37)
Spécialité sciences de la vie	-0.100	-0.259	0.415*	-0.143
	(-0.39)	(-1.12)	(1.65)	(-0.51)
spécialité SHS	-0.0593	-0.457***	0.619***	0.308**
	(-0.47)	(-3.88)	(4.86)	(2.21)
Spécialité banque, finances	0.244	0.167	-0.152	-0.752**
	(1.19)	(0.77)	(-0.58)	(-2.23)
Spécialité comptabilité, gestion	-0.515***	-0.194*	-0.0302	-0.137
	(-4.10)	(-1.75)	(-0.25)	(-1.03)
Spécialité secretariat, bureautique	-0.403***	-0.365***	-0.0889	0.0279
	(-3.10)	(-3.36)	(-0.79)	(0.24)
Spécialité plurivalente sanitaire et sociale	-0.276**	-0.0832	-0.136	0.0984
	(-1.96)	(-0.71)	(-1.14)	(0.81)
Spécialité santé	0.533***	0.913***	-1.128***	-0.702***
	(5.26)	(9.43)	(-10.40)	(-6.50)
Spécialité travail social	-0.559***	-0.00980	0.0332	-0.0362
	(-4.62)	(-0.09)	(0.27)	(-0.28)
Spécialité coiffure, esthétique	0.383***	0.388***	-0.268*	-0.0874
	(2.95)	(3.13)	(-1.89)	(-0.60)
nettoyage	-0.252	-0.228	-0.231	0.124
	(-0.87)	(-0.97)	(-1.04)	(0.53)
Constante	-1.169***	0.0158	-0.526***	-0.913***
	(-11.71)	(0.17)	(-5.42)	(-8.63)
Observations	14786	14786	14786	14786
Pseudo R^2	0.057	0.092	0.078	0.069
Log de vraisemblance	-8028.6	-8398.8	-7054.2	-6445.9

source : Céreq, enquêtes Générations 2004 & 2010 à trois ans

Champs : sortants des spécialités de formation de CAP, BEP, baccalauréats technologiques et professionnels, BTS, DUT et licences où les hommes sont minoritaires, hors individus sans diplôme.
EDI : Emploi à durée Indéterminée (CDI, fonctionnaires, non salariés)
1er = situation à l'embauche du premier emploi occupé après la sortie de formation initiale.
dernier = dernière situation observée dans le dernier emploi occupé au cours des 3 premières années de vie active.
(t) indique la valeur du t de student associé au paramètre estimé
*, **, *** signalent un paramètre significativement différent de 0 (seuils de 10%, 5%, 1%)

Tableau 3 – **RÉGRESSIONS LOGISTIQUES (E5 À E10) SUR LES CARACTÉRISTIQUES DU PREMIER EMPLOI (EMBAUCHE) ET DU DERNIER EMPLOI (SITUATION FINALE OU À L'ENQUÊTE) OCCUPÉ - JEUNES DES FORMATIONS TRÈS FÉMINISÉES**

	Déclassement		Métier cible		Déclassement	
	E5	E6	E7	E8	E9	E10
	1er (t)	dernier (t)	1er (t)	dernier (t)	1er (t)	dernier (t)
cohorte 2010 (ref 2004)	0.149**	0.226***				
	(2.53)	(3.90)				
sortant cfa (ref voie scolaire)	0.171	0.232**	0.675***	0.421***	0.553***	0.640***
	(1.61)	(2.34)	(4.98)	(3.19)	(3.98)	(4.77)
Stage ou emploi avant sortie dans l'entreprise du 1er emploi	-0.0604	-0.0980	0.504***	0.411***	-0.0452	-0.253**
	(-0.82)	(-1.28)	(5.17)	(4.05)	(-0.43)	(-2.35)
homme (ref femme)	**-0.372*** **	**-0.219** **	**-0.429*** **	**-0.509*** **	**-0.567*** **	**-0.404*** **
	(-3.75)	(-2.26)	(-3.12)	(-3.72)	(-3.44)	(-2.63)
homme * spécialité de la santé ou du social	0.338*	-0.189	0.0590	-0.0900	0.289	-0.408
	(1.69)	(-0.77)	(0.27)	(-0.40)	(1.05)	(-1.34)
homme * sortant cfa	-0.805***	-0.651***	0.0601	0.271	-0.881***	-0.854***
	(-4.09)	(-3.28)	(0.23)	(1.04)	(-3.20)	(-3.12)
homme * Stage ou emploi avant sortie dans l'entreprise du 1er emploi	-0.0905	-0.205	-0.158	0.164	-0.101	-0.0747
	(-0.51)	(-1.10)	(-0.70)	(0.75)	(-0.45)	(-0.33)
En retard en 6ème	0.0100	0.110	-0.137	0.0176	-0.128	0.146
	(0.11)	(1.31)	(-1.26)	(0.16)	(-1.05)	(1.26)
Au moins un des parents immigré	-0.220***	-0.185**	-0.157	-0.0974	-0.142	-0.166
	(-2.66)	(-2.29)	(-1.57)	(-0.94)	(-1.31)	(-1.56)
Père ou mère cadre ou prof°intermédiaire	-0.366***	-0.259***	0.218**	0.0716	-0.454***	-0.158*
	(-5.65)	(-3.82)	(2.36)	(0.76)	(-5.02)	(-1.70)
Diplômé de CAP-BEP (ref. bac)	0.539***	0.575***	-0.175	-0.212**	0.376***	0.477***
	(5.87)	(6.66)	(-1.60)	(-1.97)	(3.03)	(4.05)
Diplômé de bac +2 / + 3 (ref. bac)	0.669***	0.501***	0.752***	1.040***	0.627***	0.529***
	(7.21)	(5.37)	(6.11)	(8.17)	(5.02)	(4.10)
Spécialité sciences de la vie	-1.202***	-1.323***	-1.741***	-1.850***	-1.227***	-1.269***
	(-4.68)	(-4.97)	(-4.26)	(-4.26)	(-3.23)	(-3.26)
spécialité SHS	-1.268***	-0.915***	-1.724***	-1.953***	-1.374***	-0.896***
	(-9.48)	(-6.86)	(-8.68)	(-9.49)	(-7.10)	(-4.76)
Spécialité banque, finances	-1.212***	-0.934***	-0.990***	-0.920***	-1.446***	-1.076***
	(-5.63)	(-4.36)	(-3.46)	(-3.24)	(-5.18)	(-3.90)
Spécialité comptabilité, gestion	-0.435***	-0.293**	-0.787***	-0.796***	-0.780***	-0.612***
	(-3.53)	(-2.44)	(-4.80)	(-4.74)	(-4.52)	(-3.70)
Spécialité secretariat, bureautique	-0.749***	-0.628***	-1.573***	-1.495***	-0.901***	-0.535***
	(-6.62)	(-5.67)	(-8.91)	(-8.66)	(-5.35)	(-3.33)
Spécialité plurivalente sanitaire et sociale	-0.464***	-0.387***	-0.225	-0.221	-0.522***	-0.265
	(-3.51)	(-3.16)	(-1.32)	(-1.35)	(-2.91)	(-1.60)
Spécialité santé	-4.102***	-4.211***	1.345***	1.534***	-3.840***	-3.846***
	(-30.12)	(-27.38)	(8.70)	(9.76)	(-21.69)	(-19.34)
Spécialité travail social	-2.316***	-2.076***	0.00862	0.0211	-2.090***	-1.944***
	(-15.81)	(-13.62)	(0.05)	(0.12)	(-10.99)	(-9.64)
Spécialité coiffure, esthétique	1.104***	0.641***	0.458***	0.375**	1.112***	0.323*
	(5.62)	(4.52)	(2.68)	(2.24)	(4.72)	(1.71)
nettoyage	-0.187	0.0151	0.193	-0.155	-0.0890	-0.196
	(-0.69)	(0.06)	(0.80)	(-0.62)	(-0.30)	(-0.73)
emploi cible (ref emploi hors cible)					-0.502***	-0.170
					(-4.40)	(-1.55)
homme * emploi cible					0.322	0.649***
					(1.49)	(3.03)
Constante	0.831***	0.311***	0.0653	0.0385	1.301***	0.549***
	(8.19)	(3.16)	(0.55)	(0.32)	(8.54)	(3.97)
Observations	14786	14786	7292	7293	7292	7293
Pseudo R^2	0.297	0.279	0.220	0.232	0.308	0.281
Log de vraisemblance	-6628.6	-6605.3	-3417.6	-3371.3	-3128.2	-3179.0

source : Céreq, enquêtes Générations 2004 & 2010 à trois ans

Champs : sortants des spécialités de formation de CAP, BEP, baccalauréats technologiques et professionnels, BTS, DUT et licences où les hommes sont minoritaires, hors individus sans diplôme.

1er = situation à l'embauche du premier emploi occupé après la sortie de formation initiale.

dernier = dernière situation observée dans le dernier emploi occupé au cours des 3 premières années de vie active.

(t) indique la valeur du t de student associé au paramètre estimé

*, **, *** signalent un paramètre significativement différent de 0 (seuils de 10%, 5%, 1%)

Tableau 4 – **RÉGRESSIONS LINÉAIRES (S1 À S6) SUR LE LOG DE LA RÉMUNÉRATION PERÇUE À L'EMBAUCHE DU PREMIER EMPLOI ET SUR LA DERNIÈRE RÉMUNÉRATION OBSERVÉE - JEUNES DES FORMATIONS TRÈS FÉMINISÉES**

	S1 1er (t)	S2 dernier (t)	S3 1er (t)	S4 dernier (t)	S5 1er (t)	S6 dernier (t)
cohorte 2010 (ref 2004)	0.100***	0.039***				
	(14.61)	(5.78)				
sortant cfa (ref voie scolaire)	-0.0210*	0.00780	-0.0274*	-0.0115	-0.0202	-0.00636
	(-1.88)	(0.66)	(-1.91)	(-0.67)	(-1.41)	(-0.37)
Stage ou emploi avant sortie dans l'entreprise du 1er emploi	0.0323***	0.0181**	0.0404***	0.0375***	0.0400***	0.0366***
	(4.13)	(2.46)	(3.93)	(3.51)	(3.92)	(3.44)
homme (ref femme)	0.067***	0.078***	0.083***	0.080***	0.0748**	0.0747**
	(4.86)	(5.80)	(3.49)	(3.36)	(2.47)	(2.38)
homme * spécialité de la santé ou du social	-0.0132	-0.0273	0.0258	-0.0444*	0.0319	-0.0437
	(-0.73)	(-1.52)	(1.04)	(-1.65)	(1.16)	(-1.33)
homme * sortant cfa	0.0244	-0.000208	0.00519	-0.00608	-0.00506	-0.0120
	(1.04)	(-0.01)	(0.17)	(-0.18)	(-0.16)	(-0.35)
homme * Stage ou emploi avant sortie dans l'entreprise du 1er emploi	-0.00796	0.00803	-0.0153	-0.000084	-0.0167	-0.000393
	(-0.43)	(0.42)	(-0.63)	(-0.00)	(-0.69)	(-0.02)
En retard en 6ème	0.00587	-0.0148	-0.00150	-0.0178	-0.00280	-0.0169
	(0.54)	(-1.36)	(-0.10)	(-1.04)	(-0.18)	(-1.00)
Au moins un des parents immigré	0.00881	0.00163	-0.00886	-0.0169	-0.0107	-0.0182
	(0.87)	(0.16)	(-0.65)	(-1.14)	(-0.79)	(-1.23)
Père ou mère cadre ou prof°intermédiaire	0.0145**	0.032***	0.0176*	0.029***	0.0124	0.028***
	(1.99)	(4.09)	(1.80)	(2.66)	(1.26)	(2.59)
Diplômé de CAP-BEP (ref. bac)	-0.0270**	-0.043***	-0.0317**	-0.0442**	-0.0269*	-0.0412**
	(-2.46)	(-3.77)	(-2.01)	(-2.54)	(-1.71)	(-2.38)
Diplômé de bac +2 / + 3 (ref. bac)	0.112***	0.118***	0.110***	0.115***	0.119***	0.119***
	(11.34)	(12.21)	(8.18)	(8.40)	(8.82)	(8.72)
Spécialité sciences de la vie	0.0552	0.0204	-0.0181	0.00154	-0.0364	-0.00977
	(1.59)	(0.64)	(-0.36)	(0.03)	(-0.72)	(-0.22)
spécialité SHS	-0.062***	-0.0456**	0.00112	0.00573	-0.0213	-0.00224
	(-3.28)	(-2.38)	(0.04)	(0.19)	(-0.76)	(-0.07)
Spécialité banque, finances	0.0429	0.0530*	0.0291	0.0333	0.00637	0.0244
	(1.22)	(1.83)	(0.68)	(0.92)	(0.15)	(0.68)
Spécialité comptabilité, gestion	-0.052***	-0.054***	-0.0432*	-0.0273	-0.0555**	-0.0324
	(-3.16)	(-3.37)	(-1.77)	(-1.12)	(-2.28)	(-1.32)
Spécialité secretariat, bureautique	-0.0385**	-0.0190	-0.0200	-0.00631	-0.0346	-0.0112
	(-2.35)	(-1.21)	(-0.81)	(-0.24)	(-1.39)	(-0.43)
Spécialité plurivalente sanitaire et sociale	0.0190	0.0141	0.0130	0.00917	0.00467	0.00697
	(1.14)	(0.80)	(0.54)	(0.34)	(0.19)	(0.26)
Spécialité santé	0.209***	0.192***	0.194***	0.184***	0.143***	0.159***
	(15.43)	(13.70)	(10.16)	(9.09)	(6.97)	(6.85)
Spécialité travail social	0.0680***	0.0161	0.0576**	0.0130	0.0222	-0.00427
	(4.05)	(0.85)	(2.33)	(0.43)	(0.88)	(-0.13)
Spécialité coiffure, esthétique	-0.0476**	-0.0338*	-0.0196	-0.0280	-0.00858	-0.0232
	(-2.49)	(-1.66)	(-0.85)	(-0.98)	(-0.37)	(-0.79)
nettoyage	0.0246	0.00627	-0.0192	-0.0911*	-0.0207	-0.0930*
	(0.69)	(0.15)	(-0.41)	(-1.75)	(-0.45)	(-1.79)
temps partiel	-0.529***	-0.466***	-0.486***	-0.442***	-0.479***	-0.439***
	(-50.40)	(-43.62)	(-34.47)	(-27.99)	(-33.97)	(-27.71)
Nombre de mois passés en emploi		0.00714***		0.00812***		0.00779**
		(3.62)		(2.61)		(2.53)
Nombre de mois passés en emploi (carré)		-0.0000132		-0.0000397		-0.0000356
		(-0.33)		(-0.64)		(-0.57)
emploi cible (ref emploi hors cible)			0.040***	0.0110	0.036***	0.0104
			(3.09)	(0.75)	(2.60)	(0.70)
homme * emploi cible			-0.0488*	0.00872	-0.0449*	0.0132
			(-1.80)	(0.32)	(-1.66)	(0.48)
déclassement					-0.075***	-0.0403**
					(-5.16)	(-2.28)
homme * déclassement					-0.000640	0.00427
					(-0.02)	(0.13)
Constante	6.913***	6.866***	6.981***	6.890***	7.037***	6.919***
	(484.53)	(242.33)	(311.53)	(150.28)	(292.69)	(148.17)
Observations	14719	14679	7226	7195	7226	7195
R^2	0.486	0.467	0.468	0.445	0.472	0.447

source : Céreq, enquêtes Générations 2004 & 2010 à trois ans

Voir notes tableau précédent.

Quelle qualité de l'emploi pour les descendants d'immigrés en début de carrière ?

Yaël Brinbaum[*], *Sabina Issehnane*[**]

Cet article s'intéresse à la qualité de l'emploi des jeunes issus de l'immigration durant leurs premières années de vie active. Ces jeunes ont fait l'objet de nombreux travaux ces dernières années, qui ont porté principalement sur leur accès à l'emploi (Brinbaum, Werquin, 1997, 2003 ; Silberman, Fournier, 1999, 2006 ; Simon *et al*, 2005 ; Frickey, Primon, 2002, 2006 ; Joseph *et al*., 2008 ; Brinbaum, Guégnard, 2011, 2012a). Ces recherches ont notamment mis en évidence les difficultés d'accès au marché du travail de certains groupes, en particulier ceux d'origine maghrébine ou d'Afrique subsaharienne, en comparaison des Français d'origine à caractéristiques identiques (origines sociales et niveau d'éducation). Ces différences s'expliquent en partie par la discrimination à l'embauche à laquelle sont confrontés ces jeunes. Nous cherchons ici à savoir si ces jeunes accèdent à des emplois de plus ou moins grande qualité, plus ou moins précaires. On suppose que les obstacles ont lieu principalement à l'entrée sur le marché du travail et que les écarts se réduisent une fois en emploi. Cet article vise donc à analyser la qualité de l'emploi des jeunes issus de l'immigration en début de carrière, comparée à celle des Français d'origine (cf. encadré 1).

Relativement peu de travaux se sont intéressés à la qualité de l'emploi de ces jeunes, ou essentiellement du point de vue de leurs salaires (Dupray et Moullet, 2004 ; Bouhmadi et Giret, 2005 ; Aeberhardt *et al.*, 2010). De récentes études ont néanmoins montré que les jeunes d'origine maghrébine ont une probabilité plus élevée d'avoir un emploi non qualifié et des emplois précaires que les jeunes d'origine française (Lainé, Okba, 2005 ; Brinbaum, Primon, 2013). Cependant, les indicateurs mobilisés (rémunération, type de contrat, etc.) sont abordés séparément dans la littérature. Or, les travaux sur la qualité de l'emploi ont montré l'intérêt d'adopter une approche multidimensionnelle et la construction d'indicateur synthétique (Davoine, Erhel, 2007 ; Amossé, Kalugina, 2005). Dans cette perspective, nous appréhendons la qualité de l'emploi à travers différentes caractéristiques de l'emploi[1]. Notre objectif est de saisir si la qualité des emplois diffère selon l'origine et si elle évolue durant les sept années d'entrée dans la vie active. On suppose, d'une part, des différences selon l'origine géographique, en particulier entre les jeunes d'origine maghrébine et ceux d'Europe du sud, dont la pénalité sur le marché du travail est moins forte que pour les premiers. D'autre part, on peut supposer que les conditions d'emploi diffèrent selon l'origine en tout début de vie active, se réduisent, voire disparaissent à caractéristiques individuelles et d'emplois comparables. *A contrario*, l'entrée sur un marché du travail segmenté pourrait accentuer cette double pénalité, une fois dans l'emploi, en particulier pour les jeunes descendants d'immigrés maghrébins (Reich *et al.*, 1973).

Nous mobilisons les données de l'enquête Génération 2004 observées sur sept années après la sortie du système éducatif. L'évolution de la qualité de l'emploi est étudiée à partir d'une analyse des emplois en 2007 et 2011. Afin de prendre en compte la multiplicité des caractéristiques de l'emploi et de les résumer de manière synthétique, nous avons élaboré des typologies de qualité de l'emploi (cf. encadré 2). Les

[*] Centre d'études de l'emploi (CEE)
[**] Université Rennes 2, CIAPHS et Centre d'études de l'emploi
[1] Dans un autre article à partir des mêmes données, nous appréhendons également la qualité de l'emploi d'un point de vue subjectif à travers la satisfaction professionnelle des jeunes (Brinbaum et Issehnane, 2015).

jeunes sont distingués selon leur origine géographique, notamment entre jeunes d'origine maghrébine et d'Europe du sud[2]. Après avoir présenté la situation professionnelle des jeunes lors de leurs premières années de vie active, nous cherchons à éclairer la question de la qualité des emplois qu'ils occupent selon leurs origines.

Encadré 1

DONNÉES ET DÉFINITIONS

L'enquête Génération 2004 - Interrogation 2011

L'analyse est basée sur l'exploitation de l'enquête Génération 2004 à 7 ans et de ses différentes interrogations (2007, 2009 et 2011). Cette enquête permet de collecter le parcours scolaire des jeunes sortis du système éducatif en 2004, ainsi que les expériences professionnelles durant les 7 premières années de vie active. Nous nous intéressons ici à l'ensemble des jeunes sortis de formation initiale en 2004 hors ceux nés à l'étranger. Pour l'étude de la qualité de l'emploi, nous ne prenons en compte que les jeunes en emploi à chaque date (9 482 observations en 2007, 9 729 en 2009 et 9 839 en 2011), à l'exception des aides à domicile et des indépendants.

La définition des origines

Des variables de migration ont été construites à partir du pays de naissance et de la nationalité des parents, puis du lieu de naissance du jeune. Les jeunes issus de l'immigration sont définis comme ayant deux parents nés étrangers à l'étranger. Nous nous focalisons sur les enfants issus de l'immigration maghrébine et d'Europe du Sud (en majorité d'origine portugaise). Néanmoins, nous prenons en compte également dans nos estimations le groupe des mixtes (dont au moins un des parents est né étranger) et le groupe des autres jeunes issus de l'immigration. Notre groupe de référence est constitué des jeunes Français d'origine, *i.e.* dont les parents sont français de naissance nés en France. Ceux qui sont nés à l'étranger ne sont pas pris en compte dans l'échantillon.

1. L'entrée dans la vie active des jeunes issus de l'immigration

Les jeunes d'origine maghrébine suivis durant leurs sept premières années de vie active, présentent de plus faibles niveaux de formation initiale (tableau A1) : 40 % sortent du système scolaire sans aucun diplôme contre 15 % pour les Français d'origine. Ces inégalités en termes de niveaux de diplôme s'expliquent principalement par leurs origines socioéconomiques et la ségrégation spatiale dont ils font l'objet : 40 % des jeunes d'origine maghrébine sont enfants d'ouvriers contre 12 % pour les Français d'origine ; 23 % résident en ZUS à la sortie du système éducatif contre 4 % respectivement. L'orientation contrariée subie plus souvent par les descendants du Maghreb conduit aussi certains à l'échec scolaire, plus souvent les garçons. Ces jeunes sont notamment sous-représentés dans les formations par apprentissage, contrairement aux jeunes originaires d'Europe du sud. Ces caractéristiques initiales défavorables pèsent sur leur accès à l'emploi.

D'emblée, en termes d'accès à l'emploi, des différences apparaissent selon l'origine. Les jeunes Français d'origine et ceux originaires d'Europe du sud ont une meilleure insertion professionnelle que les jeunes descendants d'immigrés maghrébins : en 2007, 80 % et 83 % respectivement sont en emploi contre 52 % (tableau 1). La situation de ces derniers s'améliore avec le temps, cependant un écart subsiste : en 2011, ils sont 62 % à occuper un emploi contre 87 % pour les jeunes Français d'origine et 89 % pour les jeunes originaires d'Europe du Sud.

[2] L'échantillon suivi sur les 7 années étant réduit, il n'est pas possible d'analyser les trajectoires des autres groupes.

Tableau 1

SITUATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES SELON L'ORIGINE EN DÉBUT DE VIE ACTIVE (EN %)

En %

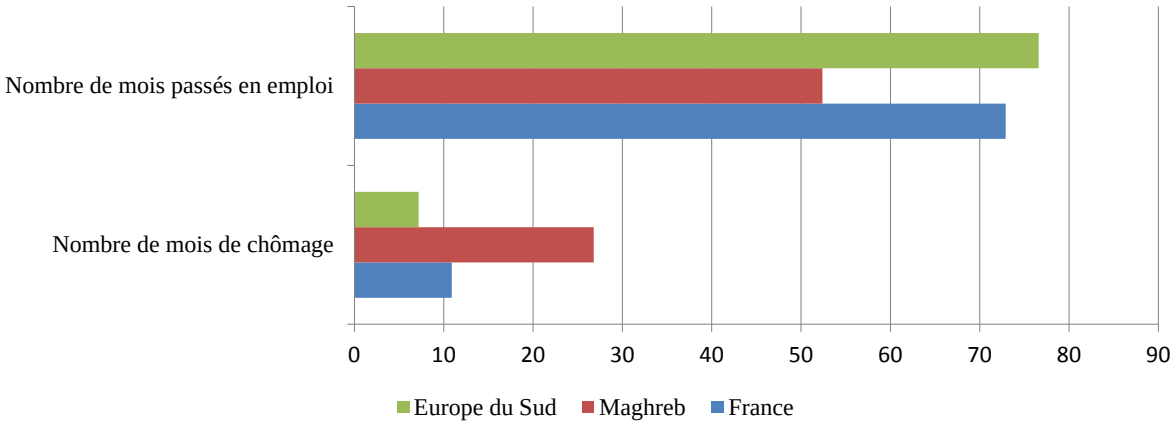
Pays d'origine	France			Maghreb			Europe du Sud		
Situation professionnelle	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2007	2009	2011
Emploi	80	83	87	52	56	62	83	85	89
Chômage	11	11	9	36	31	27	8	11	7
Inactivité	3	3	3	4	8	10	3	2	4
Formation	3	1	1	4	2	1	2	1	0
Reprise d'études	3	2	1	5	3	0	3	0	0

Source : Céreq, enquête Génération 2004 à 7 ans, traitements des auteurs.

Les trajectoires d'entrée dans la vie active diffèrent significativement entre jeunes Français d'origine et ceux d'origine maghrébine. Ces derniers connaissent en moyenne près de 27 mois de chômage durant leurs sept premières années de vie active contre moins de 11 pour les Français d'origine (graphique 1). En outre, ils connaissent plus de séquences d'emploi (et de chômage) que les Français d'origine, reflet d'une instabilité dans l'emploi (graphique 2). Les jeunes originaires d'Europe du Sud ont quant à eux de meilleures trajectoires d'entrée dans la vie active avec un nombre de mois en emploi plus important. Après avoir donné quelques éléments en coupe à trois dates significatives de l'entrée dans la vie active, nous estimons les durées d'accès à un emploi stable afin de mieux analyser les différences de trajectoires selon l'origine.

Graphique 1

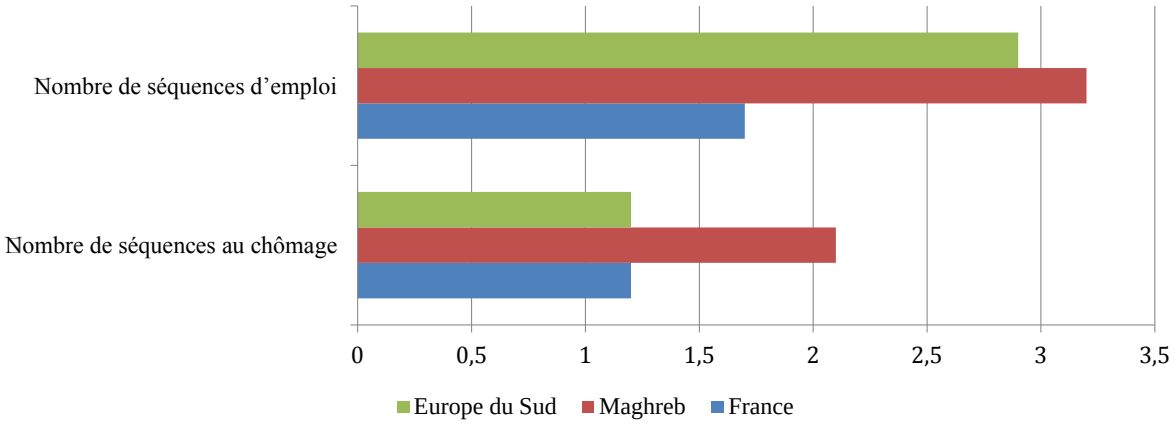
NOMBRE DE MOIS D'EMPLOI ET DE CHÔMAGE DURANT LES SEPT PREMIÈRES ANNÉES DE VIE ACTIVE



Source : Céreq, enquête Génération 2004 à 7 ans, traitements des auteurs.

Graphique 2

NOMBRE DE SÉQUENCES D'EMPLOI ET DE CHÔMAGE DURANT LES SEPT PREMIÈRES ANNÉES DE VIE ACTIVE

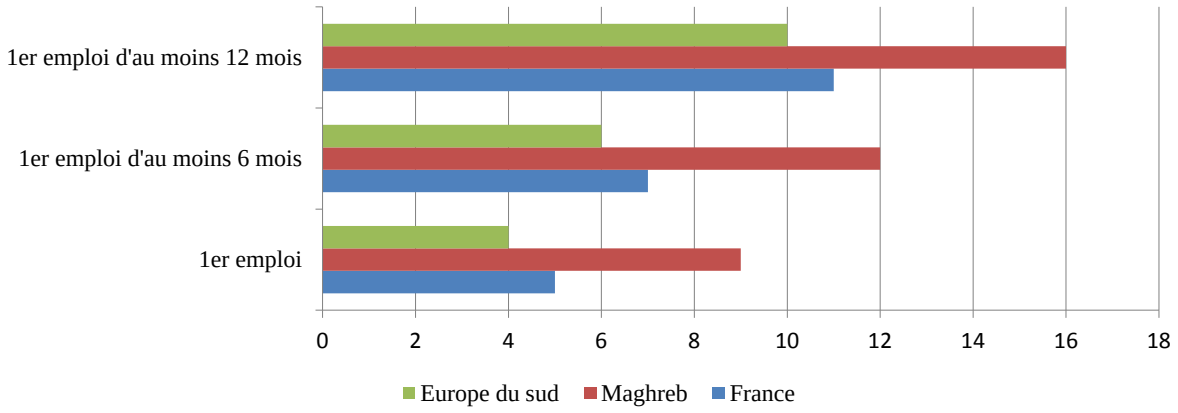


Source : Céreq, enquête Génération 2004 à 7 ans, traitements des auteurs.

Les premiers résultats descriptifs sur la durée d'accès à un premier emploi montrent de nouveau des disparités importantes selon l'origine. Les jeunes d'origine maghrébine mettent près de 9 mois en moyenne avant d'obtenir leur premier emploi contre 5 mois pour les jeunes Français d'origine. Les écarts s'accroissent lorsque l'on regarde la durée d'accès à un emploi de plus d'un an (16 mois contre 11 respectivement) et davantage encore pour l'accès à un emploi à durée indéterminé (EDI). L'écart pour ce dernier est de 9 points entre les deux populations (Graphique 3). Il faut ainsi en moyenne 24 mois pour ces jeunes pour accéder à un emploi à durée indéterminée. Ces résultats s'expliquent notamment par les différences en termes de formation initiale, d'origine sociale et de ségrégation spatiale, mais ces facteurs permettent-ils d'expliquer l'intégralité de ces écarts en termes d'accès à un emploi stable ?

Graphique 3

TEMPS D'ACCÈS AU PREMIER EMPLOI SELON L'ORIGINE GÉOGRAPHIQUE (EN NOMBRE DE MOIS)



Source : Céreq, enquête Génération 2004 à 7 ans, traitements des auteurs.

Nous estimons donc la durée d'accès à un premier emploi stable à partir d'un modèle de durée de Weibull (voir Encadré 2) afin de saisir si le désavantage pour les jeunes d'origine maghrébine se maintient. On constate ainsi qu'être un jeune issu de l'immigration maghrébine augmente la durée d'accès à un premier emploi stable, toutes choses égales par ailleurs, comparativement à un jeune Français d'origine. Cet effet persiste en contrôlant des caractéristiques sociodémographiques et du diplôme (niveau et spécialité de formation), ce qui semble confirmer l'hypothèse d'une discrimination à l'embauche qui toucherait plus spécifiquement cette population (tableau 2). Reste à savoir si une fois dans l'emploi, ces jeunes souffrent également de discrimination.

Tableau 2

DURÉE D'ACCÈS À UN PREMIER EMPLOI STABLE

Variables	Emploi+6mois	Emploi +12 mois	EDI
Constante	7,70***	3,01***	3,42***
Origine (Réf. France)			
Maghreb	0,20**	0,14*	0,16**
Europe du sud	-0,28***	-0,14	-0,15
Mixtes	0,22***	0,13***	0,07*
Autres	0,23***	0,17*	0,02
Sexe (Réf. Homme)			
Femme	-0,00	0,03	0,03
Formations (Réf. Baccalauréat)			
Non diplômés	0,36***	0,28***	0,27***
CAP/BEP	0,09**	0,04	0,12***
Bac+2	-0,29***	-0,33***	-0,36***
Bac+4	-0,19***	-0,18***	-0,32***
Bac+5	-0,21***	-0,37***	-0,40***
Apprentissage *(Réf. Autre)*	-0,14***	-0,12***	-0,11***
Spécialité de formation *(Réf. Générales)*			
Industrielle	-0,48***	-0,37***	-0,41***
Tertiaire	-0,35***	-0,30***	-0,32***
Situation professionnelle de la mère *(Réf. En emploi)*			
Au foyer et inactive ayant déjà travaillé	0,12***	0,06**	0,02
Toujours inactive	0,11*	0,12***	0,04
Situation professionnelle du père *(Réf. autres)*			
En emploi	-0,00	-0,00	-0,02
PCS du père (Réf. employé)			
Agriculteur, artisans, commerçants, chef d'entreprise	-0,08*	-0,02	-0,03
Cadre, ingénieur, professeur	-0,01	-0,19***	-0,04
Professions intermédiaires, techniciens	-0,02	-0,02	-0,00
Ouvrier	-0,03	-0,06	-0,00
Résider en ZUS en 2004 *(Réf. Autres)*	0,14**	0,14**	0,15**
Autre région de résidence *(Réf. IDF)*	0,07*	0,14***	0,11***
Scale	1,05	1,01	1,02
Weibull Shape	0,96	0,99	0,98

Source : Céreq, enquête Génération 2004 à 7 ans, traitements des auteurs.
Champ : Ensemble des jeunes. Niveaux de significativité : *** au seuil de 1 % ; ** au seuil de 5 % ;* au seuil de 10 %.

2. La qualité des emplois occupés par les jeunes selon leur origine

2.1. Les caractéristiques des emplois occupés

L'analyse des différentes caractéristiques des emplois occupés par les jeunes en 2007, soit trois ans après la sortie du système éducatif montre des écarts notables selon l'origine (tableau 3). Les jeunes d'origine maghrébine occupent des emplois plus précaires que les Français d'origine : 52 % occupent un contrat à durée indéterminée contre 58 % respectivement. La différence est nettement visible en ce qui concerne les postes de fonctionnaires (4 % contre 10 %) et l'intérim, où les jeunes d'origine maghrébine sont surreprésentés (10 % contre 4 %). Les jeunes originaires d'Europe du Sud occupent majoritairement des emplois à durée indéterminée même si très peu d'entre eux occupent un poste de fonctionnaire. Les jeunes d'origine étrangère ont des emplois plus souvent à temps partiels, souvent contraints. En termes de rémunération, les Français d'origine perçoivent des salaires et traitements plus élevés que les jeunes d'origine maghrébine. Les différences sont plus importantes aux extrémités des échelles de rémunération (au sein des bas salaires et du dernier quartile). Ainsi, 32 % des jeunes d'origine maghrébine perçoivent une rémunération mensuelle inférieure au SMIC, qui s'explique notamment par davantage d'emplois à temps partiels au sein de cette population. Ces jeunes bénéficient également moins de promotions et d'augmentations de rémunération. Ces résultats s'expliquent par leurs niveaux de diplômes et par leurs origines sociales modestes (65 % de ces jeunes ont un père ouvrier contre 25 % pour les Français d'origine).

En complément des caractéristiques de l'emploi, une série de questions sur l'appréciation de l'emploi et du déclassement permet d'appréhender la satisfaction professionnelle des jeunes : la réalisation professionnelle, le souhait de rester dans l'emploi actuel (à plus ou moins long terme), le sentiment de déclassement professionnel au niveau des compétences et du salaire. Ces questions répétées aux différentes dates permettent de saisir la qualité de l'emploi telle qu'elle est perçue par les individus en début de carrière et son évolution en fonction de l'origine.

En 2007, des écarts de satisfaction apparaissent selon l'origine (tableau 3) : alors que la majorité des jeunes Français d'origine (80 %) comme ceux originaires d'Europe du Sud (82 %) déclarent se réaliser – plutôt ou tout à fait – professionnellement, les jeunes d'origine maghrébine sont nettement moins nombreux dans ce cas (65 %). Cet écart important se retrouve dans le souhait de rester dans l'emploi actuel, avec 10 points d'écart entre jeunes d'origine maghrébine et française. Dans le même ordre d'idée, 31 % recherchent un autre emploi contre respectivement 22 % et seulement 16 % des jeunes originaires d'Europe du Sud. Le sentiment de déclassement professionnel (*i.e.* estimer être employé en dessous de son niveau de compétence) est également plus marqué chez les jeunes d'origine maghrébine, de même que le sentiment d'être mal payé.

Entre 2007 et 2011, le taux de réalisation professionnelle a augmenté de 13 points chez les jeunes d'origine maghrébine pour atteindre 78 % et de 7 points chez les Français d'origine pour atteindre 86 % ; il reste stable pour les jeunes d'Europe du sud. De même, la part des jeunes qui envisagent de rester dans leur emploi augmente considérablement, en particulier pour les jeunes d'origine maghrébine. Même si les écarts entre groupes se réduisent au fil du temps, quels que soient les indicateurs retenus, les jeunes d'origine maghrébine se sentent moins satisfaits comparés aux autres jeunes[3].

Par ailleurs, ces jeunes expriment davantage un sentiment de discrimination à l'embauche : en 2007[4], ils sont 37 % parmi les jeunes d'origine maghrébine, soit trois fois plus que les jeunes Français d'origine ou

[3] Cf. Brinbaum et Issehnane, 2015.
[4] La question sur le sentiment de discrimination n'est posée qu'en 2007, celle sur la discrimination au travail en 2011.

d'origine portugaise (12 et 13 % respectivement). Le sentiment de discrimination au travail est bien plus faible, mais il reste trois fois supérieur chez les jeunes d'origine maghrébine (9 % contre 3 %

Tableau 3

LE TYPE D'EMPLOIS OCCUPÉS SELON L'ORIGINE (EN %)

		France		Maghreb		Europe du Sud	
Caractéristique des emplois		2007	2011	2007	2011	2007	2011
Nature du contrat de travail	Saisonniers, vacataires	3	2	3	2	1	1
	Emplois aidés	7	1	8	3	9	1
	Intérim	4	3	10	4	2	2
	CDD	19	10	23	18	15	5
	CDI	58	71	52	67	67	83
	Fonctionnaires	10	13	4	6	5	8
Échelle de rémunération	Inférieur au SMIC mensuel	23	8	32	14	21	5
	Entre le SMIC et le salaire médian	54	58	53	59	64	55
	Supérieur au salaire médian (≥ 1668 €)	23	34	16	27	15	31
Augmentation	Aucune augmentation de salaire	40	41	47	53	28	33
Promotion	Aucune promotion	85	80	88	88	79	69
Temps partiels	Temps partiel contraint	10	8	14	14	14	13
	Temps partiel voulu	5	3	6	4	6	2
	Temps plein	85	88	81	82	80	85
Satisfaction professionnelle		2007	2011	2007	2011	2007	2011
Réalisation professionnelle	Tout à fait	51	44	33	40	55	39
	Oui plutôt	29	42	32	39	27	45
	Non – ne sait pas	20	14	35	22	18	16
Souhait de rester dans cet emploi	Oui longtemps	33	29	22	28	41	37
	Oui pour le moment	44	57	45	55	50	50
	Non – ne sait pas	23	13	33	17	10	13
Déclassement au niveau des compétences	Sentiment d'être déclassé (en dessous)	31	26	37	33	29	29
Déclassement salarial	Sentiment d'être déclassé (Mal ou très mal payé)	31	27	39	30	33	33
Emploi recherché	Ne recherche pas d'emploi	78	84	69	81	84	85
Sentiment de discrimination	À l'embauche	12		37,5		13	
	Dans le travail		3		9		3

Source : Céreq, enquête Génération 2004 à 7 ans, traitements des auteurs.
Champ : jeunes en emploi.

On peut se demander si, d'une part, les différences constatées en termes de caractéristiques d'emplois occupés s'amenuisent au fil des années avec une ancienneté plus grande sur le marché du travail, et d'autre part, si ces différences s'expliquent principalement par les caractéristiques initiales des individus, voire par la segmentation sectorielle des emplois qu'ils occupent. On constate qu'avec le temps passé sur le marché du travail, les caractéristiques des emplois occupés se distinguent encore selon l'origine, cependant les écarts diminuent légèrement. Ainsi, alors qu'entre 2007 et 2011, la part des CDI chez les jeunes d'origine française passe de 58 % à 71 %, cette part passe de 52 % à 67 % chez les jeunes d'origine maghrébine durant la même période.

Cependant, en 2011, la situation s'améliore pour toutes les populations, de façon plus marquée pour les jeunes originaires d'Europe du sud qui connaissent pour 91 % d'entre eux un emploi à durée indéterminée

(EDI). Les emplois occupés sont de « meilleure qualité » pour tous les groupes quelle que soit leur origine. Néanmoins, les jeunes d'origine maghrébine ne sont pas épargnés. Même si la part de l'intérim, très importante en 2007 (10 %), diminue nettement pour atteindre 4 % en 2011, lié au fort repli de l'emploi intérimaire suite à la crise (Finot, 2013), 18 % occupent encore un CDD. Concernant la part des emplois à durée indéterminée, un écart de plus de 10 points subsiste entre les jeunes issus de l'immigration maghrébine et les Français d'origine. Ils bénéficient certes davantage d'un contrat aidé que les autres jeunes, cependant cette part est très faible (3 %), ce qui peut s'expliquer par l'âge limite d'éligibilité à ces emplois aidés.

Les différentes caractéristiques de l'emploi convergent ainsi dans le même sens. Elles dépendent aussi fortement des caractéristiques des jeunes, notamment de leurs niveaux de formation. Reste à savoir si l'effet de l'origine persiste après leur prise en compte.

2.2. Une typologie de la qualité des emplois

Afin de synthétiser ces caractéristiques d'emplois, une typologie des conditions d'emploi a été élaborée. Elle permet de dégager quatre classes d'emplois de « qualités » différentes (voir encadré 2).

Encadré 2

MÉTHODOLOGIE

Typologie de la qualité de l'emploi : construction d'un indicateur synthétique

Notre objectif est de dégager des catégories d'emplois de qualité « objective » différente dans un premier temps, puis selon la satisfaction professionnelle dans un second temps. Ces typologies sont réalisées sur les personnes en emploi à chaque date, afin d'établir des classes et d'analyser leur évolution. Nous avons mené une analyse des correspondances multiples (ACM) puis une classification ascendante hiérarchique (CAH). L'avantage de cette démarche est de traiter un grand nombre d'informations sur le même plan, afin de dégager les traits marquants en termes de qualité des emplois. La première analyse factorielle est menée à partir de six variables actives : nature du contrat de travail, échelle et augmentation de rémunération, promotion, durée du travail et part du sous-emploi (cf. tableau 3).

Des modèles statistiques

Nous avons estimé grâce à des régressions logistiques la probabilité d'appartenance à une classe de la typologie (plutôt qu'à une autre). Un premier modèle ne prend en compte que la variable d'origine (M1). Les caractéristiques sociodémographiques (sexe, âge, lieu de résidence en ZUS, Île-de-France ou non) et le niveau de formation (diplôme le plus élevé, apprentissage) sont ajoutés au deuxième modèle (M2), puis les PCS et les secteurs d'activité (M3). Enfin, on prend en compte le parcours professionnel de l'individu à partir du nombre de séquences d'emplois et du nombre de mois passés au chômage (M4).

- La classe 1 représente la classe des emplois de « bonne qualité » et se caractérise par des emplois en majorité à durée indéterminée à plein temps et par des plus hauts salaires. En outre, la grande majorité d'entre eux ont perçu au moins une augmentation de rémunération. Les jeunes occupant ces emplois ont également tous bénéficié d'une à plusieurs promotions.
- La classe 2 correspond à la norme des emplois de « qualité moyenne » et représente le groupe majoritaire avec près de 40 % des emplois occupés en 2007. Ils se caractérisent majoritairement par des CDI et des postes de fonctionnaires. Ces emplois sont tous à temps plein. La majorité d'entre eux ont des rémunérations comprises entre le SMIC et le salaire médian (1 668 euros nets par mois). Ils ont tous bénéficié d'au moins une augmentation de leur rémunération, mais n'ont pas connu de promotion de poste.

- La classe 3 se caractérise par des emplois « précaires de début de carrière ». Ils représentent près de 32 % des emplois occupés par les jeunes en 2007. Les contrats temporaires y sont surreprésentés avec plus de 40 % de CDD, d'intérim, d'emplois aidés et d'autres contrats temporaires. Cette classe aura tendance à diminuer avec l'ancienneté sur le marché du travail ; la part des contrats temporaires diminuant au fil des années. La grande majorité occupant ces emplois bénéficient d'une rémunération proche du SMIC mensuel. Ils n'ont pas reçu d'augmentation, ni bénéficié d'une promotion. Ces emplois sont néanmoins tous à plein temps.
- La classe 4 correspond au « sous-emploi ». Elle regroupe des emplois essentiellement à temps partiel, dont les deux tiers sont considérés comme contraints. Les échelles de rémunérations mensuelles de cette catégorie sont *a fortiori* plus basses que celles des autres classes car les emplois y sont tous à temps partiels. Ils correspondent en majorité à des emplois temporaires.

Tableau 4

TYPOLOGIE DE LA QUALITÉ DE L'EMPLOI SELON L'ORIGINE EN 2007 ET EN 2011 (EN %)

		France		Maghreb		Europe du Sud	
		2007	2011	2007	2011	2007	2011
Typologie des Conditions d'emploi	Classe 1 « bonne qualité »	14	18	10	12	15	21
	Classe 2 « qualité moyenne »	40	39	34	33	41	35
	Classe 3 « précaires »	32	31	37	38	23	36
	Classe 4 « sous-emploi »	15	12	19	18	20	15

Source : Céreq, enquête Génération 2004 à 7 ans, traitements des auteurs.
Champ : jeunes en emploi.

Les jeunes d'origine maghrébine occupent davantage des emplois de mauvaise qualité, temporaires et à temps partiels, surreprésentés dans les classes 3 et 4 (tableau 4). Alors que 32 % des jeunes Français d'origine occupent des emplois de la classe 3, ils sont près de 37 % parmi les jeunes d'origine maghrébine. Les jeunes originaires d'Europe du sud occupent davantage d'emplois de « qualité moyenne », voire de « bonne qualité », et donc moins d'emplois de la catégorie 3 (23 %). Cependant, comme les jeunes d'origine maghrébine, ils occupent davantage d'emplois à temps partiels (près de 20 %).

Les emplois occupés sept ans après la sortie du système éducatif présentent une amélioration de la qualité de l'emploi, comme le montre l'évolution de la typologie (tableau 4). La part des emplois de « bonne qualité » (la classe 1) parmi les emplois occupés augmente à 14 % en 2007, puis atteint 18 % en 2011, tandis que celle des « sous-emplois » (classe 4) diminue pour atteindre moins de 12 % en 2011.

Tableau 5

TYPOLOGIE DE LA QUALITÉ DES EMPLOIS OCCUPÉS EN 2007 (EN %)

Catégories d'emplois	Classe 1 « bonne qualité »	Classe 2 « qualité moyenne »	Classe 3 « précaires »	Classe 4 « sous-emploi »
Sexe				
Hommes	62	53	58	30
Femmes	38	47	42	70
Diplôme le plus élevé				
Sans diplôme	6	9	12	15
CAP-BEP	10	16	21	19
Baccalauréat	20	22	24	31
Diplôme du supérieur (bac+2)	29	24	20	17
Diplôme du supérieur (bac+3 et 4)	15	15	11	11
Diplôme du supérieur (bac+5)	21	15	13	7
Résidence en ZUS (2004) en %	3	3	4,8	6
Province	76	81	82	83
PCS				
Ouvriers non qualifiés	2	5	6	3
Employés non qualifiés	16	28	32	52
Ouvriers qualifiés	9	10	11	3
Employés qualifiés	13	15	16	16
Techniciens	26	20	19	19
Professions intermédiaires	2	3	2	1
Cadres	32	20	14	7
Secteurs				
Industries	26	27	25	8
Communication-finance	21	14	14	4
Education-social	30	35	30	52
Transport-hôtellerie	7	6	9	10
Services	14	17	21	25
Agriculture	1	1	1	1
Autres	1	1	1	1

Source : Céreq, enquête Génération 2004 à 7 ans, traitements des auteurs.

2.3. Des qualités d'emplois différenciées selon l'origine et les caractéristiques sociodémographiques

Les jeunes qui occupent un emploi à temps partiel (classe 4) en début de carrière ressemblent aux individus qui occupent usuellement un emploi à temps partiel sur le marché du travail ; ce sont principalement des femmes et des jeunes à faible niveau de diplôme (tableau 4) : ainsi, près de 15 % des jeunes de cette classe ne possèdent pas de diplôme. La qualité de l'emploi occupé, même en début de carrière, se distingue fortement selon le niveau de diplôme. Ainsi, au sein de la classe 1 des emplois de « bonne qualité », on retrouve majoritairement des diplômés du supérieur (pour les deux tiers d'entre eux). Les hommes sont également beaucoup plus présents dans cette catégorie d'emplois. Ils représentent plus de 62 % des jeunes de cette classe, contre 30 % pour la classe 4 du « sous-emploi ». Les emplois de la classe 1 sont également davantage occupés par des jeunes habitant l'Île-de-France. En outre, les jeunes résidents en ZUS sont davantage représentés dans les classes d'emplois de « mauvaise qualité ».

Nous avons mené ensuite des régressions logistiques multinomiales[5] sur la population des jeunes en emploi en 2007 et 2011, en vue de mesurer la probabilité d'appartenir à l'une des différentes classes d'emplois (cf. encadré 2) puis de saisir, si une fois en emploi, l'origine continuait d'avoir un effet sur la qualité de l'emploi occupé. Notre objectif est d'estimer si les jeunes d'origine maghrébine occupent davantage d'emplois de plus ou moins bonne qualité, à caractéristiques individuelles (niveaux de formation, origines sociales, ZUS, etc.) et d'emploi (PCS, secteurs d'activité, parcours professionnel) comparables aux Français d'origine (cf. tableau 6).

Tableau 6

EFFETS BRUTS ET NETS DE L'ORIGINE SUR LA QUALITÉ DE L'EMPLOI

	Modèle 1 origines			Modèle 2 + caractéristiques sociodémographiques			Modèle 3 + contexte de l'emploi			Modèle 4 + trajectoire professionnelle		
	cl 1	cl 3	cl 4	cl 1	cl 3	cl 4	cl 1	cl 3	cl 4	cl 1	cl 3	cl 4
2007 référence : Classe 2, Français d'origine												
Maghreb	0,10 n.s.	0,29 *	0,42 **	0,01 n.s.	0,19 n.s.	0,33 n.s.	-0,02 n.s.	0,16 n.s.	0,31 n.s.	0,04 n.s.	0,14 n.s.	0,20 n.s.
Europe du Sud	0,09 n.s.	-0,36 n.s.	0,27 n.s.	0,10 n.s.	0,41 *	0,17 n.s.	0,13 n.s.	0,43 *	0,30 n.s.	0,10 n.s.	0,40 *	0,36 n.s.
2011 référence : Classe 2, Français d'origine												
Maghreb	-0,26 n.s.	0,36 **	0,62 ***	-0,10 n.s.	0,30 *	0,41 **	-0,14 n.s.	0,29 *	0,39 **	0,03 n.s.	0,21 n.s.	0,34 *
Europe du Sud	0,40 *	-0,06 n.s.	-0,35 n.s.	0,40 *	-0,08 n.s.	0,40 n.s.	0,41 *	-0,09 n.s.	0,42 n.s.	0,33 n.s.	-0,08 n.s.	0,43 n.s.

Source : Céreq, enquête Génération 2004 à 7 ans, traitements des auteures.
Champ : jeunes en emploi.
Remarque : les personnes en emploi ne sont donc pas les mêmes aux trois dates.
n.s. non significatif ; *** significatif au seuil de 1 % ; ** au seuil de 5 % ; * au seuil de 10 %.

Les résultats de ces estimations montrent que, une fois prises en compte les variables de contrôle, le fait d'être d'origine maghrébine, trois ans après la sortie du système éducatif, n'a plus d'effet significatif sur le fait d'occuper un emploi de plus ou moins bonne qualité comparé aux jeunes Français d'origine (tableau 6). Cependant, sept ans après la sortie du système éducatif, les jeunes commencent à se stabiliser dans l'emploi. Une proportion plus importante de jeunes issus de l'immigration maghrébine est en emploi à cette date, mais toujours dans une proportion moindre que les jeunes Français d'origine. Ainsi, avoir une origine nord-africaine augmente la probabilité d'accéder à des emplois de la classe 3 (« *emplois précaires de début de carrière* ») et de la classe 4 (« *sous-emploi* ») en 2011. Cet effet se confirme même en contrôlant des caractéristiques initiales de l'individu, du secteur de l'établissement et de la qualification du poste. Enfin, il importe de prendre en compte la trajectoire professionnelle de l'individu. Nous avons vu précédemment que les jeunes d'origine maghrébine avaient une durée du chômage et un nombre de séquences d'emplois plus élevés que les autres. Or, le parcours a un effet très important et fortement significatif sur la probabilité d'occuper un emploi de plus ou moins grande qualité. Ainsi, plus la durée du chômage est longue avant l'occupation de cet emploi, plus le nombre de séquences d'emploi est élevé, moins le jeune a de chances d'occuper un emploi de la classe 1.

[5] Les modèles complets sont disponibles sur demande auprès des auteures.

Conclusion

Ce chapitre confirme que les jeunes d'origine maghrébine ont une insertion professionnelle plus difficile à la sortie du système éducatif. Ils connaissent notamment une durée d'accès à l'emploi stable plus élevée que pour les jeunes Français d'origine et ceux originaires d'Europe du sud, même en contrôlant de leurs caractéristiques initiales. Cet effet semble confirmer l'hypothèse d'une discrimination à l'embauche à l'égard de cette population.

Au-delà de l'accès à l'emploi, nous nous sommes intéressées à la qualité des emplois qu'ils occupent, ainsi qu'à leur satisfaction professionnelle, durant les sept premières années de vie active. La construction d'une typologie a permis de dégager différentes classes d'emploi selon leur qualité.

Nos résultats mettent en évidence une répartition inégale selon l'origine dans les différentes classes d'emplois. Les jeunes originaires d'Europe du Sud ont de meilleures trajectoires d'entrée dans la vie active et occupent davantage des emplois de bonne qualité. Les jeunes d'origine maghrébine occupent, quant à eux, davantage des emplois de moins bonne qualité, précaires et de sous-emplois, tandis que les jeunes originaires d'Europe du sud occupent davantage d'emplois de « qualité moyenne ». Le désavantage des jeunes d'origine maghrébine s'efface en 2007 une fois contrôlées des caractéristiques individuelles, du secteur et de la qualification du poste, mais réapparait en 2011, en particulier pour la classe du sous-emploi. Leur parcours professionnel marqué par davantage de récurrence de chômage et d'emplois précaires a un impact sur la qualité de leur emploi à la fin de la période observée. Ce résultat peut notamment s'expliquer par leur entrée tardive en période de crise économique.

Bibliographie

Aeberhardt R., Fougère D., Pouget J., Rathelot R. (2010), « L'emploi et les salaires des enfants d'immigrés », *Économie et Statistique*, n° 433-434, p. 31-46.

Amossé T., Kalugina E. (2012), « More and better jobs in Europe. Really? A Micro-statistical Analysis of Links between Work Quality and Job Dynamics in Ten European Countries (1995–2005) », Centre d'études de l'emploi, Document de travail, n° 162.

Brinbaum Y., Werquin P. (1997), « Enfants d'immigrés : un accès au travail difficile. Des itinéraires spécifiques », *Informations Sociales*, n° 62, p. 32-41.

Brinbaum Y., Werquin P. (2003), « Des parcours semés d'embûches : l'insertion professionnelle des jeunes d'origine maghrébine en France », in L. Achy, J. de Henau, K. Kateb, J. Laufer, C. Marry, M. Maruani (éds.), *Marché du travail et genre, Maghreb-Europe*, Bruxelles, Dulbea, p. 145-166.

Brinbaum Y., Guégnard C. (2011), *Parcours de formation et insertion des jeunes issus de l'immigration. De l'orientation au sentiment de discrimination,* Céreq, Net.Doc, n° 78.

Brinbaum Y., Guégnard C. (2012a), « Parcours de formation et d'insertion des jeunes issus de l'immigration au prisme de l'orientation », *Formation Emploi*, n° 118, p. 61-82.

Brinbaum Y., Guégnard C. (2012b), « Sentiment de discrimination des descendants d'immigrés : reflet d'une orientation contrariée et d'un chômage persistant », *Agora*, n° 61, p. 7-20.

Brinbaum Y., Primon J.L. (2013), « Transition professionnelle et emploi des descendants d'immigrés en France », *Revue européenne des sciences sociales*, n° 51-1, p. 33-63.

Clark A.E. (1997), « Job Satisfaction and Gender: Why are Women so Happy at Work? », *Labour Economics*, n° 4, p. 341-372.

Davoine L., Erhel C. (2007), « La qualité de l'emploi en Europe : une approche comparative et dynamique », *Économie et statistique*, n° 410, p. 47-69.

Dupray A., Moullet S. (2004), *L'insertion des jeunes d'origine maghrébine en France. Des différences plus marquées dans l'accès à l'emploi qu'en matière salariale*, Céreq, Net.Doc, n° 6.

Erhel C., Guergoat-Larivière M., Leschke J., Watt A. (2013), « Tendances de la qualité de l'emploi pendant la crise : une approche européenne comparative », CEE.

Finot J. (2013), « L'intérim en 2012 : fort repli du travail temporaire », *Dares Analyses*, n° 049, juillet.

Frickey A., Primon J.-L. (2002), « Jeunes issus de l'immigration : les diplômes de l'enseignement supérieur ne garantissent pas un égal accès au marché du travail », *Formation Emploi*, n° 79, p. 31-49.

Frickey A., Primon J.-L. (2006), « Une double pénalisation pour les non-diplômées du supérieur d'origine nord-africaine ? », *Formation Emploi*, n° 94, p. 17-43.

Guergoat-Larivière M., Marchand O. (2013), « Définition et mesure de la qualité de l'emploi : une illustration au prisme des comparaisons européennes », *Économie et Statistique*, n° 454, p. 23-42.

Guillemot D. (2011), « Travail dans le public et le privé : une intensification parallèle », *Travail et emploi* 4/ 2011, n° 128, p. 23-40.

Joseph 0., Lopez A., Ryck F. (2008), « Génération 2004, des jeunes pénalisés par la conjoncture », Céreq, *Bref*, n° 248.

Lainé F., Okba M. (2005), *L'insertion des jeunes issus de l'immigration : de l'école au métier*, Céreq, Net.Doc, n° 15.

Lollivier S. (1997), « Modèles univariés et modèles de durée sur données individuelles », INSEE, Document de travail, n° 9702.

Meurs D., Pailhé A., Simon P. (2005), « Immigrés et enfants d'immigrés sur le marché du travail : une affaire de génération ? », in C. Lefèvre, A. Filhon (éds), *Histoires de familles, Histoires familiales. Les résultats de l'enquête famille de 1999*, Les Cahiers de l'INED, 156, INED, p. 461-482

Lemistre P. (2007), « Diplômes et emplois occupés par les jeunes : une correspondance à revoir ? », *Notes du LIRHE*, n°438 (07-1).

Reich M., Gordon D. M., Edwards R. C. (1973), *Dual Labor Markets: A Theory of Labor Market Segmentation.*

Silberman R., Fournier I. (1999), « Les enfants d'immigrés sur le marché du travail : les mécanismes d'une discrimination sélective », *Formation Emploi*, n° 65, p. 31-55.

Silberman R., Fournier I. (2006), « Les secondes générations sur le marché du travail en France : une pénibilité ethnique ancrée dans le temps. Contribution à la théorie de l'assimilation segmentée », *Revue française de sociologie*, n° 47-2, p. 243-292.

CARACTÉRISTIQUES INITIALES DES JEUNES DE LA GÉNÉRATION 2004 SELON L'ORIGINE (EN %)

	France	Maghreb	Europe du Sud
Diplômes			
Non diplômés	15	40	8
Cap-Bep	17	19	23
Bac	25	20	32
Bac+2	20	9	17
Bac+4	12	8	13
Bac+5	12	4	8
Apprentissage (dernière année de formation initiale)	18	7	20
ZUS	4	23	5
Origines sociales (PSC max des parents)			
Ouvrier	12	40	28
Employé	34	32	36
Technicien, professions intermédiaires	10	7	9
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	15	9	15
Cadre et prof. intellectuelles supérieures	28	0	11
Situation professionnelle de la mère			
Toujours inactive	8	51	64
Inactive (mais a déjà travaillé)	19	19	25
Travaille	73	31	11

Source : Céreq, enquête Génération 2004 à 7 ans.

Première étape d'une analyse du recours au contrat d'apprentissage par les entreprises

Rachel Bavdek[*], *Marie-Hélène Toutin*[*]

L'époque est au développement de l'alternance et notamment de l'apprentissage. L'objectif de 500 000 apprentis affiché pour 2017, s'inscrit dans la lignée des différentes injonctions nationales et territoriales passées, qui prônaient, depuis le début des années 2000, un recours plus massif à cette voie de formation. Associant l'accès à une certification et l'acquisition d'une expérience professionnelle, cette voie de formation s'est imposée en vue de l'amélioration de l'insertion professionnelle (et personnelle) des jeunes et comme moyen de construction et de transfert de compétences pour les entreprises.

Pour atteindre les objectifs avancés, les acteurs de l'orientation ont d'abord ciblé les publics potentiels de cette voie de formation : un public de jeunes encore inscrits dans le système éducatif ayant un projet de métier affirmé et pour qui la voie professionnelle est délibérément souhaitée ; un public de jeunes en difficulté dans la filière scolaire générale, potentiellement décrocheurs, qui pourraient mettre à profit une pédagogie alternative de formation, favorisant le raccrochage à la formation, pour acquérir des compétences, gages d'une employabilité accrue sur le marché du travail.

L'action des pouvoirs publics s'est donc surtout attachée à favoriser une demande accrue de contrat d'apprentissage. Pourtant, l'existence de places vides en établissement de formation s'est peu à peu imposée comme une réalité parfois gênante. Pour expliquer ce constat, de multiples acteurs déplorent de concert et de manière récurrente le manque d'attractivité de certains métiers, de certains domaines professionnels.

Cependant, depuis plusieurs années, c'est l'existence d'un déficit de contrats offerts à l'apprentissage qui est regretté par les acteurs locaux, soulignant que le souhait de certains jeunes d'entrer en alternance reste non satisfait, du fait surtout d'un rationnement de la part des entreprises.

Face à ces situations de pénurie de contrats, qui bloquent les projets individuels et qui participent à la non-réalisation des objectifs nationaux quantitatifs, une action d'envergure s'est développée vis-à-vis du monde économique. Outre le déploiement de campagnes de sensibilisation ciblées, des politiques et dispositifs ad hoc ont été initiés en termes de conseil, d'accompagnement en amont du recrutement, au cours de la formation, au moment des ruptures de contrat. Des personnels (tels les développeurs de l'apprentissage), dédiés au soutien des employeurs, ont été installés, ayant pour mission la prospection de nouvelles entreprises, et/ou la fidélisation de celles ayant déjà eu recours à l'apprentissage, et/ou l'accompagnement de celles confrontées à des problèmes tels les ruptures de contrats.

Cependant les modalités de recours des entreprises à l'apprentissage restent mal connues. Formellement, les chiffres issus des bases de données qui enregistrent les contrats (Base Ari@ne de la DGEFP et des Direcctes), ou ceux extraits des bases qui décrivent les parcours des jeunes et leur formation (enquêtes et bases Sifa du ministère de l'Éducation nationale), détaillent, pour chaque année, au niveau national comme au niveau régional, le profil des entreprises, qui ont recours à l'apprentissage selon la taille, le secteur d'appartenance, le nombre d'apprentis accueillis, les niveaux de formation et les spécialités des recrutements réalisés... Grâce à ces outils, nous sommes en mesure de constater, soit une augmentation,

[*] Centre associé Céreq de Lille, Clersé- UMR CNRS 8019, université de Lille 1

soit une diminution du nombre d'entreprises, qui s'engagent dans l'apprentissage au fur et à mesure du temps.

De même, via des enquêtes ad hoc, par questionnaire ou par entretien, on recueille de l'information sur les pratiques de recrutement, le rythme des signatures de contrat au fil des campagnes, les motifs, les facteurs de développement ou les freins au recrutement (Le Rousic, 2011 ; C2R Bourgogne, 2014). On est en mesure de définir une typologie des réactions des entreprises suite à la survenue d'une rupture de contrat d'apprentissage, sans pour autant pouvoir estimer le nombre d'entreprises qui relèvent de chacune des catégories, faute de données statistiques existantes (Bentabet et alii, 2012). Mais, les analyses sur la dynamique de ce recours à l'apprentissage par les entreprises sont nettement moins fréquentes : les modalités de mobilisation sur longue période de l'apprentissage par les entreprises n'ont donc pas encore été vraiment précisées.

Cette communication propose une contribution à cet axe de recherche et présente les premiers résultats exploratoires d'un travail d'identification des cycles de recours à l'apprentissage par les entreprises. Ce travail s'appuie sur des données régionales concernant les contrats signés durant les campagnes de recrutement allant de 2007-2008 à 2014-2015 (cf. encadré 1).

Dépassant une vision en termes de stock, nous souhaitons d'abord mesurer les différents flux qui alimentent chacune des campagnes de recrutement, en distinguant les entreprises qui utilisent l'apprentissage pour la première fois de celles qui renouvellent leur adhésion à ce dispositif.

Nous présentons ensuite une typologie des pratiques d'entreprise, construite à partir des constats réalisés dans cette première phase d'analyse, en repérant les principales variables discriminantes.

En conclusion, nous insistons sur les implications des premiers constats auxquels nous parvenons, en termes de politiques publiques d'emploi. Nous précisons ensuite certaines questions et limites actuelles de ce travail et évoquons les modalités envisagées pour pouvoir les dépasser, en précisant les conditions que ce travail suppose.

Encadré 1

SOURCES D'INFORMATIONS

Le conseil régional Nord-Pas-de-Calais a demandé au Clersé (UMR CNRS 8019) et à l'équipe du centre associé Céreq de Lille de réaliser une étude régulière des ruptures des contrats d'apprentissage et des parcours des apprentis en région. Le travail exploite les bases de données liées au versement des primes aux employeurs d'apprentis (ICF). Elles renseignent les profils des jeunes, la formation suivie et surtout le contrat signé et les caractéristiques des entreprises qui ont accueilli les jeunes. Un double travail d'anonymisation des identités des apprentis et des entreprises puis d'identification (par affectation d'un identifiant spécifique propre à l'étude ; pour les entreprises, l'identification est déduite de leur numéro Siret, information disponible mais confidentielle). Cet identifiant permet, campagne après campagne, de repérer si l'entreprise souscrit à nouveau au moins un contrat d'apprentissage.

Une analyse détaillée des variables, qui influencent ce recours à l'apprentissage et ses modalités est en cours de réalisation (taille, secteur, localisation géographique…).

1. Le recours à l'apprentissage

L'identification de chacune des entreprises, qui a signé au moins un contrat d'apprentissage durant les campagnes 2007-2008 à 2014-2015[1], permet de constater que, pour plus de 50 % d'entre elles, ce recours n'a eu lieu que durant une seule campagne (tableau 1), et 20 % d'entre elles n'ont eu recours à l'apprentissage que lors de 2 campagnes.

Tableau 1

INTENSITÉ DU RECOURS À L'APPRENTISSAGE EN NORD - PAS-DE-CALAIS SUR LES 8 CAMPAGNES DE LA PÉRIODE 2007-2008 À 2014-2015

Objet	Pourcentage
Entreprises identifiées lors d'1 seule campagne	52,2 %
Entreprises identifiées lors de 2 campagnes	20,6 %
Entreprises identifiées lors de 3 campagnes	10,8 %
Entreprises identifiées lors de 4 campagnes	6,6 %
Entreprises identifiées lors de 5 campagnes	4 %
Entreprises identifiées lors de 6 campagnes	2,5 %
Entreprises identifiées lors de 7 campagnes	1,7 %
Entreprises identifiées lors de8 campagnes	1,6 %
Nombre total d'entreprises identifiées sur l'ensemble des campagnes : 33 794	100 %

Source : base de données région Nord – Pas-de-Calais de gestion des versements de primes aux employeurs d'apprentis. Traitements Clersé/centre associé Céreq de Lille.

L'interprétation de ces chiffres est à relativiser, du fait d'une double troncature des données disponibles. La censure à gauche[2] ne nous permet pas de connaître l'historique antérieur à la campagne 2007-2008. Nous faisons le choix de considérer comme base de travail que les entreprises sont donc toutes nouvelles dans l'apprentissage à partir de cette date. La censure à droite clôt l'analyse des re-signatures de contrat à la dernière campagne connue, 2014-2015. De fait, on ne laisse donc pas à certaines entreprises le temps matériel de renouveler leur recours à ce dispositif.

Pour dépasser ces limites et repérer les pratiques effectives et les rythmes de mobilisation de l'apprentissage, nous avons défini l'ensemble des modalités possibles de recours à l'apprentissage par les entreprises sur l'ensemble des campagnes disponibles : un seul recours à l'apprentissage, associé à une seule identification dans les fichiers des 8 campagnes *versus* des recours multiples, associés à chacune des combinaisons possibles[3].

[1] Arbitrairement, une campagne se déroule entre le 1er juin d'une année n et le 31 mai de l'année n+1.
Par ailleurs, le manque de recul du recensement conduit à ce que certains contrats signés en 2014-2015 ne sont pas connus à l'heure de la clôture des bases de données liées au versement des primes aux employeurs. L'expérience d'actualisation des bases de données précédentes permet d'affirmer que ce nombre de contrats et/ou d'entreprises signataires d'un contrat non recensé, est limité, sans être nul.
[2] Qui correspond au cas où l'individu a déjà subi l'événement, avant de pouvoir être observé.
[3] Entreprises identifiées dans une seule campagne : 8 modalités. Entreprises identifiées dans deux campagnes : 28 modalités (exemple : recours durant la campagne 07-08 puis en 08-09 ; en 07-08 puis 09-10 ; en 07-08 puis 10-11 ; en 07-08 puis 11-12 ; en 07-08 puis 12-13 ; en 07-08 puis 13-14 ; en 07-08 puis 14-15 ; en 08-09 puis en 09-10 ; en 08-09 puis 10-11…). Entreprises identifiées dans 3 campagnes : 56 modalités. Entreprises identifiées dans 4 campagnes : 70 modalités. Entreprises identifiées dans 5 campagnes : 56 modalités. Entreprises identifiées dans 6 campagnes : 28 modalités. Entreprises identifiés dans 7 campagnes : 8 modalités. Entreprises identifiées dans chacune des 8 campagnes : 1 modalité. Soit l'ensemble des combinaisons repérées : 255 modalités.

Ceci nous permet de décrire les flux d'alimentation du stock d'entreprises signataires d'un contrat une campagne donnée, sous un double regard :

- dans quelle(s) campagne(s) suivante(s), les entreprises signataires d'un contrat une année donnée ont-elles signé à nouveau un contrat ?
- durant quelle(s) campagne(s) passée(s), les entreprises signataires d'au moins un contrat d'apprentissage une année donnée avaient-elles recouru précédemment à l'apprentissage ?

Le tableau 2 présente en partie droite (cadre B) le comportement des entreprises qui recourent (ou pas) à nouveau à l'apprentissage dans une campagne ultérieure, après avoir été identifiées comme signataires d'au moins un contrat d'apprentissage lors d'une campagne donnée.

Il présente en partie gauche (cadre A), le comportement passé des entreprises ayant eu recours à l'apprentissage une campagne donnée, en retenant la date de leur première identification dans les campagnes antérieures.

Les constats sont les suivants :

1) 66 % des entreprises, identifiées lors de la campagne 2007-2008, signeront à nouveau au moins un contrat au cours des sept campagnes suivantes (cadre B).

Certes, et du fait de la censure à droite, on constate que ce pourcentage se réduit mécaniquement jusqu'à atteindre 40 % pour les entreprises qui ont recruté en 2013-2014. De fait, même avec cette censure de la période d'observation, le taux de réinscription dans l'apprentissage reste supérieur à 60 % pour les entreprises signataires d'un contrat au cours des campagnes 2008-2009 à 2011-2012.

L'examen de l'historique de recours par les entreprises repérées dans la campagne 2014-2015, confirme cette régularité dans la mobilisation de l'apprentissage : 61 % des entreprises, qui signent au moins un contrat en 2014-2015, avait déjà recouru à l'apprentissage au cours de l'une des 7 campagnes précédentes (cadre A).

2) La récurrence du recours à moyen terme est confirmée par l'analyse de l'antériorité de la présence des entreprises.

Une entreprise sur quatre, signataire d'au moins un contrat durant les campagnes 2012-2013 et 2011-2012, est identifiée comme signataire d'au moins un contrat respectivement 6 ans et 5 ans auparavant (cadre A).

Cela concerne aussi 22 % des entreprises repérées durant la campagne 2014-2015 : elles ont signé au moins un contrat dès la campagne 2007-2008 (soit en n-7).

3) Plus encore, si l'on se focalise sur ce dernier résultat, c'est un recours intensif à l'apprentissage qui se dessine.

En guise d'illustration, on peut repérer que parmi les 1 734 entreprises signataires d'au moins un contrat en 2014-2015 et déjà identifiées durant la campagne 2007-2008 (cf. tableau 3) :

- 31 % d'entre elles ont signé au moins un contrat lors de chacune des 8 campagnes antérieures ;
- 18 % d'entre elles ont signé au moins un contrat lors de 7 campagnes et 15 % lors de 6 campagnes.
- Au total, près des deux tiers (64 %) des entreprises signataires d'au moins un contrat en 2014-2015 auront signé au moins un contrat sur 6 des 8 campagnes précédentes.

Tableau 2

FLUX D'ALIMENTATION DES STOCKS D'ENTREPRISES RECOURANT À L'APPRENTISSAGE UNE CAMPAGNE DONNÉE SUR LES HUIT CAMPAGNES DE LA PÉRIODE 2007-2008 À 2014-2015

A - Campagne de la première signature d'au moins un contrat pour les entreprises identifiées en année n pour la signature d'au moins un contrat d'apprentissage							Campagne Nombre d'entreprises	**B - Campagne durant laquelle les entreprises signataires d'un contrat en année n signe pour la première fois à nouveau au moins un contrat d'apprentissage**						
n-7	n-6	n-5	n-4	n-3	n-2	n-1		n+1	n+2	n+3	n+4	n+5	n+6	N+7
0% des entreprises avaient déjà signé au moins un contrat								**66%** des entreprises signent à nouveau un contrat dans une campagne ultérieure (6 034)						
nd	*nd*	*nd*	*nd*	*nd*	*nd*	*nd*	**2007-2008** **9 137**	3 454 38%	1 640 18%	417 4.5%	240 2.5%	127 1.5%	95 1%	61 <1%
100% des entreprises identifiées pour la première fois (9 137)								34% des entreprises disparaissent des fichiers (3 103)						
38% entreprises avaient déjà signé au moins un contrat (3 454)								**67%** des entreprises signent à nouveau un contrat dans une campagne ultérieure (6 073)						
nd	*nd*	*nd*	*nd*	*nd*	*nd*	3 454 38%	**2008-2009** **9 063**	3 424 38%	1 834 20%	408 4.5%	209 2.3%	109 1.2%	89 <1%	*nd*
62% des entreprises identifiées pour la première fois **(5 609)**								33% des entreprises disparaissent des fichiers (2 990)						
57% entreprises avait déjà signé au moins un contrat (**5 064**)								**66%** des entreprises signent à nouveau un contrat dans une campagne ultérieure (5 895)						
nd	*nd*	*nd*	*nd*	*nd*	3647 41%	1417 16%	**2009-2010** **8 874**	3 398 38%	1 717 19.4%	435 4.9%	214 2.4%	131 1.5%	*nd*	*nd*
43% des entreprises identifiées pour la première fois (3 810)								33% des entreprises disparaissent des fichiers (2 979)						
61% entreprises avaient déjà signé au moins un contrat (**5 649**))								**64%** des entreprises signent à nouveau un contrat dans une campagne ultérieure (5 905)						
nd	*nd*	*nd*	*nd*	2908 31.5%	1951 21%	792 8.5%	**2010-2011** **9 249**	3 691 40%	1 582 17%	415 4.5%	217 2.4%	*nd*	*nd*	*nd*
39% des entreprises identifiées pour la première fois **(3 600)**								36% des entreprises disparaissent des fichiers (3 344)						
64% entreprises avaient déjà signé au moins un contrat (**6 056**))								**60%** des entreprises signent à nouveau un contrat dans une campagne ultérieure (5669)						
nd	*nd*	*nd*	2712 28.7%	1380 14%	1188 12.6%	816 8.7%	**2011-2012** **9 458**	3 519 37%	1 766 18.6%	384 4.1%	*nd*	*nd*	*nd*	*nd*
36% des entreprises identifiées pour la première fois **(3 402)**								40% des entreprises disparaissent des fichiers (3 789)						
67% entreprises avaient déjà signé au moins un contrat **(5 872)**								**55%** des entreprises signent à nouveau un contrat dans une campagne ultérieure (4 844)						
nd	*nd*	2248 25.5%	1280 14.5%	764 8.6%	921 10%	659 7%	**2012-2013** **8 808**	3 354 38%	1 490 17%	*nd*	*nd*	*nd*	*nd*	*nd*
33% des entreprises identifiées pour la première **fois (2 936)**								45% des entreprises disparaissent des fichiers (3964)						
69% entreprises avaient déjà signé au moins un contrat **(5 953)**								**40%** des entreprises signent à nouveau un contrat dans une campagne ultérieure (3 214)						
nd	2082 24%	1085 12.4%	701 8%	659 7.5%	819 9.3%	607 7%	**2013-2014** **8 731**	3 214 40%	*nd*	*nd*	*nd*	*nd*	*nd*	*nd*
31% des entreprises identifiées pour la première fois **(2 778)**								60% des entreprises disparaissent des fichiers (5 122)						
61% entreprises avaient déjà signé au moins un contrat **(5 586)**														
1734 22%	897 11%	549 11%	569 7.1%	544 6.8%	741 9.2%	552 6.9%	**2014-2015** **9 137**	*nd*	*nd*	*nd*	*nd*	*nd*	*nd*	*nd*
29% des entreprises identifiées pour la première fois (2 383)														

nd : données non disponibles sur la période d'observation.

Source : base de données région Nord - Pas-de-Calais de gestion des versements de primes aux employeurs d'apprentis. Traitements Clersé/centre associé Céreq de Lille.

Tableau 3

INTENSITÉ DU RECOURS À L'APPRENTISSAGE POUR LES 1 734 ENTREPRISES SIGNATAIRES D'UN CONTRAT LORS DE LA CAMPAGNE 2014-2015 ET IDENTIFIÉES POUR LA PREMIÈRE FOIS DURANT LA CAMPAGNE 2007-2008

Entreprises signataires lors de 2 campagnes	3,5 %
Entreprises signataires lors de 3 campagnes	6,7 %
Entreprises signataire lors de 4 campagnes	10 %
Entreprises signataires lors de 5 campagnes	16 %
Entreprises signataires lors de 6 campagnes	15 %
Entreprises signataires lors de 7 campagnes	18 %
Entreprises signataires sur les 8 campagnes	31 %

Source : base de données région Nord - Pas de Calais de gestion des versements de primes aux employeurs d'apprentis. Traitements Clersé/centre associé Céreq de Lille.

4) Les constats statistiques permettent de souligner également une récurrence du recours à l'apprentissage sur le court terme (tableau 2 cadre B).
Parmi les entreprises signataires d'au moins un contrat durant une campagne,

- entre 38 % et 40 % d'entre-elles recrutent à nouveau au moins un apprenti lors de la campagne suivante (en n+1) ;
- environ une entreprise sur 5 (entre 17 et 20 %) signe un nouveau contrat durant la campagne ultérieure (en n+2) ;
- entre 4 et 5 % attendront l'année n+3 pour recruter à nouveau au moins un apprenti.

5) À l'inverse de ces recours à l'apprentissage renouvelés, on repère facilement les cas de recours unique à l'apprentissage.
Malgré la double censure de l'observation des évènements signature, on peut apprécier l'importance de ce phénomène :

- d'abord par le taux d'entreprises que l'on n'identifie plus dans les fichiers à la suite de la première campagne d'inscription : 34 % des entreprises identifiées durant l'année 2007-2008 sont absentes des fichiers d'entreprises des 7 campagnes suivantes (cadre B) ;
- ensuite par le taux d'entreprises nouvelles de chaque campagne, qui représente le poids des entreprises non encore identifiées dans les fichiers des campagnes précédentes : 29 % des entreprises nouvellement identifiées en 2014-2015 n'avaient donc souscrit aucun contrat d'apprentissage durant les 7 campagnes précédentes (cadre A).

Au final, concrétisé par le fait que l'entreprise entre puis sort de l'apprentissage au terme du(des) contrat(s) signé(s) lors d'une campagne, le recours unique à l'apprentissage concerne moins d'un tiers des entreprises identifiées par campagne.

En permettant de repérer les flux d'entreprises, l'analyse longitudinale permet donc de mieux connaître le degré d'adhésion au dispositif des entreprises qui signent, une année donnée, au moins un contrat d'apprentissage.

De fait, chaque campagne de recrutement mobilise surtout (au deux tiers) des entreprises déjà sensibilisées à l'apprentissage, pour lesquelles l'embauche d'un apprenti intervient dans le cadre d'une pratique courante, régulièrement renouvelée, d'une année sur l'autre, ou à l'échéance des contrats en

cours. Au contraire, pour un tiers des entreprises présentes une année donnée, le recours semble s'apparenter à une incursion momentanée, unique, non renouvelée dans le système d'apprentissage.

2. Les variables qui influencent le recours à l'apprentissage

Au-delà de ce diptyque, opposant une utilisation régulière à un recours unique par les entreprises du contrat d'apprentissage, une typologie des modalités de recours a été établie, tenant compte de la variabilité des combinaisons « d'entrée-sortie », repérées par le jeu des combinaisons d'années de présence des entreprises dans les bases de données (voir infra).

Ce sont donc quatre figures de recours dans le temps, qui ont été identifiées :

Le **recours « récent »** : il regroupe les entreprises qui apparaissent pour la première fois lors des campagnes 2013-2014 et/ou 2014-2015. Elles n'ont pas signé de contrat lors des 6 campagnes précédentes. Du fait de la censure à droite, nous ne pouvons pas présager de leurs pratiques ultérieures de mobilisation de l'apprentissage ; il convient donc de les isoler.

Le **recours « exceptionnel** » : il concerne les entreprises qui ont signé un ou plusieurs contrats durant une seule et unique campagne, à l'exception des entreprises qui signent pour la première fois en 2013-2014, classées dans la catégorie précédente.

Le **recours « permanent »** : cette catégorie regroupe deux cas de figure,

- premièrement, les entreprises qui recrutent par apprentissage lors de chaque campagne, dès lors qu'elles ont été identifiées une première fois (repérage à chaque campagne suivante) ;
- deuxièmement, les entreprises, qui ont de manière ininterrompue au moins un contrat d'apprentissage en cours, depuis qu'elles ont été identifiées pour la première fois (nouvelle signature de contrat à l'échéance théorique du ou des contrats précédents).

Pour faire partie de cette catégorie, les entreprises doivent aussi être présentes depuis au moins trois campagnes (dans le cas inverse, elles seront considérées comme entreprises à recours « récent » ; cf. ci-dessus).

Le **recours « occasionnel »** : sont classées dans cette catégorie, les entreprises qui signent des contrats durant au moins deux campagnes sur les huit étudiées, tout en ne satisfaisant pas aux critères définis pour être considérées comme entreprises permanentes. Comme il est indiqué supra, les entreprises, repérées pour la première fois durant les campagnes 2013-2014 ou 2014-2015, ne peuvent être classées dans cette catégorie, puisque le manque de recul ne permet pas de rejeter l'hypothèse qu'elles pourraient s'avérer être des entreprises à recours permanent.

La répartition au sein de cette typologie de l'ensemble des entreprises, identifiées durant les 8 campagnes de la période 2007-2008 à 2014-2015, est présentée dans le tableau 4.

Tableau 4

RÉPARTITION DES ENTREPRISES IDENTIFIÉES SUR L'ENSEMBLE DES 8 CAMPAGNES DE LA PÉRIODE 2007-2008 À 2014-2015 SELON LEUR TYPOLOGIE DE RECOURS À L'APPRENTISSAGE

Recours « Exceptionnel »	Recours « Occasionnel »	Recours « Permanent »	Recours « Récent »	Ensemble
12 973	11 310	4 211	5 100	33 594
39 %	34 %	12 %	15 %	100 %
45 %	40 %	15 %	Total : 100 % (28 494)	

Source : base de données région Nord – Pas-de-Calais de gestion des versements de primes aux employeurs d'apprentis. Traitements Clersé/centre associé Céreq de Lille.

Remarque : le total d'entreprises est différent du tableau 1, du fait de valeurs manquantes sur certaines variables mobilisées dans la régression.

Premier constat, et comme pouvaient le laisser supposer les résultats présentés en tableau 1 qui montrent la prédominance des entreprises présentes une seule fois sur la période, les entreprises ayant un recours exceptionnel représentent près de 4 entreprises sur 10. Le recours occasionnel concerne une entreprise sur trois, le recours permanent 12 % des entreprises et le recours récent 15 %. Si l'on isole les entreprises de cette dernière catégorie du fait de leur spécificité, le recours exceptionnel confirme sa prédominance (cf. dernière ligne du tableau 4).

Il a été jugé opportun de mobiliser l'ensemble des données disponibles dans les bases de données pour tenter de préciser les logiques à l'œuvre. Ainsi, des régressions logistiques ont été réalisées pour chacune des catégories pré-repérées : la modalité de recours (variable expliquée) a été mise en relation avec l'effectif de l'entreprise, le secteur d'appartenance, la zone d'emploi d'implantation géographique, le nombre moyen de contrats signés au cours d'une campagne, le taux de rupture enregistré par année. Les résultats figurent en tableaux 5 et présentent, pour chacune des figures du recours à l'apprentissage, les variables influentes (l'encadré 2 ci-dessous présente une aide à la lecture des résultats).

Encadré 2

AIDE À LA LECTURE DES TABLEAUX PRÉSENTANT LES RÉSULTATS DES RÉGRESSIONS

Présentation des indices de significativité des variables explicative de la probabilité testée. *** : facteur significatif au seuil de 1 % ; ** : facteur significatif au seuil de 5 % ; * : facteur significatif au seuil de 10 % ; ns : non significatif.

- Cas de référence de la probabilité d'être une entreprise ayant un *recours occasionnel* à l'apprentissage :
entreprise de 11 à 20 salariés, dans la construction, à Lille, ayant signé plus de deux contrats en moyenne par année de présence, connaissant un taux de rupture moyen entre 25 et 50 %.
- Cas de référence de la probabilité d'être une entreprise ayant un *recours exceptionnel* à l'apprentissage :
entreprise de 11 à 20 salariés, dans le commerce, à Lille, ayant signé plus de deux contrats, sans avoir connu de rupture.
- Cas de référence de la probabilité d'être une entreprise ayant un *recours permanent* à l'apprentissage :
entreprise de 11 à 20 salariés, dans l'hôtellerie et la restauration, à Lille, ayant signé plus de deux contrats en moyenne par an, sans avoir connu de rupture.
- Cas de référence de la probabilité d'être une entreprise ayant un *recours récent* à l'apprentissage :
entreprise de 11 à 20 salariés, dans le commerce, à Lille, qui a signé plus de 2 contrats par année de présence, sans avoir connu de rupture.

Les profils de référence sont différents d'une catégorie d'entreprises à une autre, du fait des différences de significativité d'une même variable selon chacune des 4 catégories.

Lecture type dans le cas de la probabilité d'être une entreprise permanente : les entreprises de 11 à 20 salariés, dans l'hôtellerie et la restauration, dans la zone de Lille, ayant signé plus de deux contrats en moyenne par an, sans avoir connu de rupture, ont une probabilité de 30 % d'avoir un recours permanent à l'apprentissage (valeur de l'intercept). Toutes choses égales par ailleurs, les petites entreprises, de 0 ou 1 salarié, ont une probabilité plus faible de 2 points (taux de 28 %), alors que pour les entreprises de plus de 250 salariés, cette probabilité est plus importante de 8 points (taux de 38 %).

Tableaux 5

RÉSULTATS DES RÉGRESSIONS ÉCONOMÉTRIQUES PAR TYPE DE RECOURS

Paramètre	Probabilité d'être une entreprise ayant un recours « occasionnel ».	Pr > Khi-2 et significativité		Valeur estimée	Prob
Intercept		<,0001	***	-0,7569	32%
Effectif de l'entreprise	0 à 1 salarié	<,0001	***	-0,2603	27%
	De 2 à 10 salariés	0,0131	**	-0,1285	29%
	De 11 à 20 salariés	*Référence*			*32%*
	De 21 à 50 salariés	0,0851	*	0,1154	34%
	De 51 à 250 salariés	0,0044	***	0,2103	37%
	Plus de 250 salariés	0,0534	*	0,1387	35%
Secteur selon le code Naf	Activités de services administratifs	<,0001	***	-0,3138	26%
	Activités financières et d'assurance	0,8728	ns	-0,014	32%
	Activités immobilières	0,0019	***	-0,4626	23%
	Activités scientifiques et techniques	<,0001	***	-0,4717	23%
	Administration publique	0,0762	**	-0,2765	26%
	Agriculture, sylviculture et pêche	0,0055	***	-0,1808	28%
	Arts, spectacles et activités récréatives	<,0001	***	-0,6555	20%
	Autres activités de services	0,7108	ns	-0,019	32%
	Commerce, réparation d'automobiles	0,0007	***	-0,1315	29%
	Construction	*Référence*			*32%*
	Enseignement	0,0022	***	-0,4907	22%
	Hébergement et restauration	<,0001	***	-0,2975	26%
	Industrie manufacturière	0,0021	***	-0,142	29%
	Industries extractives	0,0641	*	1,1937	61%
	Information et communication	0,0005	***	-0,4644	23%
	Production et distribution d'eau	0,7919	ns	-0,0502	31%
	Production et distribution d'énergie	0,0512	*	-0,4101	24%
	Santé humaine et action sociale	0,001	***	-0,4067	24%
	Transports et entreposage	0,0422	**	-0,1949	28%
Zone géographique d'implantation	Arras	0,0035	***	0,1679	36%
	Béthune - Bruay	0,0001	***	0,227	37%
	Berck - Montreuil	0,1525	ns	0,1059	34%
	Boulogne-sur-Mer	0,027	**	0,1516	35%
	Calais	0,0848	*	0,1277	35%
	Cambrai	0,9589	ns	0,00343	32%
	Douai	0,2176	ns	0,0792	34%
	Dunkerque	0,4794	ns	0,0452	33%
	Flandre - Lys	0,2944	ns	0,0796	34%
	Lens - Henin	0,1146	ns	0,09	34%
	Lille	*Référence*			*32%*
	Maubeuge	0,0001	***	0,231	37%
	Roubaix - Tourcoing	0,4332	ns	0,0409	33%
	Saint-Omer	0,0015	***	0,2445	37%
	Valenciennes	0,0243	**	0,1191	35%
Nombre de contrat moyen signé par an	Un contrat signé par année de présence	<,0001	***	1,6285	71%
	Deux contrats ou moins signés	<,0001	***	1,6485	71%
	Plus de deux contrats signés	*Référence*			*32%*
Taux de rupture moyen	Pas de rupture	<,0001	***	-1,7691	7%
	25% de rupture ou moins	<,0001	***	-0,2789	26%
	50% de rupture ou moins	*Référence*			*32%*
	75% de rupture ou moins	<,0001	***	0,4211	42%
	Entre 75 et moins de 100% de ruptures	<,0001	***	0,7512	50%
	100% de rupture	<,0001	***	-2,7658	3%
Paramètre	**Probabilité d'être une entreprise ayant un recours « exceptionnel »**	**Pr > Khi-2 et significativité**		**Valeur estimée**	**Prob**

Intercept		0,0725		-0,2065	45%
Effectifs de l'entreprise	0 à 1 salarié	0,002	***	0,1793	49%
	De 2 à 10 salariés	0,41	ns	-0,0452	44%
	De 11 à 20 salariés		*Référence*		*45%*
	De 21 à 50 salariés	0,666	ns	-0,0312	44%
	De 51 à 250 salariés	0,0217	**	-0,1879	40%
	Plus de 250 salariés	<,0001	***	-0,7178	28%
Secteur de l'entreprise selon le Code Naf	Activités de services administratifs	0,1774	ns	-0,1102	42%
	Activités financières et d'assurance	<,0001	***	0,3446	53%
	Activités immobilières	<,0001	***	0,7629	64%
	Activités spécialisées, scientifiques	0,0046	***	0,2037	50%
	Administration publique	<,0001	***	-1,7683	12%
	Agriculture, sylviculture et pêche	<,0001	***	-0,253	39%
	Arts, spectacles	0,2946	ns	0,1635	49%
	Autres activités de services	<,0001	***	-0,3448	37%
	Commerce, réparation d'automobiles		*Référence*		*45%*
	Construction	0,4632	ns	-0,0292	44%
	Enseignement	0,1318	ns	-0,2355	39%
	Hébergement et restauration	0,1497	ns	-0,0838	43%
	Industrie manufacturière	0,008	***	-0,1309	42%
	Industries extractives	0,3233	ns	-0,8454	26%
	Information et communication	0,5613	ns	0,0712	47%
	Production et distribution d'eau ;	0,7815	ns	0,0562	46%
	Production et distribution d'énergie	0,0037	***	0,69	62%
	Santé humaine et action sociale	0,1306	ns	0,1794	49%
	Transports et entreposage	0,0042	***	0,2696	52%
Zone géographique	Arras	0,0086	***	-0,1566	41%
	Béthune - Bruay	0,3447	ns	-0,0585	43%
	Berck - Montreuil	0,5514	ns	-0,045	44%
	Boulogne-sur-Mer	0,9711	ns	0,00255	45%
	Calais	0,0561	**	-0,1468	41%
	Cambrai	0,3762	ns	-0,0604	43%
	Douai	0,5919	ns	-0,0355	44%
	Dunkerque	0,0207	**	-0,1544	41%
	Flandre - Lys	0,1637	ns	-0,1119	42%
	Lens - Henin	0,3342	ns	-0,0568	43%
	Lille		*Référence*		*45%*
	Maubeuge	0,3604	ns	-0,0573	43%
	Roubaix - Tourcoing	0,2115	ns	0,0666	47%
	Saint-Omer	0,049	**	-0,159	41%
	Valenciennes	0,6443	ns	0,0254	45%
Nombre moyen de contrat / an	Un contrat signé/année de présence	0,1276	ns	0,15	49%
	Deux contrats ou moins signés	<,0001	***	-0,612	31%
	Plus de deux contrats		*Référence*		*45%*
Taux de rupture moyen	*Pas de rupture*		*Référence*		*45%*
	100% de rupture	<,0001	***	1,2773	74%
	25% de rupture ou moins	<,0001	***	-4,4885	1%
	50% de rupture ou moins	<,0001	***	-2,037	10%
	75% de rupture ou moins	<,0001	***	-2,7787	5%
	Entre 75 et moins de 100% de ruptures	<,0001	***	-3,4683	2%

Paramètre	Probabilité d'être une entreprise ayant un recours « récent »	Pr > Khi-2 et significativité		Valeur estimée	Prob
Intercept		<,0001	***	-0,8277	30%
Effectif de l'entreprise	0 à 1 salarié	0,1466	ns	0,1002	33%
	De 2 à 10 salariés	0,3073	ns	0,0667	32%
	De 11 à 20 salariés	*Référence*			*30%*
	De 21 à 50 salariés	0,2232	ns	-0,1058	28%
	De 51 à 250 salariés	0,2933	ns	-0,1014	28%
	Plus de 250 salariés	<,0001	***	0,409	40%
Secteur de l'entreprise selon le Code Naf	Activités de services	0,0061	***	0,246	36%
	Activités financières et d'assurance	0,0535	*	-0,1938	26%
	Activités immobilières	0,3081	ns	-0,1768	27%
	Activités spécialisées, scientifiques	0,0767	*	0,1454	34%
	Administration publique	0,0786	*	0,3166	37%
	Agriculture, sylviculture et pêche	0,0001	***	0,2791	37%
	Arts, spectacles et activités récréatives	0,2422	ns	0,2071	35%
	Autres activités de services	0,0001	***	-0,2561	25%
	Commerce, réparation d'automobiles	*Référence*			*30%*
	Construction	0,2104	ns	-0,0601	29%
	Enseignement	0,0005	***	0,5571	43%
	Hébergement et restauration	<,0001	***	0,3812	39%
	Industrie manufacturière	0,969	ns	-0,00226	30%
	Industries extractives	0,921	ns	-9,8069	0%
	Information et communication	0,4169	ns	0,1098	33%
	Production et distribution d'eau ;	0,8013	ns	-0,0607	29%
	Production et distribution d'énergie	0,0004	***	-1,3286	10%
	Santé humaine et action sociale	0,6963	ns	-0,0542	29%
	Transports et entreposage	0,4015	ns	0,089	32%
Zone géographique d'implantation	Arras	0,4775	ns	-0,0485	29%
	Béthune - Bruay	0,0004	***	-0,2657	25%
	Berck - Montreuil	0,0392	**	-0,1846	27%
	Boulogne-sur-Mer	0,0013	***	-0,2761	25%
	Calais	0,4575	ns	-0,0655	29%
	Cambrai	0,4225	ns	0,0617	32%
	Douai	0,3332	ns	-0,0747	29%
	Dunkerque	0,1803	ns	-0,1032	28%
	Flandre - Lys	0,2998	ns	-0,097	28%
	Lens - Henin	0,8586	ns	0,0119	31%
	Lille	*Référence*			*30%*
	Maubeuge	<,0001	***	-0,3013	24%
	Roubaix - Tourcoing	0,3329	ns	-0,0598	29%
	Saint-Omer	0,0052	***	-0,2716	25%
	Valenciennes	0,0182	**	-0,1531	27%
Nombre moyen de contrat signé	Un contrat signé par année de présence	0,0005	***	-0,3367	24%
	Deux contrats ou moins signés	<,0001	***	-0,633	19%
	Plus de deux contrats signés par année	*Référence*			*30%*
Taux de rupture moyen	*Pas de rupture*	*Référence*			*30%*
	25% de rupture ou moins	<,0001	***	-2,3989	4%
	50% de rupture ou moins	<,0001	***	-1,597	8%
	75% de rupture ou moins	<,0001	***	-2,5045	3%
	Entre 75 et moins de 100% de ruptures	<,0001	***	-2,6298	3%
	100% de rupture	<,0001	***	-0,7485	17%

Paramètre	Probabilité d'être une entreprise ayant un recours « permanent »	Pr > Khi-2 et significativité		Valeur estimée	Prob
Intercept		<,0001	***	-0,8576	30%
Effectif de l'entreprise	0 à 1 salarié	0,2376	ns	-0,0988	28%
	De 2 à 10 salariés	0,0134	**	0,1837	34%
	De 11 à 20 salariés	*Référence*			*30%*
	De 21 à 50 salariés	0,9596	ns	0,00485	30%
	De 51 à 250 salariés	0,2893	ns	0,1076	32%
	Plus de 250 salariés	0,0005	***	0,3471	38%
Secteur selon le code Naf	Activités de services administratifs	0,0411	**	0,2432	35%
	Activités financières et d'assurance	<,0001	***	-0,9409	14%
	Activités immobilières	0,0003	***	-1,1894	11%
	Activités spécialisées, scientifiques	0,4218	ns	-0,1092	28%
	Administration publique	<,0001	***	1,1675	58%
	Agriculture, sylviculture et pêche	0,0409	**	0,2272	35%
	Arts, spectacles et activités récréatives	0,1155	ns	0,3399	37%
	Autres activités de services	<,0001	***	0,7603	48%
	Commerce, réparation d'automobiles	0,7582	ns	0,0228	30%
	Construction	0,0891	*	-0,1323	27%
	Enseignement	0,1163	ns	0,339	37%
	Hôtellerie et restauration	*Référence*			*30%*
	Industrie manufacturière	0,0079	***	0,2039	34%
	Industries extractives	0,7615	ns	-0,2603	25%
	Information et communication	0,2952	ns	0,1933	34%
	Production et distribution d'eau ;	0,3885	ns	-0,2716	24%
	Production et distribution d'énergie	0,0433	**	0,4648	40%
	Santé humaine et action sociale	0,0889	*	0,303	36%
	Transports et entreposage	<,0001	***	-0,8371	16%
Zone géographique d'implantation	Arras	0,4302	ns	0,0663	31%
	Béthune - Bruay	0,6225	ns	0,0427	31%
	Berck - Montreuil	0,2294	ns	0,128	33%
	Boulogne-sur-Mer	0,2623	ns	0,1097	32%
	Calais	0,1211	ns	0,1605	33%
	Cambrai	0,411	ns	0,0776	31%
	Douai	0,6315	ns	0,0443	31%
	Dunkerque	0,0001	***	0,3222	37%
	Flandre - Lys	0,0225	***	0,2348	35%
	Lens - Henin	0,5754	ns	-0,0465	29%
	Lille	*Référence*			*30%*
	Maubeuge	0,2164	ns	0,1069	32%
	Roubaix - Tourcoing	0,0877	*	-0,1322	27%
	Saint-Omer	0,0195	**	0,2523	35%
	Valenciennes	0,7182	ns	-0,0274	29%
Nombre de contrat signés	Un contrat signé par année de présence	<,0001	***	-2,2395	4%
	Deux contrats ou moins signés	<,0001	***	-1,0806	13%
	Plus de deux contrats signés	*Référence*			*30%*
Taux de rupture moyen	*Pas de rupture*	*Références*			*30%*
	25% de rupture ou moins	<,0001	***	1,2388	59%
	50% de rupture ou moins	<,0001	***	0,7839	48%
	75% de rupture ou moins	<,0001	***	0,6364	44%
	Entre 75 et moins de 100% de ruptures	0,0143	**	0,3883	38%
	100% de rupture	<,0001	***	-1,5292	8%

La taille des entreprises intervient comme un facteur essentiel et discriminant dans chacune des 4 catégories retenues. Être une très grande entreprise, de plus de 250 salariés, augmente sensiblement la probabilité d'avoir un recours permanent (+8 points par rapport à la référence : entreprises de 11 à 20 salariés), ou d'avoir une recours récent (+10 points). Au contraire, pour ces très grandes entreprises, la probabilité d'un recours exceptionnel à l'apprentissage est notablement réduit (-17 points), alors que la probabilité de l'évènement est augmenté pour les très petites entreprises (TPME) de 0 ou 1 salarié (+4 points). Les entreprises moyennes (de 21 à 50 salariés et de 51 à 250 salariés) se singularisent par une probabilité plus importante d'un recours occasionnel à l'apprentissage.

Le nombre de contrats signés est lui aussi classant. Le fait de signer un seul ou deux contrats diminue très sensiblement la probabilité d'un recours permanent à l'apprentissage (respectivement -26 points et -17 points par rapport à la référence : avoir signé au moins 2 contrats en moyenne par an). Cela réduit de manière mesurée la probabilité d'un recours récent (-6 et -11 points), mais augmente très sensiblement la probabilité d'une recours occasionnel (+39 points).

L'importance des ruptures de contrat d'apprentissage singularise aussi les positions. La probabilité d'un recours permanent à l'apprentissage est sensiblement augmentée, dans le cas d'un faible taux de rupture (25 % ou moins d'une part, et 50 % ou moins d'autre part, respectivement à hauteur de +29 points et +18 points). Au contraire, toutes choses égales par ailleurs, la probabilité d'un recours exceptionnel est augmentée dans le cas d'un taux de rupture important : +29 points si la totalité des contrats est rompue. Le constat est très proche dans le cas d'un recours occasionnel à l'apprentissage : la probabilité est renforcée à hauteur de +10 points pour un taux de rupture de 50 à 75 %, et de +18 points pour un taux de rupture compris entre 75 et 100 %.

L'impact de la zone d'implantation de l'entreprise est moins systématique mais non sans incidence dans certains cas. La probabilité d'un recours « récent » à l'apprentissage est plus importante pour une localisation sur la métropole régionale, qui sert de référence de calcul (Lille). À conditions semblables, la probabilité d'un recours permanent à l'apprentissage est plus importante dans 3 zones typiques d'un point de vue de l'activité économique : Dunkerque (grandes entreprises industrielles), Flandres-Lys (secteur économiquement dynamique avec un taux de chômage réduit), Saint-Omer (secteur rural dynamique).

Enfin concernant le secteur d'activité de l'entreprise, on peut remarquer que l'activité de service principalement public (administration, enseignement, santé et action sociale) fait appel à l'apprentissage de manière quasi « permanente ». En revanche les entreprises des services privées (activités financières, immobilières) y ont recours de manière plus « occasionnelle », même si ce recours semble se développer, comme le laisse penser leur présence significative parmi les entreprises « récentes ». Les entreprises de la construction se distinguent par un mode de recours « occasionnel » ; elles recourent de manière régulière à l'apprentissage, mais les fluctuations d'activité ne leur permettent peut-être pas d'y faire appel de manière « permanente ».

Éléments de conclusion

L'analyse longitudinale des fichiers d'entreprises, souscrivant au moins un contrat d'apprentissage sur la période allant de la campagne 2007-2008 à celle de 2014-2015, nous amène au constat suivant : le stock d'entreprises qui recrutent au moins un apprenti une année donnée est composé aux deux tiers par des firmes, qui ont déjà mobilisé et/ou qui mobiliseront dans l'avenir l'apprentissage. Le poids des entreprises qui ont un recours unique à l'apprentissage est donc relativement réduit chaque année (un tiers). Ce constat confirme les propos souvent tenus par différents acteurs qui, de manière intuitive, expriment l'idée que l'essentiel de l'offre de contrat d'apprentissage est réalisé par des entreprises affiliées, partenaires, « habituées ».

Ce constat n'est pas en soi révolutionnaire mais il est représentatif d'une réalité régionale. Il a aussi le mérite d'être mesuré précisément et il pose des questions.

Sommer sur plusieurs années le nombre d'entreprises qui, au final ne tenteront qu'un « aller simple vers l'apprentissage », aboutit à un résultat conséquent : sur les quelques 33 000 entreprises repérées sur une période de 8 années, c'est le cas de 12 000 d'entre elles (soit environ 40 %).

Cette information nous paraît stratégique dans un contexte où la politique publique cherche à développer le recours à l'apprentissage par les entreprises. Certes, la démarche qui consiste à sensibiliser de nouvelles firmes, non encore familiarisées avec cette filière de recrutement et de formation, est essentielle. La croissance rapide du panel d'entreprises qui mobilisent l'apprentissage est sans conteste une voie de développement. Mais les constats auxquels nous parvenons invitent à une réflexion sur la fidélisation des entreprises, qui font appel une fois à l'apprentissage et qui ne réitèrent pas leur démarche. C'est une éventualité qu'il est important d'intégrer dans la stratégie de développement de l'offre de contrat. Cela nécessite une étude approfondie des facteurs qui conduisent les entreprises à ne pas renouveler leur engagement.

L'analyse économétrique des variables qui influencent les modalités de recours, présentée en seconde partie de cette communication, offre quelques pistes qu'il s'agira de développer et redonne de l'actualité à certaines questions qui restent sans réponse, ou au mieux suscitent des réponses partielles et insuffisamment précises.

La corrélation notable entre la taille des entreprises et le type d'investissement en apprentissage est souvent reliée à l'existence d'une capacité à assurer la gestion des ressources humaines par un service dédié, à garantir la prise en charge d'une personne en formation. Peut-on aussi interpréter la surreprésentation des grandes entreprises dans le recours permanent à l'apprentissage comme un effet de la mise en place puis de l'élargissement du système du quota d'alternants ?

Le taux de rupture de contrat intervient aussi de manière discriminante pour déterminer la modalité de recours à l'apprentissage. Ce constat réinsiste à la suite de travaux plus anciens et plus qualitatifs (Bentabet *et alii*, 2012), sur l'effet potentiel des ruptures sur l'abandon du recours à l'apprentissage de la part d'entreprises, ayant affronté et mal vécu une expérience de rupture de contrat (i.e. sur le mode d'un recours exceptionnel).

Certes, notre travail exige par certains aspects des compléments d'analyse. Ainsi, l'une des premières raisons du recours exceptionnel à l'apprentissage peut être simplement la cessation d'activité de l'entreprise. Cette hypothèse n'a pu être vérifiée du fait de l'absence d'information disponible sur ce sujet dans la base de données utilisée[4]. Apporter cette précision nécessite de réaliser des croisements avec des informations présentes dans des bases de données relevant d'autres institutions (Direcctes par exemple), croisements qui exigent des autorisations particulières[5]. Nous cherchons activement à conduire cette nouvelle phase de travail.

Il nous semblera aussi nécessaire d'enrichir dans un deuxième temps notre modèle d'analyse, en incluant, en tant que variables explicatives des modalités de recours à l'apprentissage, des informations qui renseignent le profil des apprentis recrutés : est-ce que le niveau de formation du jeune recruté, le niveau et la spécialité de la formation préparée, influencent la mobilisation et le rôle accordé à l'apprentissage

[4] Il existe dans la base de données une information sur les motifs de rupture donc l'un des items mentionne explicitement la cessation d'activité. Elle n'a pu être mobilisée, d'une part parce qu'elle n'est disponible que dans le cas de rupture, et d'autre part parce que même dans ce cas de figure, la qualité du renseignement de la variable est très aléatoire.

[5] Pour construire cette information sur les cessations d'activité, il est nécessaire d'apparier plusieurs bases de données. Cet appariement n'est autorisé que si l'anonymat des entreprises est garanti au cours du traitement.

dans les pratiques de gestion des ressources humaines par les entreprises ? Mais cette nouvelle démarche n'invalide pas celle présentée dans ce travail. Il était en effet important d'étudier dans un premier temps l'impact des variables de contexte de l'entreprise, qui en quelque sorte s'imposent à elle de manière intrinsèque (sa taille, son activité, son lieu d'implantation). Ce deuxième temps consistera à étudier et à comprendre l'effet propre et supplémentaire des choix que l'entreprise opère en matière de recrutement d'apprentis (profil des jeunes apprentis recrutés, autres modalités de recrutement mobilisées…), pour renouveler ou développer les compétences dont elle a besoin, compte tenu des contraintes de son environnement.

De manière générale, la politique d'incitation au développement de l'offre de contrat d'apprentissage ne saurait faire l'économie de quelques préalables. Il semble d'abord essentiel de favoriser la connaissance des tensions existant sur le marché des contrats d'apprentissage entre demande et offre de contrat. Ainsi, il serait peut-être opportun de s'inspirer de la pratique helvète qui réalise un état des lieux du « marché des places en apprentissage » chaque année (DEFR, 2014). En parallèle, il serait souhaitable de développer des études et recherches pour une meilleure connaissance des motifs de non-recours à l'apprentissage (Mühlemann S. *et alii,* 2004). Enfin, encore à l'image de ce qui se fait en Suisse, la communication développée auprès des entreprises, pour les inciter à recourir de manière plus massive au contrat d'apprentissage, devrait mettre en avant des arguments auxquels elles sont particulièrement sensibles, basés sur les coûts mais aussi et surtout sur les bénéfices (pas seulement financiers) de l'accueil d'apprentis en entreprise (Wolter S.C *et alii,* 2007).

Bibliographie

Bentabet E., Cart B., Henguelle V., Toutin M.-H. (2012), « Jeunes et entreprises face aux ruptures de contrat d'apprentissage », *Commissions professionnelles consultatives, études*, n° 1, 245 p.

C2R Bourgogne (2014), *Freins et leviers au développement de l'alternance en Bourgogne*, Janvier, 43 p.

DEFR - Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche de la Confédération Suisse (2014), *Le marché des places d'apprentissage*, Rapport du Conseil fédéral en réponse au postulat 06.3018 CSEC-N, Berne, novembre, 35 p.

Le Rouzic M. (2011), « Les freins au développement de l'apprentissage », Synthèse des contributions des services études statistiques évaluation des DIRECCTE, *Journées des SESE*, Poitiers, 16 juin.

Mühlemann S., Schweri J., Wolter S.C. (2004), « Pourquoi les entreprises ne forment pas d'apprentis et que faire pour y remédier », *La Vie économique*, n° 9, p. 43-48.

Mühlemann S., Fuhrer M., Wolter S.C., Wüest A. (2007), *Lehrlingsausbildung – ökonomisch betrachtet*, Coire, Zurich, Rüegger, 2007.

Les vertus de l'apprentissage en matière d'insertion professionnelle se concentrent-elles dans l'intégration des métiers ciblés par le diplôme ? Une analyse comparée des jeunes formés dans la région PACA et en France
- Résumé -

Thomas Couppié[*], *Céline Gasquet*[**]

L'incrustation en France depuis maintenant 40 ans d'une situation endémique de chômage des jeunes et les questions de politique publique que cela soulève ont conduit à établir un panorama largement rebattu des difficultés d'insertion professionnelle des jeunes sortant de formation initiale : difficultés d'accès à l'emploi, exposition à la précarité des premiers emplois, risques importants de désajustements entre les postes obtenus et ceux auxquels leur formation les préparait, qu'il s'agisse du niveau de qualification atteint ou du domaine des savoirs acquis.

Ces constats sur les difficultés rencontrées par les jeunes débutants soulèvent des interrogations récurrentes dans le débat social autour de la « bonne » organisation de la formation initiale, de la « bonne adéquation » des formations initiales aux besoins de l'économie, du manque éventuel de « formations professionnelles adaptées » ou encore du bon degré de « professionnalisation » des formations, alors que le chômage et le sous-emploi coexistent avec des difficultés de recrutement dans certains secteurs (par exemple Giret *et al.*, 2005). Ces débats conduisent les pouvoirs publics à régulièrement interroger les modalités d'organisation de la formation initiale et tenter d'améliorer son efficacité dans la façon dont elle prépare les jeunes en formation au marché du travail. En effet, l'organisation de la formation initiale représente un enjeu de politique publique, du fait de son statut de bien mixte (Vinokur 2004) : au-delà de permettre aux individus de réaliser un investissement en capital humain qu'il s'agira individuellement de rentabiliser sur le marché du travail, il importe aussi de favoriser les externalités positives pour la société et plus particulièrement en direction du système productif, en l'alimentant au mieux avec des jeunes dotés de connaissances et de compétences spécifiques, les formations professionnelles permettant de pourvoir plus efficacement les postes de travail sur les champs professionnels auxquels elles s'articulent.

Dans cette perspective, la question de l'apprentissage, comme mode de formation spécifique, mérite d'être étudiée. En effet, de par les modalités mêmes de son organisation, l'apprentissage est susceptible de doter les individus d'un avantage comparatif dans l'accès aux métiers auxquels il forme. Les registres alimentant cet avantage comparatif relèvent de l'expérience professionnelle et de l'acculturation au métier que le jeune en retire pendant le temps de sa formation et, de façon plus directe, d'une position – provisoire – d'*insider* dans le champ professionnel visé. Ainsi, en termes d'insertion professionnelle, l'apprentissage parait devoir faciliter, plus que d'autres modes de formation, l'accès aux métiers ciblés par la formation.

Cependant, si ce mode de formation favorise l'accès aux emplois des métiers ciblés, se pose la question de savoir quel impact spécifique il aura pour les individus qui n'accèdent pas – volontairement ou involontairement – aux emplois ciblés. Ce mode de formation procure-t-il toujours un avantage du fait de l'expérience professionnelle accumulée pendant le temps du contrat ? À l'inverse, la part réduite de formation théorique associée à l'apprentissage devient-elle un handicap pour accéder à des emplois de qualité hors de la sphère professionnelle à laquelle le jeune est formé ?

[*] Céreq, Centre d'études et de recherche sur les qualifications.
[**] Observatoire régional des métiers, Marseille.

Le lien emploi-formation mérite doublement d'être étudié au niveau régional, dans la mesure où la région est à fois un territoire d'organisation et de pilotage de la formation professionnelle et le principal territoire potentiel d'insertion des individus qui s'y forment. Cette contribution souhaite donc ré-explorer la question de la correspondance entre formation et emploi sous l'angle territorial régional, en prenant comme terrain d'étude la région PACA, analysé dans ses contrastes observables avec le territoire national.

Il s'agira donc de s'interroger sur l'existence d'éventuelles spécificités régionales dans le degré de correspondance entre formations suivies et emplois occupés. Au-delà du simple constat, on cherchera à évaluer jusqu'à quel point le contexte territorial local peut expliquer les singularités régionales observées. On s'efforcera de prendre en compte les réalités du tissu économique local (orientation industrielle, tertiaire ou agricole de l'activité, importance des petites entreprises, de l'artisanat, de l'emploi public, des services non marchands, etc.), les réalités sociodémographiques de la population locale et les modalités d'organisation de l'offre de formation (poids de l'apprentissage, poids relatif des formations de l'enseignement secondaire et du supérieur, équilibres entre filières professionnelles, technologiques et générales, entre les domaines industriels et tertiaires, etc.). Ainsi, on peut rappeler qu'en région PACA, comme dans la plupart des régions, l'apprentissage est en baisse ces dernières années. En 2012-2013, sur les plus de 341 000 jeunes de PACA en formation initiale on comptait 31 000 apprentis. Dans cette région, l'apprentissage est resté centré sur les premiers niveaux de formation, et un jeune sur deux en formation professionnelle de niveau V est ainsi un apprenti. C'est classiquement les filières du BTP, de l'agroalimentaire et des fonctions transverses de la production qui concentrent le plus grand nombre d'apprentis

Cette étude mobilisera les données de l'enquête Génération 2010 à 3 ans. Elle nécessitera en amont un travail de mise en correspondance entre métiers ciblés par la formation et métiers occupés après la sortie de formation initiale. Ce travail s'appuiera d'une part sur des travaux antérieurs du Céreq (Couppié *et al.* 2005, 2009) et d'autre part sur l'application dans les données de Génération d'outils développés par ailleurs. En l'occurrence, sera utilisée la base de données de Certif-Info constituée par les Carif-Oref, qui vise à établir un référencement national de toutes les certifications existantes, dont l'ensemble des formations initiales inscrites au RNCP (répertoire national des certifications professionnelles). Plus particulièrement, on utilisera ici la recension faite, pour chaque diplôme inscrit, des métiers déclarés cibles de la formation par l'organisme certificateur à l'origine du diplôme. Ces métiers cibles sont identifiés par leur code Rome et peuvent donc être déclinés dans la nomenclature des familles d'activité professionnelle de la DARES.

Bibliographie

Couppié T., Giret J.-F. et Lopez A. (2005), « Des formations initiales aux premiers emplois : une correspondance rarement assurée », in J.-F. Giret, A. Lopez et J. Rose (dir.), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte, collection « Recherches », p. 79-96.

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

Giret J.-F., Lopez A. et Rose J. (éds) (2005), *Des formations pour quels emplois ?*, Paris, La Découverte, collection « Recherches ».

Vinokur A. (2004), « Public, privé... ou hybride ? L'effacement des frontières dans l'éducation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 3, p. 13-33.

CÉREQ
Dépôt légal 4e trimestre 2015

Imprimé par le Céreq
Marseille

RAPPORTS ET ECHANGES SUR LES LIENS EMPLOI-FORMATION

ISBN : 978-2-11-138822-2
ISSN : 1763-6213

Céreq
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 - Fax 04 91 13 28 80
www.cereq.fr